

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

2

2021



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

V E S T N I K
OF KOSTROMA
STATE
UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2 0 2 1

№ 2

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

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



ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

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

БАЙБОРОДОВА 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

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)

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

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

- 5 Светлой памяти главного редактора журнала «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика» кандидата психологических наук, профессора Анатолия Григорьевича Кирпичника

ПСИХОЛОГИЯ

- 7 **Опекина Т.П., Шипова Н.С.**
Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самоэффективности
- 16 **Истомина С.В.**
Формирование конструктивных стратегий поведения младших школьников в конфликте со сверстниками
- 24 **Ходаковская О.В., Голянич В.М., Бондарук А.Ф.**
Психологическое здоровье: ценности и самоидентификация школьников подросткового возраста
- 32 **Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н., Шипова Н.С.**
Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки
- 39 **Красникова О.В., Катуннова В.В., Божкова Е.Д.**
Анализ проблемы сохранения и развития психологического здоровья педагога в российских учебных организациях
- 47 **Духанина Л.Н., Дейнека О.С., Максименко А.А., Лушников Д.А., Шаповалова И.С.**
Интернет-просветительство в сфере медицины и отношение россиян к своему здоровью и вакцинации
- 57 **Кортюв С.В., Патраков Э.В., Разикова Н.И., Терлыга Н.Г., Шульгин Д.Б.**
Многовекторная модель понимания рисков инноваций: синтез психологии, экономики и технологий
- 66 **Патраков Э.В.**
Цифровая трансформация субъекта труда: социальные взаимодействия, концепции, перспективы исследования

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 74 **Вишневская О.Н., Воронцова А.В., Воронцов Д.Б., Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В.**
Удовлетворенность студентов организацией дистанционного обучения в вузе в период самоизоляции
- 83 **Черных Н.А., Матвеева Л.И.**
Психологические проблемы дистанционного обучения студентов-заочников в вузе
- 88 **Клева В.Н., Черныавская В.С.**
Самоотношение лиц с разным отношением к физическому «Я» на примере студентов разного пола
- 97 **Коновалова О.В., Шерешкова Е.А.**
Взаимосвязь жизнеспособности и уровня субъектности у будущих педагогов
- 104 **Анфинионов И.Л., Веричева О.Н.**
Педагогическое содействие самореализации студентов направления подготовки «Социальная работа» в образовательном пространстве вуза
- 109 **Новикова Н.А.**
Формирование лингвокультурологической компетенции студентов в условиях российско-китайского приграничья (на примере Забайкальского края)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

- 118 **Кашапов М.М., Волченкова А.А.**
Модель психического подростков в контексте инклюзивного образования
- 128 **Шипова Н.С.**
Личностные особенности и внутренняя картина дефекта у взрослых инвалидов

CONTENTS

- 5 Anatoliy Grigor'yevich Kirpichnik, the editor-in-chief of the journal «Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics», Candidate of Psychological Sciences, Professor, of blessed memory

PSYCHOLOGY

- 7 **T.P. Opekina, N.S. Shipova**
Self-realisation, self-actualisation and self-efficacy concepts theoretical analysis
- 16 **S.V. Istomina**
Formation of constructive strategies of behaviour of primary school pupils in conflict with their peers
- 24 **O.V. Khodakovskaia, V.M. Golyanich, A.F. Bondaruk**
Psychological health: values and self-identification of adolescent schoolchildren
- 32 **A.G. Samohvalova, E.V. Tikhomirova, O.N. Vishnevskaya, N.S. Shipova**
Subjective well-being of students enrolled in different fields of study
- 39 **O.V. Krasnikova, V.V. Katunova, E.D. Bozhkova**
Analysis of the problem of preservation and development of psychological health of a pedagogue in Russian educational organisations
- 47 **L.N. Dukhanina, O.S. Deyneka, A.A. Maksimenko, D.A. Lushnikov, I.S. Shapovalova**
Internet education in the sphere of medicine and the attitude of Russians to their health and vaccination
- 57 **S.V. Kortov, E.V. Patrakov, N.I. Razikova, N.G. Terlyga, D.B. Shulgin**
A multi-vector model for understanding the risks of innovation: synthesis of psychology, economics and technology
- 66 **E.V. Patrakov**
Digital transformation of the subject of labour: social interactions, concepts, research perspectives

PROFESSIONAL EDUCATION

- 75 **O.N. Vishnevskaya, A.V. Voroncova, D.B. Voroncov, A.G. Samohvalova, E.V. Tikhomirova**
Satisfaction of students with the organisation of distance learning at the university during the period of self-isolation
- 83 **N.A. Chernykh, L.I. Matveeva**
Psychological problems of distance learning part-time students at university
- 88 **V.N. Kleva, V.S. Chernyavskaya**
Self-relation of persons with different attitudes to the physical "I" in terms of students of different sexes
- 97 **O.V. Konovalova, Ye.A. Shereshkova**
The relationship between vitality and the level of subjectivity in future pedagogues
- 104 **I.L. Anfinonov, O.N. Vericheva**
Pedagogic assistance to self-realisation of students of the direction of training "Social Work" in the educational space of the university
- 109 **N.A. Novikova**
The formation of linguocultural competence of students in terms of the Russian-Chinese border (in terms of Transbaikalia)

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 118 **M.M. Kashapov, A.A. Volchenkova**
Theory of mind of adolescents in the context of inclusive education
- 128 **N.S. Shipova**
Personal characteristics and internal picture of the defect in disabled adults

135 Золотова И.А.

Исследование особенностей психологического компонента гестационной доминанты как индикатора формирования дисфункциональных отношений в системе «мать – дитя» у женщин различных возрастных категорий

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**143 Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.**

Влияние дистанционной формы обучения на уровень подготовки участников единого государственного экзамена по математике профильного уровня

149 Марголина Н.Л., Налимова И.В.

Математическая грамотность как важный компонент подготовки будущего учителя

154 Кучина Ю.С., Кучин Н.В., Когут М.Н.

Значение физкультурно-оздоровительной деятельности в физическом воспитании студентов с ослабленным здоровьем

160 Кучина Ю.С.

Методика и организация оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем

168 Орехова Е.Н.

Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам

175 Королева Н.Е.

Выбор оценочных средств при обучении иностранному языку для профессиональной деятельности

ПОРТРЕТЫ**180 Секованов В.С.**

Валерий Александрович Гусев

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**189 Адеева Т.Н., Хазова С.А.,**

Румянцев Ю.В., Сомкина М.А.

Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст

192 Веричева О.Н., Румянцев Ю.В.,

Мамонтова Н.И., Смирнова А.А.

Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства

196 Сулягина Т.В., Карпова Е.М., Смирнова С.А.

Создание пространства... Инклюзивные сообщества и индивидуальная (не)видимость

200 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

135 I.A. Zolotova

The study of the features of the psychological component of gestational dominance as an indicator of the formation of dysfunctional relationships in the "mother-child" system in women of different age categories

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**143 A.S. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina**

The influence of distance learning on the level of preparation of participants of the profile-level Mathematics unified exam of the Russian state

149 N.L. Margolina, I.V. Nalimova

Mathematical literacy as an important component of preparing a future teacher

154 Yu.S. Kuchina, N.V. Kuchin, M.N. Kogut

The value of physical culture and health-improving activity in the physical training of students with weakened health

160 Yu.S. Kuchina

Methodology and organisation of health-improving work with students with impaired health

168 E.N. Orekhova

Intercultural communication as the basis for effective teaching of foreign languages

175 N.Y. Koroleva

Choosing assessment techniques in teaching English for specific purposes

ПОРТРАИТС**180 V.S. Sekovanov**

Valeriy Aleksandrovich Gusev

SCIENTIFIC LIFE**189 T.N. Adeeva, S.A. Khazova,**

Yu.V. Rumyantsev, M.A. Somkina

Life trajectories of personality in the modern world: social and individual context

192 O.N. Vericheva, Yu.V. Rumyantsev,

N.I. Mamontova, A.A. Smirnova

Strategies for social mobility of young handicapped and disabled people in education, health care, culture, employment and recruitment

196 T.V. Sutyagina, E.M. Karpova, S.A. Smirnova

Creating spaces... Inclusive communities and individual (in)visibility

200 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF ARTICLES



**СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА ЖУРНАЛА
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»
КАНДИДАТА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА
АНАТОЛИЯ ГРИГОРЬЕВИЧА КИРПИЧНИКА**

В апреле 2021 года вышел первый номер журнала «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика» – номер, в последний раз утвержденный и подписанный в печать его основателем, первым и единственным до сей поры главным редактором – профессором Анатолием Григорьевичем Кирпичником.

Этот журнал был детищем Анатолия Григорьевича, одним из его любимых свершений, которых на пути этого умного, талантливого, трудолюбивого и скромного человека было очень много. Коллеги и друзья Анатолия Григорьевича знали, какая огромная нагрузка лежала на этом человеке, как тяжело удавалось совмещать в последние несколько лет все привычные занятия: заведывание кафедрой, лекции со студентами, консультации с дипломниками, ведение журнала. И профессор Кирпичник потихоньку передавал дела: сначала отказался от кафедры, потом – от части учебной нагрузки. Но до последних дней своего земного пути он продолжал заниматься журналом: распределял рецензентов, читал и утверждал статьи. Только сейчас мы с коллегами в редакции поняли, что Анатолий Григорьевич чув-

ствовал: номер первый 2021 года будет для него последним...

Нужно сказать об удивительном мужестве и несгибаемой силе профессора Кирпичника. Нередко люди боятся сложностей, при первых требуемых от них усилиях не хотят ничего преодолевать, а Анатолий Григорьевич работал, преодолевая боль. Работал потому, что это была его идея, его ответственность, его любимое дело, соединявшее даже во время болезни с большим количеством ученых и коллег.

Последним письмом главного редактора стала его признательность в ответ на пересылку только что сделанного макета. «Спасибо большое!» – написал Анатолий Григорьевич. И все, кто когда-то работал с профессором Кирпичником, поймут, что это было не просто письмо, это была его благодарность всем за связывавшую нас редакционную работу, за любовь и уважение к делу.

Все сотрудники редакции журнала «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика», все рецензенты, все коллеги Анатолия Григорьевича с уверенностью скажут, что это был человек, не замыкавшийся на чем-то одном, чрезвычайно любивший

жизнь, умевший дружить, ценить окружающих, человек, не ставящий себя и свои интересы выше всего остального, всегда помогавший людям, умевший жертвовать, отдавать – не многие сегодня на такое способны!

Анатолий Григорьевич прожил всего 70 лет, ушел от нас на 71-м году жизни, еще совсем молодым – именно таким он всегда оставался – активным, целеустремленным, стремившимся созидать, а в душе и тем более: юным, смелым, готовым к новым подвигам и свершениям.

Поразительно, что долгая работа на руководящих должностях в администрации и в вузе (Анатолий Григорьевич был проректором по науке, первым проректором университета) нисколько не отделила его от людей. Профессор Кирпичник был прекрасным руководителем, мудрым управленцем, но при этом всегда готов был разделить любую работу с коллегами, не боялся ответственности и горой стоял за своих людей, за свою команду.

Анатолий Григорьевич Кирпичник с особым трепетом делал свой последний выпуск журнала «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика», продумывал наполнение рубрик. В первом номере опубликована и рецензия на вышедшую букваль-

но за несколько месяцев до этого последнюю книгу А.Г. Кирпичника: «Перед лицом своих товарищей...» – сборник документов и материалов из истории детского движения, пионерской организации, с воспоминаниями бывших пионеров и вожатых, размышлениями, оценками, предложениями учёных и исследователей детского движения. Вместе с Т.В. Трухачевой, Анатолий Григорьевич выступил в ней автором, составителем и редактором.

А.Г. Кирпичник сделал очень много для всего Костромского государственного университета: он всегда продумывал и наилучшим образом организовывал различные научные мероприятия, способствовал зарождению нескольких научных школ психолого-педагогического направления, поддерживал ученых и преподавателей всех специальностей. Он учил нас жить по-рыцарски, всей душой, не пасовать перед трудностями и не бояться, быть максимально внимательными и чуткими. Он учил нас примером своей жизни: спокойно и без лишней спешки, шаг за шагом, идти вперед!..

*Редакция журнала
«Вестник Костромского
государственного университета.
Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика»*

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 7–15. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 7–15. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ, САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Опекина Татьяна Петровна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, grigorova.t90@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>

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

Аннотация. В данной статье представлены результаты теоретического изучения феноменов самореализации, самоактуализации и самоэффективности. Описаны основные аспекты понимания и соотнесения данных феноменов в классической и современной отечественной и зарубежной психологии. Выделены родственные феномену самореализации понятия как в области психологии, так и педагогики. Представлены сходства и различия феноменов самореализации, самоактуализации, самоэффективности, а также их соотнесение и сопоставление. Дан сравнительный анализ изучаемых понятий. По результатам теоретического анализа в основе процессов самореализации и самоактуализации лежит внутреннее побуждение человека к росту, развитию личности, реализации своего потенциала. Оба эти процесса в силу их субъективности трудно наблюдать извне и измерить. Нами выделены основные различия, заключающиеся в большей осознанности и планомерности процесса самореализации, а также ее преимущественно «социальной» направленности, при этом самоактуализация зачастую связана с борьбой с внешними силами, стремление к самореализации же, скорее, одобряемо и поддерживаемо социумом. Понятия самореализации и самоэффективности объединяет свойственная им представленность во внешнем плане жизни личности, а также осознанность, активность, целеполагание, ориентация на достижение успеха. В отличие от самоэффективности, самореализация представляет собой процесс, а не устойчивое образование и может выражаться как во внешнем, так и во внутреннем плане через связь с ценностно-смысловой, мотивационной сферами личности.

Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, самоэффективность, теоретический анализ, личностный рост, развитие, реализация потенциала.

Для цитирования: Шипова Н.С., Опекина Т.П. Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самоэффективности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 7–15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15>

Research Article

SELF-REALISATION, SELF-ACTUALISATION AND SELF-EFFICACY CONCEPTS THEORETICAL ANALYSIS

Tatyana P. Opekina, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, grigorova.t90@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>

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

Abstract. This article presents the results of a theoretical study of self-realisation, self-actualisation and self-efficacy phenomena. The main aspects of understanding and correlating these phenomena in classical and modern Russian and foreign psychology are described. The highlighted concepts related to the phenomenon of self-realisation, both in the field of psychology and pedagogy. The similarities and differences of the self-realisation, self-actualisation, self-efficacy phenomena, as well as their correlation and comparison are presented. A comparative analysis of the studied concepts is given. According to the results of the theoretical analysis, the processes of self-realisation and self-actualisation are based on the inner motivation of a person to grow, develop personality, realise its potential. Both of these processes, due to their subjectivity, are difficult to observe and measure from the outside. We have highlighted the main differences, consisting in a greater awareness and

orderliness of the process of self-realisation, as well as its predominantly «social» orientation, while self-actualisation is often associated with the struggle with external forces, the desire for self-realisation is rather approved and supported by the society. The concepts of self-realisation and self-efficacy are united by their inherent representation in the external plane of the life of the individual, as well as awareness, activity, goal-setting, and an orientation towards achieving success. In contrast to self-efficacy, self-release is a process rather than a sustainable phenomenon, and can be expressed both externally and internally through a connection with the value-semantic, motivational spheres of the individual.

Keywords: self-realization, self-actualisation, self-efficacy, theoretical analysis, personal growth, development, potential realisation
For citation: Opekina T.P., Shipova N.S. Self-realisation, self-actualisation and self-efficacy concepts theoretical analysis. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 7–15 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15>

Введение

В настоящее время на жизненном пути практически любого современного человека возникают ситуации личного и профессионального стресса, неопределенности, новых вызовов. Изменения претерпевают многие сферы жизни: образование, переходящее в дистанционный формат; профессиональная деятельность и распространение нелинейной модели профессионального развития, появляются возможности освоения новых профессий на протяжении всей жизни, возрастает популярность фриланса. Все эти изменения неизбежно сказываются на близких и семейных отношениях людей, воспитании детей, выборе стратегии для саморазвития и самореализации. Данные изменения могут иметь, на наш взгляд, как негативное, так и позитивное влияние на современного человека. С одной стороны, они могут быть источником стресса и возникновения недовольства собой, тревоги, неуверенности в быстро меняющемся мире. С другой стороны, изменения в социокультурном контексте, в том

числе связанные с цифровизацией жизни, появлением новых профессий и видов деятельности (блогинг, таргетирование, копирайтинг, SSM и др.), могут открывать новые возможности, создавать пространство для самореализации большого числа людей, в том числе молодежи и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В данной статье планируется рассмотреть теоретический аспект феномена самореализации, а также схожих по смыслу феноменов самоактуализации, самоэффективности. Их соотношение и возможное разграничение будет способствовать более глубокому анализу и научному пониманию данных терминов.

Теоретический анализ привел нас к обобщению имеющихся данных в представленную ниже схему. Здесь отмечены понятия, так или иначе рассматриваемые как родственные к интересующему нас термину.

Методы исследования

Нами использовались преимущественно теоретические методы исследования: анализ и обобщение, синтез, абстрагирование и конкретизация.



Рис. 1. Понятия, родственные термину «самореализация» с точки зрения педагогических и психологических наук

В нашей статье мы сконцентрируем внимание на анализе психологической составляющей феномена самореализации в сравнении с феноменами самоактуализации, самоэффективности.

Результаты исследования

Проблема развития, самосовершенствования, роста личности является достаточно популярной в зарубежной и отечественной психологии. В некоторых классических зарубежных концепциях (К. Хорни, К. Роджерс, Ф. Перлз и др.) феномен самореализации зачастую описывается, на первый взгляд, синонимично понимаю самоактуализации, ввиду чего разграничить, какой именно феномен описал тот или иной автор, достаточно непросто. Это можно сделать, только изучив основные характеристики описываемого им процесса.

Для анализа содержания понятия «самореализация» обратимся к зарубежным и отечественным источникам.

В психологической литературе имеется информация о том, что понятие самореализация (self-realization) впервые было приведено в 1902 году в словаре по философии и психологии и определялось как «осуществление возможностей развития “Я”» [Коростылева 2001: 29].

Известно, что изначально самореализация как часть жизнедеятельности человека рассматривалась в трудах философов. В частности, Аристотель понимал самореализацию как осуществление человеком своей природы, своей сути. Характерно, что при этом субъект не рассматривался как творец собственной жизни, то есть реализовать себя он мог в ограниченных пределах. Расширенное понимание самореализации с большей отсылкой к собственной активности человека можно встретить в работах Л. Фейербаха: предназначение человека состоит в выполнении им жизненных целей [цит. по: Никашина 2011: 207–210]. Интересным является противопоставление экзистенциализма (в соответствии с которым признается авторство человека относительно собственной жизни) и эссенциализма (в соответствии с которым человек выполняет предназначения, не являясь автором собственной жизни), представителем которого был Аристотель.

Экзистенциализм, или философия жизни, сделал своим центром само бытие, существование человека, предлагая понимать последнее иначе, чем неживые объекты, а именно, не разделяя его на субъект и объект. Один из ключевых представителей данного философского направления, Ж.-П. Сартр, считал, что человек становится таким, каким делает себя сам, первоначально ничего не представляя из себя. Человек является проектом, субъективно переживаемым им самим, и все его существо устремлено в будущее, в котором он хочет стать таким, каким задумал. Также человек, по мнению Ж.-П. Сартра, полностью ответственен за свое бытие

и за то, осуществит ли он свой проект. В концепции экзистенциализма человек имеет также достоинство, позволяющее ему быть полноценным субъектом, строить свою жизнь по собственному плану с помощью совершаемых действий. В принципе, существовать человек может только выходя за пределы самого себя, достигая некоторые трансцендентные цели. В то же время, несмотря на индивидуальность реализуемого субъектом проекта, он является универсальным для всего человечества, не только понятным современникам, но выражающим универсальный для конкретной эпохи способ самореализации [Сартр 1989: 92]. Таким образом, само существование человека – это движущая сила его самореализации, предшествующая достижению его сущности. Человек ответственен и свободен в выборе того, каким он станет, но и этот выбор есть следствие его становления.

В психологии же истоки понимания самореализации, существующей в современном варианте, восходят к идеям А. Адлера, который в последних своих работах наряду с термином «стремление к превосходству» использовал термин «стремление к самосовершенству» как взаимозаменяемые. По мнению Адлера, человек, сравнивая себя с недостижимым идеалом совершенства, преисполняется чувством неполноценности, и оно же мотивирует его на дальнейшее развитие и приводит к формированию стиля жизни [Адлер 2002: 112]. Человек, по мнению А. Адлера, стремится к нарастанию напряжения в его жизни, а не к миру и покою, при этом его побуждение к движению «снизу вверх» есть универсальная внутренняя сила человека. Стоит отметить, что особую важность имеют не врожденные особенности и качества человека, а наличие у него идеалов, или фикционных финализмов. Поскольку человек, с точки зрения А. Адлера, является существом как индивидуальным, так и общественным, то стремление к превосходству будет ему свойственно в обеих сферах: как к индивидуальному совершенству, так и к совершенству общества.

Таким образом, человек, стремящийся к самореализации, в понимании А. Адлера, в отличие от взглядов экзистенциалистов, в некотором роде лишен абсолютной свободы и ответственности, напротив, он является «заложником» бессознательных процессов. К. Хорни в своем труде «Невроз и личностный рост», описывая невротические потребности личности, выделяет невротическое стремление человека к саморазвитию и совершенствованию и связывает его с бессознательными процессами, в частности с базальной тревогой, определяющей его поведение [К. Хорни 1997: 23].

В трудах Э. Фромма мы также находим описания сущности самореализации человека. Так, ученый говорит о том, что, самосовершенствуясь, человек реализует свою природу. В своей природе индивид свобо-

ден и независим, что может привести его к большим творческим успехам и достижениям, тогда как страх одиночества может этому препятствовать [Фромм 1993: 247]. Так же, как и Ж.-П. Сартр, Э. Фромм считает, что человек реализует свою сущность с помощью способов, которые эффективны именно в его социокультурной среде. С. Мадди, анализируя взгляды Э. Фрома на самореализацию личности, говорит о его недостаточном интересе к проблеме приспособления человека к обществу, конфликту индивидуальных и общественных интересов [Мадди 2002: 47]. Напротив, человек, с его точки зрения, самореализуется общественно приемлемым и эффективным для его социальной среды способом, что сближает эту идею с идеями о самореализации А. Адлера и К. Хорни.

История изучения феномена самореализации личности отечественными психологами достаточно коротка. Мы склонны согласиться с мнением современных исследователей самореализации о том, что пока в отечественной психологии, так же как и в зарубежной, отсутствует единая стройная теория, посвященная данному феномену, рассмотрение которого обычно присутствовало в контексте изучения личности, субъекта, мотивации, личностного потенциала и др. [Хаммад 2013: 46].

Особенно значимым для появления работ, посвященных психологии самореализации, стали разработки С.Л. Рубинштейна о субъекте деятельности и жизненного пути, а также концепция Б.Г. Ананьева об индивидуальности. Оба ученых считали деятельность источником развития личности, условием для ее самореализации. Однако С.Л. Рубинштейн больше уделял внимание биографическому контексту жизненного пути субъекта, а Б.Г. Ананьев – культурно-историческому контексту, в которых происходит реализация его творческого потенциала, развитие способностей и реализация возможностей [цит. по: Ананьев 2008: 328].

К.А. Абульханова-Славская, развивая идеи субъектно-деятельностного подхода, говорила о важности понимания того, как человек может наиболее полно построить жизнь, чтобы реализовать все свои возможности, способности в реальных жизненных условиях. Эту проблему К.А. Абульханова-Славская напрямую связывала с проблемой построения человеком жизненной стратегии. Кроме того, человеку часто приходится использовать для самореализации не только имеющиеся жизненные возможности, но и создавать для этого новые условия, вести собственный жизненный поиск. Особенно актуальна проблема реализации возможностей человека встает в связи с необратимостью самой жизни [Абульханова-Славская 1999: 125].

Д.А. Леонтьев, рассматривая самореализацию личности, понимает ее как опредмечивание личностью ее

сущности, в основе которого лежит внутренний мотив продолжить себя в каком-то деле, проекте или других людях, «поместив» свою индивидуальность в создаваемые им произведения. Он пишет о том, что понятие «самореализация» не относится к конкретной теоретической парадигме и представляет собой процессы развития личности, трансляцию окружающим своего содержания, созидание и коммуникацию, что отражено в работах К.Г. Юнга, К. Хорни, марксистски ориентированных философов и психологов и др. [Леонтьев 2000: 323]. Отечественный психолог А.К. Исаев сходным с Д.А. Леонтьевым образом представляет самореализацию как социально-индивидуальный процесс осознанного целеполагающего опредмечивания сущностных сил на основе жизнедеятельности данного конкретного человека [Исаев, Галушкин 2015: 84–89].

У.Ф. Базаева в своих работах, опираясь на идеи Д.А. Леонтьева, Л.М. Когана пишет о том, что человек стремится к самореализации по своей воле, его нельзя принудить к этому процессу. Несмотря на то, что самореализация может основываться также и на внешних импульсах, действующих на человека, ее суть заключается в достижении жизненных целей, развитии. Таким образом, самореализация имеет не только внешние проявления, но и внутренние действия субъекта [Базаева 2011: 13]. Можно отметить, что отечественные психологи уделяли значительное внимание внутренним побуждениям субъекта к самореализации, основанным на его целеполагании и осознанности во внешней активности.

Также отечественные психологи впервые начинают выделять в самореализации факты не только мотивов, но и ценностей, способностей личности. Так, Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев описывают несколько планов, или направлений самореализации, которые могут протекать одновременно: требования социума, раскрытие своих способностей и реализация своих ценностных установок. Данная разноплановость, по мнению авторов, может приводить к внутренним конфликтам и противоречиям, например, когда субъект развивает свои способности, но сама деятельность противоречит его убеждениям и ценностям либо не поддерживается или игнорируется обществом [Зобов, Келасьев 2008: 375].

Большую роль в разработке феномена самореализации занимают исследования С.И. Кудинова, создание им системного подхода к исследуемому феномену. Им дается определение самореализации личности как совокупности инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, определяющих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза [Кудинов 2007]. Созданная им концепция позволяет исследовать самореализацию у представителей разного пола, разных возрастных групп, национальностей и др.

Нельзя не отметить вклад в исследование самореализации Л.А. Коростылевой. Ею были проанализированы разнообразные подходы к изучению данного феномена в философии, социологии, педагогике и психологии. По Л.А. Коростылевой, самореализация – это интегральный показатель, характеризующий жизнедеятельность личности в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя – это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени [Коростылева 2001: 326].

Конечно, выше приведены далеко не все отечественные исследователи проблемы самореализации. Ю.В. Владимирова, делая ретроспективный анализ исследований самореализации, пишет о том, что во многом данный феномен рассматривается фрагментарно и избирательно. Ею отмечено, что отдельные аспекты самореализации исследовали такие психологи: Л.В. Попова, Л.И. Ожигова изучали самореализацию в основных сферах жизнедеятельности; Р.Г. Гаджиева, С.А. Воломеев, О.И. Пустовит – специфику профессиональной самореализации; И.В. Костакова, З.Ш. Мухтарова – самореализацию студентов; Т.З. Козлова, И.В. Солодников, Н.Г. Шевченко – самореализацию личности в зрелом и пожилом возрасте [цит. по: Владимирова 2014: 703]. Таким образом, современными исследователями отмечается необходимость более комплексного изучения феномена самореализации личности.

Теперь перейдем к описанию в психологической литературе феномена самоактуализации. По мнению Д.А. Леонтьева, понятие самоактуализации, в отличие от понятия самореализации, разрабатывалось в конкретной научной парадигме и имеет ясную трактовку [Леонтьев 2002: 15].

Данное понятие представляет собой один из ключевых аспектов жизни человека, рассматриваемых в гуманистической психологии. Описание феномена самоактуализации в том или ином виде встречалось ранее у Аристотеля, Ф. Ницше, К.Г. Юнга, К. Хорни, Э. Фромма и др. Термин «самоактуализация»/«self-actualization» был предложен К. Гольдштейном, который выступал против идей о наличии у человека множества изолированных потребностей, называя самоактуализацию единой потребностью организма. Высшей ее формой К. Гольдштейн называл любовь, при которой возможно совместное развитие обоих влюбленных. При этом К. Гольдштейн отмечал ее конфликтный потенциал, говоря о том, что чаще всего са-

моактуализация личности является борьбой, требующей уступок другим людям. Однако в дальнейших работах он рассматривал окружающих не в качестве препятствий, а в качестве значимого условия самоактуализации – возникновения единства личности с другими, чувства «мы». В более же позднем периоде своих работ К. Гольдштейн практически отождествлял самоактуализацию с самореализацией личности (под которой он понимал реализацию ее сущности), говоря о том, что человек может даже уйти из жизни, чувствуя невозможность своей дальнейшей самореализации [Леонтьев 2002: 16].

А. Маслоу, сделавший в дальнейшем основной вклад в понимание проблемы самоактуализации, определил ее как действующий процесс, при котором способности человека применяются полностью, творчески и радостно; как полное применение талантов, способностей, потенциалов и др. [Маслоу 1999б: 402]. Самоактуализирующиеся люди, по мнению А. Маслоу, полностью отдают себя работе или любимому делу, посвящают себя чему-то большему, чем собственное «я». Они креативны, смелы и склонны упорно работать. В своем труде «Мотивация и личность» он также перечисляет характерные черты самоактуализирующихся людей: более эффективное восприятие реальности; принятие (себя, других, природы); непосредственность, простота, естественность; сосредоточенность на работе; потребность в уединении; автономия; сохраняющаяся свежесть восприятия, мистический и вершинный опыт; чувство общности с другими; более глубокие и проникновенные отношения; демократичность; способность распознавать цели и средства, хорошее и плохое; философский, незлобный, доброжелательный юмор; креативность; сопротивление окультуриванию, вне любой определенной культуры. Однако А. Маслоу подчеркивал, что такие люди не свободны от недостатков, они могут быть безжалостными или чересчур автономными, также испытывать злость, тревогу, вину и конфликтовать с другими людьми [Маслоу 1999б: 407].

Самоактуализация, по мнению А. Маслоу, это нескончаемый процесс, образ жизни, способ отношения с работой и миром в целом, поэтому она не связана с завершением каких-то конкретных дел [Маслоу 1997: 26].

К. Роджерс, также развивавший в своих работах понимание феномена самоактуализации, определял его как стремление живого существа к росту, развитию, самовыражению и др. Самоактуализация, по мнению У. Роджерса, присуща любому живому организму и является врожденной силой, преобладающей в человеке, она является высшей ступенью потребностей человека, в результате достижения которой человек осуществляет свое предназначение [цит. по: Владимирова 2014: 705].

В отличие от исследователей гуманистического направления, экзистенциальные психологи (В. Франкл, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, И. Ялом и др.) говорили об отсутствии врожденного стремления к самоактуализации, считая ее прижизненным образованием. Так, Р. Мэй рассматривает самоактуализацию личности как поток непрекращающихся жизненных выборов и решений, которые связаны с реализацией ею своего бытия. Совершая конкретные выборы, как считает Р. Мэй, человек творит самого себя [Мэй 2001: 156]. В. Франкл понимает самоактуализацию как феномен, являющийся не конечным предназначением человека, а лишь результатом осуществления смысла; самоактуализация есть не цель жизни человека, а средство осуществления смысла, трансценденции, возможной при выходе за пределы себя с целью обретения смысла [Франкл 1990: 272].

Вопрос о взаимоотношении понятий самореализация и самоактуализация находил свое рассмотрение у таких отечественных авторов, как Е.И. Исаев, П.А. Галушкин, А.А. Григорьева, Ю.П. Поваренков, Н.В. Овчаренко, Е.С. Плотникова, Т.М. Маслова и др.

Е.И. Исаев и П.А. Галушкин рассматривают самореализацию как более широкое понятие по отношению к самоактуализации, так как она включает в себя ценностно-смысловую сферу личности, определяющую её течение, а также социальную и профессиональную сферы жизнедеятельности как пространства её осуществления [Исаев, Галушкин 2015: 84–89].

А.А. Григорьева и Ю.П. Поваренков писали о взаимосвязи данных понятий – оба процесса направлены на решение разных задач становления личности (в том числе профессионального). Но они в то же время различны – самоактуализация является внутренней деятельностью индивида, результаты которой чаще всего субъективны и выражаются в раскрытии внутренних способностей, тогда как самореализация выражается в использовании способностей и ресурсов личности для внешних, объективных реализаций [Григорьева, Поваренков, 2015: 173].

Е.С. Плотникова и Т.М. Маслова приводили в своих работах эмпирические доказательства сходства феноменов самоактуализации и самореализации. Авторы отмечают важность для обоих процессов креативности, опоры на сознание и принятие человеком своих потребностей, эффективную ориентацию во времени [Плотникова, Маслова 2018: 22–32]. Н.В. Овчаренко, напротив, различает данные понятия. Самоактуализация, с ее точки зрения, относится к духовным феноменам, стремлению человека к идеальному «я» с помощью раскрытия своего личностного потенциала, тогда как самореализация основывается на реальных способностях человека с целью полного их воплощения [Овчаренко 2015: 141–144].

Проблема самоэффективности личности в зарубежной психологии была затронута в исследованиях А. Бандуры, М. Ерусалем, М. Шерер, Р. Шварцер, Д. Шанк, Дж. Капрара, Б. Зиммерман, Д. Сервон, Л. Первин, О. Джон и других. В отечественной психологии этой проблеме посвящены работы Д.А. Леонтьева, Т.О. Гордеевой, В.Г. Ромека, А.В. Бояринцевой, Е.А. Шепелевой и др. Анализ работ, посвященных проблеме самоэффективности личности, позволил выявить взаимосвязи данного понятия с понятиями самореализации и самоактуализации.

Ключевым отличием понятия самоэффективности и понятия самореализации, на наш взгляд, является когнитивная составляющая самоэффективности: убежденность, знание или вера человека в своей способности действовать эффективно в различных ситуациях, вера в свой успех, настойчивость, упорство, предпочтение трудных задач и целей [Bandura, Schunk 1981: 586–598], – не нашедшая свое отражение в исследованиях феномена самореализации. В такой трактовке самоэффективность можно скорее рассматривать как индивидуальную особенность или качество личности, тогда как самореализацию – как деятельность, процесс.

В то же время высокий уровень самоэффективности личности, безусловно, будет влиять позитивно, способствовать ее самореализации, тогда как неуверенность в своих силах, «выученная беспомощность», напротив, будут значительно затруднять этот процесс. Это косвенно подтверждается исследованиями феномена выученной беспомощности [Seligman, Weiss 1980: 473], которая сопоставляется с понятием низкой самоэффективности А. Бандуры. М. Селигман показал, что опыт постоянных неудач служит барьером для ожидания высокой успешности субъектом, снижает ожидание собственной эффективности [Seligman, Weiss 1980: 540].

Роберт В. Уайт в своей теории личности рассматривал мотивацию эффективности, то есть попытку достичь результата посредством своих действий. Мотивации эффективности он в некотором роде противопоставлял мотивацию компетентности (попытку достичь компетентности в своей деятельности) субъекта. Им предполагалось, что мотивация эффективности предшествует появлению мотивации компетентности. По мере взросления и жизни человека он становится более компетентным и начинает чувствовать себя таковым. Ему требуется уже не просто уметь решать различные задачи (учиться, общаться, осваивать профессию и т. д.), но и делать это достаточно хорошо. Таким образом, чтобы добиться самореализации, с точки зрения В. Уайта, человеку нужно стремиться к компетентности и находить свидетельства своей компетентности, что является движущей силой развития личности [Мадди 2002].

Самоэффективность по своей сущности сходна с понятием «жизнестойкость», которое вывел С. Мадди. По его мнению, жизнестойкость отражает расширенную эффективность человека и является показателем психического здоровья [Maddi, 1987: 103].

Заключение

Таким образом, многие авторы действительно отмечают сходство между феноменами самореализации и самоактуализации. Так, в основе обоих процессов лежит внутреннее побуждение человека к росту, развитию личности, реализации своего потенциала. Так же как и процесс самоактуализации, процесс самореализации в силу ее субъективности трудно наблюдать извне, измерить, достоверно сравнить ее результаты у разных людей ввиду большого разнообразия ее направлений, а также исходных данных каждого отдельного человека.

В то же время на основе теоретического анализа мы можем сформулировать следующие различия феноменов самоактуализации и самореализации:

1. Самоактуализация представляет собой непрерывный процесс, в ходе которого человек становится тем, кем он является, в то время как самореализация является результатом процесса, в ходе которого человек становится тем, кем он хотел бы быть, достигает определенных целей, положения, статуса и т. д. [Маслоу 1999а: 357].

2. Самореализация – более осознанный и планомерный процесс; самоактуализация представляет собой скорее «тихий голос», которой ведет человека по жизни и побуждает его к развитию [Маслоу 1999а: 360].

3. Самоактуализация – внутренняя, естественная, «врожденная» потребность человека в развитии своего потенциала, тогда как самореализация представляет собой в большем смысле социальное поведение: достижение социально-значимых целей, возникающих под влиянием окружающего мира, реализация которых зачастую приводит также к социальному одобрению, признанию, социальному успеху.

4. Самоактуализация зачастую связана с борьбой с внешними силами (отдельными личностями или социумом в целом), стремление к самореализации же скорее одобряемо и поддерживаемо социумом (что, конечно, не означает отсутствия трудностей на данном пути).

5. Самореализация личности, ее способы и виды зачастую характерны для культурно-исторического периода, в котором она живет, тогда как самоактуализация – куда более индивидуальный, неповторимый для каждой личности процесс.

6. Самоактуализирующийся человек, с точки зрения гуманистических психологов, представляет собой образец «идеального» человека, лишённого неврозов, в то время как жесткое доминирование потребности

в самореализации, по мнению К. Хорни, А. Адлера и др., напротив, может быть свидетельством неблагополучия, невротической потребности личности в успехе и признании.

В целом понятия самореализации и самоэффективности объединяет свойственная им представленность во внешнем плане жизни личности, а также осознанность, активность, целеполагание, ориентация на достижение успеха.

В тоже время, в отличие от самоэффективности, самореализация, на наш взгляд, представляет собой процесс, а не устойчивое образование, и может выражаться как во внешнем, так и во внутреннем плане через связь с ценностно-смысловой, мотивационной сферами личности.

Таким образом, приведенный анализ литературы позволил выделить и описать некоторые общие характеристики понятий самореализация, самоактуализация, самоэффективность, а также обнаружить между ними различия и определить взаимосвязь данных понятий.

Список литературы

- Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии: перевод с немецкого. М.: Когито-Центр, 2002. 220 с.
- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
- Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 384 с.
- Базаева Ф.У. Категория самореализации в отечественной психологии и философии образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология, 2011. С. 11–15.
- Владимирова Ю.В. Ретроспективный анализ изучения феномена самореализации личности // Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. № 2. С. 703–707.
- Григорьева А.А., Поваренков Ю.П. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 166–174.
- Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Человечествознание: самореализация человека. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2008. 459 с.
- Исаев Е.И., Галушкин П.А. Психологические типы самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 84–89.
- Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: (Основные сферы жизнедеятельности): дис. ... д-ра. психол. наук, 2001. 398 с.
- Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование // Ростовская электронная газета. 2007. № 16. URL: <http://www.relga.ru> (дата обращения: 12.04.21).

Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 15–16.

Леонтьев Д.А. Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь / под ред. И.Т. Фролова. 2000. С. 322–324.

Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ / пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. СПб.: Изд-во «Речь», 2002. 539 с.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: науч. ред., вступ. статья и коммент. Н.Н. Акулиной / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999а. 432 с.

Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А.Т. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999б. 478 с.

Маслоу А. На подступах к психологии бытия. М.: Рефл-бук, 1997. 140 с.

Мэй Р. Смысл тревоги / пер. М.И. Завалова, А.Ю. Сибуриной. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 384 с.

Никашина Н.А. Проблема самореализации личности от античности до наших дней // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2011. № 4 (7). С. 207–210.

Овчаренко Н.В. Сравнительный анализ понятий «самореализация» и «самоактуализация» как составляющих категориального аппарата философии образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение, вопросы теории и практики. 2015. № 3-3 (53). С. 141–144.

Плотникова Е.С., Маслова Т.М. Самоактуализация и самореализация: сходство, различия и взаимосвязь явлений // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 22–32.

Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.

Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / под общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.

Хаммад С.М. Исследования самореализации личности в России и за рубежом // Вестник РУД. Сер.: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 44–48.

Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление / пер. Е.И. Замфир. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. 318 с.

Bandura A., Schunk D.H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1981, № 41, pp. 586–598.

Maddi S.R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone. In Opatz J. (Ed.). Health promotion evaluation. Stephens Point, 1987, pp. 101–115.

Seligman M.E., Weiss J. Coping behavior: Learned helplessness, physiological activity, and learned inactivity. Behavior Research and Therapy. Behavior. Learned helplessness, 1980, № 18, pp. 459–512.

References

Adler A. *Ocherki po individual'noi psikhologii: perevod s nemetskogo* [Essays on Individual Psychology: Translated from German]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2002, 220 p. (In Russ.)

Abul'khanova-Slavskaja K.A. *Strategiia zhizni* [Life strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991, 299 p. (In Russ.)

Anan'ev B.G. *Lichnost', sub'ekt deiatel'nosti, individual'nost'* [Personality, subject of activity, individuality]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2008, 384 p. (In Russ.)

Bazaeva F.U. *Kategoriia samorealizatsii v otechestvennoi psikhologii i filosofii obrazovaniia* [The category of self-realization in Russian psychology and philosophy of education]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3, Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3: Pedagogy and Psychology], 2011, pp. 11–15 (In Russ.)

Vladimirova Iu.V. *Retrospektivnyi analiz izucheniia fenomena samorealizatsii lichnosti* [Retrospective analysis of the study of the phenomenon of personality self-realization]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2014, vol. 19, № 2, pp. 703–707 (In Russ.)

Grigor'eva A.A., Povarenkov Iu.P. *Problema sootnosheniia i vzaimodeistviia professional'noi samoaktualizatsii i professional'noi samorealizatsii lichnosti* [The problem of correlation and interaction of professional self-actualization and professional self-realization of the individual]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2015, № 3, pp. 166–174. (In Russ.)

Zobov R.A., Kelas'ev V.N. *Chelovekoznanie: samorealizatsiia cheloveka* [Human Studies: Human Self-Realization]. St. Petersburg, SPbGU Publ., 2008, 459 p. (In Russ.)

Isaev E.I., Galushkin P.A. *Psikhologicheskie tipy samorealizatsii lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Psychological types of self-realization of a person with disabilities]. *Acmeology*, 2015, № 2 (54), pp. 84–89 (In Russ.)

Korostyleva L.A. *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: (Osnovnye sfery zhiznediatel'nosti): dis. ... d-ra. psikhol. nauk* [Psychology of personality self-realization (Main spheres of life): DSc thesis], 2001, 398 p. (In Russ.)

Kudinov S.I. *Samorealizatsiia kak sistemnoe psikhologicheskoe obrazovanie* [Self-realization as a systemic psychological education]. *Rostovskaia elektronnaia*

gazeta [Rostov electronic newspaper], 2007, № 16. URL: <http://www.relga.ru>. (access date: 12.04.21) (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Samoaktualizatsiia kak dvizhushchaia sila lichnostnogo razvitiia: istoriko-kriticheskii analiz, v Sb* [Self-actualization as a driving force of personal development: historical and critical analysis, in Sat]. *Sovremennaia psikhologiiia motivatsii* [Modern psychology of motivation.], ed. by D.A. Leontieva Moscow, Smysl Publ., 2002, pp. 15–16 (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Samorealizatsiia* [Self-realization]. *Chelovek: filosofsko-entsiklope-dicheskii slovar'* [Man: a philosophical-encyclopedia dictionary], ed. by I.T. Frolov, 2000, pp. 322–324 (In Russ.)

Maddi S. *Teorii lichnosti. Sravnitel'nyi analiz Sravnitel'nyi analiz* [Personality theories. Comparative analysis Comparative analysis], trans. by I. Avidon, A. Batustin, P. Rumyantseva. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002, 539 p. (In Russ.)

Maslou A. *Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki* [Far limits of the human psyche], trans. from Eng. A.M. Tatlybaeva, sci. ed., entry. article and comment. N.N. Akulina]. St. Petersburg, Evraziia Publ., 1999a, 432 p. (In Russ.)

Maslou A. *Motivatsiia i lichnost'* [Motivation and personality], transl. by A.T. Tatlybaeva. St. Petersburg, Evraziia Publ., 1999b, 478 p. (In Russ.)

Maslou A. *Na podstupakh k psikhologii bytiia* [Approaching the psychology of being]. Moscow, Refl-buk Publ., 1997, 140 p. (In Russ.)

Mei R. *Smysl trevogi* [The meaning of anxiety], trans. by M.I. Zavalova, A. Yu. Siburina. Moscow, Klass Publ., 2001, 384 p. (In Russ.)

Nikashina N.A. *Problema samorealizatsii lichnosti ot antichnosti do nashikh dnei* [The problem of personality self-realization from antiquity to the present day]. *Vektor nauki Tol'iattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika, psikhologiiia* [Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2011, № 4 (7), pp. 207–210 (In Russ.)

Ovcharenko N.V. *Sravnitel'nyi analiz poniatii «samorealizatsiia» i «samoaktualizatsiia» kak sostavliaiushchikh kategorial'nogo apparata filosofii obrazovaniia* [Comparative analysis of the concepts of “self-realization” and “self-actualization” as components of the categorical appa-

atus of the philosophy of education]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiia i iskusstvovedenie, voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history, questions of theory and practice], 2015, № 3–3 (53), pp. 141–144. (In Russ.)

Plotnikova E.S., Maslova T.M. *Samoaktualizatsiia i samorealizatsiia: skhodstvo, razlichii i vzaimosviaz' iavlenii* [Self-actualization and self-realization: similarities, differences and interconnection of phenomena]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika i psikhologiiia* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], 2018, № 2, pp. 22–32 (In Russ.)

Sartre Zh.P. *Ekzistentsializm – eto gumanizm* [Existentialism is humanism]. *Sumerki bogov* [In the book: Twilight of the Gods]. Moscow, Politizdat Publ., 1989, pp. 319–344. (In Russ.)

Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla: sbornik* [A man in search of meaning: collection], transl. from English and German, total ed. by L.Ya. Gozman and D.A. Leontiev; vt. art. D.A. Leontyev. M., Progress Publ., 1990, 368 p. (In Russ.)

Fromm E. *Psikhoanaliz i etika* [Psychoanalysis and Ethics]. Moscow, Respublika Publ., 1993, 415 p. Ser.: Biblioteka eticheskoi mysli [Series: Library of Ethical Thought]. (In Russ.)

Khammad S.M. *Issledovaniia samorealizatsii lichnosti v Rossii i za rubezhom* [Studies of personality self-realization in Russia and abroad]. *Vestnik RUD. Ser.: Psikhologiiia i pedagogika* [Bulletin of RUD Psychology and Pedagogy], 2013, № 3, pp. 44–48. (In Russ.)

Khorni K. *Nevroz i lichnostnyi rost. Bor'ba za samoosushchestvlenie* [Neurosis and personal growth. The struggle for self-fulfillment.], trans. by E.I. Zamfir. St. Petersburg, Vostochno-Evropeiskii institut psikhoanaliza i BSK Publ., 1997, 318 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.03.2021; одобрена после рецензирования 16.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 21.03.2021; approved after reviewing 16.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНФЛИКТЕ СО СВЕРСТНИКАМИ

Истомина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия, istomina-sv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6624-8875>

Аннотация. В статье рассматривается проблема конфликтного поведения обучающихся младшего школьного возраста. Показана необходимость формирования конструктивных стратегий поведения детей в конфликте посредством реализации разработанной программы. Приведены результаты констатирующего эксперимента, проведенного на выборке 60 четвероклассников, с использованием следующего диагностического инструментария: методика К. Томаса – Р. Килманна «Стиль конфликтного поведения» (в адаптации Н.В. Гришиной), экспертная оценка поведения школьников в конфликтной ситуации педагогами и родителями, анкета для учителя «Признаки конфликтности» Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной). Анализ данных показал, что большинство детей младшего школьного возраста выбирают неконструктивные стратегии поведения (приспособление, конкуренция, избегание), а также имеют повышенный уровень конфликтности, что свидетельствовало о целесообразности разработки и реализации программы по формированию конструктивных стратегий их поведения. Проведено 15 групповых занятий в форме тренинга с использованием ролевых игр, психогимнастических упражнений, мини-лекций, дискуссий, анализа ситуаций. Контрольный эксперимент, а также применение методов математической статистики показали эффективность проделанной работы: наличие изменений в стратегиях поведения в конфликте, в частности, обучающиеся чаще выбирают конструктивные стратегии (сотрудничество и компромисс) и реже – деструктивные (соперничество и уход); отмечено снижение уровня конфликтности.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, конструктивные стратегии поведения в конфликте, младшие школьники.

Для цитирования: Истомина С.В. Формирование конструктивных стратегий поведения младших школьников в конфликте со сверстниками // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 16–23. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-16-23>

Research Article

FORMATION OF CONSTRUCTIVE STRATEGIES OF BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN CONFLICT WITH THEIR PEERS

Svetlana V. Istomina, Candidate of Psychological Sciences, Shadrinsk State Pedagogic University, Shadrinsk, Russia, istomina-sv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6624-8875>

Abstract. The article deals with the problem of primary schoolchildren's conflict behaviour. The necessity of forming constructive strategies of children's behaviour in conflict through the implementation of the developed programme is shown. The results of ascertaining experiment conducted on a sample of 60 fourth-formers using the following diagnostic tools are presented – the method of Kenneth W. Thomas & Ralph H. Kilman's Conflict Mode Instrument (in the adaptation of Natal'ya Grishina), expert assessment of the behaviour of schoolchildren in a conflict situation by pedagogues and parents, a questionnaire for teachers "Signs of conflict" by Yelena Lyutova & Galina Monina). The analysis of the data showed that the majority of primary schoolchildren choose non-constructive behavioural strategies (adaptation, competition, avoidance), and also have an increased level of conflict, which indicated the feasibility of developing and implementing a programme for the formation of constructive behavioural strategies of pupils. 15 group sessions were conducted in the form of training using role-playing games, psychogymnastic exercises, mini-lectures, discussions, and situation analysis. The control experiment, as well as the use of mathematical statistics methods, showed the effectiveness of the work done – the presence of changes in the strategies of behaviour in conflict, in particular, pupils more often choose constructive strategies (cooperation and compromise) and less often destructive ones (rivalry and withdrawal), there was a decrease in the level of conflict.

Keywords: conflict, conflict behaviour, constructive strategies of behaviour in conflict, primary school pupils

For citation: Istomina S.V. Formation of constructive strategies of behaviour of primary school pupils in conflict with their peers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 16–23 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-16-23>

На современном этапе развития в российской системе образования идут бурные изменения: вводятся новые технологии обучения, меняется положение субъектов педагогического процесса. Подобные изменения требуют анализа не только самого процесса учебной деятельности, но и личностных особенностей учащихся. Так, в младшем школьном возрасте ребенок вступает в новые отношения с окружающей действительностью, встает перед необходимостью занять новую позицию в обществе и выполнять общественно значимую и контролируруемую учебную деятельность, подчиняться системе ее правил и нести ответственность.

Важным аспектом развития ребёнка младшего школьного возраста является становление опыта межличностных отношений, поскольку в этот период начинают формироваться устойчивые черты личностного реагирования, иерархия мотивов и ценностей, происходит закрепление ряда особенностей характера. Некоторые из них могут оказывать отрицательное влияние на установление и поддержание контактов с окружающими.

Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В. Морозов и др. отмечают, что если школьники будут придерживаться конструктивных стратегий поведения в конфликте, то постепенно сторонней помощи в разрешении межличностных противоречий потребуются меньше. При этом на сегодняшний день вопрос о формировании конструктивных стратегий поведения в конфликте изучен недостаточно, что и определило тематику нашего исследования.

В психологии не существует общепринятого определения конфликтов, их классификации. Слово «конфликт» означает столкновение, а в зависимости от методологической направленности исследователя трактуется сам характер этого столкновения и его стороны [Кох: 12]. А.А. Реан говорит о наличии связи между проблемой агрессивного поведения и конфликтов и считает, что «обучение детей навыкам конструктивного разрешения противоречий – один из путей профилактики конфликтов» [Реан: 16]. «Конфликтное поведение – это действия человека в конфликтной ситуации, то есть, по сути, это способы реакции человека в конфликтной ситуации» [Рояк: 32].

В период обучения в начальной школе у обучающихся могут актуализироваться трудности коммуникационного процесса: недовольство, споры, вплоть до открытой агрессии (вербальной и физической). Кто-то не прошёл быстро и успешно процесс адаптации, поэтому расторможен, непоседлив, мешает окружающим на уроках и переменах. У кого-то завышенные ожидания не совпадают с реалиями школьного обучения. А педагоги зачастую остаются лишь в роли поставщика образовательной услуги, не неся

ответственность за нравственное развитие личности школьника. Всё это существенно обедняет учебно-воспитательный процесс, порождает взаимное отчуждение, конфликты [Юферова: 88].

Кроме того, причиной школьных конфликтов может послужить и разница в материальном обеспечении обучающихся: одни демонстрируют гаджеты последней модели, другие – машинки, журналы, а третьи – лишь наблюдают за происходящим. Детям надо объяснить, что конфликты вкусов, интересов, ценностей, предпочтений, ресурсов – неизбежны в жизни, Главное – выработать умение ценить, уважать человека, при этом не игнорируя свои принципы и интересы.

У обучающихся начальной школы чаще всего встречаются следующие конфликтные ситуации: деятельностные, появляющиеся из-за успеваемости (неуспеваемости) детей, выполнения ими различных заданий; поведенческие – из-за нарушения правил поведения; отношений – из-за сложностей в сфере эмоционально-личностных отношений школьников [Рыбакова: 46].

По мнению А.Н. Леонова, школьная жизнь невозможна без трудностей и конфликтных ситуаций, провоцирующихся огромным количеством факторов. В частности, у обучающихся, которые занимаются у конфликтного педагога, отмечаются более высокие показатели враждебности, конфликтности, что свидетельствует о наличии неблагоприятных внешних и внутренних условий, отрицательно влияющих на личностное и поведенческое развитие детей [Леонов: 114]. Очень важно, чтобы дети научились адекватно их отстаивать и противостоять тому, кто пытается пойти на конфликт. Иначе говоря, нужно учить детей эффективному поведению в конфликтных ситуациях.

В конфликтологии выделяют пять стратегий поведения в конфликте:

- соперничество (соревнование, конкуренция) – способ, направленный на удовлетворение собственных интересов в ущерб интересам других;
- уход (избегание) – способ, когда человек не отстаивает свои права и интересы, приспосабливается к текущей ситуации;
- компромисс – тактика взаимных уступок, без попытки «до конца» отстаивать свои интересы;
- сотрудничество – способ активного поиска альтернативы разрешения конфликта, которая удовлетворила бы всех участников конфликта [Багаева: 91].

Данные формы взаимодействия со сверстниками можно разделить на:

- конструктивные (эффективные): стремление к сотрудничеству, умение находить компромиссное решение; доброжелательность в общении и терпимость во взаимоотношениях с окружающими;

– неконструктивные (неэффективные): проявление агрессии к собеседнику; уход от обсуждения, избегание; различные проявления отклоняющегося поведения и т. п. [Панина: 67].

На то, каким образом будет реагировать школьник на конфликтную ситуацию и какую стратегию поведения он выберет, существенное влияние оказывают такие факторы, как врожденные предпосылки конфликтного поведения; наличие или отсутствие навыков конструктивного общения; модель поведения, которую ребёнок усваивает в семье; отношение младшего школьника к нормам и требованиям социума [Мириманова: 75]. Следовательно, необходима специальная работа с детьми младшего школьного возраста, направленная на формирование навыков эффективного, бесконфликтного общения и навыков конструктивного разрешения конфликта, именно эта идея была заложена в основу проведенного исследования.

В эксперименте участвовало 60 обучающихся 4 классов МБОУ «Лицей № 1» г. Шадринска Курганской области, мальчиков – 33, девочек – 27. Диагностический инструментарий включал в себя тест К. Томаса – Р. Килманна «Стиль конфликтного поведения» (в адаптации Н.В. Гришиной), анкету для учителя «Признаки конфликтности» (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница) и экспертную оценку поведения школьника в конфликтной ситуации. В качестве экспертов выступали педагоги и родители.

Данные, полученные в ходе исследования, позволили нам сделать некоторые выводы в отношении специфики конфликтного поведения и стилей взаимодействия в конфликте у детей младшего школьного возраста. На рисунке 1 представлены результаты изучения стиля поведения в конфликте по методике К. Томаса – Р. Килманна.

Анализ данных показал, что 60 % детей младшего школьного возраста предпочитают неэффективные модели поведения в конфликте (приспособление и соперничество – по 30 % детей соответственно).

Обучающиеся с предпочитаемой стратегией «приспособление» легко поддаются влиянию сверстников, не пытаются отстоять собственную точку зрения. В поведении таких детей можно отметить нежелание взаимодействовать с конфликтующей стороной вплоть до исключения контактов с ним. Школьников с «конкурирующей стратегией» отличают попытки настоять на своем мнении, отстоять свои интересы в жёсткой борьбе, если это потребуется.

У пятой части детей основной стратегией является избегание: обучающиеся стараются избегать ответственности в трудной ситуации, игнорируют конфликт, стремятся выйти из данной ситуации, воздерживаясь от споров и диспутов.

Конструктивные стратегии – сотрудничество (10 %) и компромисс (10 %) – являются менее предпочитаемыми. При компромиссе свойственно «безболезненное» урегулирование разногласий, использование уступок, поиска таких решений, когда нет «проигравшего» и «победителя». При «сотрудничестве» отмечается стремление найти вариант решения, полностью удовлетворяющих интересы всех участников конфликта в ходе диалога.

Таким образом, результаты показали склонность большинства детей выбирать неэффективные стратегии поведения в конфликте.

На рисунке 2 представлены результаты экспертной оценки поведения в конфликте у детей младшего школьного возраста родителями и педагогами.

Как видно из рисунка, данные, полученные при экспертной оценке, отличаются от результатов тестирования школьников незначительно. Большинство младших школьников, участвующих в исследовании, по мнению педагога, чаще выбирают деструктивные стили поведения в конфликте, а именно: мягкий (который предполагает приспособление, отказ от своей точки зрения) и жесткий (эквивалент конкуренции). У детей с мягким стилем (30 %) проявляется нежелание отстаивать свою точку зрения, готовность подчиниться более сильному оппоненту.

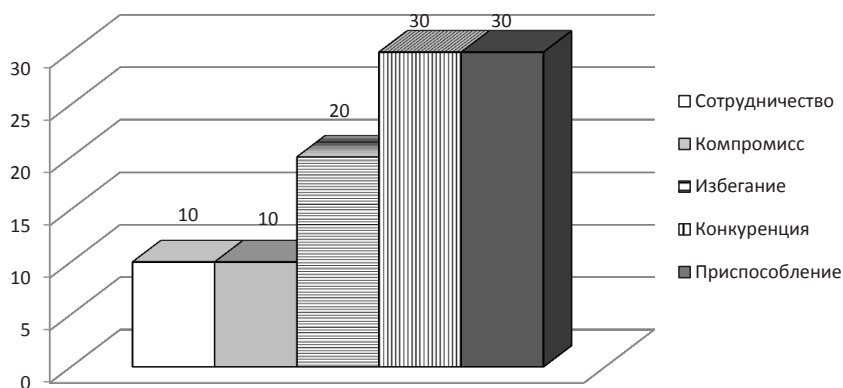


Рис. 1. Тип предпочитаемых стратегий поведения в конфликте у младших школьников, %

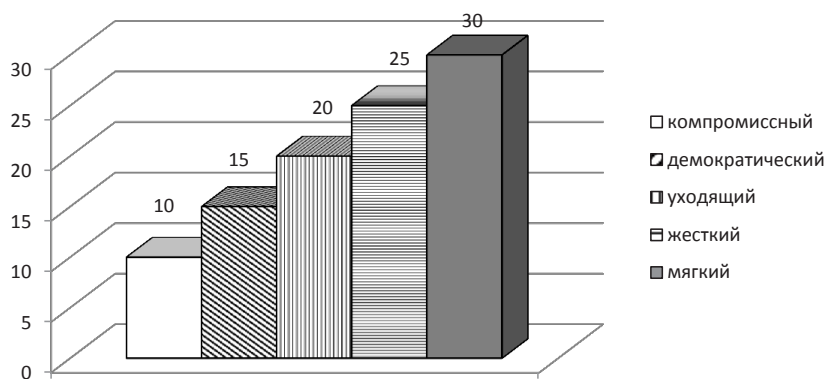


Рис. 2. Тип предпочитаемого стиля поведения в конфликте у младших школьников по результатам экспертной оценки, %

Дети с жестким стилем (25 %) поведения в конфликте защищают свою точку зрения не всегда корректно, считая, что всегда правы. У 20 % младших школьников основным является уходящий стиль, при котором младший школьник пытается не доводить конфликт до открытой конфронтации.

15 % младших школьников, по мнению экспертов, используют демократический стиль поведения при конфликтной ситуации, понимая, что всегда можно обсудить появившиеся разногласия. В конфликтной ситуации дети данной категории стараются найти такой вариант, который бы удовлетворил все заинтересованные стороны. Для 10 % школьников, по результатам экспертной оценки, характерен компромиссный стиль поведения в конфликте. Данным детям свойственны стремление урегулировать разногласия методом уступок, усредненного решения, когда никто много не теряет, но много и не выигрывает. Эти дети с самого начала согласны на компромисс.

Итак, наиболее характерными вариантами поведения для младших школьников является стратегия приспособления: стремление уйти от конфликта, подчиняясь более сильному и уверенному в себе оппоненту.

Для того чтобы выяснить, насколько младшие школьники подвержены конфликтному поведению в целом, мы применили анкету для учителя «Признаки конфликтности» и получили следующие результаты: высокий уровень конфликтного поведения выявлен у 25 % детей младшего школьного возраста. Такие дети, по наблюдению педагога, характеризуются следующими проявлениями: легкость вступления в ссоры и конфликты, склонность не уступать сверстникам, неумение договориться, ворчливость, стремление командовать другими, склонность не считаться с мнением других и настаивать на своем до конца, плохое, раздражительное настроение. Изучение стилей конфликтного поведения таких детей показало, что при возникновении конфликтной ситуации они чаще всего прибегают к стилю «соперничество».

Средний уровень конфликтного поведения выявлен у 55 % младших школьников, поведение которых в определенной степени ситуативно. В большинстве случаев они сами на конфликт не идут, но если попадают в такую ситуацию, то их бывает трудно переспорить, они могут быть ворчливы, сердятся, когда кто-то подшучивает над ними, могут делать «всё наоборот» и т. п. При этом стили поведения в конфликте у них различаются.

Низкий уровень конфликтного поведения, по наблюдениям педагога, показывают 20 % детей младшего школьного возраста. Это те дети, которые практически не вступают в ссоры и споры с одноклассниками, порой «уходят» от конфликта и обидчика, не стремясь ответить ему тем же.

Результаты исследования конфликтного поведения представлены на рисунке 3.

Таким образом, проведенное исследование показывает наличие конфликтности в поведении респондентов, а также преобладание неконструктивных стратегий поведения в конфликтной ситуации (уходящий, мягкий, жесткий стили). В связи с этим целесообразна разработка и реализация коррекционно-развивающей программы с обучающимися, направленной на преодоление выявленных проблем и трудностей младших школьников, на формирование конструктивных стратегий поведения в конфликте.

В процессе формирующего эксперимента нами была разработана и внедрена программа формирования конструктивных стратегий поведения в конфликте у детей младшего школьного возраста. Основная цель программы: формирование конструктивных стратегий поведения в конфликте у детей младшего школьного возраста, которая была реализована посредством выполнения следующих задач:

1. Ознакомление обучающихся со спецификой умений и навыков бесконфликтного поведения.
2. Развитие навыков конструктивного поведения в конфликте.

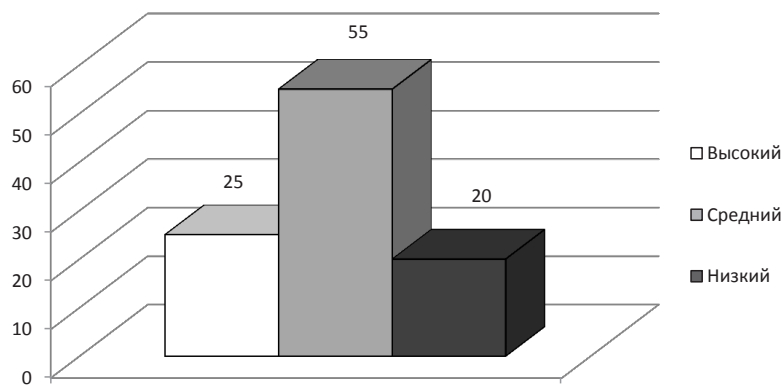


Рис. 3. Уровень конфликтности младших школьников, %

3. Формирование у учащихся способности к саморегуляции, самопознанию, самовоспитанию и саморазвитию.

4. Повышение компетентности педагогов и родителей по формированию умений и навыков бесконфликтного поведения детей и развития навыков конструктивного разрешения конфликтов.

В качестве критериев отбора детей в экспериментальную группу (15 человек) выступили высокий уровень конфликтности в общении, использование деструктивных стилей поведения в конфликте, отсутствие навыков бесконфликтного общения. Остальные 45 младших школьников выступили в качестве контрольной группы, они к занятиям психологической направленности не привлеклись.

При создании программы мы опирались на ряд основополагающих принципов: принцип единства диагностики и реализации программы, принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей личности, деятельностный принцип, принцип комплексности методов психологического воздействия, принцип постепенности.

Мы определили следующие направления развивающей работы:

1. Работа с детьми предполагает проведение тренингов по повышению их информированности в сфере общения и конфликтов, формированию и развитию конструктивных стратегий поведения в конфликте; снижению агрессивности, повышению эмпатии, готовности к бесконфликтному общению.

2. Работа с педагогами предполагает повышение их грамотности в сфере особенностей конфликтов в младшем школьном возрасте, помощь в разработке внеклассных мероприятий по бесконфликтному общению.

3. Работа с родителями предполагает повышение их компетентности в оказании помощи детям в формировании умений и навыков бесконфликтного общения.

Формирующие воздействия осуществлялись нами на основе следующих психологических механизмов:

– сообщение информации – получение участниками в ходе групповой работы разнообразных сведений об основных проблемах, возникающих в межличностном общении, информационный обмен между участниками группы (беседа «Правила поведения на тренинге», «Что такое конфликт? Как вы понимаете это слово?», информационное сообщение «Конфликт»);

– альтруизм – возможность в процессе групповой работы оказывать бескорыстную помощь друг другу (упражнения «Комплимент», «Доверительное падение», «Два паровозика», «Я хочу тебе подарить», «Ваше настроение и пожелание»);

– механизм интерперсонального влияния – возможность осуществлять обмен ценностями, эмоциями, мнениями, инсайтами (упражнения «Пересядьте все те, у кого...», «Понять партнера», «Достоинства», «Как поступить?», «Кто прав»);

– механизм конфронтации – возможность осознавать свое мнение, свои ценности, свои слабые и сильные стороны в общении, что обеспечивает обретение своей индивидуальности в коллективе (упражнения «Прорвись», «Два моих любимых недостатка», «Что мешает, а что помогает», «Глаза в глаза»);

– рефлексия – механизм самосознания, способность к осознанию и анализу самого себя.

Нами было проведено 15 тренинговых занятий длительностью 1 час 30 минут с периодичностью 1–2 раза в неделю. Методики и техники, применяемые в ходе занятий: ролевые игры, психогимнастические упражнения, мини-лекции, дискуссии, анализ ситуаций.

На этапе формирующего эксперимента нами внедрялась разработанная программа формирования конструктивных стратегий поведения в конфликте у детей младшего школьного возраста. Коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста включала три блока – установочный, формирующий и заключительный.

Цель установочного блока – создание условий для бесконфликтного общения, установление доверительных отношений между членами группы. На данном этапе предусматривалось создание положительного эмоционального фона для работы; сближение участников; создание мотивации на дальнейшую продуктивную работу. Для создания положительного эмоционального фона мы использовали упражнение «Давайте поздороваемся», беседу «Правила тренинга», упражнение «Глухой телефон».

Следующий блок занятий был направлен на содействие осознанию своего поведения, формирование умения конструктивно разрешать возникающие конфликты, актуализировать знания о конфликте.

Подводя итог всем занятиям, участники программы отмечали, что занятия были интересные, они узнали, что такое конфликт и как его решать.

При анализе результатов реализации коррекционно-развивающей программы мы выявили различное отношение детей к предлагаемым заданиям. Среди детей выделено три группы в зависимости от того, как они выполняли задания. Первая группа – 22,2 % школьников, которые выполняли не все задания, прежде чем приступить к ним, наблюдали за другими, просто сидели и ждали, когда психолог к ним подойдет. Иногда отвечали: «Я не умею рисовать...», «Я не знаю, как делать». Вторая группа – 59,3 % детей – активно выполняли все задания, приступали к работе без напоминаний, задавали дополнительные вопросы и проявляли инициативу в работе. Третья группа – 18,5 % младших школьников – им требовалась дополнительная помощь пси-

холога, внимание, объяснение, мотивация. Они выполняли большинство упражнений, но только после дополнительной «порции» внимания со стороны психолога.

На этапе контрольного эксперимента выяснялась эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с использованием того же диагностического инструментария, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты повторного исследования представлены в таблицах (1–4) и рисунке.

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе произошли изменения в ведущих стилях конфликтного поведения, а именно: ведущими стилями стали «сотрудничество» и «компромисс», в то время как стили «конкуренция» и «приспособление» занимают последние места в выборе школьников. Увеличилось количество детей, выбирающих: сотрудничество – с 11,3 % до 33,3 %; компромисс – с 11,3 % до 29,6 %; избегание – с 18,5 % до 25,9 %. Снизилось количество младших школьников, выбирающих стиль «конкуренция» – с 29,6 % до 22,2 % и стиль «приспособление» – с 29,6 % до 18,5 %.

У испытуемых контрольной группы значимых изменений не произошло. Для того чтобы подтвердить, что выявленные изменения являются значимыми, мы использовали методы статистической обработки данных (критерий хи-квадрат). Результаты представлены в таблице 2. Применение критерия хи-квадрат показало, что младших школьников, ведущим стилем поведения в конфликте у которых является «сотрудничество», стало значимо больше.

Таблица 1

Динамика стилей конфликтного поведения младших школьников (по методике К. Томаса – Р. Килманна), %

Стратегия поведения	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
«Сотрудничество»	11,3	33,3	9,1	9,1
«Компромисс»	11,3	29,6	9,1	12,1
«Избегание»	18,5	25,9	21,2	21,2
«Конкуренция»	29,6	22,2	30,3	30,3
«Приспособление»	29,6	18,5	30,3	27,7

Таблица 2

Значения критерия хи-квадрат для экспериментальной группы (методика К. Томаса – Р. Килманна)

Стратегия поведения	Значение критерия	Уровень значимости	Достоверность различий
«Сотрудничество»	3,86	0,05	Достоверны
«Компромисс»	2,85	0,05	Не достоверны
«Избегание»	0,1	0,05	Не достоверны
«Конкуренция»	1,21	0,05	Не достоверны
«Приспособление»	2,31	0,05	Не достоверны

Таблица 3

Динамика стилей конфликтного поведения младших школьников (по данным экспертной оценки), %

Стратегия поведения	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
«Компромиссный»	11,3	22,2	9,1	12,1
«Демократический»	14,8	40,7	15,1	21,2
«Уход»	18,5	11,1	21,2	18,2
«Жесткий»	25,9	14,8	24,2	21,2
«Мягкий»	29,6	11,1	30,3	27,3

Таблица 4

Значение критерия хи-квадрат для экспериментальной группы (экспертная оценка)

Стратегия поведения	Значение критерия	Уровень значимости	Достоверность различий
«Компромиссный»	0,49	0,05	Не достоверны
«Демократический»	4,52	0,05	Достоверны
«Уход»	1,96	0,05	Не достоверны
«Жесткий»	2,29	0,05	Не достоверны
«Мягкий»	4,96	0,05	Достоверны

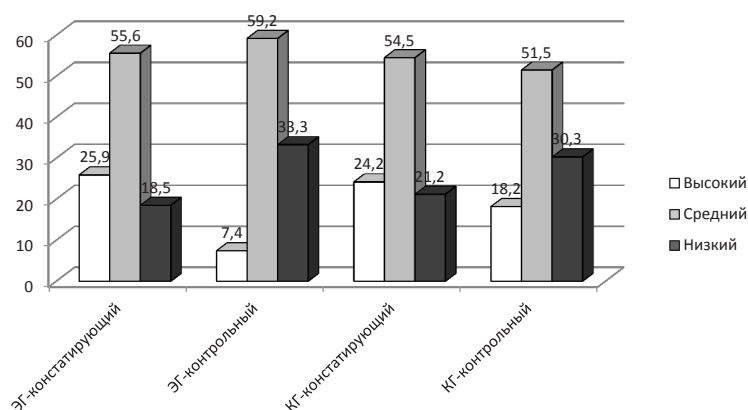


Рис. 4. Показатели уровня конфликтности до и после формирующего эксперимента (ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа), %

В таблице 3 представлены данные экспертной оценки поведения школьников в конфликтной ситуации.

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе увеличилось количество детей, выбирающих компромиссный стиль поведения в конфликте – с 11,3 % до 22,2 %; демократический стиль – с 14,8 % до 40,7 %. Уменьшилось количество младших школьников, предпочитающих стратегию ухода, – с 18,5 % до 11,1 %; жесткий стиль – с 25,9 % до 14,8 %; мягкий стиль – с 29,6 % до 11,1 %. У младших школьников из контрольной группы также произошли некоторые изменения, но они не являются значимыми.

Для подтверждения достоверности изменений мы использовали критерий хи-квадрат. Результаты представлены в таблице 4.

Применение критерия хи-квадрат показало, что младшие школьники значимо чаще стали выбирать

демократический и мягкий стили поведения в конфликте.

Повторное использование анкеты для учителя «Признаки конфликтности» показало, что количество школьников экспериментальной группы с высоким уровнем конфликтности снизилось на 18,5 % (с 25,9 % до 7,4 %), увеличилось количество детей со средним и низким уровнем конфликтности (на 3,6 % и 14,8 %) (рис. 4).

Выводы по результатам исследования

Эмпирическое исследование стилей поведения в конфликте у детей младшего школьного возраста показало, что предпочитаемыми стилями являются «конкуренция» и «приспособление». Данные стили деструктивны, поскольку не способствуют решению проблемы, которая привела к возникновению конфликта. Это говорит о необходимости специальной

работы с детьми младшего школьного возраста, направленной на формирование навыков эффективно-го, бесконфликтного общения и конструктивного разрешения конфликта.

В ходе формирующего эксперимента была разработана и внедрена коррекционно-развивающая программа по формированию конструктивных стратегий взаимодействия в конфликте у детей младшего школьного возраста. Программа включает 3 блока (диагностический, коррекционно-развивающий и блок оценки эффективности занятий).

Эффективность программы подтвердилась увеличением количества детей младшего школьного возраста, выбирающих конструктивные стратегии поведения в конфликте, а также снижением уровня конфликтности. Для подтверждения эффективности программы использовали критерий хи-квадрат. Мы выявили, что в экспериментальной группе изменения значимы, а в контрольной группе изменения хотя и присутствовали, но оказались незначимыми. Таким образом, цель работы достигнута, гипотезы исследования подтвердились.

Список литературы

Багаева В.В. Стратегии поведения в конфликте // Сибирский торгово-экономический журнал. 2015. № 1 (20). С. 91–92.

Кох И.А. Конфликтология. Теория и практика управления конфликтами. Екатеринбург: УГГУ, 2015. 227 с.

Леонов Н.И. Конфликтология: общая и прикладная. Москва: Юрайт, 2019. 395 с.

Мириманова М.С. Конфликтология. Москва: Академия, 2004. 320 с.

Панина Е.А. Факторы, влияющие на выбор стратегии поведения в конфликте у младших школьников. URL: https://psyjournals.ru/bezopasnost_obrazovania/issue/panina_full.shtml (дата обращения: 18.03.2021).

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 416 с.

Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. Москва: Педагогика, 1988. 365 с.

Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва: Просвещение, 2007. 227 с.

Юферова М.А. Развитие духовных способностей педагога как «понимающего субъекта» при организации медиации школьных конфликтов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 87–92. URL: <https://vestnik-pip.ksu.edu.ru/>

[attachments/article/399/yuferova-ma-vestnik-pip-2020-3-ru.pdf](https://vestnik-pip.ksu.edu.ru/attachments/article/399/yuferova-ma-vestnik-pip-2020-3-ru.pdf) (дата обращения: 18.03.2021).

References

Bagaeva V.V. *Strategii povedeniia v konflikte* [Behavior strategies in conflict]. *Sibirskii torgovo-ekonomicheskii zhurnal* [Siberian trade and economic journal]. 2015. № 1 (20), pp. 91–92. (In Russ.)

Kokh I.A. *Konfliktologiya. Teoriia i praktika upravleniia konfliktami* [Conflictology. Theory and practice of conflict management]. Ekaterinburg, UGGU Publ., 2015, 227 p. (In Russ.)

Leonov N.I. *Konfliktologiya: obshchaia i prikladnaia* [Conflictology: general and applied]. Moscow, Iurait Publ., 2019, 395 p. (In Russ.)

Mirimanova M.S. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow, Akademiia Publ., 2004, 320 p. (In Russ.)

Panina E.A. *Faktory, vliiaiuushchie na vybor strategii povedeniia v konflikte u mladshikh shkol'nikov* [Factors influencing the choice of the strategy of behavior in the conflict among younger students]. URL: https://psyjournals.ru/bezopasnost_obrazovania/issue/panina_full.shtml (access data: 18.03.2021). (In Russ.)

Rean A.A., Kolominskii Ia.L. *Sotsial'naia pedagogicheskaiia psikhologiya* [Kolominsky Social educational psychology]. SPb., Piter Publ., 2000, 416 p. (In Russ.)

Roiak A.A. *Psikhologicheskii konflikt i osobennosti individual'nogo razvitiia lichnosti rebenka* [Psychological conflict and features of the individual development of the child's personality]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988, 365 p. (In Russ.)

Rybakova M.M. *Konflikt i vzaimodeistvie v pedagogicheskom protsesse* [Conflict and interaction in the pedagogical process]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2007, 227 p. (In Russ.)

Iuferova M.A. *Razvitie dukhovnykh sposobnostei pedagoga kak "ponimaiushchego sub"ekta" pri organizatsii mediatsii shkol'nykh konfliktov* [The development of the spiritual abilities of the teacher as an "understanding subject" in the organization of mediation of school conflicts]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 3, pp. 87–92. URL: <https://vestnik-pip.ksu.edu.ru/attachments/article/399/yuferova-ma-vestnik-pip-2020-3-ru.pdf> (access data: 18.03.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.03.2021; одобрена после рецензирования 21.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 04.03.2021; approved after reviewing 21.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ЦЕННОСТИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Ходаковская Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербург, Россия, olga-khodakovskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4866-5349>

Голянич Валерий Михайлович, доктор медицинских наук, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербург, Россия, golyanich58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8118-761X>

Бондарук Александр Феодосьевич, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербург, Россия, bondaruk59@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6549-6399>

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена «саногенетической идентичности» подростков, представляющего собой ценностное самоопределение формирующейся личности, сопряженное с установкой на достижение психологического здоровья. В предыдущих работах нами была представлена интегральная модель психологического здоровья, включающая эмоциональный, регуляторно-волевой, когнитивно-креативный, рефлексивно-акмеологический и социально-коммуникативный компоненты. С опорой на представленную модель нами была разработана методика исследования саногенетической идентичности, позволяющая изучить ценности психологического здоровья, актуальную и перспективную саногенетическую идентичность подростков. В исследовании приняли участие 119 подростков-школьников Санкт-Петербурга. Было обнаружено, что подростки осознают ценность психологического здоровья, преимущественно идентифицируют себя с группой сверстников, проявляющих конструктивные поведенческие паттерны, а также демонстрируют целевые здоровьесформирующие и здоровьесберегающие установки. Наиболее проблемными для девочек представляются эмоциональные паттерны психологического здоровья, имеющие для них высокое ценностное значение и одновременно воспринимаемые ими как недостаточно развитые. Когнитивно-креативный компонент психологического здоровья (интерес к познанию, учебе, творчеству) имеет для мальчиков низкую значимость по сравнению с другими компонентами как при обозначении ценностей, так и в структуре саногенетической идентичности. Проведенный факторный анализ позволил выделить ключевые ценностно-самоидентификационные факторы психологического здоровья школьников подросткового возраста.

Ключевые слова: психологическое здоровье, ценности, самоидентификация, саногенетическая идентичность, половые различия, школьники, подростки.

Для цитирования: Ходаковская О.В., Голянич В.М., Бондарук А.Ф. Психологическое здоровье: ценности и самоидентификация школьников подросткового возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 24–31. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-24-31>

Research Article

PSYCHOLOGICAL HEALTH: VALUES AND SELF-IDENTIFICATION OF ADOLESCENT SCHOOLCHILDREN

Olga V. Khodakovskaia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State University of Culture, St. Petersburg, Russia, olga-khodakovskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4866-5349>

Valerii M. Golyanich, Doctor of Medical Sciences, Professor, St. Petersburg State University of Culture, St. Petersburg, Russia, golyanich58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8118-761X>

Aleksandr F. Bondaruk, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State University of Culture, St. Petersburg, Russia, bondaruk59@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6549-6399>

Abstract. The paper is devoted to the study of the phenomenon of “sanitary-genetic identity” of adolescents, which is the value self-determination of a forming personality, coupled with an attitude towards achieving psychological health. In previous works, we presented an integral model of psychological health, which includes emotional, regulatory-volitional, cognitive-creative, reflexive-acmeological and socio-communicative components. Based on the presented model, we have developed and carried out a methodology for studying sanitary-genetic identity, which allows us to study the values of psychological health, the current and prospective sanitary-genetic identity of adolescents. The study involved 119 adolescent schoolchildren

of St. Petersburg. It was found that adolescents are aware of the value of psychological health, predominantly identify themselves with a group of peers who exhibit constructive behavioural patterns, and also demonstrate targeted health-forming and health-preserving attitudes. The most problematic for girls are emotional patterns of psychological health, which at the same time have a high value for them. The cognitive-creative component of psychological health (interest in cognition, study, creativity) has a low value for boys in comparison with other components, both in the designation of values and in the structure of sanitary-genetic identification. The conducted factor analysis made it possible to single out the key value-self-identification factors of the psychological health of adolescent schoolchildren.

Keywords: psychological health, values, self-identification, sanitary-genetic identity, gender differences, schoolchildren, adolescents

For citation: Khodakovskaia O.V, Golyanich V.M., Bondaruk A.F. Psychological health: values and self-identification of adolescent schoolchildren. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 24–31 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-24-31>

Подростковый возраст – период интенсивного психофизиологического, социально-психологического, личностного развития ребенка и наибольшего риска нарушений психологического здоровья. Неустойчивая, противоречивая система ценностей, несформированная идентичность, деструктивное мировоззрение подростков могут становиться причиной разрушительных намерений и поведения в отношении собственной личности и социума.

Многочисленные современные исследования посвящены изучению социальной психологии здоровья, духовно-нравственного оздоровления личности, разрешению внутриличностных конфликтов, развитию межличностных отношений как условию личностного роста [Цветкова, Гурвич: 48; Фанталова: 66; Хватова: 468].

Ядром психологического здоровья в процессе социализации становится мировоззрение, система ценностных ориентаций, идентичность. Одним из важнейших социально-психологических направлений изучения психологического здоровья личности является исследование саногенетических ценностей и саногенетической идентичности [Jackson et al.: 95; Schwartz: 929; Беляев: 29].

Важнейшим вопросом, связанным со здоровьесформирующими, здоровьесберегающими технологиями в настоящее время становится изучение сознательного ценностного отношения к здоровью, мотивации, готовности к собственному здоровьесбережению [Norcross, Krebs, Prochaska: 143; Hall, Fong: 6]. Проведенные нами ранее исследования выявили ценностно-интенциональные механизмы и стратегии социально-психологической адаптации к новой социальной среде, определяющие формирование психологического здоровья [Голянич et al., 2018: 120; Голянич, Бондарук, Ходаковская: 72].

В качестве важнейших личностных задач подростка выступают необходимость осознания собственных уникальных физических, психических, социальных особенностей, построения согласованного непротиворечивого образа «я» и реализации своей личности в социальном мире. Основным социально-личностным итогом и приобретением для подростков стано-

вится интеграция идентичности, то есть процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «я».

Идентичность школьников подросткового возраста неразрывно связана с понятием психологического здоровья. С опорой на существующие концепции [Дубровина: 6; Хватова: 468; Шувалов: 118] под *психологическим здоровьем* подростков-школьников мы понимаем интегральную характеристику психологического благополучия как проявления гармонии между формирующейся личностью и социумом. В предыдущих работах нами была разработана модель психологического здоровья, включающая эмоциональный, когнитивно-креативный, регуляторно-волевой, рефлексивно-акмеологический и социально-коммуникативный компоненты, которые обеспечивают и определяют способность подростков к адаптации и самореализации в значимых формах учебной, творческой и коммуникативной деятельности [Голянич, Ходаковская, Бондарук: 12]. В качестве психологического основания установления гармонии между личностью и обществом может выступать «саногенетическая идентичность», то есть ценностно-целевое самоопределение личности, соотношенное с формированием и поддержанием собственного психологического здоровья [Ходаковская, Голянич: 88].

В качестве основных аспектов саногенетической идентичности подростков выступают:

- осознание ценности психологического здоровья;
- идентификация со сверстниками, демонстрирующими паттерны психологического здоровья;
- установка на формирование и поддержание психологического здоровья в будущем.

Нами была исследована структура и половые различия саногенетической идентичности подростков. В исследовании приняли участие 119 учеников восьмых классов Санкт-петербургских школ. В процессе эмпирической работы была использована «Методика исследования саногенетической идентичности подростков» [Ходаковская, Голянич: 88], состоящая из трех частей:

Часть 1. «Ценности психологического здоровья». Подросткам предлагалось отметить, насколько для них ценно и важно обладать различными ком-

понентами психологического здоровья. Первая часть методики позволяет определить личную значимость, ценность для подростка каждого компонента психологического здоровья в соответствии с разработанной нами моделью.

Часть 2. «Актуальная саногенетическая идентичность». Была использована модификация методики личностной идентичности подростка С. Хартера [Чернышева: 74]. Вопросы были построены по принципу семантического дифференциала. Подростки оценивали степень своего сходства с двумя группами сверстников: демонстрирующими конструктивные проявления психологического здоровья или неконструктивные паттерны в своем поведении. Конструктивные паттерны также соответствовали авторской модели психологического здоровья.

Часть 3. «Перспективная саногенетическая идентичность». Подросткам предлагалось ответить на во-

просы, подобные представленным во второй части, но относящиеся к будущему времени (т. е. идентифицировать себя со сверстниками, на которых подросток будет похож через два года). Третья часть опросника позволяет определить целевую установку подростка на развитие и поддержание основных компонентов его психологического здоровья.

Для математико-статистической обработки полученных результатов использовались методы описательной статистики, сравнительный и факторный анализ.

Результаты исследования ценностей психологического здоровья подростков представлены на рисунке 1. Можно отметить, что подавляющее большинство компонентов психологического здоровья для подростков (как мальчиков, так и девочек) представляют повышенную ценность.

Половые различия показателей ценностей психологического здоровья были обнаружены только



Рис. 1. Саногенетические ценности подростков

Таблица 1

Половые различия (по Т-критерию Стьюдента) показателей саногенетической идентичности (58 мальчиков, 61 девочка)

Пол	М	σ	T	
Ценности психологического здоровья				
Когнитивно-креативный компонент	м	11,33	3,70	-2,68**
	д	12,97	2,94	
Актуальная саногенетическая идентичность				
Когнитивно-креативный компонент	м	11,14	3,04	-3,37**
	д	12,97	2,88	
Рефлексивно-акмеологический компонент	м	11,36	3,05	-2,37*
	д	12,61	2,67	
Перспективная саногенетическая идентичность				
Когнитивно-креативный компонент	м	11,17	3,48	-3,55**
	д	13,46	3,54	
Рефлексивно-акмеологический компонент	м	12,48	3,38	-2,89**
	д	14,08	2,62	
Интегральный показатель перспективной саногенетической идентичности	м	61,59	13,18	-2,29*
	д	67,08	12,97	

Примечания: * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$; ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$.

в оценке когнитивно-креативного компонента, представляющего для мальчиков среднюю ценность, тогда как для девочек – повышенную (табл. 1).

В целом можно отметить, что профиль ценностей психологического здоровья девочек представляется гармоничным с близкими по значению показателями по всем компонентам. При этом в иерархии ценностей психологического здоровья ведущие места занимают эмоциональный, рефлексивно-акмеологический и когнитивно-креативный компоненты. Таким образом, для девочек наивысшую ценность по сравнению с другими составляющими психологического здоровья представляют оптимизм, внутреннее чувство благополучия, умение контролировать эмоции, «взять себя в руки» в тревожащей, трудной ситуации; высокая самооценка, самоуважение, проявление своей индивидуальности, умение быть самой собой, реализация своих способностей, а также интерес к знаниям, понимание других людей, желание и способность к творчеству.

Профиль ценности различных аспектов психологического здоровья для мальчиков при близких значениях четырех из пяти выделенных компонентов имеет явное западение в области когнитивно-креативного компонента. Ведущие места в иерархии ценностей психологического здоровья у мальчиков занимают эмоциональный, рефлексивно-акмеологический (как и у девочек) и социально-коммуникативный компоненты, включающие дружелюбие, откры-

тость в общении, уважение к другим людям, умение открыто, понятно выражать свои эмоции в общении, строить хорошие отношения с учителями и принятие социальных правил.

Результаты исследования актуальной и перспективной саногенетической идентичности мальчиков и девочек представлены на рисунке 2.

В актуальной саногенетической идентичности девочек в качестве ресурсного можно выделить когнитивно-креативный компонент. По показателям когнитивно-креативного, рефлексивно-акмеологического, регуляторно-волевого и социально-коммуникативного компонентов девочки идентифицируют себя преимущественно с группой подростков, обладающих психологическим здоровьем. Наиболее проблемным девочкам представляются эмоциональные составляющие психологического здоровья. Таким образом, девочки соотносят себя с подростками, которым интересно учиться, понимать других людей, заниматься творчеством, но при этом их основные проблемы в учебе и коммуникативной сфере связаны со сложностями в управлении эмоциями.

Показатели актуальной саногенетической идентичности девочек значимо выше, чем у мальчиков по когнитивно-креативному ($p \leq 0,01$) и рефлексивно-акмеологическому ($p \leq 0,05$) компонентам (табл. 2). Профиль актуальной саногенетической идентичности мальчиков практически зеркально противоположен профилю девочек. В процессе самоидентификации

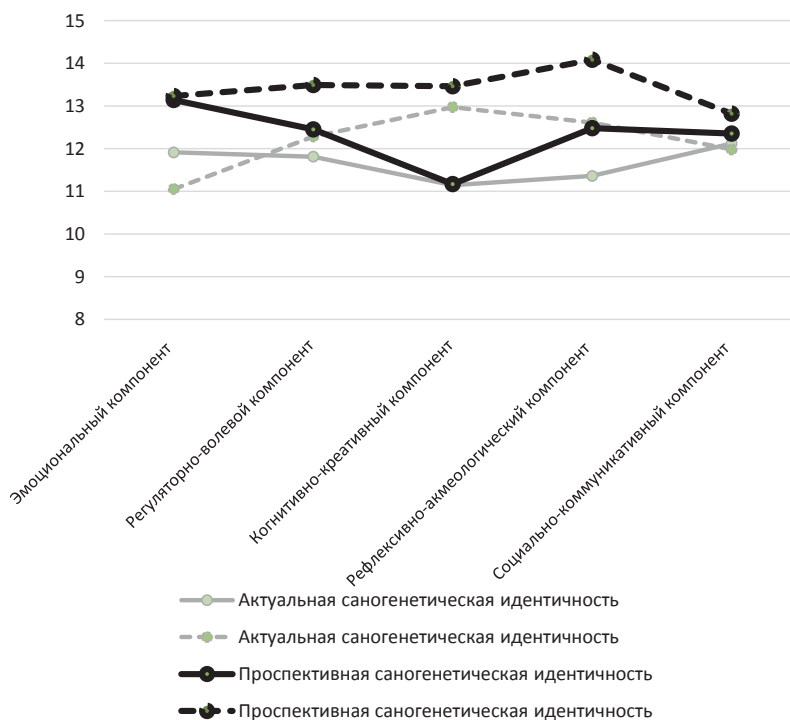


Рис. 2. Показатели актуальной и перспективной саногенетической идентичности подростков

в качестве ресурсных компонентов психологического здоровья мальчики выделяют для себя социально-коммуникативный и эмоциональный, а самыми проблемными им представляются когнитивно-креативный и рефлексивно-акмеологический компоненты. Таким образом, мальчики идентифицируют себя как с подростками, обладающими психологическим здоровьем: открытыми, общительными, легко приспосабливающимися к социальным правилам и управляющими своими эмоциями; так и со сверстниками с неконструктивными паттернами: испытывающими скуку в учебе; не стремящимися к творчеству, проявлению индивидуальности, пониманию других людей; с невысоким уровнем самооценности.

Показатели перспективной саногенетической идентичности в подростковой группе значимо выше относительно актуальной идентичности как по интегральной шкале, так и по значениям, соответствующим эмоциональному, регуляторно-волевому и рефлексивно-акмеологическому компонентам ($p \leq 0,01$). Таким образом, у подростков существует установка на повышение уровня психологического здоровья через два года.

Можно отметить, что у мальчиков в перспективной саногенетической идентичности наиболее ресурсным компонентом является эмоциональный компонент, а у девочек – рефлексивно-акмеологический.

Таблица 2

Различия (по Т-критерию Стьюдента для парных выборок) показателей актуальной и перспективной саногенетической идентичности подростков (N = 119)

	Модус	М	б	Т
Эмоциональный компонент	Актуальная	11,47	3,50	-5,55**
	Перспективная	13,19	3,52	
Регуляторно-волевой компонент	Актуальная	12,05	3,33	-3,59**
	Перспективная	12,98	3,25	
Когнитивно-креативный компонент	Актуальная	12,08	3,08	-1,13
	Перспективная	12,35	3,68	
Рефлексивно-акмеологический компонент	Актуальная	12,00	2,92	-5,03**
	Перспективная	13,30	3,11	
Социально-коммуникативный компонент	Актуальная	12,05	3,28	-1,92
	Перспективная	12,59	3,54	
Интегральный показатель	Актуальная	59,65	11,52	-5,49**
	Перспективная	64,40	13,31	

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Таблица 3

Факторная структура саногенетической идентичности школьников-подростков (N = 119)

Наименование фактора	Доля дисперсии, в %	Наименование переменной, входящей в фактор	Факторная нагрузка переменной
1. Актуальная саногенетическая идентичность	21,63	Эмоциональный компонент (Актуальная_Идент)	0,752
		Социально-коммуникативный компонент (Актуальная_Идент)	0,750
		Эмоциональный компонент (Перспект_Идент)	0,703
		Социально-коммуникативный компонент (Перспект_Идент)	0,607
		Рефлексивно-акмеологический компонент (Актуальная_Идент)	0,582
		Регуляторно-волевой компонент (Актуальн_Идент)	0,534
2. Ценности психологического здоровья	20,48	Когнитивно-креативный компонент (Ценности)	0,779
		Регуляторно-волевой компонент (Ценности)	0,777
		Рефлексивно-акмеологический компонент (Ценности)	0,739
		Эмоциональный компонент (Ценности)	0,613
		Социально-коммуникативный компонент (Ценности)	0,598
3. Перспективная саногенетическая идентичность	18,99	Когнитивно-креативный компонент (Перспект_Идент)	0,870
		Когнитивно-креативный компонент (Актуальная_Идент)	0,808
		Регуляторно-волевой компонент (Перспект_Идент)	0,676
		Рефлексивно-акмеологический компонент (Перспект_Идент)	0,543

Примечание. Способ выделения факторов – метод главных компонент; метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера.

Подростки обоих полов не ожидают значительных изменений относительно социально-коммуникативного и когнитивно-креативного компонентов саногенетической идентичности в будущем. При этом профиль проспективной саногенетической идентичности девочек сглаживается, выравнивается за счет сближения значений по различным компонентам психологического здоровья. Профиль проспективной саногенетической идентичности у мальчиков становится более контрастным по сравнению с актуальными показателями. Увеличивается разрыв между эмоциональным компонентом, занимающим ведущее место, и когнитивно-креативным компонентом, имеющим наименьшее значение для мальчиков как в актуальной, так и в проспективной саногенетической идентичности.

Результаты факторного анализа показателей саногенетической идентичности подростков позволили выделить три фактора (табл. 3), объясняющих 62 % дисперсии исследуемых параметров психологического здоровья.

Первый фактор «Актуальная саногенетическая идентичность» продемонстрировал ведущую роль эмоционального и социально-коммуникативного компонентов в структуре идентичности подростков относительно проявлений психологического здоровья в настоящий момент. По-видимому, для подростков именно показатели эмоционального благополучия, построения гармоничного взаимодействия с окружающими в настоящий момент выступают в качестве системообразующего ядра психологического здоровья.

Второй фактор «Ценности психологического здоровья» показывает единство ценностного значения для подростков всех компонентов психологического здоровья, ключевую роль среди которых играют ценности когнитивно-креативной и регуляторно-волевой сфер.

Третий фактор «Прспективная саногенетическая идентичность» также продемонстрировал ведущее значение когнитивно-креативного компонента в установке подростков на формирование у них психологического здоровья в ближайшем будущем.

Таким образом, в результате исследования саногенетической идентичности школьников подросткового возраста было обнаружено, что подростки осознают ценность психологического здоровья, преимущественно идентифицируют себя с группой сверстников, проявляющих конструктивные поведенческие паттерны, а также демонстрируют целевые здоровьесформирующие и здоровьесберегающие установки.

В актуальной саногенетической идентичности девочек в качестве ресурсного можно выделить когнитивно-креативный компонент. Наиболее проблемными для девочек представляются эмоциональные паттерны психологического здоровья, имеющие

для них высокое ценностное значение и одновременно воспринимаемые ими как недостаточно развитые. Высокий уровень ценности эмоционального компонента психологического здоровья при сниженной актуальной самооценке девочками-подростками возможностей эмоционального саморегулирования может становиться как мощным стимулом для осознанного саморазвития, так и вызывать опасность невротизации. Исходя из представленных результатов, девочкам в подростковом возрасте необходима поддержка в формировании эмоциональной составляющей психологического здоровья, выступающей в качестве системообразующего ядра актуальной саногенетической идентичности.

Мальчики, в отличие от девочек, в процессе самоидентификации в качестве ресурсных компонентов психологического здоровья выделяют для себя социально-коммуникативный и эмоциональный, а самыми проблемными им представляются когнитивно-креативный и рефлексивно-акмеологический компоненты. Необходимо отметить тревожную тенденцию, которая обозначилась при исследовании саногенетической идентичности мальчиков. Когнитивно-креативный компонент психологического здоровья (интерес к познанию, учебе, творчеству) имеет для мальчиков низкие значения по сравнению с другими компонентами как при обозначении ценностей, так и в структуре саногенетической идентичности. При этом в проспективной идентичности, по результатам факторного анализа, когнитивно-креативный компонент становится системообразующим, а его разрыв с другими составляющими психологического здоровья в целевых установках мальчиков усиливается. Таким образом, важнейшим направлением практической здоровьесозидающей работы с мальчиками может стать формирование и поддержка у них ценностно-целевых установок, связанных с интересом к познанию и творчеству.

В качестве перспективного продолжения исследований мы видим дальнейшую теоретическую, методологическую и эмпирическую работу по изучению психологического здоровья, определению его детерминант, в числе которых наиболее значимыми нам представляются ценностные и самоидентификационные. Владение психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с подростками, научно обоснованными технологиями оценки и сбережения психологического здоровья будет способствовать формированию гармоничной, созидательной личности школьника.

Список литературы

Беляев И.А. Интенциональность целостного мироотношения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2007. № 1. С. 29–35.

Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В. Ценностно-интенциональные стратегии психологической адаптации к профессиональной среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3. С. 77–82.

Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Шаповал В.А., Тулупьева Т.В. Ценностные противоречия как психодиагностические критерии профессиональной компетентности и внутриличностного конфликта // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 3. С. 120–139.

Голянич В.М., Ходаковская О.В., Бондарук А.Ф. Модель психологического здоровья школьников подросткового возраста // Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде: коллективная монография. СПб.: НИЦ АРТ, 2019. С. 12–35.

Цветкова Л.А., Гурвич И.Н. Психология здоровья // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2012. № 1. С. 48–52.

Дубровина И.В. Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе // Вестник практической психологии образования. 2018. № 1–2 (54–55). С. 6–11.

Фанталова Е.Б. Диагностика ценностей и внутренних конфликтов в общей и клинической психологии // Клиническая и специальная психология. 2013. № 1. С. 66–83.

Хватова М.В. Аксиологический подход к исследованию акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи // Известия Смоленского государственного университета. 2011. № 3 (15). С. 468–478.

Ходаковская О.В., Голянич В.М. Саногенетическая идентичность: психологическое здоровье в самоопределении подростка // Перспективы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. и образовательного семинара: (к 100-летию Санкт-Петербургского государственного института культуры). СПб.: НИЦ АРТ, 2018. С. 88–91.

Чернышева Н.С. Практикум по возрастной психологии. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 98 с.

Шувалов А.В. Проблема психологического здоровья человека на пересечении научного и мировоззренческого аспектов. Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 4 (39). С. 118–141.

Hall P.A., Fong G.Y. Temporal self-regulation theory: a model for individual health behavior. Health Psychology Review, 2007, № 1 (1), pp. 6–52.

Jackson M., Sippel L., Mota N., Whalen D., Schumacher J. Borderline personality disorder and related constructs as risk factors for intimate partner violence

perpetration. Aggression and Violent Behavior, 2015, vol. 24, pp. 95–06.

Norcross J.C., Krebs P.M., Prochaska J.O. Stages of change. Journal of Clinical Psychology: In Session, 2011, vol. 67 (2), pp. 143–154.

Schwartz S.H. Basic human values: Theory, Measurement, and Applications. Revue française de sociologie, 2006, vol. 47, № 4, pp. 929–968.

References

Belyaev I.A. *Intencional'nost' celostnogo mirootno-sheniya* [Intentionality of values]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Journal of Orenburg state university], 2007, № 1, pp. 29–35. (In Russ.)

Golyanich V.M., Bondaruk A.F., Khodakovskaia O.V. *Tsennostno-intentsional'nye strategii psikhologicheskoi adaptatsii k professional'noi srede* [Value-intentional strategies of psychological adaptation to the professional environment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya i Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 3, pp. 77–82. (In Russ.)

Golyanich V.M., Bondaruk A.F., Shapoval V.A., Tulupyeva T.V. *Value contradictions as psychodiagnostic criteria of professional competence and an intrapersonal conflict* [Value contradictions as psychodiagnostic criteria of professional competence and intrapersonal conflict]. *Ekspierimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2018, vol. 11, № 3, pp. 120–139. (In Russ.)

Golyanich V.M., Khodakovskaia O.V., Bondaruk A.F. *Model' psikhologicheskogo zdorov'ya shkol'nikov podrostkovogo vozrasta* [Model of psychological health of adolescent school children]. *Psikhologicheskoe zdorov'e i tekhnologii zdorov'esberezheniya v sovremennoi obrazovatel'noi srede. Kollektivnaya monografiya* [Psychological health and health-saving technologies in the modern educational environment: collective monograph]. Saint Petersburg, NITS ART Publ., pp. 12–35. (In Russ.)

Dubrovina I.V. *Psikhologicheskaya kul'tura i zadachi vospitaniya v sovremennoi shkole* [Psychological culture and problems of education in modern schools]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2018, № 1–2 (54–55), pp. 6–11. (In Russ.)

Fantalova E.B. *Diagnostika tsennostei i vnutrennikh konfliktov v obshchei i klinicheskoi psikhologii* [Diagnostics of values and internal conflicts in general and clinical psychology]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and special psychology], 2013, № 1, pp. 66–83. (In Russ.)

Khvatova M.V. *Aksiologicheskii podkhod k issledovaniyu akmeologicheskikh resursov psikhologicheskogo zdorov'ya molodezhi* [Axiological approach to the study of acmeological resources of psychological health of

youth]. *Izvestiia Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Smolensk State University], 2011, № 3 (15), pp. 468–478. (In Russ.)

Khodakovskaia O.V., Golyanich V.M. *Sanogeneticheskaya identichnost': psikhologicheskoe zdorov'e v samoopredelenii podrostka* [Sanogenetic identity: psychological health in adolescent self-identification]. *Perspektivy psikhologo-pedagogicheskoi raboty v sovremenom obrazovatel'nom uchrezhdenii: sb. materialov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. i obrazovatel'nogo seminara: (k 100-letiyu Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury)* [Prospects of psychological and pedagogical work in a modern educational institution: collection of materials of the III International scientific and practical conference and educational seminar: (to the 100th anniversary of the Saint Petersburg State Institute of culture)]. Saint Petersburg, NITS ART Publ., pp. 88–91. (In Russ.)

Tsvetkova L.A., Gurvich I.N. *Psikhologiya zdorov'ia* [Health psychology]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16: Psikhologiya. Pedagogi-*

ka [Bulletin of the Saint Petersburg University. Ser. 16: Psychology. Pedagogy], 2012, № 1, pp. 48–52. (In Russ.)

Chernysheva N. S. *Praktikum po vozrastnoi psikhologii* [Workshop on age psychology]. Vladimir, VIGU Publ., 2015, 98 p. (In Russ.)

Shuvalov A.V. *Problema psikhologicheskogo zdorov'ya cheloveka na peresechenii nauchnogo i mirovozzrencheskogo aspektov* [The problem of human psychological health at the intersection of scientific and ideological aspects]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4: Pedagogika. Psikhologiya* [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Ser. 4: Pedagogy. Psychology], 2015, vol. 4 (39), pp. 118–141. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.03.2021; одобрена после рецензирования 25.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 01.03.2021; approved after reviewing 25.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ, ПОСТУПИВШИХ В ВУЗ НА РАЗНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Вишневская Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, o_vishnevskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема субъективного благополучия как важной составляющей психологического благополучия личности. Анализируется степень удовлетворенности жизнью у студентов вуза, поступивших на разные направления подготовки; раскрывается специфика субъективного восприятия первокурсниками собственной успешности в различных сферах жизнедеятельности. В исследовании приняли участие 230 студентов-первокурсников Костромского государственного университета, поступивших на четыре разных направления подготовки. Результаты исследования показали, что студенты в начале своего профессионального пути, независимо от направления подготовки, на котором они обучаются, достаточно высоко оценивают степень своей успешности в жизни; верят в свои силы, планируют свою жизнь и ставят цели на будущее. Вместе с тем степень субъективного благополучия студентов невысока; обучающиеся не вполне удовлетворены своей жизнью и своим местом в ней; ориентированы преимущественно на эмоциональную насыщенность собственной жизни. Ведущими мотивами студентов являются профессиональные мотивы, которые оказывают влияние на эффективность учебной деятельности и связаны с оценкой собственной успешности в жизни. Установлено, что у первокурсников недостаточно развита инновационность мышления; они предпочитают работать в рамках установленных правил, ориентированы больше на решение проблемы, чем на ее поиск, испытывают трудности при применении и анализе новых идей. Выявление специфики субъективного благополучия первокурсников, поступивших в вуз на разные направления подготовки, позволяет наметить перспективы психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения в рамках повышения уровня их психологического благополучия в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, студенты, психологический климат, мотивы учебной деятельности, инновационность мышления.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и КН РА в рамках научного проекта № 20-513-05005\20

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

Research Article

SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS ENROLLED IN DIFFERENT FIELDS OF STUDY

Anna G. Samohvalova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Elena V. Tikhomirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Oksana N. Vishnevskaya, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, o_vishnevskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

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

Abstract. The article deals with the problem of subjective well-being as an important component of the psychological well-being of an individual. The degree of satisfaction with life among university students enrolled in different areas of training is analysed; the specificity of subjective perception by first-year students of their own success in various spheres of life is revealed. The study involved 230 first-year students of Kostroma State University, enrolled in four different areas of study. The results of the study showed that students at the beginning of their professional path, regardless of the direction of training in which they study, rather highly assess the degree of their success in life; are self-confident, plan their lives and set goals for the future. At the same time, the degree of subjective well-being of students is low; students are not completely satisfied with their life and their place in it; they are instead focused mainly on the emotional richness of their own life. The leading motives of students are professional motives that affect the effectiveness of educational activities and are associated with assessing their own success in life. It was found that ideation innovativeness is insufficiently developed among freshmen; they prefer to work within established rules, are more focused on solving a problem than on finding it, and have difficulty applying and analysing new ideas. Revealing the specifics of the subjective well-being of freshmen who entered the university in different areas of training allows outlining the prospects for psychological and pedagogic support of students at all stages of training in the framework of increasing the level of their psychological well-being in the educational environment of the university.

Keywords: psychological well-being, subjective well-being, life satisfaction, students, psychological climate, educational activity motives, innovative ideation.

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-513-05005\20

For citation: Samohvalova A.G., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N., Shipova N.S. Subjective well-being of students enrolled in different fields of study. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 32–38 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-32-38>

Постановка проблемы

Начало обучения в университете является для многих первокурсников сложным этапом жизни, в рамках которого молодые люди сталкиваются с широким диапазоном разнонаправленных задач, которым далеко не всегда отвечает степень их социально-психологической зрелости. Возникновение трудностей адаптации к новой социальной ситуации, новому статусу и переживание различных кризисов (адаптации, «вырывания корней», профессионального становления) способно изменить, а зачастую снизить уровень психологического благополучия студентов [Григоренко: 101].

При этом, как отмечает Л.Б. Козьмина, психологическое благополучие можно определить как важный показатель готовности к профессиональной деятельности и ее успешности, а также как фактор успешной учебной деятельности и прогностический показатель будущей профессиональной продуктивности и удовлетворенности специалиста [Козьмина: 63].

Исследования динамики психологического благополучия студентов на разных этапах обучения показывают, что уровень психологического благополучия и его показателей возрастает к последним годам обучения в вузе (Л.Б. Козьмина, А.В. Гусев, А.А. Лебедева, А.А. Ярмонова). Следовательно, в большинстве случаев наблюдается положительная динамика. Однако благополучие в целом связано с объективной реальностью посредством отношения личности к ней, поэтому, помимо внешних, объективных показателей качества жизни обучающихся, важно изучать и их субъективную оценку [Федотова: 64]. Именно субъективное благополучие можно рассматривать в качестве показателя успешного преодоления студентами

различных трудностей в рамках учебного процесса [Даниленко: 264].

Обращаясь к анализу понятия «субъективное благополучие», важно отметить, что в зарубежной психологии данный термин используется широко, включает в себя и объективное, и психологическое благополучие как ощущение счастья (Н.М. Bradburn, Е. Diener, J. Szapinski и др.). В отечественной науке это понятие появилось недавно и рассматривается как состояние динамического равновесия, ощущение внутреннего равновесия, достигаемое за счет переживания удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности (М.В. Григорьева, Л.В. Куликов, Р.М. Шамяионов и др.).

И.В. Полушкина выделяет несколько подходов к определению феномена субъективного качества жизни: потребностный, ценностный, деятельностный и нормативный [Полушкина: 11]. Р.М. Шамяионов подчеркивает, что субъективное благополучие выражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде, и характеризуется ощущением удовлетворенности [Шамяионов].

Благодаря семантическому анализу под субъективным благополучием можно понимать определяемое личностью как субъектом состояние удовлетворения, основанное на достижении необходимых благ, которое не всегда совпадает с объективными условиями [Карапетян: 173].

С точки зрения Г.А. Виноградовой, субъективное благополучие – это прежде всего самоощущение, самочувствие, переживания личности, которые

выражаются в удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью вообще и трудом в частности [Виноградова: 19].

Анализ представленных работ показывает, что в настоящий момент в отечественных исследованиях в качестве одной из центральных характеристик субъективного качества жизни выступает удовлетворенность жизнью, которая может определяться сочетанием следующих факторов: 1) представлениями человека о его собственной жизни в настоящий момент; 2) представлениями человека о той жизни, которую ему хотелось бы иметь; 3) стремлениями и действиями человека, направленными на достижение идеального образа собственной жизни [Яремчук].

Таким образом, общее положение таково, что в центре внимания исследователей оказываются потребности и ценности личности, осознание этих потребностей и ценностей, а также своего поведения и результата деятельности, направленных на их удовлетворение, вызывающее определенное состояние (позитивные эмоции, удовлетворенность, счастье). Подчеркивается, что важным фактором благополучия выступает значимость для человека тех или иных объектов в его социальном окружении, отношение к ним, специфика представлений о них [Матюшина: 130].

Мы, в свою очередь, рассматриваем *субъективное благополучие* как осознаваемую часть психологического благополучия, как образ собственной жизни и своего места в ней, который представлен лишь самому субъекту и является продуктом его рефлексии.

На наш взгляд, анализ специфики субъективного благополучия студентов разных направлений подготовки, которые находятся в одном образовательном пространстве вуза, но включены в разные группы и учебные ситуации, позволит глубже понять проблему психологического благополучия студентов на начальном этапе их профессионального становления и наметить перспективы оказания помощи в рамках повышения уровня благополучия обучающихся в образовательной среде вуза.

Организация исследования

Цель исследования – выявление специфики субъективного благополучия студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки, а также факторов, обуславливающих субъективное благополучие студентов в образовательной среде вуза. Исследование проводилось в сентябре – октябре 2020 года. Выборку составили 230 студентов-первокурсников, поступивших в Костромской государственный университет на разные направления подготовки. В первую группу вошли первокурсники педагогического направления подготовки ($n = 65$); во вторую – гуманитарного ($n = 60$); в третью – естественно-научного ($n = 55$), в четвертую – инженерно-технического ($n = 50$).

Методический комплекс: с целью решения поставленных задач был сформирован диагностический инструментарий с использованием гугл-формы. Изучение специфики субъективного благополучия студентов-первокурсников проводилось с помощью самооценочных шкал для определения уровня удовлетворенностью жизнью и успешности в жизни и учебной деятельности. Для выявления факторов, обуславливающих субъективное благополучие студентов в образовательной среде вуза, были использованы: экспресс-методика «Инновационность и адаптивность» (Altkirt) (M. Babic, E. College, E. Davis, R. Cunningham, 1999) для оценки инновационной компетентности студентов; методика «Диагностика мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, 1994; тест «Смысложизненные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева, 2000; тест «Оценка микроклимата студенческой группы» В.М. Завьяловой, 2002.

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы STATISTICA 8.0. Для выявления взаимосвязей переменных осуществлялся корреляционный анализ Спирмена; с целью оценки достоверности различий – критерий Краскела – Уоллиса; для выявления предикторов субъективного благополучия – регрессионный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

Прежде всего, мы обратились к анализу результатов самооценки студентами степени субъективного благополучия и к их оценке собственной успешности в жизни.

Можно отметить, что в целом студенты оценивают себя как успешных людей в разных областях. Свою *успешность в жизни* большинство студентов (53 %) оценивают выше среднего, низкую степень успешности отмечают лишь 9 % обучающихся. *Академическую успешность* большинство студентов также оценивают на высоком уровне (71 %).

При этом *степень удовлетворенности жизнью* находится у большинства студентов на уровне ниже среднего (57 %), то есть они не удовлетворены собственной жизнью и своим местом в ней. Удовлетворены жизнью и ничего не хотели бы менять в ней на данном этапе только 15 % респондентов.

При этом значимых различий по уровню удовлетворенности жизнью и личностной успешности между группами студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки, установлено не было. Следовательно, полученные данные можно отнести к общезрастным и социокультурным закономерностям.

На следующем этапе мы обратились к различным показателям, которые с нашей точки зрения могут определять уровень субъективного благополучия студентов на первоначальном этапе обучения.

Поскольку студенческая группа – важнейшее пространство, в которое студент включен с первого дня обучения, мы проанализировали *степень благоприятности психологического климата* в разных учебных группах.

Результаты исследования показали, что уровень психологического климата в группе связан с оценкой удовлетворенности студентами собственной жизнью ($r = 0,14$; $p < 0,05$). В целом оценка психологического микроклимата в учебных группах студентов разных направлений подготовки характеризуется как благоприятная: обстановка в большинстве групп спокойная, отношения отдельных микрогрупп внутри коллектива характеризуются взаимопониманием, тактичностью, сотрудничеством, в группах преобладает бодрое и жизнерадостное настроение, а возникающие трудности связаны, прежде всего, с распределением общественных поручений внутри коллектива и выполнением общих задач.

Средняя степень благоприятности психологического микроклимата отмечена в учебных группах инженерно-технического и естественно-научного направлений подготовки, где доминируют индивидуалистические ценности, невысока значимость доверительного межличностного общения и взаимной поддержки. В группах студентов педагогического и гуманитарного направлений подготовки степень благоприятности психологического микроклимата выше среднего, что проявляется в заинтересованности общими делами, значимости взаимопонимания и ценности взаимодействия.

Наличие неблагоприятного микроклимата в группах отмечают 15 % студентов. Данные обучающиеся чувствуют себя в группе неуютно и сомневаются, что смогут получать поддержку со стороны группы в трудную минуту.

Далее был проведен анализ *мотивов учебной деятельности*, который показал, что наиболее выражены у студентов-первокурсников *профессиональные мотивы* (ср. з. = 4,1). Чуть ниже по степени значимости учебно-познавательные, мотивы творческой самореализации и коммуникативные мотивы. В наименьшей степени выражены мотивы *престижа* (ср. з. = 2,9) и *мотивы избегания неудач* (ср. з. = 2,4). Незрелость мотивов престижа говорит о неуверенности студентов, неготовности ставить новые, амбициозные цели, выходить из зоны комфорта. При этом позитивно то, что большинство студентов все-таки не стремятся избегать неудач, нацелены на мотивацию преодоления возникающих трудностей.

Появление *профессиональных мотивов* связано с наличием в жизни студентов *целей в будущем*, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($r = 0,61$; $p \leq 0,000$), а также с *интересом, эмоциональной насыщенностью*

их жизни ($r = 0,58$; $p \leq 0,000$). Этим студентов отличает *креативность* ($r = 0,58$; $p \leq 0,000$) и *внутренний контроль* ($r = 0,67$; $p \leq 0,000$). В целом студенты, у которых выражены мотивы данной группы, склонны более высоко оценивать свою *успешность в жизни* ($r = 0,74$; $p \leq 0,000$) и *удовлетворенность жизнью* ($r = 0,5$; $p \leq 0,000$).

Значимые различия у студентов разных направлений подготовки отмечены в проявлении *коммуникативных мотивов* ($N = 16$; $p = 0,001$) и мотивов *творческой самореализации* ($N = 19$; $p = 0,000$). В большей степени мотивы данных групп выражены у студентов педагогического и гуманитарного направлений подготовки, что говорит о правильной профессиональной ориентации студентов, нацеленности на профессиональную деятельность, которая коммуникативна и креативна по своей природе, предполагает взаимодействие в системе «человек – человек». Студентов, у которых преобладают *мотивы творческой самореализации* в учебной деятельности, отличает *коммуникабельность* ($r = 0,6$; $p \leq 0,000$) и *положительное отношение к новой для них деятельности* ($r = 0,59$; $p \leq 0,000$).

С ощущением *собственной успешности в жизни* ($r = 0,70$; $p \leq 0,000$) связана также *учебно-познавательная мотивация*. Студенты осознают, что высокий уровень их знаний и компетентности помогут быть конкурентоспособным и добиваться успехов в различных сферах жизнедеятельности.

Студенты, демонстрирующие *мотивы избегания неудач*, характеризуются низкой степенью *активности* ($r = -0,63$; $p \leq 0,000$), *ответственности* ($r = 0,69$; $p \leq 0,000$) и *внутреннего контроля* ($r = -0,71$; $p \leq 0,000$). Мотивация избегания серьезно затрудняет процесс самовыражения; снижает социальную активность, гибкость, креативность; блокирует развитие внутренних потенциалов личности, тем самым снижая уровень субъективного благополучия.

Проявление *социальных мотивов*, связанных с различными видами социального взаимодействия студента с другими людьми, также коррелирует с низким проявлением *ответственности* ($r = -0,58$; $p \leq 0,000$) студента. Это тревожный факт, поскольку показывает социальную инфантильность студентов, неготовность брать на себя ответственность за общее дело.

При анализе показателей *осмысленности жизни* также были установлены значимые различия между группами студентов разных направлений подготовки ($N = 8,2$; $p = 0,041$). В большей степени этот показатель развит у студентов инженерно-технического и педагогического направлений подготовки, которые обладают высоким уровнем развития рефлексии, склонны к самоанализу, самопроектированию.

Осмысленность жизни связана с *оценкой собственной успешности* в жизни ($r = 0,76$; $p \leq 0,000$). Дан-

ных студентов отличает *целеустремленность* ($r = 0,81$; $p \leq 0,000$) и *креативность* ($r = 0,60$, $p \leq 0,000$). Понимание себя, своих сильных и слабых сторон, осознание индивидуальных и социальных ресурсов развития позволяет студентам четко формулировать жизненные цели, творчески выстраивать индивидуальные жизненные маршруты, добиваться успеха в разных жизненных обстоятельствах. Вместе с тем у обучающихся на данном этапе обучения в большей степени выражена ориентация на эмоциональную насыщенность жизни, чем на цели в жизни. Следовательно, эмоциональная неудовлетворенность жизненными событиями, низкий уровень событийности, монотонность деятельности может препятствовать ощущению субъективно-благополучия личности.

Радует тот факт, что у студентов преобладает высокой локус контроля жизни. Они убеждены в том, что могут контролировать себя и свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность, что повышает *удовлетворенность собственной жизнью* ($r = 0,52$; $p \leq 0,000$). Оценка успешности собственной жизни связана и с *локус-контролем "я"* ($r = 0,60$; $p \leq 0,000$), то есть вера в свои силы, отношение к себе как к сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, становится для студентов гарантом достижения успеха.

При оценке *инновационности* мышления значимых различий между студентами разных направлений подготовки выявлено не было. В целом у студентов выражен средний уровень проявления инновационного мышления в различных жизненных ситуациях. Большинство студентов предпочитают работать в рамках установленных правил, при этом демонстрируя короткие всплески активности с высокой интенсивностью. Также первокурсники отмечают, что владеют пока только общими знаниями, а не специальными, и в большей степени заинтересованы в решении конкретной задачи, а не в поиске проблемы и анализе противоречий. Интересно, что проявление инновационности у студентов связано, с одной стороны, с *готовностью к изменениям* ($r = 0,2$; $p \leq 0,000$), с другой – с низким уровнем *исполнительности* ($r = -0,28$; $p \leq 0,000$) и сниженным *внутренним контролем* ($r = -0,26$; $p \leq 0,000$). Следовательно, студенты, быстро увлекаясь новой идеей, сложной задачей, с готовностью включаются в процесс ее решения, однако, сталкиваясь с трудностями, бросают этот процесс, не доводят дело до логического завершения, не готовы к самоконтролю и волевым усилиям для достижения цели. Подобная модель поведения с доминирующим экстервальным локусом контроля серьезно затрудняет достижение жизненных целей, снижает уровень субъективного благополучия.

Анализ *личностных характеристик* показал, что у студентов в большей степени выражены *ответственность* (ср. з. = 5,7), *открытость новому* (ср. з. = 5,7), *способность работать в команде* (ср. з. = 5,5) и *исполнительность* (ср.з. = 5,5), в наименьшей степени – лидерство (ср. з. = 4,3). Сравнение степени проявления различных качеств у студентов разных направлений подготовки показало существование различий в таких показателях, как *целеустремленность* ($H = 8,4$; $p = 0,04$), *ответственность* ($H = 10,8$; $p = 0,001$) и *коммуникабельность* ($H = 12,4$; $p = 0,005$). Так, целеустремленность более выражена у студентов естественно-научного (33 %), гуманитарного (35 %) и инженерно-технического (37 %) направлений подготовки; коммуникабельность значимо выше у студентов педагогического направления подготовки (36 %); студенты естественно-научного направления подготовки отличаются более высокой степенью ответственности (33 %).

При этом предикторами субъективного благополучия становятся такие личностные качества, как *активность* ($R = 0,42$; $p = 0,000$; $\beta = 0,2$; $R^2 = 0,18$), *целеустремленность* ($R = 0,43$; $p = 0,000$; $\beta = 0,2$; $R^2 = 0,18$) и *самоэффективность* ($R = 0,46$; $p = 0,000$; $\beta = 0,2$; $R^2 = 0,21$), то есть ощущение внутренней гармонии, благополучия и счастья более свойственно студентам, проявляющим социальную активность; знающим, чего они хотят; видящим смысл в своих действиях; способным добиваться своих целей вариативными способами; стремящимся к наилучшему результату; реализующим все свои потенциалы.

Выводы

1. Субъективное благополучие студентов является осознаваемой частью психологического благополучия; тем образом собственной жизни и своего места в ней, который сформировался на данный момент онтогенеза. Высокий уровень субъективного благополучия выражает позитивное отношение человека к своей личности и к жизни; характеризуется самопринятием, ощущением удовлетворенности и счастья.

2. Результаты исследования показали, что студенты в начале своего профессионального пути, независимо от направления подготовки, которое они выбрали для обучения, уже достаточно высоко оценивают степень своей успешности в жизни. Они верят в свои силы, планируют свою жизнь и ставят себе цели на будущее. Первокурсников всех направлений подготовки отличает ответственность, исполнительность и открытость новому.

3. Существует специфика субъективного благополучия студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки. Более высокий уровень благополучия выявлен у студентов педагогического и гуманитарного направлений, что выражается в высокой степени удовлетворенности жизнью и собой.

Студенты естественно-научного направления подготовки имеют наиболее низкий уровень субъективного благополучия, не вполне удовлетворены своим настоящим, не всегда осознают цели своего развития.

3. Факторами субъективного благополучия студентов в образовательной среде вуза являются готовность к инновациям, мотивация учебной деятельности, уровень осмысленности жизни, степень благоприятности микроклимата студенческой группы.

4. Высокий уровень субъективного благополучия у студентов педагогического направления подготовки наиболее связан с развитием у них инновационного мышления, коммуникативной компетентности, креативности, рефлексивности, готовности к самопроектированию; у студентов гуманитарного направления – с развитием мотивации творческой самореализации, коммуникабельности, высокой профессиональной мотивацией; инженерно-технического – с высоким уровнем осмысленности жизни, целеустремленности, нацеленности на достижения; естественно-научного – с высокой степенью ответственности, локусом контроля жизни.

5. Своевременное выявление специфики субъективного благополучия первокурсников, поступивших в вуз на разные направления подготовки, позволит наметить перспективы психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения в рамках повышения уровня их психологического благополучия в образовательной среде вуза.

Список литературы

Виноградова Г.А. Субъективное благополучие личности студента в условиях социально-экономического кризиса // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 18–20.

Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. № 2 (48). С. 98–105.

Даниленко О.И. Антиципационная состоятельность как предиктор субъективного благополучия студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 3 (24). С. 264–268.

Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 1 (123). С. 171–182.

Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 174 с.

Матюшина М.Г. Основные подходы к раскрытию понятия «субъективное благополучие» в отечественной и зарубежной психологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 182. С. 127–131.

Полушкина И.В. Развитие внутренних ресурсов личности как условие повышения субъективной оценки качества жизни безработным: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 23 с.

Федотова Е.Е. Субъективное благополучие студентов и его факторы: Теоретический анализ // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2020. № 3. С. 63–69.

Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции). Саратов, 2004. 180 с.

Яремчук С.В. Соотношение уровня субъективного благополучия и стремления человека к изменениям // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Yaremchuk.phtml.phtml> (дата обращения: 12.06.2021).

References

Vinogradova G.A. *Subektivnoe blagopoluchie lichnosti studenta v uslovijah social'no-jekonomicheskogo krizisa* [Subjective well-being of a student's personality in the context of a socio-economic crisis]. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik* [Volga Pedagogical Bulletin], 2015, № 3 (8), pp. 18–20. (In Russ.)

Grigorenko E.Ju. *Psihologicheskoe blagopoluchie studentov i opredelajushhie ego factory* [Psychological well-being of students and its determining factors]. *Problemy razvitiya territorii* [Problems of territory development], 2009, № 2 (48), pp. 98–105. (In Russ.)

Danilenko O.I. *Anticipacionnaja sostojatel'nost' kak predictor subektivnogo blagopoluchija studentov* [Anticipation consistency as a predictor of subjective well-being of students]. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Scientific Research: pedagogy and psychology], 2018, № 3 (24), pp. 264–268. (In Russ.)

Karapetjan L.V. *Teoreticheskie podhody k ponimaniu subektivnogo blagopoluchija* [Theoretical approaches to understanding subjective well-being]. *Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seria 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Proceedings of the Ural Federal University. Ser. 1: Problems of education, science and culture], 2014, № 1 (123), pp. 171–182. (In Russ.)

Koz'mina L.B. *Dinamika psihologicheskogo blagopoluchija lichnosti studentov-psihologov*: dis. ... kand. psihol. nauk [Dynamics of psychological well-being of the personality of psychology students: PhD thesis]. Yaroslavl, 2014, 174 p. (In Russ.)

Matjushina M.G. *Osnovnye podhody k raskrytiju ponjatija "subektivnoe blagopoluchie" v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii* [The main approaches to the disclosure of the concept of "subjective well-being" in domestic and foreign psychology]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Proceedings of the A.I. Herzen Russian

State Pedagogical University], 2016, № 182, pp. 127–131. (In Russ.)

Polushkina I.V. *Razvitie vnutrennih resursov lichnosti kak uslovie povyshenija subektivnoj ocenki kachestva zhizni bezrabortnym: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [Development of personal internal resources as a condition for increasing the subjective assessment of the quality of life of the unemployed: PhD thesis, summary]. Tambov, 2009, 23 p. (In Russ.)

Fedotova E.E. *Subektivnoe blagopoluchie studentov i ego faktory: Teoreticheskij analiz* [Subjective well-being of students and its factors: A theoretical analysis]. *Vestnik Omskogo universiteta. Serija "Psihologija"* [Bulletin of the Omsk University. Series "Psychology"], 2020, № 3, pp. 63–69. (In Russ.)

Shamionov R.M. *Psihologija subektivnogo blagopoluchija: (k razrabotke integrativnoj koncepcii)* [Psycho-

logy of subjective Well-being: (towards the development of an integrative concept)]. Saratov, 2004, 180 p. (In Russ.)

Jaremchuk S.V. *Sootnoshenie urovnja subektivnogo blagopoluchija I stremlenija cheloveka k izmenenijam* [The ratio of the level of subjective well-being and a person's desire for change]. *Psihologicheskaja nauka I obrazovanie* [Psychological science and education]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Yaremchuk.phtml>. phtml (access date: 12.06.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 26.02.2021; одобрена после рецензирования 19.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 26.02.2021; approved after reviewing 19.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 39–46. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 39–46. ISSN 2073-1426

Научный обзор

УДК 159.9.072

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-39-46>

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА В РОССИЙСКИХ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Красникова Ольга Владимировна, кандидат биологических наук, Приволжский исследовательский медицинский университет, Нижний Новгород, Россия, lala-g@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4425-1819>

Катунова Валерия Валерьевна, кандидат биологических наук, Приволжский исследовательский медицинский университет, Нижний Новгород, Россия, katunova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7775-1545>

Божкова Елена Димитрова, кандидат медицинских наук, Приволжский исследовательский медицинский университет, Нижний Новгород, Россия, readytotalk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4662-3601>

Аннотация. В обзоре рассмотрена проблема психологического здоровья педагогов в российских учебных организациях: школах, колледжах, вузах, интернатах. Проанализированы и структурированы современные литературные данные о проведенных психологических исследованиях здоровья преподавателей в различных образовательных учреждениях России, отмечена их специфика и сходства. В работе поднимается вопрос о важности мониторинга актуального состояния педагогов; рассматриваются такие показатели психологического нездоровья, как эмоциональное выгорание, психическая дезадаптация, деперсонализация. Отмечен неуклонный рост и неутешительная динамика увеличения численности педагогов, испытывающих профессиональное выгорание. Рассмотрены варианты оказания психологической поддержки педагогам школ и вузов (индивидуальные и групповые тренинги; сеансы саморефлексии; изучение специальной литературы); оценен результат апробации программы психологической помощи. Отмечены возможные перспективы развития Медицинского университета Нижнего Новгорода в контексте проблематики сохранения и развития психологического здоровья педагога. Установлено, что направленное применение комплекса психологических мероприятий, сохраняющих и развивающих здоровье педагогических работников, оказывает влияние не только на состояние участников образовательного процесса, но и гарантирует эффективность их деятельности, тем самым определяя успешность системы образования в целом.

Ключевые слова: психологическое здоровье педагога, эмоциональное выгорание, психическая дезадаптация, психологическая поддержка.

Для цитирования: Красникова О.В., Катунова В.В., Божкова Е.Д. Анализ проблемы сохранения и развития психологического здоровья педагога в российских учебных организациях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 39–46. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-39-46>

Scientific review

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF A PEDAGOGUE IN RUSSIAN EDUCATIONAL ORGANISATIONS

Olga V. Krasnikova, Candidate of Biological Sciences, Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russia, lala-g@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4425-1819>

Valeria V. Katunova, Candidate of Biological Sciences, Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russia, katunova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7775-1545>

Elena D. Bozhkova, Candidate of Medical Sciences, Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russia, readytotalk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4662-3601>

Abstract. The review examines the problem of psychological health of pedagogues in Russian educational organisations – schools, colleges, universities, boarding schools. The analysed and structured modern literature data on psychological studies of pedagogues' health in various educational institutions of Russia noted their specificity and similarities. The work will raise the issue of the importance of monitoring the current state of pedagogues; such indicators of psychological ill health as emotional burnout, mental maladjustment, depersonalisation are considered. There has been a steady growth and

disappointing dynamics of an increase in the number of pedagogues experiencing professional burnout. The options for providing psychological support to pedagogues of schools and universities were considered (individual and group trainings; self-reflection sessions; study of special literature); the result of approbation of the psychological assistance programme was evaluated. Possible prospects for the development of the Medical University of Nizhny Novgorod in the context of the problems of preserving and developing the psychological health of a pedagogue are noted. It has been established that the targeted use of a complex of psychological measures that preserve and develop the health of pedagogic workers not only affects the state of the participants in the educational process, but also guarantees the effectiveness of their activities, thereby determining the success of the education system as a whole.

Keywords: psychological health of pedagogue, emotional burnout, mental disadaptation, psychological support

For citation: Krasnikova O.V., Katunova V.V., Bozhkova E.D. Analysis of the problem of preservation and development of psychological health of a pedagogue in Russian educational organisations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 39–46 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-39-46>

Психологическое здоровье является предпосылкой полноценного функционирования и развития человека на разных этапах его онтогенеза, служит условием адекватного выполнения индивидом социальных функций и ролей, достижения жизненных целей и решения насущных проблем, дает человеку жизненную силу, возможность конструктивного развития на протяжении всей жизни.

Сохранение психологического здоровья учителя во многом определяет не только его психологическое благополучие, но и эффективность функционирования современной образовательной системы в широком смысле. Психологическое здоровье студентов и других участников образовательного процесса напрямую зависит от уровня психологического здоровья педагога. По утверждению современной психолого-педагогической науки, именно педагог является главным субъектом учебного процесса. Поэтому, рассуждая о вопросе психологического здоровья, верна формула «психологически здоровый учитель – психологически здоровые дети» [Перышкова: 290]. Поэтому актуальным остается вопрос мониторинга психо-эмоционального состояния педагогических работников.

Цель исследования: анализ современного состояния проблемы сохранения и развития психологического здоровья педагога в российских учебных организациях.

Материалы и методы

Авторами статьи был проведен анализ современной российской литературы по данной проблеме за период 2011–2021 гг. с использованием следующих баз данных: eLibrary, Pubmed, поисковой системы Google Scholar. Всего проанализировано более 50 источников, из них наиболее информативные – 16 источников – включены в список литературы. В качестве основного метода анализа источников литературы использовался контент-анализ. За единицы анализа были приняты понятия, выраженные в отдельных терминах: «психологическое здоровье педагога», «психологическая поддержка педагога», «эмоциональное выгорание» и др.

Результаты исследования и их обсуждение

Приоритетным направлением в решении проблемы повышения психологической культуры и укрепления психологического здоровья может стать восприятие педагогом психоэмоционального состояния как важнейшей ценности своей личности; изменение пассивного отношения к проблеме и активного отношения к здоровью у каждого учителя. Эта проблема весьма индивидуальная и многосторонняя. По словам Л.М. Митиной, именно профессиональное здоровье учителя – залог успешной работы системы образования и ее стратегической миссии. Следы стресса накладывают свои отпечатки на личность педагога и вызывают отрицательное отношение к работе, постоянную утомляемость, рассеянность, апатию, неудовлетворенность профессиональной деятельностью, снижают качественные и количественные показатели результативности труда [Перышкова: 291].

Профилактика нарушения психологического здоровья педагога

Важным аспектом работы по сохранению психологического здоровья является овладение приемами саморефлексии. Дыхательная гимнастика, аутогенная тренировка, концентрация и визуализация, расслабление – одни из самых распространенных и действующих практик, позволяющих «более рационально и эффективно распределять свои силы в течение рабочего дня, правильно управлять своими эмоциями» [Перышкова: 292].

Психологический статус педагога требует постоянной переоценки, так как с годами он претерпевает различную динамику. Поэтому важно постоянно проводить корректировку отношения учителя к собственному психологическому здоровью, научить его сохранять и развивать. Одним из возможных путей решения данного вопроса может стать проведение специальных обучающих семинаров в рамках курсов институтов повышения квалификации.

Также важным элементом сохранения психологического здоровья педагога является борьба с «синдром выгорания», в которой главная роль принадле-

жит, прежде всего, непосредственно сотруднику. Если этот синдром является обязательным признаком личности учителя, то такому профессионалу необходима профессиональная психологическая поддержка [Семиздралова: 130].

Психологическая поддержка, как правило, включает своевременное информирование педагога об индивидуальных особенностях его личности, а также о том, насколько эти особенности стимулируют или тормозят эффективную профессиональную педагогическую деятельность и раскрывают ли они возможности педагога быть конкурентоспособным. Такая поддержка предусматривает добровольные занятия педагога с целью корректировки и развития своих способностей к самоконтролю, самооценке, самодиагностике, а также развития готовности к самосовершенствованию. Таким педагогам для самоутверждения нужно оказать реальную поддержку в организации индивидуального образа жизни и мышления, активности и общения [Семькин, Лебедчук: 74].

По мнению авторов, «психологическая поддержка – это система организационных, социально-психологических и психолого-педагогических мероприятий, направленных на оптимизацию деятельности учебной организации, осуществляемых в рамках психологической службы» [Бакланов, Потапов: 2].

Ключевыми моментами психологической помощи являются ее недирективность и охват всех элементов образовательного процесса: обучающихся, учителей, управленческих и административных служб. Известны случаи серьезных противоречий и конфликтов между членами управленческого аппарата и преподавателями, вызванные незнанием специфики и функций учебной организации или самого процесса управления этой учебной организацией.

При выявлении психологических отклонений для педагога нужно сформировать такие условия, чтобы он мог и хотел думать о состоянии своего психологического здоровья и стремился его усовершенствовать. Такие аспекты психоэмоциональной сферы, как самоконтроль, самооценка, а также стрессоустойчивость, нуждаются в периодическом контроле и коррекции вне зависимости от возраста и, следовательно, опыта работы педагога. На практике широко распространены индивидуальные, групповые и коллективные формы работы по сохранению и укреплению психологического здоровья педагогов. К ним относятся: психологические способы самозащиты в условиях «негативного общения»; способы релаксации, комнаты и методы психологической разгрузки; персональная и групповая психотерапия, психотренинги.

Однако «только наличие ясной и осознанной жизненной перспективы, миссии – смысла жизни – является важнейшим условием сохранения, поддержания и психологического развития здоровья педагога.

Смысл жизни является потенциалом для стимуляции творчества, оптимистического настроения, формирования интереса к своему будущему как к полному самореализации. Таким образом, целенаправленное применение комплекса психологических мероприятий, сохраняющих и развивающих здоровье педагогических работников, оказывает влияние не только на состояние участников образовательного процесса, но и гарантирует эффективность их деятельности, тем самым определяя успешность системы образования в целом» [Печеркина, Синякова, Чуракова: 27].

Изучение психологического здоровья педагогов как актуальная проблема современного образования

Актуальным становится изучение психологического здоровья педагогов, в связи с чем растет количество работ, посвященных данным исследованиям. Так, например, авторами рассмотрены такие важные аспекты психики, как психологические факторы мотивации и стимулирования преподавательской деятельности, совладающее поведение, профессиональное изучение изменений и деструкций в динамике педагогической деятельности и особенностей развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), которое, по мнению К. Маслач, «включает эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и снижение профессиональных достижений» [Куприянова, Дашиева, Карауш: 88].

Факторами эмоционального истощения педагога являются: «постоянное напряжение, активация сил для практических действий, повышенная ответственность перед обучающимися, постоянный контроль за несколькими одновременными составляющими учебного процесса, работа с разными возрастными категориями учеников, с разным уровнем подготовки, информационная перегрузка и т. д. Также важными и сильными компонентами воздействия на психоэмоциональное состояние педагогов оказывают организационный климат в коллективе и отношение администрации. Зачастую административный аппарат не поддерживает своих сотрудников, в коллективе отсутствуют единство и сплоченность, присутствуют внутренние межличностные конфликты, жесткий контроль, отстраненность от принятия решений и т. д. Такой пул негативных факторов оказывает губительное воздействие на психологическое состояние всех участников коллектива» [Третьякова, Мухлынина: 57].

Интересное исследование факторов эмоционального выгорания среди педагогических работников колледжа было проведено сотрудниками Российского государственного профессионально-педагогического университета. В качестве методов изучения эмоционального выгорания использовали самые распространенные психодиагностические тесты: диагностику профессионального «выгорания» по К. Маслачу

и С. Джексона (адаптировано Н.Е. Водопьяновой); диагностика эмоционального «выгорания» личности В.В. Бойко; определение психического «выгорания» (А.А. Рукавишников); «Интегральная оценка эффективности профессиональной деятельности учителя» Н.П. Фетискина. В тестировании приняли участие 63 учителя колледжа. По результатам исследования выяснилось, что для большинства учителей характерен авторитарный стиль поведения. Такие данные полностью совпали с реальной ситуацией межличностного взаимодействия в коллективе педагогов и способствовали разработке профилактических программ по преодолению выгорания или минимизации его последствий, включающие психологические, организационно-управленческие, экономические, корректирующие и профилактические меры по исключению или ослаблению влияния негативных психологических факторов на учителя [Третьякова: 72].

Психологический стресс, который сопровождает ежедневно педагогов на работе, весьма сильно отражается на их физическом здоровье, которое, по данным литературы, далеко от оптимального. Так, например, В.В. Бойко установил, что «из более 7 000 педагогов общеобразовательных школ с выявленным синдромом эмоционального выгорания у 30 % учителей отмечается высокий риск сердечно-сосудистой патологии, у 40 % – выявлены заболевания сосудов головного мозга, у 60% опрошенных – нарушена работа желудочно-кишечного тракта». Таким образом, работа над предотвращением эмоционального выгорания необходима, чтобы помочь педагогам сохранить не только психологическое здоровье, но и физическое [Третьякова: 76].

В течение длительного периода времени было проведено исследование психического здоровья педагогов образовательных организаций разного уровня и направления: около 300 учителей общеобразовательных школ, более 100 учителей коррекционных школ и коррекционных школ-интернатов [Сорокина, Попова: 798]. Исследователи использовали 4 общеизвестных психологических теста [Третьякова: 74]. По результатам исследования было установлено, что независимо от типа школ в 70 % случаев у педагогов выявлены психодезадаптивные состояния. В 15 % случаев у педагогов наблюдались психические расстройства, требующие медицинского вмешательства. Процент учителей, признанных здоровыми, составил 15 %. Таким образом, независимо от системы образования, типа образовательного учреждения профессиональная деятельность учителя абсолютно одинаково влияет на состояние психического здоровья учителей. Любые выявленные отклонения требуют срочного принятия необходимых мер по сохранению и укреплению здоровья учителя.

Синдром эмоционального выгорания рассматривается авторами как признак психической дезадаптации педагогов. В работе [Сорокина, Попова: 799] установлено, что в зависимости от стажа работы проявляются различные стадии эмоционального выгорания. Так, например, «для учителей со стажем работы до 10 лет характерны симптомы эмоционального истощения и деперсонализации, а для педагогов со стажем работы более чем 15 лет – выражено снижение профессиональных достижений». Оказалось, что педагогов можно распределить на две группы в зависимости от формирования синдрома эмоционального выгорания: развивающийся (70 %) и уже сформированный (30 %).

Такие результаты проведенной работы определяют важность организации психопрофилактических мероприятий с педагогическим коллективом, которые позволили бы оптимизировать работу педагогов. Авторы исследования предложили «комплекс валеологических образовательных программ по повышению квалификации учителей по вопросам здорового образа жизни и стрессоустойчивости, а при выявлении симптомов эмоционального выгорания были предложены и психокоррекционные программы. Были организованы обучающие тренинги и семинары не только для педагогов, но и членов структуры администрации». По рекомендациям психологов-специалистов учителя использовали приемы аутотренинга, позволяющие контролировать настроение и самочувствие, в связи с чем успеваемость в профессиональной сфере повысилась.

Очевидно, что залогом психологического благополучия педагога является постоянное психолого-педагогическое образование, непрерывное повышение квалификации и формирование культуры профессионального роста и развития. Таким образом, одна из самых важных составляющих профилактики психических расстройств – поддержание психического и физического здоровья самими педагогами [Сорокина, Попова: 800].

В работе М.А. Мокаевой проанализированы «основные признаки психологического нездоровья: невротизм, высокий уровень тревожности, наличие внутреннего конфликта, низкие показатели актуализации и др». Тестирование огромной выборки преподавателей по самым разным дисциплинам (более 600 человек) показало (согласно методике «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилбергера – Ханина»), что от 50 до 65 % преподавателей имеют высокий уровень ситуативной тревожности, при которой успешная деятельность просто невозможна. Психокоррекционная работа помогла снизить высокий уровень негативного отношения к себе [Мокаева: 38].

Такие факты также соответствуют наблюдениям Л.М. Митиной «о новом профессионально-личност-

ном смысле жизни, возникающем на основе анализа, рефлексии и являющемся динамической характеристикой». Так, например, в эксперименте среди участников, использующих саморефлексию, было отмечено изменение взглядов и мотивов при распределении ресурсов для сохранения и укрепления собственного социально-психологического здоровья. Это говорит о том, что система занятий расширяет оценку различных внешних и внутренних возможностей для укрепления здоровья [Серафимович: 3].

Особенно важно проводить анализ и коррекцию психоэмоционального состояния педагогов, работающих с обучающимися-инвалидами.

Такой педагог должен обладать рядом характеристик, таких как толерантность, позитивный настрой, быть эмоционально устойчивым и т. д. Для оценки состояния психологического здоровья такого педагога применяли «Шкалу субъективного благополучия», адаптированную в психодиагностической лаборатории Ярославского государственного университета. Добровольный опрос по проблеме саморазвития педагогов в форме групповой консультации провели среди 40 учителей, обучающихся на курсах повышения квалификации, дважды в течение трех лет. В 40 % случаев учителя имели критическое состояние психологического здоровья, при повторном тестировании – 50 %. Такие данные говорят об ухудшении психоэмоционального состояния педагогов, работающих с детьми-инвалидами. Для коррекции таких состояний были рекомендованы рефлексивные семинары с элементами расслабляющих эмоций упражнений. В процессе таких тренингов среди преподавателей была отмечена положительная динамика тяжелых состояний, появлялась потребность и желание в саморазвитии и преодолении жизненных трудностей. Заключительное тестирование показало положительные данные: 70 % преподавателей имели другой (адаптивный) уровень субъективного благополучия. Таким образом, необходимо не только периодически проводить мониторинг психологического статуса педагога в российской системе образования с учетом текущих требований к его деятельности, но и целенаправленно организовывать меры по предупреждению ухудшения эмоционального состояния педагога [Ларионова: 101].

Другой коллектив авторов создал методическое руководство, в котором представлена комплексная программа коррекции психологического состояния педагогов для всех учебных заведений: университетов, школ, колледжей и др. Авторами предложены «практические занятия и тренинги по физическому, психологическому, профессиональному здоровью, творчеству, а также способы саморегуляции не только своего психологического здоровья, но и успешности педагогической деятельности» [Москвина: 18].

С 2013 года в Томском политехническом университете внедрена обязательная система самооценки и аттестации профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза, в основе которой заложены модели компетенций преподавателей. Предпосылкой к созданию такой системы стали требования повышения качества образовательного и научного процессов. Руководство вуза осознавало, что соответствие таким высоким стандартам возможно лишь только в случае наличия эффективного и конкурентоспособного профессорско-преподавательского состава, о котором зачастую руководство не имеет никакого представления. Важной отличительной чертой зарубежной практики работы с персоналом в вузе является существование отделов и служб, формирующих кадровую политику на всех этапах, а не только на уровне найма сотрудника. В российских институтах такие отделы только начинают формироваться. Поэтому руководство Томского политехнического университета при создании системы самооценки педагогов на основе компетенций оценивали ее как реальный инструмент повышения эффективности коммуникаций между руководством и его подразделениями с ППС.

Интересно отметить тот факт, что успешное внедрение такой системы стало возможным только при поддержке руководства вуза. Авторам разработки было дано разрешение на проведение разъяснительных семинаров, встреч, конференций с преподавателями различных кафедр [Дульзон, Васильева: 63].

Оказание психологической поддержки педагогическим работникам в Нижнем Новгороде

Ряд вузов Нижнего Новгорода также предоставляет услуги психологической помощи студентам и преподавателям. Например, кабинет психологической помощи Лингвистического университета, обеспечивающий психологическую поддержку учебного процесса, помощь профессорско-преподавательскому составу университета в рамках успешной педагогической деятельности, создание условий для поддержания оптимального статуса психологического здоровья всех участников образовательного процесса в форме индивидуальных консультаций, семинаров, тренингов по текущим вопросам учебной деятельности, межличностного взаимодействия, адаптации к условиям жизни, преодоления кризисных ситуаций, достижения эмоциональной устойчивости и др.

Психологическую поддержку оказывает также Мининский университет, Университет Н.И. Лобачевского, позволяющие решать такие психологические проблемы участников образовательного процесса, как чувство одиночества, конфликты в семье, адаптация к новым условиям, трудности в построении межличностных отношений, тревога или депрессия, стрессы, кризисные состояния и т. д.

Однако оказываемая психологическая поддержка педагогов не является профессиональной и не может в полной мере дать тот эффективный результат, который так остро необходим для улучшения качества образования.

Стоит отметить Приволжский исследовательский медицинский университет, который решает проблемы психологического и психического здоровья не только своих студентов, но и студентов других вузов.

Медицинский университет объективно рассматривает участвующих в учебном процессе на разных курсах обучения с учетом тех трудностей, с которыми они сталкиваются во время образовательного процесса – от проблемы адаптации до проблемы выгорания и потери мотивации. Также ПИМУ помогает разобраться обучающимся с текущими психологическими проблемами, такими как личные проблемы, страхи, неадекватная самооценка, трудности в принятии решения и т. д., оказывающими довлеющее влияние на психоэмоциональное состояние студента и, соответственно, эффективность обучения.

В настоящее время дополнительный стресс вызывают ситуации, связанные с ограничениями из-за пандемии COVID-19. Изоляция, изменение формата учебной нагрузки, снижение уровня общения со сверстниками и учителями на фоне постоянных опасений за свое здоровье оказывают существенное негативное влияние на психологическое благополучие как студентов, так и преподавателей.

С целью психологической помощи обучающимся вузов Нижнего Новгорода Институт клинической психологии ПИМУ предлагает следующие мероприятия: вебинары с элементами тренинга по актуальным вопросам психологического благополучия, индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов по запросу.

Однако подобная психологическая поддержка для педагогов в учебных организациях Нижнего Новгорода отсутствует. В связи с этим весьма перспективной является организация Медицинским университетом качественной психологической поддержки и для преподавателей вуза, которая включала бы в себя решение не только проблем личного и межличностного характера, но и вопросов психологического здоровья преподавателя, напрямую влияющих на его профессиональную деятельность. Опыт, знания и навыки штатных психологов, сотрудников-клиницистов Медицинского университета с их грамотным системным пониманием здоровья человека определяют ключевую роль в решении этого вопроса для системы образования в целом [Божкова, Коновалов: 37; Поздышева, Катунова: 58].

Заключение

Вопрос изучения и корректировки психологического здоровья педагогов является в настоящее время

весьма острым и открытым. Ведь именно от преподавателя зависит качество и доступность получаемых знаний, а также успешность образовательной системы в целом. Поэтому так важно проводить регулярный мониторинг психо-эмоционального состояния педагогов в учебных организациях и оказывать своевременную психологическую помощь. Во многих Российских образовательных организациях активно внедряются программы психологической поддержки учителей. Ведь только психологически здоровый педагог может сформировать вокруг себя комфортную образовательную атмосферу, которая так необходима для успешного и эффективного обучения.

Список литературы

Бакланов К.В., Потапов Д.А. Система психологического сопровождения развития креативности будущих педагогов // Бюллетень международного центра «Искусство и образование»: Профессиональное образование. 2016. № 2. С. 1–10.

Божкова Е.Д., Коновалов А.А. Анализ современного международного опыта организации психологической и психиатрической помощи в условиях школы (обзор) // Медицинский альманах. 2020. № 1 (62). С. 36–46.

Дульзон А.А., Васильева М. Система самооценки и оценки компетенций научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 61–72.

Куприянова И. Е., Дашиева Б.А., Карауш И.С. Качество жизни и психическое здоровье педагогов, работающих в различных системах образования (общее, коррекционное, инклюзивное) // Вестник ТГПУ. 2013. № 11 (139). С. 87–93.

Ларионова М.А. Психологическое здоровье педагога российской образовательной системы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. С. 99–103. DOI 10.17238/issn1998-5320.2017.30.99.

Мокаева М.А. Психологическое здоровье педагога как условие его эффективной деятельности // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 37–41.

Москвина М.В. Теория и практика психологического здоровья для педагогов всех типов образовательных учреждений: учебное пособие // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 9. С. 17–20.

Перышкова С.А. Проблема сохранения психологического здоровья педагога в современном обществе // Экологическая педагогика: проблемы и перспективы в свете развития технологий индустрии. 2017. № 4. С. 290–295.

Печеркина А.А., Синякова М.Г., Чуракова Н.И. Технологии поддержки профессионального здоровья учителя: монография: Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2011. 158 с.

Поздышева Л.Н., Катунцова В.В. Интеграция кадровой и психологической оценки компетентности педагога ДООУ // Мир педагогики и психологии. 2017. № 3 (8). С. 56–70.

Семиздралова О.А. Психологическое здоровье педагога и пути его сохранения // Народное образование. 2010. № 1. С. 130–135.

Семькин В.А., Лебедчук П.В. Саморазвитие личности преподавателя аграрного вуза как основа становления его профессионализма // Педагогика. 2015. № 1. С. 74–76.

Серафимович И.В. Социально-психологическое здоровье педагогов и метакогнитивные процессы // Мир науки: интернет-журнал. 2018. Т. 6. № 1. С. 1–10.

Сорокина Л.В., Попова О.А. Психологическое здоровье педагогов, факторы, его определяющие // Вестник ТГУ. 2012. Т. 17, № 2. С. 797–801.

Третьякова В.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде // Психология профессионального развития. 2019. № 2. С. 71–85.

Третьякова В.С., Мухлынина О.В. Управленческая деятельность по преодолению профессиональных деформаций педагогов колледжа // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 1 (36). С. 55–65.

References

Baklanov K.V., Potapov D.A. [Sistema psikhologicheskogo soprovozhdeniya razvitiia kreativnosti budushchikh pedagogov]. *Byulleten' mezhdunarodnogo tsentra "Iskusstvo i obrazovaniye": Professional'noye obrazovaniye* [Bulletin of the International Center "Art and Education": Professional Education], 2016, № 2, pp. 1–10. (In Russ.)

Bozhkova E.D., Konovalov A.A. *Analiz sovremennogo mezhdunarodnogo opyta organizatsii psikhologicheskoy i psikiatricheskoy pomoshchi v usloviyakh shkoly (obzor)* [Analysis of modern international experience in organizing psychological and psychiatric care in a school setting (review)]. *Meditinskiy al'manakh* [Medical Almanac], 2020, vol. 1, № 62, pp. 36–46. (In Russ.)

Dulzon A.A., Vasilyeva O.M. *Sistema samootsenki i otsenki kompetentsiy nauchno-pedagogicheskikh kadrov* [The system of self-assessment and assessment of the competence of scientific and pedagogical personnel]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia], 2014, № 5, pp. 61–72. (In Russ.)

Kupriyanova I.E., Dashieva B.A., Karaush I.S. *Kachestvo zhizni i psikhicheskoye zdorov'ye pedagogov, rabotayushchikh v razlichnykh sistemakh obrazovaniya (obshcheye, korrektsionnoye, inklyuzivnoye)* [Quality of life and mental health of pedagogues working in various education systems (general, correctional, inclusive)]. *Vestnik TGPU* [Bulletin of TSPU], 2013, vol. 11, № 139, pp. 87–93. (In Russ.)

Larionova M.A. *Psikhologicheskoye zdorov'ye pedagoga rossiyskoy obrazovatel'noy sistemy* [Psychological health of the pedagogue of the Russian educational system]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya* [Science about man: humanitarian research], 2017, pp. 99–103. DOI 10.17238 / issn1998-5320.2017.30.99. (In Russ.)

Mokaeva M.A. *Psikhologicheskoye zdorov'ye pedagoga kak usloviye yego effektivnoy deyatel'nosti* [Psychological health of a pedagogue as a condition for his effective activity]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2011, № 3, pp. 37–41. (In Russ.)

Moskvina M.V. *Teoriya i praktika psikhologicheskogo zdorov'ya dlya pedagogov vseh tipov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy (uchebnoye posobiye)* [Theory and practice of psychological health for pedagogues of all types of educational institutions (textbook)]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2013, № 9, pp. 17–20. (In Russ.)

Peryshkova S.A. *Problema sokhraneniya psikhologicheskogo zdorov'ya pedagoga v sovremennom obshchestve* [The problem of preserving the psychological health of a pedagogue in modern society]. *Ekologicheskaya pedagogika: problemy i perspektivy v svete razvitiya tekhnologiy industrii* [Environmental pedagogy: problems and prospects in the light of the development of industry technologies], 2017, № 4, pp. 290–295. (In Russ.)

Pecherkin A.A., Sinyakova M.G., Churakova N.I. *Tekhnologii podderzhki professional'nogo zdorov'ya uchitelya* [Technologies for supporting the professional health of teachers]: monograph: Ural. state ped. un-t. Yekaterinburg, [b. i.], 2011, 158 p. (In Russ.)

Pozdysheva L.N., Katunova V.V. *Integratsiya kadrovoy i psikhologicheskoy otsenki kompetentnosti pedagoga DOU* [Integration of personnel and psychological assessment of the competence of a preschool pedagogue]. *Mir pedagogiki i psikhologii* [World of pedagogy and psychology], 2017, vol. 3, № 8, pp. 56–70. (In Russ.)

Semizdralova O.A. *Psikhologicheskoye zdorov'ye pedagoga i puti yego sokhraneniya* [Psychological health of a pedagogue and ways of preserving it]. *Narodnoye obrazovaniye* [Public education], 2010, № 1, pp. 130–135. (In Russ.)

Semykin V.A., Lebedchuk P.V. *Samorazvitiye lichnosti prepodavatelya agrarnogo vuza kak osnova stanovleniya yego professionalizma* [Self-development of the personality of an agricultural university teacher as the basis for the formation of its professionalism]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2015, № 1, pp. 74–76. (In Russ.)

Serafimovich I.V. *Sotsial'no-psikhologicheskoye zdorov'ye pedagogov i metakognitivnyye protsessy* [Sociopsychological health of pedagogues and metacognitive processes]. *Mir nauki: internet-zhurnal* [World of Science: internet journal], 2018, vol. 6, № 1, pp. 1–10. (In Russ.)

Sorokina L.V., Popova O.A. *Psikhologicheskoye zdorov'ye pedagogov, faktory yego opredelyayushchiye* [Psychological health of pedagogues, its determining factors]. *Vestnik TGU* [Vestnik TSU], 2012, vol. 17, № 2, pp. 797–801. (In Russ.)

Tretyakova V.S. *Issledovaniye sindroma emotsional'nogo vygoraniya v pedagogicheskoy srede* [Research of the emotional burnout syndrome in the pedagogical environment]. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [Psychology of professional development], 2019, № 2, pp. 71–85. (In Russ.)

Tretyakova V.S., Mukhlynina O.V. *Upravlencheskaya deyatel'nost' po preodoleniyu professional'nykh deformat-*

siy pedagogov kolledzha [Management activity to overcome professional deformations of college pedagogues]. *Professional'noye obrazovaniye irynok truda* [Professional education and labor market], 2019, vol. 1, № 36, pp. 55–65. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 13.02.2021; одобрена после рецензирования 26.04.2021; принята к публикации 12.05.2021.

The article was submitted 13.02.2021; approved after reviewing 26.04.2021; accepted for publication 12.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 47–56. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 47–56. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 61:004.738.5

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-47-56>

ИНТЕРНЕТ-ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО В СФЕРЕ МЕДИЦИНЫ И ОТНОШЕНИЕ РОССИЯН К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И ВАКЦИНАЦИИ

Духанина Любовь Николаевна, доктор педагогических наук, Российское общество «Знание», Москва, Россия, Duhanina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>

Дейнека Ольга Сергеевна, доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, osdeyneka@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>

Максименко Александр Александрович, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, Высшая школа экономики, Москва, Россия, Maximenko.AI@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>

Лушников Дмитрий Александрович, доктор социологических наук, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия, keremet2000@mail.ru

Шаповалова Инна Сергеевна, доктор социологических наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия, shapovalova@bsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются востребованные населением современной России формы медицинского просветительства в социальных сетях. Предпринятая авторами попытка анализа сетевого медицинского дискурса дополнена опросами, которые выявили важные для россиян темы о здоровье. Рассматриваются результаты двух социологических исследований (2018–2019 гг.), посвященных феномену медицинского просветительства. В первом исследовании в ходе репрезентативного опроса на двух выборках (гетерогенной по возрасту и молодежной) была выявлена потребность респондентов в знаниях о здоровье и медицине. По теме вакцинации приведен анализ неструктурированных данных социальных медиа. Второе исследование показало, что более половины респондентов предпочитают самолечение, однако почти 2/3 проходят диспансеризацию 1 раз в 3 года. Позитивно влияют на установки самосохранительного поведения традиции и уклад семьи родителей, а также привычки в собственной семье. Выполненные исследования подтверждают предположение о том, что социальная сетевая медиасреда может быть площадкой для превентивной государственной просветительской политики в сфере здоровьесберегающих практик и самосохранительного поведения населения России.

Ключевые слова: медицинское просветительство, медицинский дискурс, здоровьесберегающие практики, факторы самосохранительного поведения, население России, отношение к вакцинации, доверие официальной медицине

Для цитирования: Духанина Л.Н., Дейнека О.С., Максименко А.А., Лушников Д.А., Шаповалова И.С. Интернет-просветительство в сфере медицины и отношение россиян к своему здоровью и вакцинации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 47–56. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-47-56>

Research Article

INTERNET EDUCATION IN THE SPHERE OF MEDICINE AND THE ATTITUDE OF RUSSIANS TO THEIR HEALTH AND VACCINATION

Lyubov N. Dukhanina, Doctor of Pedagogy, Russian Society “Knowledge”, Moscow, Russia, Duhanina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>

Olga S. Deyneka, Doctor of Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, osdeyneka@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>

Alexander A. Maksimenko, Doctor of Sociology, candidate of psychological sciences, Higher School of Economics, Moscow, Russia, Maximenko.AI@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>

Dmitry A. Lushnikov, Doctor of Sociology, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, keremet2000@mail.ru

Inna S. Shapovalova, Doctor of Sociology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, shapovalova@bsu.edu.ru

Abstract. The article reviews the forms of medical enlightenment in social networks that are in demand by the population of modern Russia. The authors' attempt to analyse the online medical discourse was supplemented by surveys that revealed important topics about health for Russians. The results of 2 sociological studies (2018-2019) on the phenomenon of medical

education are considered. In the first study, in the course of a representative survey on two samples (heterogeneous by age and youth), the respondents' need for knowledge about health and medicine was revealed. On the subject of vaccination, an analysis of unstructured social media data is provided. The second study showed that more than half of the respondents prefer self-medication, but almost 2/3 undergo medical examination once every 3 years. Traditions and the way of life in parents' family, as well as habits in one's own family, have a positive effect on the attitudes of self-preserving behaviour. The studies performed confirm the assumption that the social network media environment can be a platform for preventive state educational policy in the field of health-saving practices and self-preservation behaviour of the population of Russia.

Keywords: medical enlightenment, medical discourse, health-preserving practices, factors of self-preserving behaviour, population of Russia, attitude to vaccination, trust in official medicine

For citation: Dukhanina L.N., Deyneka O.S., Maksimenko A.A., Lushnikov D.A., Shapovalova I.S. Internet education in the sphere of medicine and the attitude of Russians to their health and vaccination. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 47–56 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-47-56>

Введение

Эпидемическая ситуация, вызванная COVID-19, не только мобилизует население и институты государства на борьбу с угрозами и преодоление текущих трудностей, но и привлекает внимание ученых и общественности к нерешенным или перманентным проблемам здравоохранения и, прежде всего, проблемам профилактики и превенций заболеваний [Березовская; Дейнека].

Медицинское просветительство, культура здорового образа жизни, стимулирование своевременного обращения к врачам, вакцинация – это важные элементы превентивной политики в системе здравоохранения, проблемы, которые требуют постоянного внимания исследователей.

Обращаясь, в частности, к проблеме плановых вакцинаций, следует отметить, что 24 страны с середины апреля 2020 г. перенесли планы по иммунизации населения до стабилизации эпидемиологической ситуации, вызванной COVID-19. Спустя два месяца 68 стран приостановили обязательную плановую вакцинацию детей, поскольку все силы систем здравоохранения были брошены на борьбу с коронавирусом. Вследствие этого в некоторых развивающихся странах резко возросла заболеваемость корью, холерой и желтой лихорадкой, вернулся детский полиомиелит. В циркуляре Роспотребнадзора РФ отмечена целесообразность приостановки плановой вакцинации взрослого населения в рамках национального календаря с решением о ее продолжении регионами самостоятельно в соответствии с рекомендациями ВОЗ (Руководство по плановой иммунизации во время пандемии COVID-19 в Европейском регионе). При этом эксперты [Мишина] предупреждают о нежелательном прерывании плановой вакцинации и возможности скачка управляемых инфекций в связи с тем, что представители регионального здравоохранения могут избежать брать ответственность за вакцинацию на себя.

Отношение населения к превенциям заболеваний, профилактическая культура формируется, в частно-

сти, посредством Интернета. Согласно данным международного исследования, опубликованного компанией Вира, 96 % имеющих доступ к сети Интернет россияне пользуются ею для поиска информации о заболеваниях и их симптомах, 87 % запрашивают информацию о лекарствах, 56 % ищут информацию с целью самодиагностики и 55 % изучают опыт других пациентов с тем же заболеванием [McDaid]. При этом только 25 % пользователей проверяют источник этой информации.

Следует отметить, что как новые, так и традиционные форматы медицинского просветительства, направленные на минимизацию рисков нарушений здоровья и формирование самосохранительных практик поведения сограждан, остаются вне фокуса внимания ученых. В связи с этим становится актуальным поиск наиболее востребованных тем и форматов медицинского просветительства, а также разработка рекомендаций посредством изучения медицинского дискурса в социальных медиа.

Как показало социологическое исследование, проведенное Российским обществом «Знание» в 2018 г. [Духанина], наиболее востребованными форматами просветительства и обучения являются: просмотр документальных фильмов и телепередач по ТВ (49,5 % опрошенных); чтение статей, размещенных в сети Интернет, в электронных научно-популярных журналах (42,3 %); просмотр образовательных роликов и вебинаров в сети Интернет (42,8 %); посещение тематических лекций (19,9 %); участие в мастер-классах (16,9 %); подписка на тематические группы в социальных сетях, блоги, видеоканалы (16,3 %); прослушивание подкастов и аудиокниг (13,5 %); объединение в клубы и кружки по интересам (12,7 %); участие в тренингах (11,9 %); участие в интеллектуальных играх и научных поединках (9,9 %); участие в онлайн-марафонах (8,7 %). Таким образом, весьма востребованным просветительским пространством становится новый формат просветительства, формируемый и развивающийся в сети Интернет, а «живое» коллективное обучение постепенно сдает свои позиции.

Исследования новых форматов онлайн-сообществ [Смирнова; Hogan; Smith], связанных с темой здоровья, пока малочисленны [Graffigna; Kata; Smailhodzic]. Они содержат обсуждение особенностей протекания конкретной болезни и состояния здоровья; рекомендации узких специалистов, медицинских услуг и лекарств, дискуссии по вопросам государственной политики в области здравоохранения и здорового образа жизни. Классифицируя коммуникации в онлайн-сообществах, О.Ю. Кольцова с соавторами [Кольцова] разделяет их на эмоциональные и инструментальные, коллективные и личные, запрос/вопрос и высказывание/ответ.

Обсуждение темы здоровья в сети имеет свои особенности. Под медицинским дискурсом в научной литературе эксперты понимают коммуникацию в диаде «врач – пациент», в фокусе которой находится здоровье [Карымшакова]; организацию системы речевого взаимодействия в рамках института медицины и принципы, по которым строится профессиональное общение врача с пациентом, имеющее цель «излечение пациента от недуга»; результат интеграции объективного медицинского знания и коммуникативных стратегий с целью оказания желаемого воздействия на пациента [Ушакова]; производный тип дискурса, являющийся «взаимодействием: научного и наивного дискурса» [Алексеева].

Определяя специфику медицинского дискурса, Л.С. Шуравина связывает его с сакральным характером профессии; медицинской этикой; наличием собственной понятийной системы и ритуальных знаков (белый халат, инструменты и тому подобное), а также специальных обозначений определенных видов коммуникативного взаимодействия (медицинские консилиумы и прочее) [Шуравина].

Л.С. Бейлисон выделяет следующие составляющие медицинского дискурса: 1) цель – оказание профессиональной медицинской помощи, донесение до пациента клинической картины болезни, способов ее лечения; 2) коммуниканты: врач – пациент; 3) хронотоп – медицинский осмотр, обход в стационаре, вызов врача на дом и проч.; 4) ценности: здоровье – болезнь, терапия; 5) стратегии (диагностика, лечение, содействие, рекомендации и проч.); 6) жанры (жалоба пациента, лечение, рекомендации, диагностирующая беседа, консилиум, амбулаторный прием) [Бейлисон].

На основании анализа характера речевого взаимодействия между врачом и пациентом Е.А. Пономаренко обозначил следующие жанры сетевого медицинского дискурса: жанр жалобы, постановки диагноза, рекомендации, благодарности, отказа от лечения, утешения [Пономаренко]. С.В. Майборода предлагает следующую классификацию тактик речевого воздействия [Майборода]: имиджевые тактики (самопре-

зентация коммуникантов); тактики эмоционального настроя; оценочные тактики (комплимент, оценка, дискредитация, порицание); суггестивные тактики (утешение, ободрение); императивные тактики.

Таким образом, медицинский сетевой дискурс представляет собой многомерное коммуникативное образование [Ахнина; Гончаренко], отличительными признаками которого являются цель, типичные участники (эксперты, в том числе врачи, пациенты, их родственники, обычные наблюдатели), а также социокультурный контекст общения.

Возрастает научный интерес к наиболее актуальным для населения (в частности, молодежи) темам медицинского просветительства [Максименко, Данилов] и темам здоровьесберегающих практик россиян [Максименко, Пичугина]. Кроме того, интернет-просветительство можно рассматривать как предпосылку и некий прообраз телемедицины, которая оказалась востребованной в период пандемии, вызванной COVID-19.

Целью двух проведенных нами исследований стало выявление приоритетности тем медицинского просветительства для населения, включая вакцинацию, а также отношение россиян к своему здоровью с учетом установок на самосохранительное поведение.

Первое исследование было проведено в августе 2018 г. Костромским региональным отделением Российского общества социологов совместно с Российским обществом «Знание» и представляло собой уличный репрезентативный опрос (face-2-face) с целью выявления приоритетных тем медицинского просветительства. Для этого на основе тематического анализа медицинского дискурса в социальных сетях была создана методика ранжирования наиболее часто упоминаемых и вызывающих интерес медицинских тем. Всего было опрошено 412 жителей Костромы с выравниванием выборки по полу, возрасту и району проживания.

Дополнительно в сентябре 2018 г. был проведен онлайн-опрос молодежи (129 респондентов 17–35 лет) с помощью онлайн-анкеты, помещенной на сервисе webanketa.com в социальной сети «ВКонтакте».

Результаты опросов приведены в таблице 1 в виде ранговых мест медицинских тем в порядке убывания интереса к ним.

Как видно из таблицы 1, темы онкозаболеваний и влияния гаджетов на здоровье людей волнуют всех участников исследования. Тема прививочных кампаний оказалась важнее для молодых костромичей. Также у представителей молодого поколения выше интерес к биологическим добавкам, и молодежь меньше обеспокоена темой генно-модифицированной продукции.

Интерес молодежи к прививочным кампаниям можно объяснить большей вовлеченностью в них

Актуальные темы запросов на медицинское просвещение

Темы	Выборки	
	Смешанная выборка (N = 412)	Молодежь (N = 129)
	Ранг	Ранг
Будет ли рак разных форм и стадий излечим в ближайшем будущем?	1	1
Влияние гаджетов на здоровье взрослых и детей (в том числе wi-fi и мобильных телефонов)	2	3
ГМО продукты: что можно, а что нельзя	3	6
Прививочные кампании: мифы и реальность	4	2
Как прожить до 150 лет	5	5
БАДы и гомеопатия: есть ли от них польза?	6	4
Электронные сигареты и вейпы: наносят ли они больший вред здоровью, чем обычные сигареты?	7	7

* *Примечание:* результаты расстановки мест от 1 до 7, где 1 – самая важная тема, а 7 – наименее важная тема.



Рис. 1. Динамика упоминаний вакцинации в социальных медиа (данные BrandAnalytics)

в связи с требованиями прививочных карт по месту работы, а также с выполнением родительских ролей.

Обращаясь к теме прививочных кампаний и вакцинаций, специалисты компании BrandAnalytics (цит. по: [Черный]) выяснили, что в период с 1 апреля 2018 г. по 31 марта 2019 г. сторонников вакцинации в российских социальных медиа было больше (59 %), чем противников (41 %). Сторонники прививочных кампаний чаще пишут авторские тексты (посты). Аргументация в них подчеркивает доверие официальной медицине («так надо / так правильно поступать»; «прививки – защита от болезней / протекания болезней в тяжелой форме»; «современные вакцины хорошо переносятся (не вызывают осложнений, которыми пугают)»; «по статистике среди привитых людей смертность от болезней ниже, чем среди не привитых»; «привитые люди реже болеют / их иммунитет в целом крепче»; «вакцинация – защита от возникновения эпидемий»; «детям нужно делать прививки, иначе их не примут в детский сад»).

«Антипрививочники» реже пишут авторские тексты (посты), предпочитая ссылаться на широко распространенные в сети статьи и/или видео об опасности прививок, которые сводятся к различным «теориям заговора» об уничтожении россиян. Их доводы сводятся к следующим: «вакцины могут вызывать по-

бочные эффекты»; «вакцины содержат опасные вещества (ртуть и т. п.)»; «вакцины не эффективны / не спасают»; «неоправданно высокий риск смерти / инвалидности от прививки»; «вакцинация снижает иммунитет»; «некоторые вакцины не прошли испытания на безопасность и эффективность»; «зарубежные вакцины нацелены на уничтожение россиян».

Активность обсуждения вакцинации в русскоязычных социальных медиа уверенно росла в течение всего периода мониторинга. В результате в марте 2019 г. месячный объем обсуждений вакцинации практически удвоился по отношению к апрелю предыдущего года. Всего же за рассматриваемый период в русскоязычных социальных медиа зафиксировано 5,3 млн сообщений с упоминанием темы вакцинации (рис. 1).

Самой обсуждаемой в социальных сетях болезнью до пандемии оказалась корь, поскольку родителей очень беспокоило ее быстрое распространение. Количество сообщений с упоминанием кори втрое превышало количество упоминаний следующего по «популярности» на тот момент заболевания – коклюша.

Оценивая гендерный состав онлайн-аудитории, необходимо отметить, что среди женщин больше сторонников вакцинации, которые высказываются чаще и более агрессивно, чем мужчины. У темы вакцина-

ции – «женское лицо»: 70 % сообщений по проблеме прививок написали женщины. Это ожидаемо, так как именно мамы больше вовлечены в заботу о ребенке. При этом среди мужчин больше противников вакцинации, чем среди женщин – 48 % против 43 %.

Таким образом, проанализировав актуальность тем медицинского просветительства, специфику медицинского дискурса как инструмента коммуникации в социальных сетях и тему вакцинации в социальных медиа, следует уделить внимание доминирующим установкам граждан по отношению к своему здоровью.

Второе исследование было посвящено изучению установок самосохранительного поведения россиян. Для этого в феврале – марте 2019 г. был проведен массовый опрос среди населения Центрального региона России. В опросе приняли участие 1 067 человек, выборка – квотная по полу, возрасту, месту и территории проживания. Доверительная вероятность исследования – 95 %, ошибка выборки (доверительный интервал) – 3 %.

Интерес к существующим болезням тесно связан, в частности, и с самосохранительным поведением населения в случае наступления рисков утраты здоровья. Так, большинство опрошенных граждан (табл. 2) ориентированы на самолечение и обратятся к врачу только при отсутствии улучшений (44,4 %). Четверть респондентов будут обращаться в муниципальную городскую больницу, для оказания помощи по полису медицинского страхования (25,7 %). Почти 10 % предпочтут платные услуги, а 13,5 % выберут самолечение без вмешательства «внешних сил». Таким образом, более половины опрошенных (44,4 % + 13,5 %) предпочитают самолечение.

Несмотря на нежелание обращаться к врачам, почти 2/3 опрошенных проходят (табл. 3) диспансеризацию раз в три года (65,3 %). При этом в течение текущего года прошли профилактический осмотр 27,7 %, а около 10 % никогда не проходили такой процедуры.

Мотивом для прохождения диспансеризации у большинства стало желание убедиться (табл. 4)

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Что Вы делаете, когда заболете?»

№	Варианты ответов	N	%
1.	Обращаюсь в муниципальную городскую поликлинику, больницу	271	25,7
2.	Обращаюсь в платную (негосударственную) поликлинику, больницу	101	9,6
3.	Обращаюсь к народным целителям, нетрадиционной медицине	7	0,7
4.	Лечусь сам	142	13,5
5.	Начинаю лечиться сам(а), а если улучшений нет – обращаюсь к врачу	468	44,4
6.	Ничего не делаю, все пускаю «на самотек»	64	6,1
Итого ответивших		1053	100,0

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос «Когда вы последний раз проходили диспансеризацию?»

№	Варианты ответов	N	%
1.	В этом году	293	27,7
2.	В течение последних трех лет	398	37,6
3.	4–5 лет назад и более	78	7,4
4.	Никогда не проходил или проходил очень давно	102	9,6
5.	Затрудняюсь ответить	188	17,8
Итого ответивших:		1059	100,0

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос «Что побудило Вас к прохождению диспансеризации?»

№	Варианты ответов	N	%
1.	Плохое самочувствие	225	22,6
2.	Пропаганда в СМИ	0	0,0
3.	Захотелось удостовериться, что у меня все в порядке	354	35,6
4.	Заставили на работе	314	31,6
5.	Заставили близкие	102	10,3
Итого ответивших		995	100,0

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос «В каких случаях Вы обращаетесь за медицинской помощью?»

№	Варианты ответов	N	%
1.	При малейшем недомогании	81	7,7
2.	Когда плохо себя чувствую в течение нескольких дней	284	27,0
3.	Когда самочувствие настолько плохое, что откладывать визит уже нельзя	493	46,9
4.	Когда нужен больничный лист	72	6,9
5.	Стараюсь вообще не обращаться, предпочитаю лечиться самостоятельно	121	11,5
Итого ответивших		1051	100,0

Таблица 6

Распределение ответов на вопрос «Доверяете ли Вы современной медицине?»

№	Варианты ответов	N	%
1.	Да, в полной мере	446	42,1
2.	Доверяю только платным специалистам	217	20,5
3.	Доверяю только зарубежным специалистам	43	4,1
4.	Нет, доверяю только нетрадиционной медицине	67	6,3
5.	Нет, предпочитаю самолечение	286	27,0
Итого ответивших		1059	100,0

Таблица 7

Распределение ответов на вопрос «Что из перечисленного и в какой мере повлияло на Ваше поведение и отношение к своему здоровью?»

№	Варианты ответов	1	2	3	4
1.	Менталитет и исторически сложившийся образ жизни моей нации	588(55,5%)	344(32,5%)	63(5,9%)	64(6,0%)
2.	Государственная политика в области здравоохранения	442(41,7%)	424(40,0%)	72(6,8%)	121(11,4%)
3.	Законы моей религии	686(64,8%)	229(21,6%)	128(12,1%)	16(1,5%)
4.	Уровень развития и ресурсы моего региона	558(52,7%)	298(28,1%)	153(14,4%)	50(4,7%)
5.	Инфраструктура моего города	580(55,1%)	260(24,7%)	141(13,4%)	71(6,7%)
6.	Традиции и уклад семьи моих родителей	115(10,9%)	288(27,2%)	579(54,7%)	77(7,3%)
7.	Традиции и уклад моей собственной семьи	210(19,8%)	359(33,9%)	420(39,7%)	70(6,6%)
8.	Моя работа (место обучения)	221(20,9%)	523(49,4%)	222(21,0%)	93(8,8%)
9.	Мое окружение, друзья, знакомые	280(26,4%)	336(31,7%)	366(34,6%)	77(7,3%)
10.	Конкретные, уважаемые мной личности	407(38,4%)	361(34,1%)	239(22,6%)	52(4,9%)
11.	Только я сам, мой выбор, мои решения	96(9,1%)	295(27,9%)	576(54,4%)	92(8,7%)

Примечание: 1 – абсолютно не повлияло, 2 – повлияло в средней степени, 3 – имело большое положительное влияние, 4 – имело большое отрицательное влияние.

в отсутствии проблем (35,6 %). Почти треть была вынуждена пройти диспансеризацию как обязательное условие продолжить работу (31,6 %) и 10,3 % заставили близкие. Таким образом, более 40 % прошли осмотр только с принуждением. При этом 22,6 % подвигло на это плохое самочувствие.

Самосохранительные модели поведения россиян были дополнены информацией о ситуации обращения за медицинской помощью (табл. 5). Так, большинство (46,9 %) обращаются в крайнем случае, 27,0 % – когда болеют уже несколько дней. Только 7,7 % стараются обратиться к врачу при малейшем недомогании, 6,0 % – при необходимости офици-

ального документа. Такое распределение указывает на низкий уровень доверия официальной медицине. В большинстве своем это же является причиной запущенных форм, перешедших бесконтрольно в острую или хроническую стадию.

Логичным продолжением серии вопросов о медицинском обслуживании стал вопрос о доверии современной официальной медицине (табл. 6). Получены неоднозначные ответы на этот вопрос. Большинство высказывают свое доверие медицине (42,1 %), хотя предпочитают не обращаться к врачам, судя по предыдущему вопросу, выбирают самолечение (27,0 %) и доверяют платному сектору (20,5 %).

Таблица 8

Распределение ответов на вопрос «Что мешает Вам вести более здоровый образ жизни?»

№	Варианты ответов	Мешает	Не мешает
1.	Отсутствие свободного времени	501(47,0%)	566(53,0%)
2.	Возраст	316(29,8%)	744(70,2%)
3.	Отсутствие материальных возможностей	417(39,7%)	634(60,3%)
4.	Плохие жилищные условия	224(21,0%)	843(79,0%)
5.	Занятость семьей и детьми	319(30,3%)	734(69,7%)
6.	Загруженность работой / учебой	614(57,5%)	453(42,5%)
7.	Отсутствие необходимой информации по вопросам ЗОЖ	148(13,9%)	919(86,1%)
8.	Нежелание / неготовность менять свой привычный образ жизни	528(49,5%)	539(50,5%)
9.	Общая обстановка в стране	173(16,2%)	894(83,8%)
10.	Общая обстановка в городе / районе, где я живу	252(23,6%)	815(76,4%)
11.	Отсутствие связей / состоятельных друзей и родственников	175(16,4%)	892(83,6%)
12.	Отсутствие необходимого образования / умений и навыков	197(18,7%)	854(81,3%)
13.	Отсутствие единомышленников	302(28,7%)	749(71,3%)
14.	Отсутствие поддержки со стороны окружающих	299(28,4%)	752(71,6%)
15.	Собственная лень, неорганизованность	591(56,2%)	460(43,8%)
16.	Я не верю, что могу своими силами что-то изменить	354(33,7%)	697(66,3%)

Исследовались также факторы влияния на формирование здоровьесберегающих установок. Определяя ранги положительного воздействия, следует отметить следующие факторы (табл. 7): традиции и уклад семьи родителей (54,7 %) и собственной семьи (39,7 %); собственные решения и выбор (54,4 %), ближний круг (34,6 %). Таким образом, позитивное влияние обусловлено факторами первичной социализации и близкой коммуникации, собственными потенциями и ресурсами личности.

Отрицательное влияние этих факторов мало представлено в выборах и редко превышало 10 % – так, наибольшее отрицательное влияние отмечено у внешнего фактора государственной политики в области здравоохранения. Таким образом, мы имеем дело с ситуацией, когда все формы работы по формированию здоровьесберегающих установок должны быть адресованы непосредственно человеку и будущему (или молодому) родителю.

Наиболее весомыми причинами, которые мешают вести более здоровый образ жизни (табл. 8), оказались загруженность работой и учебой (57,5 %), собственная лень и неорганизованность (56,5 %), нежелание менять свой образ жизни (49,5 %), отсутствие свободного времени (47,0 %), (36,2 %). Таким образом, из четырех приоритетов два, по сути, связаны с временным ресурсом, а два – с личностным ресурсом, при этом не имеющим под собой объективно основания.

Выводы и рекомендации

Весьма востребованным просветительским инструментом становится новый формат просветительства, формируемый и развивающийся в сети Интернет.

Темы онкозаболеваний и влияния гаджетов на здоровье людей волнуют представителей разных поколений, при этом молодые меньше обеспокоены темой генно-модифицированной продукции. Тема прививочных кампаний оказалась важнее для молодых респондентов.

Интерес к существующим болезням тесно связан, в частности, и с охранительным поведением населения в случае наступления рисков утраты здоровья. Большинство опрошенных граждан занимаются самолечением и станут обращаться к врачу только при отсутствии улучшений. Четверть респондентов будут обращаться в муниципальную городскую больницу, для оказания помощи по полису медицинского страхования, остальные предпочтут платные услуги или выберут самолечение.

Почти 2/3 опрошенных проходят диспансеризацию раз в три года. Мотивом для прохождения диспансеризации у большинства респондентов стало желание убедиться в отсутствии проблем со здоровьем. Почти треть была вынуждена пройти диспансеризацию как обязательное условие продолжить работу или по требованию близких. Большинство опрошенных высказали свое доверие медицине.

Самосохранительные установки в первую очередь обусловлены факторами первичной социализации и близкой коммуникации, а также собственными потенциями и ресурсами личности.

В заключение следует наметить перспективы просветительства с учетом того, что социальные сети и медиа становятся основным каналом коммуникации с различными целевыми аудиториями в формировании и распространении неспециализированных

медицинских знаний и одними из основных площадок формирования медицинского дискурса.

Медицинское просветительство в социальных сетях позволяет закладывать позитивную динамику здоровьесберегающих практик и самосохранительного поведения населения России на десятилетия вперед, поскольку воздействует и на молодежь, и на людей среднего возраста. В этой связи государственная просветительская позиция должна строиться на принципах объективности, научности, системности, объясняя людям отличия фейковой информации от доказательной медицины, работая на запросы различных половозрастных групп.

Здоровый образ жизни должен быть модным у разных возрастных групп и распространяться не только традиционно в виде пропаганды ЗОЖ, но и в виде конструктивных спортивных и оздоровительных субкультур и сообществ.

В эпоху постправды и переизбытка информации актуализируется проблема управленческих и медийных практик современного медицинского просветительства, которую необходимо разрешать с учетом национальных интересов России и традиционных базовых ценностей россиян. Сетевые конфликты «прививочников» и «антипрививочников» ставят в повестку дня серьезный вопрос о влиянии на формирование медицинских знаний в социальных сетях и борьбе с распространением псевдо- и антимедицинских знаний.

В ходе реализации превентивной государственной просветительской политики в сфере здоровьесберегающих практик и самосохранительного поведения населения России стоит сконцентрироваться на таком канале коммуникации, как социальные сети и социальные медиа.

Список литературы

Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2002. 200 с.

Ахнина К.В. Сетевой медицинский дискурс: языковые и коммуникативно-прагматические характеристики: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 211 с.

Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы. Волгоград: Перемена, 2009. 278 с.

Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Здоровая личность / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2013. С. 214–244.

Гончаренко Н.В. Суггестивность медицинского дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 2. С. 12–16.

Дейнека О.С., Николаев А.Е. Экономико-психологический анализ проблемных зон отечественного здравоохранения // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития: ма-

териалы 15-й междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 24–27 ноября 2015 г.). СПб.: НВШ СПб, 2015. С. 55–66.

Духанина Л.Н., Максименко А.А. Будущее просветительства в свете глобальных вызовов. М.: Российское общество «Знание», 2019. 208 с.

Карымишаква Т.Г. Лингвистические технологии речевого воздействия в медицинском дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2015. 201 с.

Кольцова О.Ю., Мейлахс П.А., Рыков Ю.Г. Структура и функции онлайн-сообществ: сетевая картография ВИЧ-релевантных групп в социальной сети «ВКонтакте» // Социологические исследования. 2016. № 8. С. 30–42.

Майборода С.В. Особенности коммуникативной стратегии воздействия на адресата в рамках устного медицинского дискурса // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 880–883.

Максименко А.А., Данилов В.Н. Просветительство в современной России: проблемы и вызовы. Кострома: Костромская общественная просветительно-образовательная организация «Знание», 2017. 143 с.

Максименко А.А., Пичугина Е.Г. Контрмаркетинг табакокурения. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 358 с.

Мишина В. Минздрав рекомендовал регионам приостановить вакцинацию детей и взрослых: Эксперты напоминают, что помимо коронавируса есть и другие инфекции // Коммерсант. 28 апреля 2020 года. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4325741> (дата обращения: 12.05.2019).

Пономаренко Е.А. Корреляция речевых жанров в медицинском дискурсе (на материале произведений русских писателей-врачей) // Молодой ученый. 2014. № 1 (60). С. 689–694.

Смирнова О.С., Петров А.И., Бабийчук Г.А. Основные методы анализа, используемые при исследовании социальных сетей // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 3–1. С. 151–158.

Ушакова Ю.Ю. Англоязычный медицинский дискурс и его коммуникативная специфика // Современное общество в контексте гуманитарного знания. Ученые записки ХГУ «НУА». Харьков, 2015. Т. 21. С. 511–518.

Черный В. Отношение к вакцинации в России – исследование обсуждений в социальных медиа. URL: <https://br-analytics.ru/blog/vaccination> (дата обращения: 12.05.2019).

Шуравина Л.С. Медицинский дискурс как тип институционального дискурса // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2013. № 37 (328). С. 65–67.

Graffigna G., Riva G. Social media monitoring and understanding: an integrated mixed methods approach for the analysis of social media. International Journal of

Web-based Communities, 2015, vol. 11, № 1, pp. 57–72. DOI: 10.1504/IJWBC.2015.067083.

Hogan B. Analyzing social networks via the Internet. The sage handbook of online research methods. Sage, Thousand Oaks, CA, 2008, pp. 141–160.

Kata A. Anti-vaccine activists, Web 2.0, and the post-modern paradigm – An overview of tactics and tropes used online by the anti-vaccination movement. *Vaccine*, 2012, vol. 30, № 25, pp. 3778–3789.

McDaid D. & A-La Park. Online Health: UNTANG LING THE WEB. *Bupa Health Pulse*, 2010, 4 January 2011. URL: www.bupa.com/healthpulse (дата обращения: 16.06.2019).

Smailhodzic E., Boonstra A., Langley D. Social media Enabled Interactions in Healthcare: Towards a Typology. ECIS 2015 Completed Research Papers, 2015, pp. 1–16.

Smith M.A. Invisible crowds in cyberspace: mapping the social structure of the Usenet. *Communities in cyberspace*. N. Y., Routledge, 1999, pp. 107–133.

References

Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. *Meditsinskii diskurs: teoreticheskie osnovy i printsipy analiza* [Medical discourse: theoretical foundations and principles of analysis]. Perm', Izd-vo Permskogo un-ta Publ., 2002, 200 p. (In Russ.)

Akhmina K.V. *Setevoi meditsinskii diskurs: iazykovye i kommunikativno-pragmaticheskie kharakteristiki: dis. ... kand. filol. nauk* [Network medical discourse: linguistic and communicative-pragmatic characteristics: PhD thesis]. Moscow, 2016, 211 p. (In Russ.)

Beilinson L.S. *Professional'nyi diskurs: priznaki, funktsii, normy* [Professional discourse: signs, functions, norms]. Volgograd, Peremena Publ., 2009, 278 p. (In Russ.)

Berezovskaia R.A. *Otnoshenie k zdorov'iu* [Attitude to health]. *Zdorovaia lichnost'* [Healthy personality], pod red. G.S. Nikiforova. SPb, Rech' Publ., 2013, pp. 214–244. (In Russ.)

Goncharenko N.V. *Suggestivnost' meditsinskogo diskursa* [Suggestiveness of medical discourse]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], 2008, № 2, pp. 12–16. (In Russ.)

Deineka O.S., Nikolaev A.E. *Ekonomiko-psikhologicheskii analiz problemnykh zon otechestvennogo zdravookhraneniia* [Economic and psychological analysis of problem areas of domestic health care]. *Ekonomicheskaiia psikhologiia: sovremennye problemy i perspektivy razvitiia: materialy 15-i mezhd. nauchn.-prakt. konf.* [Economic psychology: modern problems and development prospects: materials of the 15th Int. scientific-practical conf.]. SPb, NVSh-SPb Publ., 2015, pp. 55–66. (In Russ.)

Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. *Budushchee prosvetitel'stva v svete global'nykh vyzovov* [The future of enlight-

enment in the light of global challenges]. Moscow, Rossiiskoe obshchestvo «Znanie» Publ., 2019, 208 p. (In Russ.)

Karymshakova T.G. *Lingvisticheskie tekhnologii rechevogo vozdeistviia v meditsinskom diskurse: diss. ... kand. filol. nauk* [Linguistic technologies of speech influence in medical discourse: PhD thesis]. Ulan-Ude, 2015, 201 p. (In Russ.)

Kol'tsova O.Iu., Meilakhs P.A., Rykov Iu.G. *Struktura i funktsii onlain soobshchestv: setevoiia kartografiia VICH-relevantnykh grupp v sotsial'noi seti «VKONTAKTE»* [The structure and functions of online communities: network mapping of HIV-relevant groups in the VKONTAKTE social network]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological research], 2016, № 8, pp. 30–42. (In Russ.)

Maiboroda S.V. *Osobennosti kommunikativnoi strategii vozdeistviia na adresata v ramkakh ustnogo meditsinskogo diskursa* [Features of the communicative strategy of influencing the addressee within the framework of oral medical discourse]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2016, № 1, pp. 880–883. (In Russ.)

Maksimenko A.A., Danilov V.N. *Prosvetitel'stvo v sovremennoi Rossii: problemy i vyzovy* [Enlightenment in modern Russia: problems and challenges]. Kostroma, Kostromskaia obshchestvennaia prosvetitel'sko-obuchaiushchaia organizatsiia «Znanie» Publ., 2017, 143 p. (In Russ.)

Maksimenko A.A., Pichugina E.G. *Kontrmarketing tabakokureniia* [Counter-marketing of tobacco smoking]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2012, 358 p. (In Russ.)

Mishina V. *Minzdrav rekomendoval regionam priostanovit' vaksinat'siiu detei i vzroslykh: Eksperty napominaiut, chto pomimo koronavirusa est' i drugie infektsii* [The Ministry of Health recommended that the regions suspend the vaccination of children and adults: Experts remind that in addition to coronavirus there are other infections]. *Kommersant* [Kommersant], 28 Aprilia 2020 goda. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4325741> (access date: 12.05.2019). (In Russ.)

Ponomarenko E.A. *Korrelatsiia rechevykh zhanrov v meditsinskom diskurse (na materiale proizvedenii russkikh pisatelei-vrachei)* [Correlation of speech genres in medical discourse (based on the works of Russian writers-doctors)]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2014, № 1 (60), pp. 689–694. (In Russ.)

Smirnova O.S., Petrov A.I., Babiichuk G.A. *Osnovnye metody analiza, ispol'zuemye pri issledovanii sotsial'nykh setei* [Basic methods of analysis used in the study of social networks]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* [Modern information technologies and IT-education], 2016, vol. 12, № 3 (1), pp. 151–158. (In Russ.)

Ushakova Iu.Iu. *Angloiazychnyi meditsinskii diskurs i ego kommunikativnaia spetsifika* [English-language medical discourse and its communicative specificity]. *Sovre-*

mennoe obshchestvo v kontekste gumanitarnogo znaniia. Uchenye zapiski KhGU «NUA» [Modern society in the context of humanitarian knowledge. Scientific notes of KSU “PUA”]. Khar'kov, 2015, vol. 21, pp. 511–518. (In Russ.)

Chernyi V. *Otnoshenie k vaktsinatsii v Rossii – issledovanie obsuzhdenii v sotsial'nykh media* [Attitudes towards vaccination in Russia – research of discussions in social media]. URL: <https://br-analytics.ru/blog/vaccination> (access date: 12.05.2019). (In Russ.)

Shuravina L.S. *Meditinskii diskurs kak tip institucional'nogo diskursa* [Medical discourse as a type of

institutional discourse]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk state university], 2013, № 37 (328), pp. 65–67. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.02.2021; одобрена после рецензирования 23.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 14.02.2021; approved after reviewing 23.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 57–65. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 57–65. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-57-65>

МНОГОВЕКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ПОНИМАНИЯ РИСКОВ ИННОВАЦИЙ: СИНТЕЗ ПСИХОЛОГИИ, ЭКОНОМИКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Кортв Сергей Всеволодович, доктор экономических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, s.v.kortov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7346-6811>

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Разикова Наталья Игоревна, кандидат химических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, n.i.razikova@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1079-2841>

Терлыга Надежда Геннадьевна, кандидат экономических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, n.g.terlyga@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3870-0892>

Шульгин Дмитрий Борисович, доктор экономических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Институт экономики Уральского отделения РАН, Екатеринбург, Россия, d.b.shulgin@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2753-0568>

Аннотация. Статья носит теоретический характер и представляет собой методологический анализ рисков и их роли в инновационной деятельности. Выделены и проанализированы экономические, технологические, политические, социальные, институциональные, социально-психологические и философско-психологические подходы к изучению рисков инноваций. На основе перечисленных подходов авторами предложена многовекторная модель анализа рисков инноваций, включающая три вектора: экономико-технологический, социально-средовой и психологический. Также раскрыты преимущества и направления совершенствования предлагаемой модели. Предполагается, что модель будет востребована при подготовке специалистов по инновациям и предпринимательству, при оценке рисков инноваций и как основание для дальнейших научных исследований многомерных рисков инноваций и роли человеческого фактора в таких рисках.

Ключевые слова: инновации, риски, трудовое поведение, субъект-средовое взаимодействие.

Для цитирования: Кортв С.В., Патраков Э.В., Разикова Н.И., Терлыга Н.Г., Шульгин Д.Б. Многовекторная модель понимания рисков инноваций: синтез психологии, экономики и технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 57–65. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-57-65>

Research Article

A MULTI-VECTOR MODEL FOR UNDERSTANDING THE RISKS OF INNOVATION: SYNTHESIS OF PSYCHOLOGY, ECONOMICS AND TECHNOLOGY

Sergey V. Kortov, Doctor of Economic Sciences, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, s.v.kortov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7346-6811>

Eduard V. Patravkov, Candidate of Pedagogic Sciences, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, s.v.kortov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Natalia I. Razikova, Candidate of Chemical Sciences, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, n.i.razikova@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1079-2841>

Nadezhda G. Terlyga, Candidate of Economical Sciences, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, n.g.terlyga@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3870-0892>

Dmitriy B. Shulgin, Doctor of Economical Sciences, Ural Federal University, Institute of Economics (The Ural Branch of Russian Academy of Sciences), Ekaterinburg, Russia, d.b.shulgin@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2753-0568>

Abstract. The article is theoretical in nature and represents a methodological analysis of risks and their role in innovation. The article highlights and analyses different approaches to the study of risks – economic, technological, political, social, institutional, socio-psychological and philosophical-psychological. On the basis of the listed approaches, the authors have proposed a multi-vector model for analysing the risks of innovation, which includes three vectors – economic and technological, socio-environmental and psychological. The advantages and directions for improving the proposed model are also disclosed. It is assumed that

the model will be in demand for training the specialists in entrepreneurship and innovation, in assessing the risks of innovation and as a basis for further research in multidimensional risks of innovation and the role of the human factor in such risks.

Keywords: innovations, risks, labor relations, subject-environmental interaction

For citation: Kortov S.V., Patrakov E.V., Razikova N.I., Terlyga N.G., Shulgin D.B. A multi-vector model for understanding the risks of innovation: synthesis of psychology, economics and technology. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 57–65 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-57-65>

Введение

Современная экономика характеризуется все более ускоряющимся темпом научно-технического прогресса и массовым внедрением инноваций во все сферы экономической деятельности. Смена технологического уклада, ассоциируемого с четвертой промышленной революцией [Шваб 2018] и индустрией 4.0 [Дравица, Курбацкий 2016] требует от предприятий, организаций, государств формирования долгосрочных конкурентных преимуществ и проведения цифровой и технологической трансформации [Иванова 2009].

При анализе феномена современной инновационной деятельности, по нашему мнению, необходимо учитывать два фактора. С одной стороны, экономические исследования показывают, что инвестиции в инновационный сектор приводят к росту ВВП в соотношении 1:3, в цифровизацию – в соотношении 1:2, в странах ОЭСР 90 % экономического роста обусловлено инновационной деятельностью [Серга 2013]. С другой стороны, инновационная деятельность отличается повышенными рисками. По оценкам Гарвардской школы бизнеса от 70 до 90 % создаваемых инновационных продуктов не находят применения и не могут выйти на рынок [de Benveniste 2013]. Масштаб, скорость и глубина изменений под влиянием трансформационных механизмов также вызывают повышенные риски в технической, экологической и социальной сферах, что востребует необходимость комплексного подхода к пониманию и оценке таких рисков.

Подходы к пониманию рисков инноваций

Тезис о соотношении инноваций и рисков не рассматривался Й. Шумпетером – основателем инноватики. Однако в многочисленных работах философов, социологов, экономистов и психологов начиная со второй половины XX века риски, прежде всего в оценке их социальных последствий, рассматриваются весьма активно [Тоффлер 2003]. В частности, А.И. Пригожин отмечал противоречия, свойственные инновациям: «Все инновации нарушают равновесие, устойчивость системы» [Пригожин 1989: 73]. Таким образом, инновации в самом общем смысле обеспечивают (или потенциально способны обеспечить) *новое качество* жизни общества и личности, но, наряду с этим, они запускают и *новую* цепочку рисков. Поэтому логично, что в настоящее время весьма активно исследуются и факторы управления

такими рисками. Между тем, по нашему мнению, когда мы говорим об инновациях и рисках, ощущается явный методологический дефицит для объединения и классификации (кластеризации) всего многообразия рисков, которые сопровождают инновации. Так, уход исключительно в экономику и анализ вложений, эффективности, результата делает дефицитным анализ человеческого ресурса, а вместе с ним и роль субъективного фактора как создания, так и восприятия и потребления инноваций. И наоборот, движение в сторону человека, безусловно, обогащается многообразием субъективного восприятия инноваций и новых технологий, но лишается свойственной экономике рациональности [Нестик 2015]. Такая ситуация, по нашему мнению, актуализирует необходимость разработки *многомерного* подхода к пониманию рисков инноваций.

Сегодня риск в самом общем виде (в экономике, психологии и социологии) рассматривается как потенциальная возможность будущих потерь, обусловленных *субъективным* решением или *непредвиденной* ситуацией [Корнилова 1997]. Например, неправильный расчет – это субъективное решение, а стихийное бедствие – непредвиденная ситуация. Но все же имеет место большое разнообразие концепций, подходов, классификаций понимания рисков. Поскольку мы рассматриваем этот феномен с точки зрения формирования возможной *многовекторной модели* рисков именно инноваций, то возьмем за основу следующий принцип. Расположим подходы в порядке движения от объективной исчисляемости – к многомерности мира субъекта инновационной деятельности. В целом анализ рисков в контексте инновационной деятельности является сложной междисциплинарной задачей, которая должна учитывать как риски, связанные с жизненным циклом технических объектов, так и индивидуальное, групповое и организационное поведение человека с учетом его психологических особенностей и социокультурного окружения.

В русле *экономического* подхода [Молокостова 2013] риск понимается как финансовый или эквивалентный ему финансовый ущерб. Предполагается, что величину риска можно измерить, оценить, калькулировать. Такой подход используется в бизнесе, управлении, страховании, проектировании инвестиций. Экономический подход является базисом,

если можно так выразиться, родительским, для оценки рисков инноваций, поэтому рассмотрим его более подробно.

Экономика относится к категории общественных наук, хотя имеет дело не только с деятельностью человека и социальных групп, но и со множеством природных и технических объектов, участвующих в процессе производства, распределения и потребления продуктов и услуг. Субъектом экономической теории является человек, но свободный от иррационального поведения, выбирающий оптимальный вариант своей экономической деятельности, исходя из собственных целей и интересов [Автономов 1998; Райзберг 2005]. При этом с возрастанием масштаба экономической системы роль человека уменьшается, макроэкономика оперирует безликими массами производителей и потребителей. Однако в последние десятилетия в экономической науке формируются направления, призывающие учитывать иррациональное поведение человека в экономических отношениях [Талер 2017]. Для технических систем управление рисками базируется на теории надежности [Барлоу, Прошан 1969], где риск является негативным результатом, связанным с отказом технической системы.

В экономической теории риск связывается прежде всего с понятием неопределенности [Гранатов 1999; Ляпина 1999]. Неопределенность может трактоваться как случайное, непредсказуемое событие, которое влияет на достижение цели субъектом экономической деятельности, или как состояние, связанное с отсутствием нужной информации обо всех влияющих факторах. С точки зрения управления неопределенность может определяться вероятностью развития событий по множеству сценариев, имеет динамический характер. В экономической науке нет согласованного и стандартизированного понятия риска. Обычно с ним связывают негативные ситуации и последствия, наступающие для субъекта экономической деятельности с точки зрения достижения его целей. Таким образом, если состояние неопределенности может быть нейтральным с точки зрения субъективного восприятия, то рискованная ситуация связана с субъективной оценкой событий как неблагоприятных. Это, по-видимому, связано и с этимологией понятия «риск» (*греч.* *rizikon* – скала, *фр.* *risque* – опасность).

Понятие риска в экономических отношениях возникло в XVIII веке с формированием банковского и страхового сектора, затем уже в XX веке распространилось на биржевую деятельность [Берстайн 2008]. В начале 90-х годов появилось понятие «риск-менеджмент», возникшее как механизм управления рисками в банковской деятельности. В начале 2000-х годов управление рисками было стандартизировано в рамках различных подходов и моделей, наибо-

лее известным из которых являются международные стандарты серии ISO 31000 [Риск-менеджмент 2009]. Поскольку управление рисками в экономике опирается на математический аппарат теории вероятности, теорию игр, теорию принятия решений и логический анализ, то в экономической теории риска есть величина измеряемая, например в рамках модели Неймана – Моргенштерна [Фон Нейман, Моргенштерн 1970]. При этом надо отметить, что количественная определенность достигается только при условии допущения о рациональности поведения человека.

Подводя краткий итог методологии рассмотрения рисков в экономике, можно сказать, что риск является категорией объективной, измеряемой и управляемой, основанной на рациональном выборе человека или группы людей. Этот подход, безусловно, применим для крупных субъектов экономической деятельности в виде организаций, действующих в условиях стабильности основных социально-экономических институтов. Но инновационная деятельность является как причиной, так и результатом нестабильности социально-экономических и технических систем, большое значение в ней имеет деятельность малых компаний и проектных групп, индивидуальная и групповая креативность [Яголковский 2011]. Таким образом, формирование методологии работы с рисками в инновационной сфере требует использования инструментария психологии и социологии.

Политологический подход к пониманию рисков [Юрьев, Ханнанова 2016; Дейнека и др. 2020], по сути, схож с экономическим, но речь идет о политическом ущербе и более сложной, а зачастую и противоречивой системе его оценки; в таком подходе риск преимущественно исследуется с точки зрения политических задач в континуумах: стабильность (социальная, экономическая) – нестабильность, хаос – порядок (законность, гражданское повиновение). Такой подход может распространяться и на социальную политику предприятия, территории, в том числе и на политику внедрения и сопровождения инноваций.

В русле *социологического* подхода [Луман 1994] основным предметом изучения рисков являются социальная ситуация, социальные отношения, способные порождать такие риски. Например, в последнее десятилетие достаточно широко исследуется феномен отношения к новым технологиям (континуум социальная технофобия – социальная технофилия). В русле исследования таких отношений к новым технологиям [Venkatesh, Thong, Xu 2012; Гидденс 1994], например, выраженная социальная технофобия (опасение широких масс применять какие-либо технологические инновации, к примеру, в связи с культурными или иными факторами) может являться социальным фактором риска внедрения инноваций.

То есть здесь еще следует учитывать и ценностные, культурные основания таких рисков.

Очень близким к социологическому подходу является *институциональный подход* [Бек 1994]. Основным предметом исследований здесь являются категории риска с точки зрения влияния на социальную реальность с позиций «общества риска» (У. Бек). В качестве катализаторов риска рассматриваются нарастание темпов производства, увеличение количества информации, экологическое неблагополучие.

Философско-психологический подход [Абульханова-Славская 1996] раскрывает субъективно-объективную сторону деятельности, предполагающей риск. То есть в русле этого подхода исследуется совокупность внутренних и внешних факторов, определяющих факт риска и степень его выраженности.

В *социально-психологическом* подходе [Корнилова 1997; Дейнека и др. 2020] предметом исследований выступают:

- диспозиционные характеристики субъекта (например, виктимность, готовность к риску, склонность к риску, авантюризм);
- действия или деятельность субъекта (например, пожарный);
- различные средовые условия (например, неблагоприятная экологическая обстановка), а также отношения субъекта и различных социальных групп к факторам риска.

Понятие риска в русле социально-психологического подхода преимущественно раскрывается с позиции двух аспектов:

- сознательного выбора субъекта, то есть активного предпочтения субъектом опасного варианта действия безопасному;
- следования своим диспозиционным характеристикам (например, авантюризм складу характера – классическим примером здесь может выступить известный литературный герой О. Бенедер).

Кроме того, в общем виде в современной рискологии выделяют следующие факторы риска [Гранатов 1999]:

- характер задачи (например, инновационная задача уже сама по себе будет рискогенной);
 - ситуационное влияние (например, степень открытости общества в целом или отдельных социальных групп в частности, институциональная среда, включая законодательство);
 - личностные характеристики всех участников взаимодействия;
 - влияние межгрупповых взаимодействий;
- а также выделены проблемы исследования: мотивации риска, субъективного восприятия риска, ситуационной регуляции риска.

Также, следуя логике дисциплинарного подхода, можно выделить и другие группы рисков.

Различные исследователи [Гаврилов 2009; Ильин 2012] выделяют: физический риск (нарушение здоровья); финансовый риск (несоответствие цены и качества товара/услуги); психологический риск (влияние товара/услуги на самосознание и самоуважение); социальный риск (изменение имиджа человека вследствие приобретения данного товара/услуги); потери времени (при выборе, доставке, возврате и ремонте товара), технические риски и множество других.

Риски порождаются не сами по себе, для них нужна ситуация неопределенности, под которой обычно понимается неполнота или неточность информации, предполагающая многовариантность решения. Инновации как достаточно новый социальный феномен, пожалуй, могут аккумулировать все перечисленные риски, что и позволяет нам сформировать искомую многовекторную модель.

Конструирование многовекторной модели понимания рисков инноваций

Основываясь на перечисленных выше подходах к исследованию рисков, мы предлагаем использовать следующие векторы:

Первый вектор, сконструированный на экономическом и технологическом подходах, можем назвать «экономическая и технологическая предсказуемость – непредсказуемость», иными словами, степень доступности калькулированию в экономических характеристиках. Инструментами калькулирования здесь выступают экономические модели, например финансовый и частично управленческий анализ, структурный анализ внутренней среды – ABOR, SNW – анализ внутренней среды, а также оценка и калькулирование технических характеристик, технической надежности. Результатом здесь является не только экономическая составляющая риска, но и предположение о том, как можно компенсировать экономические и технологические риски, используя ресурсы других векторов.

Второй вектор сконструирован на сочетании социального и институционального подходов, измерение происходит в категории «порядок – хаос социальной (окружающей) среды». Инструментом калькуляции, оценки рисков здесь могут выступать анализ возможностей и угроз внешней среды на основе кластеризации, шкалирования и взвешивания факторов: SWOT, PEST+M (анализ внешней среды), анализ рыночного окружения, модель 5 конкурентных сил Портера, конкурентный анализ, матрица BCG, матрица Маккинзи.

Третий вектор предполагает сочетание социально-психологического и философско-психологического подходов, иными словами, он позволяет шкалировать роль человеческого фактора (пожалуй, наиболее субъективного) в оценке факторов риска. Этот век-

тор представляется нам наиболее сложным для измерения, так как он порожден в недрах психологии, где сливаются объект и предмет познания. Поэтому мы полагаем, что он может быть выражен в континуумах «субъективность – объективность», «рациональность – иррациональность», «адекватность – отклонения трудового поведения». В данном случае объективность всегда будет являться лишь желаемой величиной, но вряд ли достижимой. К числу психологических методов относятся различные психологические тесты, предполагающие оценку склонности к риску, совокупность личностных качеств, таких как неустойчивость, нонконформизм, дезадаптивное трудовое поведение [Патраков, Лобанова 2020]; отдельно стоит вопрос и об исследованиях трансформации трудового поведения в условиях цифрового общества [Панов, Патраков 2020; Патраков 2021]. К этому же вектору можно отнести и анализ когнитивных искажений, взявший начало из когнитивно-поведенческой психологии. Пожалуй, сегодня в анализе рисков инноваций такой подход получил наибольшее развитие [Петров, Сулейманкадиева, 2019].

К числу общих (применимых во всех векторах) вспомогательных моделей мы можем отнести: маркетинговый 4P-анализ, анализ конкурентной позиции, когнитивный анализ факторов, причинно-следственный анализ проблем, матрица ADL-LC, матрица сопоставления ключевых факторов успеха и процессов, матрица ранжирования процессов, а также многочисленные технологии групповой работы, например фокус-группы.

Таким образом, представим модель в виде рисунка (рис. 1).

Точкой отсчета для анализа рисков инноваций мы будем считать 0 как точку максимального и абсолют-

ного риска, предполагающую недоступность экономической калькуляции, хаос окружающей, в том числе институциональной, среды, полную субъективность и непредсказуемость всех акторов (участников) процесса инноваций. Соответственно, задача организаторов инновационного процесса заключается в том, чтобы продвигать (развивать) инновацию, максимально удаляя ее от нулевой точки – области максимального риска, и одновременно *постоянно* анализируя, где и чем можно компенсировать рискогенность различных факторов. Такая модель, по нашему мнению, имеет свои преимущества и ограничения. Проанализируем их.

К преимуществам мы относим:

1. Поскольку инновации включены в жизнедеятельность человека и общества, то потребность в их *многомерном* измерении является очевидной. В данном случае мы впервые предприняли попытку не только многовекторного, но и полипрофессионального шкалирования, объединив ключевые области создания и потребления инноваций.

2. Инновации характеризуются высокой долей непредсказуемости, их развитие не является поступательным, следовательно, на различных этапах возможно ослабление или усиление влияния различных факторов. В этих условиях для прогнозирования возможно активизировать факторы из различных векторов. Например, в условиях прогнозируемой социальной нестабильности команда проекта или просто сообщество специалистов, вовлеченных в реализацию инновационного проекта, должны обладать высоким уровнем объективности в принятии решений, в трудовом поведении – отсутствием отклонений, социально-коммуникативной адекватностью и рядом других психологических характеристик.

3. Применимость в обучении для будущих инноваторов, инженеров, психологов, экономистов для про-

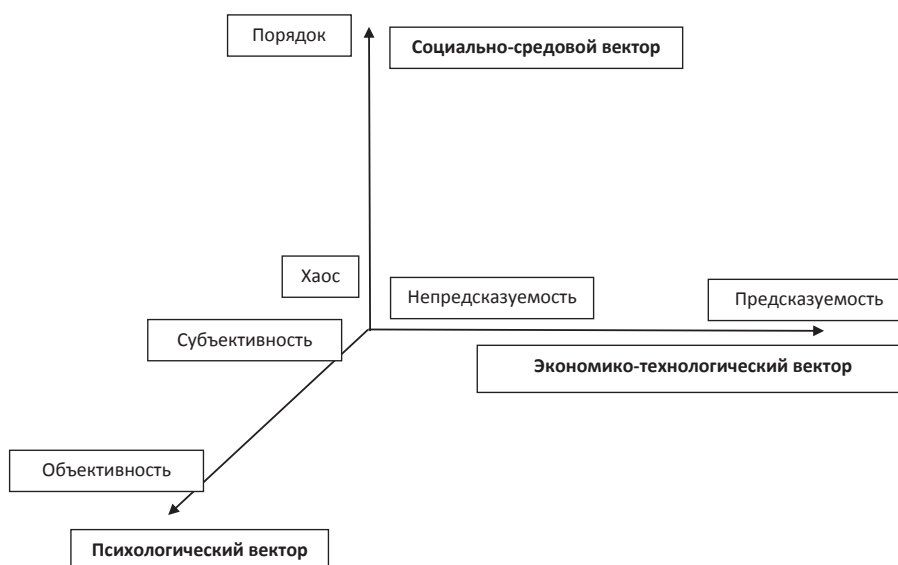


Рис. 1. Многовекторная модель понимания рисков инноваций

филактики «однобокого» понимания инновационного процесса и обучения анализу всего многообразия факторов, которые определяют развитие инноваций (прежде всего, человеческого фактора).

4. Возможность применения в качестве базовой модели для управления процессом создания и внедрения инноваций.

5. Применимость в качестве основы для медиации (сопровождения возможных конфликтов) инновационного процесса.

К *недостаткам* данной модели мы относим:

1. Все указанные группы факторов не являются взаимно независимыми, изменение одного из них как во внутренней, так и во внешней среде относительно исследуемой инновационной системы приводит к трансформации всех других, при этом динамические связи, позволяющие устанавливать или моделировать эти изменения, нуждаются в уточнении и исследовании;

2. На сегодня нет эмпирической базы, позволяющей количественно описать поведение объектов исследования в предложенной трехмерной системе координат, а значит, верификация модели на данный момент затруднена; поэтому мы предлагаем ее скорее как теоретический конструкт, являющийся базой для дальнейших исследований.

3. В каждом из трех измерений действует множество факторов, значимость и связанность которых только предстоит проанализировать и установить, в том числе выбрать подходы к математическому моделированию рисков инновационной деятельности; например, если экономико-технологический вектор может иметь высокий уровень достоверности при прогнозировании хотя бы в краткосрочной перспективе, то социально-средовой имеет существенно большее количество независимых переменных, что затрудняет конструирование прогностической модели.

Вместе с тем выделенные недостатки являются скорее направлениями для дальнейшего развития предложенной трехмерной модели, что требует совместных усилий экономистов, социологов, психологов, специалистов по надежности технических систем, а также практиков-инноваторов. К возможным *перспективам совершенствования* модели мы относим:

1. Векторность предполагает шкалирование, то есть четкое дифференцирование и объективацию критериев, компонентов и показателей продвижения в направлении вектора. Например, такое продвижение может быть выражено в баллах, процентах (где 100 % – это условно максимальный порядок, условно максимальная объективность). Мы не случайно используем условность, поскольку такое абсолютное значение вряд ли достижимо. Но в этом случае наиболее четко может быть шкалирован экономический вектор, закономерности шкалирования дру-

гих векторов пока достаточно размыты. Так, в психологии преимущественно говорят о *предикторах* рисков (социально-психологических, психологических, физиологических, морфогенетических факторах, которые лишь предрасполагают личность к рискованному поведению).

2. Недостаточно ясно, на каких основаниях мы можем замещать ослабление одного фактора другим? Очевидно, что аналогии со SWOT-анализом здесь недостаточно. Необходимо усиление предложенной модели методологией, на основании которой могут быть выявлены закономерности замещения факторов одного вектора факторами другого вектора.

3. К источникам неопределенности относятся: когнитивные особенности, опыт, мотивация, а также планы, наличие стратегии, тактики. Совокупность перечисленных конструктов влияет на формирование у акторов инновационного процесса представления о ситуации, планах, результате действия. Соответственно, встает эмпирическая задача согласования совместной деятельности и всех ее компонентов:

– ценностных оснований (на каких принципах акторы инновационного процесса строят взаимодействие?);

– коммуникативных (как акторы взаимодействуют между собой, как понимают различные термины, их смыслы?);

– технологических (какая технология совместной деятельности, каковы согласованные алгоритмы и этапы?).

Выводы

В инновационной сфере рискованная ситуация не обязательно воспринимается как негативное событие, поскольку инновационная деятельность разворачивается в пространстве динамически изменяющихся научных, технических, технологических, рыночных и организационных рисков. В представлении инноватора риск может иметь позитивную коннотацию и как возможность, связанную с созидательным разрушением [Шумпетер 2007] или даже конкурентное преимущество. Дихотомия восприятия риска как одновременно негативного и позитивного факторов создает диалектическую возможность для развития предлагаемой модели.

Список литературы

Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта управления / К.А. Абульханова-Славская, И.Н. Семёнов // Эффективный менеджмент: психолого-акмеологические аспекты: пособие по работе с персоналом. М.: Академия, 1996. 278 с.

Автономов В.С. Модель человека в экономической науке // Этическая экономика: Исследования по этике, культуре и философии хозяйства. СПб: Экономическая школа, 1998. 229 с.

Барлоу Р., Прошан Ф. Математическая теория надежности. М.: Советское радио, 1969. 488 с.

Бек У. От индустриального общества к обществу риска // Теория и история экономических сообществ, социальных институтов и систем. 1994. Вып. 5: Риск, неопределенность, случайность. С. 161–168.

Берстайн П. Против богов: укрощение риска. М.: Олимп-бизнес, 2008. 368 с.

Гаврилов К.А. Социология восприятия риска: опыт реконструкции ключевых подходов / отв. редактор А.В. Мозговая М.: Изд-во Института социологии РАН, 2009. 196 с.

Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // Теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1994. Вып. 5: Риск, неопределенность, случайность. С. 107–134.

Гранатуров В.М. Экономический риск: сущность, методы измерения, пути снижения. М.: Дело и сервис, 1999. 153 с.

Дейнека О.С., Мельник Г.С., Духанина Л.Н., Максименко А.А. Психологическое состояние общества в условиях инфодемии: сб. статей VI Междунар. науч.-практ. конф., 2020. С. 194–197.

Дравица В., Курбацкий А. Промышленная революция INDUSTRY 4.0. Наука и инновации. 2016. № 3 (157). С. 13–16.

Иванова Е.В. Технологическая модернизация российской экономики. М.: ВЗФЭИ, 2009.

Ильин Е.П. Психология риска. СПб.: Питер, 2012. 267 с.

Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: Институт психологии РАН, 1997. 232 с.

Луман Н. Понятие риск // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 135–160.

Ляпина С.Ю. Управление рисками инновационной деятельности: монография. М: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 352 с.

Молокостова А.М. Социальные риски в профессиональном развитии: теоретический образ и подходы к изучению. Оренбург: Оренбургский гос. ун-т. 2013. № 11. С. 1720–1727.

Нестик Т.А. Глобальная идентичность в обществе риска // Наука. Культура. Общество. М: ИСПИ ФНИСЦ РАН, 2015. № 4. С. 130–140.

Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с.

Патраков Э.В. Сближение игры и трудового поведения в условиях цифровизации общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 32–41.

Патраков Э.В., Лобанова Т.Н. Социально-психологические предикторы отклонения трудового поведения

// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 77–84. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-77-84

Петров А.Н., Сулейманкадиева А.Э., Петров М.А. Управление инновационными рисками корпорации в условиях когнитивной экономики // Вопросы инновационной экономики. 2019. № 4. С. 1543–1556. DOI 10.18334/vines.9.4.41307.

Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. М.: Политиздат, 1989. 270 с.

Райзберг Б.А. Психология в экономике и управлении. М.: МПСИ, 2005. 551 с.

Риск-менеджмент – Принципы и руководства: международный стандарт ISO 31000. URL: [http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/std/iso_31000-2009\(r\).pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/std/iso_31000-2009(r).pdf) (дата обращения: 23.02.2021)

Серга Л.К. Исследование инновационной деятельности предприятий малого и среднего бизнеса. Вестник НГУЭУ. 2013. № 1. С. 112–140.

Талер Р. Новая поведенческая экономика. Почему люди нарушают правила традиционной экономики и как на этом заработать. М.: Эксмо, 2017. 770 с.

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

Фон Нейман Дж., Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. М.: Наука, 1970. 708 с.

Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо-Пресс, 2018. 202 с.

Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М.: Эксмо, 2007. 864 с.

Юрьев А.И., Ханнанова Э.И. Роль СМИ в обеспечении политической стабильности в современной России // Общество: политика, экономика, право. М.: ХОРС, 2016. № 2. С. 22–27.

Яголковский С.Р. Психология инноваций: методы, модели, процессы. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 272 с.

References

- Abul'khanova-Slavskaja K.A. *Akmeologicheskoe ponimanie sub"ekta upravleniia*, K.A. Abul'khanova-Slavskaja, I.N. Semenov [Acmeological understanding of the subject of management]. *Effektivnyi menedzhment: psikhologo-akmeologicheskie aspekty (posobie po rabote s personalom)* [Affective management: psychological and acmeological aspects (manual for working with personnel)]. Moscow, Akademiia Publ., 1996, 278 p. (In Russ.)
- Avtonomov V.S. *Model' cheloveka v ekonomicheskoi nauke* [Human model in economic science]. *Eticheskaja ekonomia: Issledovaniia po etike, kul'ture i filosofii khoziaistva* [Ethical Economy: Research on Ethics, Culture and Philosophy of the Economy]. SPb., Ekonomicheskaja shkola, 1998, 229 p. (In Russ.)

Barlou R., Proshan F. *Matematicheskaiia teoriia nadezhnosti* [Mathematical theory of reliability]. Moscow, Sovetskoe radio Publ., 1969, 488 p. (In Russ.)

Bek U. *Ot industrial'nogo obshchestva k obshchestvu riska* [From industrial society to risk society]. *Teoriia i istoriia ekonomicheskikh soobshchestv, sotsial'nykh institutov i sistem* [Theory and history of economic communities, social institutions and systems], 1994, vol. 5: Risk, neopredelennost', sluchainost', pp. 161–168. (In Russ.)

Berstein P. *Protiv bogov: ukroshchenie riska* [Against the Gods: Taming Risk]. Moscow, Olimp-biznes Publ., 2008, 368 p. (In Russ.)

Gavrilov K.A. *Sotsiologiya vospriiatiia riska: opyt rekonstruktsii kliuchevykh podkhodov* [Sociology of Risk Perception: Experience in Reconstructing Key Approaches]. Moscow, Publ. Instituta sotsiologii RAN, 2009, 196 p. (In Russ.)

Giddens E. *Sud'ba, risk i bezopasnost'* [Fate, risk and safety]. *Teoriia i istoriia ekonomicheskikh i sotsial'nykh institutov i sistem* [Theory and history of economic and social institutions and systems], 1994, iss. 5, pp. 107–134. (In Russ.)

Granaturov V.M. *Ekonomicheskii risk: sushchnost', metody izmereniia, puti snizheniia* [Economic risk: essence, methods of measurement, ways to reduce]. Moscow, Delo i servis Publ., 1999, 153 p. (In Russ.)

Deineka O.S., Mel'nik G.S., Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. *Psikhologicheskoe sostoiianie obshchestva v usloviakh infodemii. Sbornik statei VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [The psychological state of society in the context of infodemic: collection of articles of the VI International Scientific and Practical Conference], 2020, pp. 194–197. (In Russ.)

Dravitsa V., Kurbatskii A. *Promyshlennaiia revoliutsiia INDUSTRY 4.0*. [Industrial revolution INDUSTRY 4.0]. *Nauka i innovatsii* [Science and innovation], 2016, № 3 (157), pp. 13–16. (In Russ.)

Ivanova E.V. *Tekhnologicheskaiia modernizatsiia rossiskoi ekonomiki* [Technological modernization of the Russian economy]. Moscow, VZFEI Publ., 2009. (In Russ.)

Il'in E.P. *Psikhologiya riska* [Psychology of risk]. SPb., Piter Publ., 2012, 267 p. (In Russ.)

Kornilova T.V. *Diagnostika motivatsii i gotovnosti k risku* [Diagnostics of motivation and risk readiness]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 1997, 232 p. (In Russ.)

Luman N. *Poniatie risk* [The concept of risk]. *THESIS* [THESIS], 1994, issue 5, pp. 135–160. (In Russ.)

Liapina S.Iu. *Upravlenie riskami innovatsionnoi deiatel'nosti* [Risk Management of Innovation Activity]. Moscow, IuNITI-DANA Publ., 1999, 352 p. (In Russ.)

Molokostova A.M. *Sotsial'nye riski v professional'nom razvitiu: teoreticheskii obraz i podkhody k izucheniiu* [Social risks in professional development: theoretical image and approaches to study]. Orenburg, Orenburgskii gos. un-t Publ., 2013, № 11, pp. 1720–1727. (In Russ.)

Nestik T.A. *Global'naia identichnost' v obshchestve riska* [Global identity in a risk society]. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo* [Science. Culture. Society]. Moscow, ISPI FNISTS RAN Publ., 2015, № 4, pp. 130–140. (In Russ.)

Panov V.I., Patrakov E.V. *Tsifrovizatsiia informatsionnoi sredy: riski, predstavleniia, vzaimodeistviia* [Digitalization of the information environment: risks, representations, interactions]. Moscow, Psikhologicheskii institut RAO Publ.; Kursk, Universitetskaia kniga Publ., 2020, 199 p. (In Russ.)

Patrakov E.V. *Sblizhenie igry i trudovogo povedeniia v usloviakh tsifrovizatsii obshchestva* [Rapprochement of play and labor behavior in the context of digitalization of society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 1, pp. 32–41. (In Russ.)

Patrakov E.V., Lobanova T.N. *Sotsial'no-psikhologicheskie prediktory otkloneniia trudovogo povedeniia* [Socio-psychological predictors of labor behavior deviation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 77–84. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-77-84 (In Russ.)

Petrov A.N., Suleimankadieva A.E., Petrov M.A. *Upravlenie innovatsionnymi riskami korporatsii v usloviakh kognitivnoi ekonomiki* [Management of corporate innovation risks in the context of cognitive economics]. *Voprosy innovatsionnoi ekonomiki* [Issues of innovative economics], 2019, № 4, pp. 1543–1556. DOI 10.18334/vinec.9.4.41307. (In Russ.)

Prigozhin A.I. *Novovvedeniia: stimuly i prepiatstviia. Sotsial'nye problemy innovatiki* [Innovation: incentives and obstacles. Social problems of innovation]. Moscow, Politizdat Publ., 1989, 270 p. (In Russ.)

Raizberg B.A. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii* [Psychology in Economics and Management]. Moscow, MPSI Publ., 2005, 551 p. (In Russ.)

Risk-menedzhment – Printsipy i rukovodstva: Mezhdunarodnyi Standart ISO31000 [International Standard ISO31000 Risk Management – Principles and Guidelines]. URL: [http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/std/iso_31000-2009\(r\).pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/std/iso_31000-2009(r).pdf) (access date: 23.02.2021). (In Russ.)

Serga L.K. *Issledovanie innovatsionnoi deiatel'nosti predpriiati malogo i srednego biznesa* [Research of innovative activity of small and medium-sized businesses]. *Vestnik NGUEU* [Bulletin of NSUEU], 2013, № 1, pp. 112–140. (In Russ.)

Taler R. *Novaia povedencheskaia ekonomika. Pochemu liudi narushaiut pravila traditsionnoi ekonomiki i kak na etom zarabotat'* [New behavioral economics. Why do people violate the rules of the traditional econ-

omy and how to make money on it]. Moscow, Eksmo Publ., 2017, 770 p. (In Russ.)

Toffler E. *Shok budushchego* [Shock of the future]: trans. from eng. Moscow, ACT Publ., 2003, 557 p. (In Russ.)

Fon Neiman Dzh., Morgenshtern O. *Teoriia igr i ekonomicheskoe povedenie* [Game theory and economic behavior]. Moscow, Nauka Publ., 1970, 708 p. (In Russ.)

Shvab K. *Chetvertaia promyshlennaia revoliutsiia* [The Fourth Industrial Revolution]. Moscow, Eksmo-Prese Publ., 2018, 202 p. (In Russ.)

Shumpeter I. *Teoriia ekonomicheskogo razvitiia. Kapitalizm, sotsializm i demokratiia* [Theory of economic development. Capitalism, Socialism and Democracy]. Moscow, Eksmo Publ., 2007, 864 p. (In Russ.)

Iur'ev A.I., Khannanova E.I. *Rol' SMI v obespechenii politicheskoi stabil'nosti v sovremennoi Rossii* [The

role of the media in ensuring political stability in modern Russia]. *Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo* [Society: politics, economics, law]. Moscow, KhORS Publ., 2016, № 2, pp. 22–27. (In Russ.)

Iagolkovskii S.R. *Psikhologiya innovatsii: metody, modeli, protsessy* [Psychology of innovation: methods, models, processes]. Moscow, NIU VShE Publ., 2011, 272 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.02.2021; одобрена после рецензирования 21.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 11.02.2021; approved after reviewing 21.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 66–73. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 66–73. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:62

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-66-73>

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СУБЪЕКТА ТРУДА: СОЦИАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, КОНЦЕПЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Аннотация. Статья носит теоретический характер и представляет собой психологический анализ факторов цифровой информационной среды, которые трансформируют трудовое поведение субъекта, обсуждается возможность постановки вопроса о едином субъекте труда «индивид – цифровая информационная среда». Показано, что вследствие цифровизации общества произошли следующие изменения в сфере труда: автономизация труда, дестандартизация, виртуализация трудовых отношений, снижение доли физического труда, сближении игры и труда. Также выделена совокупность противоречий, которые назревают в классических моделях профессионального развития. В качестве выводов представлены условия, которые являются медиаторами искомого единого субъекта труда и исследовательские «лакуны», обозначающие горизонты дальнейших научных поисков в этой области.

Ключевые слова: информационное общество, интерференция цифровой и доцифровой сред, трудовое поведение, цифровая трансформация трудового поведения, субъект труда

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 мк

Для цитирования: Патраков Э.В. Цифровая трансформация субъекта труда: социальные взаимодействия, концепции, перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 66–73. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-66-73>

Research Article

DIGITAL TRANSFORMATION OF THE SUBJECT OF LABOUR: SOCIAL INTERACTIONS, CONCEPTS, RESEARCH PERSPECTIVES

Eduard V. Patrakov, candidate of pedagogical sciences, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Abstract. This theoretical article represents a psychological analysis of the factors of the digital information environment that transform the labour behaviour of the subject (agency), discusses the possibility of asking the question about joint subject (agency) of labour “individual-digital information environment”. It is shown that as a result of the digitalisation of society, the following changes have occurred in the field of labour – the autonomy of labour, de-standardisation, virtualisation of labour relations, a decrease in the share of physical labour, the convergence of play and labour. A set of contradictions that are brewing in the classical models of professional development is also highlighted. As conclusions, the conditions that are the mediators of the desired single subject of labour and the research “gaps” that indicate the horizons of further research in this area are presented.

Keywords: information society, interference of digital and pre-digital environments, labour behaviour, digital transformation of labour behaviour, subject of labour.

Acknowledgments. The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14067 мк

For citation: Patrakov E.V. Digital transformation of the subject of labour: social interactions, concepts, research perspectives. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 66–73 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-66-73>

Введение

Современная профессиональная деятельность практически любого специалиста, применяющего в своей работе информационные цифровые среды, работающего в таких средах, востребует не только его мультидисциплинарные, прежде всего коммуникативные, компетенции (*soft skills*) и навыки пользования цифровыми средами; она нуждается, по сути, уже в *другом* профессионале. Такая востребованность, по нашему мнению, может быть объяснена областью сближения, наложения, смешения доцифровой и информационной цифровой сред. Феномен наложения двух сред мы назвали интерференцией, основываясь на аналогичном физическом понятии – наложении разных волн [Patrakov, Panov, 2020; Панов, Патраков, 2020]. Но есть и другие определения этого феномена. Например, «гибридизация» [Костромина, 2021]. Трансформация субъекта трудовой деятельности в условиях такой объединенной среды происходит, по нашему мнению, по следующим направлениям:

1. *Перенос уже сформированных навыков*, полученных в доцифровой среде – в цифровую. Например, для большого количества весьма успешных педагогов стало существенным затруднением преподавание online, то есть затруднителен перенос навыков лектора и педагога в другую среду, востребующую новые средства выражения, подачи материала, даже проксимики в целом [Панов и др., 2020].

2. *Формирование принципиально новых знаний*, трудовых умений, навыков, которые позволяют специалистам успешно выполнять свои функции в *новой с точки зрения восприятия* (информационно-цифровой) среде; такие знания, умения и навыки преимущественно заключаются в освоении технологий коммуникации, передачи информации, обработке данных, идентификации рисков. Например, презентация себя в информационных ресурсах может пониматься как такой новый навык [Смазнова и др., 2018].

3. *Переживание и решение этических и аксиологических проблем*, возникающих вследствие погружения в «цифровую жизнедеятельность». Так, мы уже сейчас наиболее отчетливо видим такую проблемную ситуацию на примере социономических профессий, для которых традиционно очень высока ценность «живого» межличностного общения, а цифровизация профессиональной деятельности воспринимается весьма противоречиво, поскольку снижает результаты труда [Митина, 2020; Панов и др., 2020].

Также мы можем отметить и четвертое направление, пока еще исследуемое очень мало – это цифровая трансформация когнитивного стиля. В соответствии с исследованиями М.А. Холодной, под когнитивными стилями понимается индивидуально-своеобразные устойчивые способы переработки информации и при-

обретаемого опыта в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании реальности. Цифровая среда изменяет информационное окружение вокруг субъекта, другим становится восприятие информации, но это – тема, требующая специального изучения.

Каждое из перечисленных направлений трансформации вполне способно стать темой самостоятельного исследования. Однако, по нашему мнению, значение третьего, аксиологического, аспекта будет в современном социальном контексте все более возрастать, поскольку движение к «точке сингулярности» (когда возможности искусственного интеллекта превзойдут человеческие возможности) будет сопровождаться все углубляющимися противоречиями экзистенциального характера, что, в свою очередь, обострит и актуализирует риски трансформации цифрового субъекта труда. Сейчас мы говорим не столько о традиционном, ставшем уже классическим, понимании рисков интернета (напр., контентные, коммуникативные риски) в русле исследований продолжателей научной школы О.К. Тихомирова [Войскунский, 2010; Солдатов и др.]; мы имеем в виду риски трансформации самого субъекта. Например, в ходе концептуализации экопсихологических взаимодействий в системе «индивид – информационная среда» В.И. Панов [2016] показывает, что в онтологическом плане субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия приводят к трансформации отношения «индивид – информационная среда» в единого, совокупного субъекта. Аналогично, как показывает В.В. Знаков, уже сейчас мы можем говорить о едином субъекте – «человек – техническое средство» [Знаков, 2017]. Такая постановка вопроса может порождать и новые подходы к пониманию нового (объединенного с цифровой информационной средой) субъекта труда наряду с уже достаточно хорошо исследованными другими субъектами: субъект оптации, субъект учебно-производственной деятельности и ряд других [Поваренков, 2014, 2017; Зеер; Климов]. Говоря об объединенном субъекте труда «индивид – цифровая информационная среда», мы имеем в виду не традиционную систему «человек – знак» или «человек – техника»; следуя нашему положению об интерференции цифровой и доцифровой информационной сред [Patrakov, Panov, 2020], мы имеем в виду ситуацию, условие, факт, когда техническое средство или информационная программа являются неотъемлемой частью профессионализма специалиста, его профессиональной идентификации. Иными словами, без такого объединения, взаимодополнения уже нет эффективной профессиональной деятельности, выпадет какая-либо ее профессиональная функция. В какой-то мере это можно сравнить скорее с имплантом, без которого невозможна жизнедеятельность (к примеру, кардиостимулятор), чем, например,

с инструментом специалиста (гаечным ключом автомеханика). В настоящее время такие примеры носят пока лишь экспериментальный характер [Файола], но идея «человека дополненного» – давняя мечта кибернетики – очень близка к воплощению.

Проблема цифровой трансформации трудового поведения

Индустриальный (доцифровой) уклад экономики во второй половине XX века породил необходимость формирования у работников следующих компетенций: управления проектами и процессами; управления временем (тайм-менеджмент); сочетания рационального и творческого мышления (преимущественно для решения задач инновационного типа, т. е. обеспечения существенного экономического рывка [Блауг и др.; Нуреев]. Продолжая эти изменения, *цифровая* трансформация профессиональной деятельности внесла следующие изменения [Могилевская; Чурин]:

– *автономизацию труда* (то есть работники выполняют многие виды деятельности самостоятельно, ориентируясь лишь на общие стандарты корпоративной культуры, правила и нормы совместной трудовой деятельности и т. д.); автономизация подняла проблему самостоятельного управления своим поведением в процессе выполнения трудовых задач. Например, во время самоизоляции многие работники указывали, что их рабочий день фактически сливается с домашними делами; аналогичное можно сказать и о профессиях так называемого инновационного типа, когда работники, будучи предоставленными сами себе, затрудняются сформировать планы рабочего времени, а зачастую и результат труда [Барабанчикова, Иванова, 2017];

– *дестандартизацию труда*, то есть переход от стандартов деятельности и конкретного регламентированного нормативными актами трудового поведения к преимущественной оценке результата; такой подход зачастую нивелирует само понятие нормативного трудового поведения. Также дестандартизация поднимает и другую проблему – маргинализации труда, эта проблема является недостаточно изученной в современной психологии труда;

– *виртуализацию трудовых отношений*: формально и внешне информационная среда облегчает многие виды деятельности, сводя их к манипулированию джойстиком или программой; но в реальности работники на фоне дефицита межличностных отношений постепенно превращаются в значения, показатели эффективности, говоря языком известной песни «точки, тире телеграфные»; таким образом, нивелируется личностный компонент трудовых отношений;

– *снижение доли физического труда* (за счет автоматизации) и повышение роли услуг – это поднимает проблему здоровьесбережения персонала, данная

тема также весьма активно исследуется в профессиональной медицинской патологии [Кублин];

– *сближение игры и труда*, что характерно для всех перечисленных выше трансформаций [Патраков].

Кроме того, высочайшая динамичность рынка труда ведет к неопределенности профессиональной ориентации обучающихся; фактически многие студенты зачастую стремятся освоить как можно больше навыков «впрок», это тот случай, когда избыток знаний, навыков не является лишним, он выполняет функцию «преадаптации» [Асмолов и др.]; но есть и другие исследования, показывающие в значительной степени индифферентное отношение к учебе в условиях цифровизации [Митина, 2020].

Также мы полагаем, что цифровую трансформацию труда и чрезвычайно динамично меняющуюся многовекторность трудовых функций подстегивают два фактора: постоянное реформирование всех уровней образования и колоссальные возможности для трудовой мобильности, разрастающиеся рынки временной (проектной) занятости – *ad hoc* (на случай – *лат.*). Например, нам известны случаи, когда молодые выпускники меняют за год пять-семь мест работы в совершенно различных областях деятельности: психолог-тренер на квесте, официант, агент по продажам. Такая смена рабочих мест связана с непродолжительностью бизнеса, несоответствием или недостаточно согласованными ожиданиями работников или работодателей, неожиданно открывшимися новыми возможностями для работников на других местах.

Перечисленные выше факторы и результаты цифровой трансформации трудового поведения, безусловно, нуждаются в *психологическом анализе* и даже, более того, *концептуализации происходящих изменений*.

Классические модели профессионального развития заключаются в описании процесса приращения профессионального развития субъекта профессиональной деятельности, приращении или трансформации функций, достижении неких стадий, совершенствовании выполняемых действий [Маркова; Климов; Зеер]. Но в условиях цифровизации труда возникает несколько противоречий. Рассмотрим их.

1. Концепция «карьерной зрелости» Д. Сьюпера («пробуждение» – «исследование» – «сохранение» – «снижение») связывает стадии профессионального роста с этапами жизненного пути, возрастом [Super, 1986]. Основной механизм профессионального развития – «Я-концепция», предполагающий соотнесение опыта собственных достижений и личностных проявлений с требованиями социальной ситуации, идентификацию со значимыми другими, проигрывание различных социальных ролей. Также Э.Ф. Зеер выделяет семь стадий профессионального становления личности с учетом социальной ситуации развития и уров-

ня реализации в профессии [Зеер]. Такие классификации подходят для профессий, в которые работник вовлечен постоянно. Но мы можем выделить два фактора, которые осложняют длительный процесс «профессионального вызревания».

Во-первых, ряд исследований показывает, что чем больше опыт нарушений и нет наказания, тем глубже работник проникается уверенностью в правильности своих поступков, их безнаказанности; при этом в таком отклонении трудового поведения решающую роль играют социально-психологические факторы [Патраков, Лобанова].

Во-вторых, как мы уже отмечали, частая смена профессий и видов деятельности не позволяет «вызреть» профессионалу. А в условиях цифровизации этот показатель, например трудности в освоении новых функций, работодатели зачастую рассматривают как отклонение трудового поведения.

Таким образом, возникает противоечие между очевидной длительностью и поступательностью «профессионального созревания», с одной стороны, и краткосрочностью ряда современных профессиональных проектов, частой сменой условий труда (а динамичную цифровизацию и многочисленные инновации мы относим к таковым).

2. Типологическая теория Дж. Холланда (индивид определяет свою среду: реалистическая, исследовательская, социальная, конвенциональная, предпринимательская и соотносит себя, оценивает степень гармоничности со средой) [Holland, 1992].

Однако даже в периоды вынужденной работы «вне своей среды» работники могут проявлять как высокую исполнительскую культуру, так и отклонения, частая смена трудовых условий, по сути, ведет к профессиональному конформизму, готовности практически к любой работе «на случай». Таким образом, возникает противоречие между самостоятельностью индивида в построении своей карьеры, профессиональном росте и активно изменяющейся цифровой средой, которая буквально «заставляет» работника адаптироваться, подстраиваться под нее.

3. Концепция Е.А. Климова («оптация» – «адаптация» и т. д.) является методологически ценной в современных цифровых условиях трансформации труда [Климов], но все же нуждается в «цифровом» переосмыслении. Например, в системе «человек – человек» все больше взаимодействие происходит через информационные среды, нам даже известно много случаев, когда психологи, социальные педагоги фактически общаются с клиентами даже не через программы видеокommunikации, а с помощью электронной почты, систем электронного документооборота, получают сведения на основании электронных опросников; фактически дефицит прямого контакта, непосредственно межличностного

общения сводит такие профессии к системе «человек – знак», лишь опосредуя знаниями о психологии человека. Пожалуй, как для клиентов различных социальных служб, так и для самих специалистов переход на систему коммуникации с помощью знаковой системы является наибольшим противоречием. Так, 12 лет назад, исследуя феномен готовности к совместной профессиональной деятельности на примере профессий социномического типа, мы выявили, что базовым конструктом такой готовности является аксиологический компонент [Патраков]. Такой компонент предполагает соответствие ценностей личности ценностям рабочей группы. Например, медицинские сестры, врачи, придерживающиеся традиционных, консервативных ценностей своей профессиональной деятельности, имели между собой намного больше социальных связей по сравнению с коллегами, которые придерживались либеральных или даже неолиберальных ценностей в своей профессиональной деятельности. Таким образом, по нашему мнению, объяснительный потенциал концепции Е.А. Климова нуждается в уточнении в части профессий так называемого социномического типа в тех случаях, когда они работают преимущественно со знаковыми системами. Исходя из этого, формируется противоречие, заключающееся в технологизации социогуманитарного знания, необходимости его адаптировать под цифровые условия профессиональной деятельности специалистов, прежде всего, это касается социномических профессий.

Выводы

Итак, на поставленный в начале статьи вопрос о том, можем ли мы уже сегодня рассматривать объединенного субъекта профессиональной деятельности (человек – цифровая среда), однозначно ответить невозможно. Но, по нашему мнению, мы сможем в наиболее общем виде сформулировать совокупность условий, медиаторов такой трансформации.

К первому условию мы можем отнести перенос успешности, эффективности трудовой деятельности в сферу цифровой деятельности. Например, экономия времени, снижение различных издержек. Соответственно, выполнение такой же функции в доцифровой среде является признаком неуспешности, даже отклонения трудового поведения. Но такое условие подходит не для всех случаев. Например, крайне сложно сказать это о системе образования.

Вторым условием может являться принятие, формирование ценностного отношения к такой трансформации (а, по сути, мы говорим о такой цифровой трансформации субъекта, о готовности субъекта стать постоянным потребителем новых технологий). Ранее, рассматривая социальные представления о рисках интернета для разных групп [Панов, Патраков, 2020],

мы выявили, что представления о рисках у представителей разных поколений существенно отличаются: старшеклассники видят в информационной среде намного меньше рисков, и их формы адаптации к тем факторам, которые они считают рискованными, иные. То есть имеют значение возраст, продолжительность, насыщенность и содержание взаимодействия с информационной средой.

Третьим условием мы можем считать общую цифровую трансформацию жизнедеятельности, активное и добровольное вовлечение в этот процесс, основанный на принятии и понимании рисков и ресурсов цифрового общества.

Итак, цифровая трансформация труда (по сути, она представляет собой подстраивание трудовой деятельности и трудового поведения под условия цифровых сред), порождает несколько вопросов, которые мы считаем **исследовательскими лакунами для будущих научных изысканий**:

1. Каковы закономерности развития «объединенного» субъекта труда (человек – цифровая информационная среда)? Можем ли мы говорить о том, что в какой-то период наступит ситуация, при которой лидирующую роль в профессиональном становлении и развитии будет играть уже непосредственно цифровая информационная среда, определяя и поведение человека? Какая роль будет отводиться в этом случае субъекту труда?

2. Может ли экпсихологическая теория субъект-средового взаимодействия [Панов 2004, 2015] обладать объяснительным потенциалом для описания закономерностей развития субъекта, либо необходимо развитие и дополнение этой теории?

3. Как указывает Ю.П. Поваренков [Поваренков, 2020], ведущей формой активности субъекта профессионального пути является профессиональное самоопределение, которое выполняет антиципирующую, познавательную, контрольную и регуляторную функции. Как будут развиваться эти функции в условиях цифровизации трудовой деятельности? Например, каким может быть ресурс риск-рефлексии?

4. Для объективной оценки эффективности профессиональной деятельности используется три основных критерия (параметра, показателя и т. д.): производительность, качество и надёжность труда [Поваренков 2020]. Исследуемая нами трансформация ставит вопрос: как человек (индивид) сможет контролировать надёжность, если в условиях цифровизации труда от него зависит все меньше?

5. Каким образом будет определяться «профессионализм» как свойство объединенного субъекта? В уже упомянутых нами выше работах А.К. Марковой, Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова мы встречаем анализ таких категорий, как «личность», «субъект», «индивид», «индивидуальность» и их соотнесение с катего-

рией «профессионал». Возможно ли, что методологические основания поставленного вопроса лежат в плоскости исследований перечисленных авторов?

6. Каковы этапы периодизации профессионального пути человека при таком рассмотрении? Как мы знаем, основные периодизации опираются либо на хронологический, либо на профессиональный возраст человека. Можем ли мы в данном случае рассматривать периодизацию с позиции взаимодополнения субъекта и цифровой информационной среды?

7. Встает вопрос и о том поведении, которое непосредственно не является трудовым, но сопровождает его. Например, совладающее поведение в процессе профессионального кризиса, профессиональная адаптация и ряд других [Маркова; Климов; Зеер]. Что происходит с таким поведением в условиях цифровизации?

Таким образом, цифровизация трудовой деятельности, по нашему мнению, порождает новую область исследований на стыке психологии труда, социальной психологии, психологии личности. Предметом такой области исследований является единый субъект труда «индивид – цифровая информационная среда».

Список литературы

- Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Сложность как символ познания человека: от постулата к предмету исследования // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 1. С. 3–18.
- Барабанщикова В.В., Иванова С.А. Предикторы прокрастинации в трудовой деятельности современного профессионала // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 3. С. 44–56.
- Блауг М. Шумпетер, Йозеф А. // 100 великих экономистов до Кейнса = Great Economists before Keynes: An introduction to the lives & works of one hundred great economists of the past. СПб.: Экономикс, 2008. С. 332–335.
- Войсунский А.Е. Психология и интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
- Войсунский А.Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. 2016. № 1. С. 36–49.
- Восканян М.В. Homo Informaticus и Homo Ludens: игра в культуре информационного общества // Вопросы культурологии. 2008. № 11. С. 17–20.
- Гарбер И.Е. Схемы трансформации психологии в информационном обществе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6, № 2. С. 5–13. Режим доступа: <https://nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/1968/01.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 10.09.2020).
- Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образова-

ния // Педагогическое образование в России. 2012. № 5 С. 122–127.

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

Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М., 2003. 456 с.

Костромина С.Н. Цифровой мир: ценности и цена // Психологическая газета. 2021. 24 февр.

Кублин И.М., Еремеев М.А., Плеханов С.В. Качественное изменение труда в условиях цифровизации производства // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2019. № 1 (75). С. 65–69.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 184 с.

Митина Л.М., Митин Г.В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 90–100. DOI: 10.17759/pse.2020250308.

Могилевская Г.И. Смерть труда: постмодернистская рефлексия и реалии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 3. С. 127–131.

Нестик Т.А., Солдатова Г.У. Представления о будущем цифровых технологий у российских студентов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2, № 1. С. 90–118.

Нуреев Р.М. Й.А. Шумпетер: роль схоластики в истории экономического анализа // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2005. Т. 3. № 4. С. 20–27.

Панов В.И. и др. Субъектность в контексте экпсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3. С. 10–18. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24716360> (дата обращения: 16.07.2020).

Панов В.И. Информационная среда в контексте экпсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки // Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски: XII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.М. Митиной. М.: Изд-во «Перо», 2016. С. 23–27.

Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с.

Панов В.И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения / В.И. Панов, Н.А. Борисен-

ко, А.В. Капцов и др. // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 65–77.

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

Патраков Э.В. Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 2008.

Патраков Э.В. Сближение игры и трудового поведения в условиях цифровизации общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2021. Т. 27, № 1. С. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-24-31>

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

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

Поварёнков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 3. С. 200–205.

Поваренков Ю.П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2020, 179 с.

Смазнова Д.Ю., Шилова О.Г. Самопрезентация в социальных интернет-сетях как феномен информационной коммуникации поколения милениалов // Вестник тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2018. № 3. С. 101–106.

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

Файола Э., Войскунский А.Е., Богачева Н.В. Человек дополненный: становление киберсознания // Вопросы философии. 2016. № 3. С. 147–162.

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

Чурин В.В. Игра в труд. Некоторые аспекты трудовой деятельности в современном обществе // Научный журнал Дискурс. 2019. № 2 (28). С. 201–207.

Holland John Henry. Adaptation in Natural and Artificial Systems: 2nd edition. MIT Press, 1992.

Super D.E. Life career roles: Self-realization in work and leisure, ed. by D.T. Hall. Career development in

organization. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1986, pp. 75–90.

References

Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. *Slozhnost' kak simbol poznaniia cheloveka: ot postulata k predmetu issledovaniia* [Complexity as a symbol of human cognition: From the postulate to the research object]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2020, № 1, pp. 3–18. (In Russ.)

Barabanshchikova V.V., Ivanova S.A. *Prediktory prokrastinatsii v trudovoi deiatel'nosti sovremennogo professionala* [Predictors of procrastination in the modern employee's work activity]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2017, vol. 38, № 3, pp. 44–56. (In Russ.)

Blaug M. *Shumpeter, Iozef A. 100 velikikh ekonomistov do Keinsa = Great Economists before Keynes: An introduction to the lives & works of one hundred great economists of the past*. SPb, Ekonomikus Publ., 2008, pp. 332–335. (In Russ.)

Voiskunskii A.E. *Psikhologiya i internet* [Psychology and the Internet]. Moscow, Akropol' Publ., 2010, 439 p. (In Russ.)

Voiskunskii A.E. *Povedenie v kiberprostranstve: psikhologicheskie printsipy* [Behavior in a cyberspace: Some psychological principles]. *Chelovek* [Man], 2016, № 1, pp. 36–49. (In Russ.)

Voskanian M.V. *Homo Informaticus i Homo Ludens: igra v kul'ture informatsionnogo obshchestva* [Homo Informaticus and Homo Ludens: playing in the culture of the information society]. *Voprosy kul'turologii* [Questions of cultural studies], 2008, № 11, pp. 17–20. (In Russ.)

Garber I.E. *Skhemy transformatsii psikhologii v informatsionnom obshchestve* [Schemes of transformation of psychology in the information society]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* [Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Psychology], 2012, vol. 6, № 2, pp. 5–13. URL: <https://nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/1968/01.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (access date: 10.09.2020). (In Russ.)

Zeer E.F. *Kontseptsiiia professional'nogo razvitiia cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia* [The concept of human professional development in the system of continuous education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2012, № 5, pp. 122–127. (In Russ.)

Znakov V.V. *Novyi etap razvitiia psikhologicheskikh issledovaniy sub"ekta* [A new stage in the development of psychological research of the subject]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2017, № 2, pp. 3–16. (In Russ.)

Klimov E.A. *Psikhologiya professionala: Izbrannye psikhologicheskie Trudy* [Professional Psychology: Selected Psychological Works]. Moscow, 2003, 456 p. (In Russ.)

gy: Selected Psychological Works]. Moscow, 2003, 456 p. (In Russ.)

Kostromina S.N. *Tsifrovoy mir: tsennosti i tsena* [Digital World: Values and price]. *Psikhologicheskaya gazeta* [Psychological newspaper], 2021, 24 febr. (In Russ.)

Kublin I.M., Ereemeev M.A., Plekhanov S.V. *Kachestvennoe izmenenie truda v usloviakh tsifrovizatsii proizvodstva* [Qualitative change of labor in the conditions of digitalization of production]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsial'no-ekonomicheskogo universiteta* [Bulletin of Saratov state socioeconomic University], 2019, № 1 (75), pp. 65–69. (In Russ.)

Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalization]. Moscow, Znanie Publ., 1996, 184 p. (In Russ.)

Mitina L.M., Mitin G.V. *Psikhologicheskii analiz problemy marginalizma, prokrastinatsii, vyuchennoi bespomoshchnosti kak bar'erov lichnostnoprofessional'nogo razvitiia cheloveka* [Psychological analysis of the problem of marginalism, procrastination, learned helplessness as barriers to personal and professional development of a person]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, № 3, pp. 90–100. DOI: 10.17759/pse.2020250308 (In Russ.)

Mogilevskaia G.I. *Smert' truda: postmodernistskaia refleksii i realii* [Death of labor: postmodern reflection and realities]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice], 2012, № 3, pp. 127–131. (In Russ.)

Nestik T.A., Soldatova G.U. *Predstavleniia o budushchem tsifrovoykh tekhnologii u rossiiskikh studentov* [Representations about the future of digital technologies in Russian students]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2017, vol. 2, № 1, pp. 90–118. (In Russ.)

Nureev R.M. *I.A. Shumpeter: rol' skholastiki v istorii ekonomicheskogo analiza* [J.A. Schumpeter: the role of scholasticism in the history of economic analysis]. *Ekonomicheskii vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Economic Bulletin of Rostov State University], 2005, vol. 3, № 4, pp. 20–27. (In Russ.)

Panov V.I. i dr. *Sub"ektivnost' v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiyu psikhiki* [Subjectivity in the context of the ecopsychological approach to the development of the psyche]. *Obrazovanie i samorazvitiie* [Economic Bulletin of Rostov State University], 2015, № 3, pp. 10–18. (In Russ.)

Panov V.I. *Informatsionnaya sreda v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiyu psikhiki: kontseptual'nye predposylki* [Information environment

in the context of an ecopsychological approach to the development of the psyche: conceptual prerequisites]. “Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiia: sovremennye vyzovy i riski”: XII Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaia konferentsiia [XII International scientific and practical conference “Psychology of personal and professional development: modern challenges and risks”, ed. by L.M. Mitina]. Moscow, Pero Publ., 2016, pp. 23–27. (In Russ.)

Panov V.I., Patrakov E.V. *Tsifrovizatsiia informatsionnoi sredy: riski, predstavleniia, vzaimodeistviia: monografiia* [Digitalization of the information environment: risks, perceptions, interactions: monograph]. Moscow, Psikhologicheskii institut RAO; Kursk, Universitetskaia kniga Publ., 2020, 199 p. (In Russ.)

Panov V.I. *Nekotorye itogi tsifrovizatsii obrazovaniia na primere vynuždennogo udalennogo shkol'nogo obucheniia* [Some results of digitalization of education on the example of forced remote school education]. *Pedagogika* [Pedagogika], 2020, vol. 84, № 9, pp. 65–77. (In Russ.)

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

Patrakov E.V. *Formirovanie gotovnosti k deiatel'nosti v poliprofessional'noi gruppe spetsialistov* [Formation of readiness for activity in a multi-professional group of specialists]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, 2008. (In Russ.)

Patrakov E.V. *Sblizhenie igry i trudovogo povedeniia v usloviakh tsifrovizatsii obshchestva* [Convergence of playing and working behaviour in the context of digitalization of society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 1, pp. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-24-31> (In Russ.)

Patrakov E.V., Lobanova T.N. *Sotsial'no-psikhologicheskie prediktory otkloneniia trudovogo povedeniia* [Sociopsychological predictors of deviations in labour behavior]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-77-84> (In Russ.)

Patrakov E.V., Panov V.I. *O vozmozhnosti primeneniia poniatii «interferentsiia» dlia opisaniia oblasti sliianiia tsifrovoi i dotsifrovoi sred* [The possibility for applying the concept of “interference” to describe the area where the digital and pre-digital environment merge]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.*

Seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 3, pp. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14> (In Russ.)

Povarenkov Iu.P. *Periodizatsiia professional'nogo stanovleniia lichnosti: analiz otechestvennykh i zarubezhnykh podkhodov* [Periodization of the professional development of personality: analysis of domestic and foreign approaches]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, vol. 2, № 3, pp. 200–205. (In Russ.)

Povarenkov Iu.P. *Psikhologicheskaiia periodizatsiia professional'nogo i kar'ernogo razvitiia lichnosti* [Psychological periodization of professional and career development of the individual]. Iaroslavl', Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo Publ., 179 p. (In Russ.)

Smaznova D.Iu., Shilova O.G. *Samoprezentatsiia v sotsial'nykh internet-setiakh kak fenomen informatsionnoi kommunikatsii pokoleniia milenialov* [Self-presentation in social Internet networks as a phenomenon of information communication of the millennial generation]. *Vestnik tverskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Tver State Technical University. Series: Social sciences and Humanities], 2018, № 3, pp. 101–106. (In Russ.)

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

Faiola E., Voiskunskii A.E., Bogacheva N.V. *Chelovek dopolnennyi: stanovlenie kibersoznaniia* [Augmented man: the formation of cyber consciousness]. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 2016, № 3, pp. 147–162. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive styles. The nature of the individual mind]. SPb., Piter Publ., 2004, 384 p. (In Russ.)

Churin V.V. *Igra v trud. Nekotorye aspekty trudovoi deiatel'nosti v sovremennom obshchestve* [The game of labor. Some aspects of labor activity in modern society]. *Nauchnyi zhurnal Diskurs* [Scientific Journal Discourse], 2019, № 2 (28), pp. 201–207. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.01.2021; одобрена после рецензирования 28.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 19.01.2021; approved after reviewing 28.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 74–82. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 74–82. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004.3

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-74-82>

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ

Вишневская Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, o_vishnevskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

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

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

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов исследования удовлетворенности студентов организацией дистанционного обучения в вузе, трудностей, возникающих при обучении в новых условиях самоизоляции, ресурсов и способов их преодоления. В исследовании приняли участие 1 288 студентов Костромского государственного университета всех курсов, форм обучения и уровней образования. Для статистической обработки данных использовался пакет SPSS 17.0 (корреляционный анализ Спирмена, контент-анализ свободных высказываний студентов). Показано, что переход на дистанционное обучение в условиях самоизоляции проходил весьма успешно, большинство студентов адаптировались к новой ситуации. Степень удовлетворенности студентов работой в дистанционном формате коррелирует с оценкой собственной успешности и с особенностями организации процесса обучения. Дефицит общения с преподавателями и трудности в освоении учебного материала формируют у студентов запрос на расширение диапазона используемых средств связи и инструментов обучения. Установлено, что студенты испытывают ряд организационных и личностных трудностей, связанных с переходом на дистанционный формат обучения. Однако большинство обучающихся успешно преодолевают их, используя конструктивные стратегии совладания, направленные на решение проблемы и поиск поддержки. Предложены пути повышения степени удовлетворенности студентов работой в системе дистанционного обучения, направленные на повышение уровня их психологического благополучия: ориентация на диалогический подход, организация методического сопровождения учебных курсов, актуализация организационных функций преподавателей-кураторов, реализация командной работы преподавателей с целью обеспечения междисциплинарности и интегративности приобретаемых знаний и компетенций.

Ключевые слова: студенты, дистанционное образование, система дистанционного обучения, удовлетворенность организацией процесса обучения, психологическое благополучие студентов, психологическая готовность

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и КН РА в рамках научного проекта № 20-513-05005\20

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

Research Article

SATISFACTION OF STUDENTS WITH THE ORGANISATION OF DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY DURING THE PERIOD OF SELF-ISOLATION

Oksana N. Vishnevskaya, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Dzerzhinsky St., Kostroma, Russia, o_vishnevskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Anna V. Voroncova, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, annavorontsova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

Dmitrij B. Vorontsov, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, d-vorontsov@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

Anna G. Samohvalova, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Elena V. Tikhomirova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Abstract. The article is devoted to the description of the results of a study of students' satisfaction with the organisation of distance learning at the university, the difficulties encountered in learning under new conditions of self-isolation, resources and ways to overcome them. The study involved 1288 students of Kostroma State University of all courses, forms of study and educational levels. For statistical data processing, the SPSS 17.0 package (Spearman's correlation analysis, content analysis of students' free statements) was used. It is shown that the transition to distance learning in conditions of self-isolation is very successful, most students have adapted to the new situation. The degree of students' satisfaction with work in the remote format correlates with the assessment of their own success and with the features of the organisation of the learning process. Lack of communication with teachers and difficulties in mastering educational material form a request among students to expand the range of communication tools and teaching tools used. It was found that students experience a number of organisational and personal difficulties associated with the transition to a distance learning format. However, most students successfully overcome them using constructive coping strategies aimed at solving the problem and seeking support. The ways of increasing the degree of students' satisfaction with work in the distance learning system, aimed at increasing the level of their psychological well-being, are proposed – focusing on a dialogical approach, organising methodological support for training courses, updating the organisational functions of curator teachers, implementing teamwork of teachers to ensure interdisciplinarity and integrability of acquired knowledge and competences.

Keywords: distance education, distance learning system, satisfaction with learning process organisation, psychological readiness, university student.

Acknowledgments. The research was carried out with the financial support of the RFBR and the KN RA within the framework of the scientific project No. 20-513-05005\20

For citation: Vishnevskaya O.N., Vorontsov D.B., Vorontsova A.V., Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V. Satisfaction of students with the organisation of distance learning at the university during the period of self-isolation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 74–82 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-74-82>

Постановка проблемы

Одним из трендов современного образования является активное обращение к цифровым технологиям в организации обучения и самообучения. Организация обучения с использованием дистанционных технологий открывает перспективы решения многих проблем, связанных с запросами современного образования на реализацию принципов «непрерывного образования», или «образования на протяжении всей жизни» (lifelong learning, LLL), и индивидуализацию обучения.

Большинство исследователей (М.Г. Мооре, А.В. Бейтс, В. Холмберг, А.А. Андреев, Е.С. Полат, А.В. Хуторской, С.А. Щенников и др.) под *дистанционным обучением* понимают совокупность технологий, обеспечивающих асинхронное или син-

хронное интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей, базирующихся на принципе самостоятельного обучения студента.

Акцент на самостоятельной работе студентов в системе дистанционного обучения требует от них интеллектуальной и организационной самостоятельности, особых личностных качеств, способствующих обучению с помощью онлайн-технологии; а от преподавателя – развития новых компетенций и расширения ролевой структуры профессиональной деятельности [Колобова и др.: 143].

При этом организация обучения в дистанционном формате, безусловно, имеет свои преимущества – доступность образования, гибкость, мобильность, актуальность знаний, обучение в индивидуальном темпе, использование в образовательном процессе новей-

ших достижений ИКТ-технологий, комфортные условия для творческого самовыражения обучающегося [Поляков: 339].

Однако эксперты выделяют и существенные недостатки дистанционного образования (Е.А. Поляков, И.В. Поляков, Л.В. Сорокина, Н.И. Никуличева, Д.О. Фертикова, М.С. Чванова, М.В. Храмова), основными из которых являются технические сложности, возникающие у студентов, нередко отсутствие полноценной, аргументированной, обучающей обратной связи от преподавателей (в случаях, когда общение реализуется только в чате); отсутствие непосредственного взаимодействия, низкая степень вовлеченности студентов в образовательный процесс и т. д. Все это нередко приводит к снижению у студентов мотивации к обучению [Штерензон, Худякова: 546].

В исследовании Г. Астляйтнера и А. Синдлера было выявлено, что важными факторами, влияющими на успешность дистанционного образования, являются удовлетворенность от общения с преподавателями и наличие возможности обсудить эмоциональные проблемы с однокурсниками. При этом установлено, что контакт с преподавателем студентам необходим не только для прояснения непонятных учебных тем, но и для поддержания мотивации к обучению и сотрудничества с однокурсниками [Кузник, Гаген: 468].

Главной проблемой развития дистанционного обучения для педагогов вуза является освоение новых адекватных методов и технологий обучения, отвечающих виртуальной среде общения. А для студентов при реализации дистанционного обучения особенно важны психологическая готовность к освоению новых форм получения образования, поддержание учебной мотивации, желание максимально реализовать свои потенциалы.

Однако изучение психологической готовности российского студента к обучению с использованием дистанционных технологий показало, что многие из студентов российских вузов не готовы к обучению по данным технологиям, только часть из них (20 %) имеют все основания успешно справиться с программой [Штерензон В.А., Штерензон Вл.А.]. Отмечено также, что многие студенты, которые получают образование в дистанционном формате обучения, отчисляются и в целом бросают учебу чаще, чем студенты традиционных форм обучения [Миназова, Гладков: 81].

В данном контексте важным является вопрос о степени удовлетворенности студентов организацией процесса обучения в вузе, которая выступает одним из ведущих факторов, влияющих на уровень психологического благополучия субъекта, а также на принятие решения о продолжении или прекращении обучения. Удовлетворенность усиливает мотив, способствует формированию долгосрочной установ-

ки на продолжение деятельности и «... может объяснить, почему человек занимается данной деятельностью столь длительное время» [Ильин: 63], чувствуя при этом себя гармонично и комфортно.

В целом под *удовлетворенностью обучением* понимается эмоционально-оценочное отношение учащихся к обучению и условиям, в которых оно происходит [Васильева, Фугело: 48]. Оно, по мнению Н.Р. Елисейевой, Е.Н. Степанова и А.А. Андреева, складывается из мотивации, движущей обучающихся к достижению поставленных целей, и субъективных переживаний, связанных с процессом и результатом достижения цели [Елисейева].

Особенно актуально проблема обучения студентов в дистанционном формате звучит в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 и режима самоизоляции, когда студенты, находясь в стрессовой ситуации, оказались в условиях вынужденного массового перехода на дистанционный формат обучения; столкнулись с рядом трудностей, связанных с невозможностью непосредственного (даже временного, фрагментарного) общения с преподавателями и однокурсниками. Это стало для многих фактором снижения уровня их психологического благополучия.

Данная ситуация позволила нам сформулировать проблемное поле исследования: удовлетворены ли студенты системой дистанционного обучения, сложившейся в вузе в период самоизоляции; с какими типичными трудностями сталкиваются обучающиеся и как их преодолевают? На наш взгляд, анализ психологической готовности студентов к переходу к новому формату обучения, специфики восприятия ими ситуации самоизоляции и организации собственной деятельности, изучение возникающих у студентов трудностей, способов и ресурсов их преодоления в условиях перехода на дистанционное обучение позволит наметить перспективы в разработке путей повышения не только качества образования, но и уровня удовлетворенности студентов работой в системе дистанционного обучения.

Организация исследования

Целью исследования было изучение уровня удовлетворенности студентов организацией системы дистанционного обучения в вузе; анализ трудностей, возникающих при обучении в новых условиях самоизоляции, ресурсов и способов их преодоления.

В исследовании приняли участие 1 288 студентов Костромского государственного университета (878 студентов очной, 46 студентов очно-заочной и 364 студента заочной формы обучения) всех курсов и уровней образования.

Для решения поставленных задач нами был создан опросник для студентов (гугл-форма). Результаты обрабатывались с помощью контент-анализа, подсчета доли выборов, ранжирования.

Опросник включал четыре раздела. Первый посвящен анализу психологической готовности студентов к переходу на дистанционный формат обучения, степени их удовлетворенности (эмпирические референты: положительное/нейтральное/отрицательное отношение обучающихся к системе дистанционного обучения, отсутствие/наличие трудностей при адаптации, преимущества/недостатки дистанционного обучения, степень удовлетворенности обучением в дистанционном формате).

Второй раздел посвящен изучению эффективности деятельности студентов в системе дистанционного обучения, анализу личностных характеристик, которые способствуют самоорганизации (эмпирические референты: самооценка эффективности деятельности при организации работы в дистанционном формате – справляюсь/не справляюсь с выполнением заданий в новом режиме; наличие/отсутствие знаний об эффективных способах выполнения заданий в СДО; самооценка личностных характеристик, которые помогают при дистанционном обучении).

Третий раздел посвящен анализу технологий дистанционного обучения, влияющих на качество дистанционного образования (в качестве эмпирических референтов использовалась оценка значимости разных факторов, влияющих на качество курсов, оценка предпочитаемых инструментов и средств дистанционного обучения).

Четвертый раздел предполагал изучение психоэмоционального состояния студентов в период стресса самоизоляции, выявление трудностей дистанционного обучения и стратегий их преодоления (в качестве эмпирических референтов использовались показатели самочувствия и настроения студентов – активность/пассивность, напряженность/расслабленность, безучастность/увлеченность; наличие/отсутствие сопротивления работе в СДО; отсутствие/наличие трудностей при обучении в дистанционном формате; используемые копинг-стратегии (по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер в адаптации Т.Л. Крюковой)).

Для статистической обработки данных использовался пакет SPSS 17.0 (корреляционный анализ Спирмена, контент-анализ свободных высказываний студентов, ранжирование).

Результаты исследования

На первом этапе исследования мы обратились к психологической готовности студентов к обучению в дистанционном формате и проанализировали отношение обучающихся к новой для них деятельности, наличие опыта в соответствующей области, уровень мотивации и удовлетворенности.

Результаты опросника показали, что 49 % студентов имели опыт работы в системе дистанционного обу-

чения до введения режима самоизоляции. При этом лишь 2,8 % студентов отметили, что ранее преподаватели их направления подготовки/специальности активно использовали систему дистанционного обучения. Половина студентов (51 %) не сталкивались ранее с работой в СДО.

Однако, несмотря на отсутствие опыта у многих студентов, адаптация к новым условиям обучения в целом проходит успешно. Большинство студентов адаптировались к условиям дистанционного обучения (16,8 % студентов, по их мнению, адаптировались «отлично», 44,3 % – «хорошо», 29,8 % – «удовлетворительно»). Лучше всего адаптировались студенты 1–3 курсов очной формы обучения.

Испытывали трудности адаптации к работе в СДО 9,3 % студентов. Большинство из них – это студенты 1-го курса заочной формы обучения, которые, в отличие от студентов очной формы, перешли на дистанционный формат обучения в условиях самоизоляции, не имея опыта реального общения с преподавателями, не зная их индивидуальных особенностей, не освоив технологий обучения в вузе. Зачастую им приходилось самостоятельно разбираться в алгоритмах работы в СДО.

При этом стоит отметить, что уровень адаптации студентов положительно связан с оценкой умения распределять собственное время ($R = 0,5$; $p = 0,04$) и понимать алгоритм деятельности в системе дистанционного обучения ($R = 0,5$, $p = 0,05$). Быстро адаптироваться студентам помогла их работоспособность ($R = 0,47$; $p = 0,03$), любознательность ($R = 0,4$; $p = 0,03$), желание самосовершенствоваться ($R = 0,36$, $p = 0,05$), ответственность ($R = 0,31$; $p = 0,05$), самоорганизация ($R = 0,42$; $p = 0,05$), стрессоустойчивость ($R = 0,38$; $p = 0,02$) и умение принять неопределенность ($R = 0,42$; $p = 0,02$).

Установлена также обратная связь адаптации с эмоциональным состоянием, характеризующим уровень усталости студента ($R = -0,32$; $p = 0,03$) и сопротивления работе в СДО ($R = -0,34$; $p = 0,04$). Чем больше личностных, организационных и социальных барьеров испытывает студент, чем инертнее, безынициативнее он в процессе дистанционной работы, подвержен апатии, усталости, тем ниже его адаптивный потенциал, способность воспринимать стрессовую ситуацию как вызов, мобилирующий актуализацию всех ресурсов для самовыражения и самоэффективности в новых образовательных условиях.

При этом удовлетворены процессом обучения в дистанционном режиме 50,2 % студентов, не удовлетворены – 38,8 %, остальные студенты затруднились ответить. Необходимо отметить, что степень удовлетворенности студентов работой в дистанционном формате, с одной стороны, взаимосвязана с оценкой собственной успешности в процессе обу-

чения ($R = 0,1$; $p = 0,04$), с другой – с особенностями организации процесса обучения. Важное значение для студентов при изучении дисциплины имеет использование преподавателем совместной работы в микрогруппах в дистанционном формате ($R = 0,08$; $p = 0,02$) и наличие пошаговых инструкций от преподавателя ($R = 0,72$; $p = 0,02$).

В целом студенты отмечают среднюю (37,3 %) и высокую (24,4 %) степень эффективности дистанционной формы обучения. Среди преимуществ дистанционного обучения указывают низкий риск заражения вирусом (1R), индивидуальный темп работы (2R), возможность повторно обращаться к материалам занятий (3R), ресурс самообразования (4R), использование современных технологий (5R).

Отрицательно относятся к применению дистанционных технологий 15,5 % студентов. Они указывают на отсутствие интереса к занятиям (1R), большую нагрузку (2R) и отсутствие опыта работы в дистанционном формате (3R).

Вместе с тем полностью устраивает организация процесса обучения в системе дистанционного обучения лишь 8,1 % обучающихся. Студенты отмечают, что неудовлетворенность связана, прежде всего, с недостатком общения с преподавателями (63,4 %), большим количеством заданий (55 %), недостатком общения с одногруппниками (41,9 %), переизбытком учебного материала (35%). Также студенты отмечают в качестве отрицательных характеристик СДО сложность и недостаточную структурированность материала в курсах – 31,9 %, отсутствие обратной связи от преподавателя – 22 %.

При этом студенты отмечают и положительные стороны дистанционного образования, которое развивает самостоятельность в поиске информации – 54,5 %, способствует развитию навыков самоконтроля – 49,5 %, формирует мотивацию к самообразованию – 27 %, предоставляет возможность обучаться в удобное время – 61,9 %.

Выявлено, что *уровень мотивации к обучению* в период самоизоляции не изменился (45,6 % студентов), у 14 % обучающихся мотивация стала выше, у 26,8 % мотивация снизилась. Уровень мотивации связан с особенностями организации процесса обучения. Поддерживать уровень мотивации студентов позволяет использование видеоконференций ($R = 0,08$; $p = 0,04$), где есть возможность общения с преподавателями и одногруппниками. Также важным для студентов является наличие в курсах видеоматериалов ($R = 0,09$; $p = 0,02$), творческих заданий ($R = 0,07$; $p = 0,02$) и презентаций ($R = 0,12$; $p = 0,05$).

Установлена также взаимосвязь мотивации с критической оценкой работ обучающихся ($R = 0,07$; $p = 0,05$). Студентам важно получать обратную связь от преподавателя и видеть свои ошибки и недочеты в рабо-

тах, а также получать информацию об успешности выполнения заданий. К сожалению, оценка работ обучающихся по шкале «зачтено – не зачтено» при отсутствии дополнительных комментариев не дает возможности студентам в полной мере оценить качество выполненной работы.

На следующем этапе были проанализированы *технологии дистанционного обучения и их влияние на качество образования с точки зрения студентов*.

Анализ результатов показал, что для студентов чрезвычайно важна постоянная коммуникация с преподавателем. При этом предпочтение отдается общению именно в текстовом (мессенджеры, социальные сети, форум в СДО), а не в онлайн-формате (видеоконференцсвязь, телефонная связь) (50,5 % ответов находятся в диапазоне высокий уровень влияния). Также на качество обучения влияет наличие постоянной обратной связи от преподавателя – (53 % ответов – высокий уровень влияния), наличие детальных пошаговых инструкций (48,2 %), лояльные отношения преподавателя к работе, готовность к продлению сроков выполнения заданий, предоставление возможности исправлять неудачные работы (52,6 %). Важным при изучении дисциплины является наличие структурированного и ясного учебного материала (50,3 % ответов – высокий уровень влияния) и презентаций в дистанционном курсе (45,9 %).

В меньшей степени, с точки зрения студентов, влияют на качество образования наличие дифференциации заданий для разных студентов по содержанию или уровню сложности (47,8 % студентов оценивают влияние данного показателя на среднем уровне), наличие в дистанционном курсе ссылок на внешние ресурсы, онлайн-курсы (44,9 %) и использование преподавателем игровых форм или технологий (40,6 %), проведение лекций и практических занятий средствами видеоконференцсвязи (33,4 %). Возможно, это связано с тем, что преподаватели не так активно используют данные формы в работе со студентами, поэтому возникают сложности при оценке влияния данных показателей на качество обучения.

При анализе предпочтений в инструментах и средствах дистанционного обучения студенты отметили, что при выборе формата лекции отдали бы предпочтение лекции в текстовом формате (при сравнении с лекцией в онлайн-формате данный вариант выбрали 65,9 % студентов, при сравнении с лекцией в формате видеозаписи – 58,9 %). При этом 86,4 % студентов отдают предпочтение лекционному материалу в форме, разработанной непосредственно их преподавателем по сравнению с отсылкой на материалы учебников или других внешних ресурсов.

В выборе формата практических заданий студенты склоняются к привычной для них форме – выполнение письменных заданий – 80,6 %. При этом

примерно одинаковое количество студентов готовы выполнять задания на воспроизведение учебного материала (47,8 %), аналитические или творческие задания (52,2 %).

При выборе формата консультирования студенты чуть больше отдают предпочтение консультациям по дисциплине в форме переписки с преподавателем – 57,2 %, что, с нашей точки зрения, говорит о ее большей распространенности на сегодняшний день. При этом 42,8 % студентов предпочли бы консультации по дисциплине в устной форме средствами видеоконференцсвязи или телефонной связи.

При подведении итогов по дисциплине студенты склонны выбирать зачет и экзамен в письменной форме (88,4 %), в форме теста (75,4 %) или по накопительной оценке за весь курс (81,4 %). Зачет или экзамен в форме устного ответа средствами ВКС предпочли бы только 11,6 % респондентов и 25,5 % студентов желали бы сдать зачет или экзамен в форме практического задания. Здесь очевиден поиск студентами самого простого пути, не требующего актуализации всех личностных ресурсов.

Предпочтительным для студентов является выполнение множества небольших заданий с постоянным контролем – 63 %. При этом одинаковое предпочтение они отдают как индивидуальной работе (51,5 %), так и работе в микрогруппах (48,5 %). Таким образом, студенты предпочитают выбирать наиболее доступные и знакомые им формы и технологии, однако нехватка общения с преподавателями и трудности в освоении учебного материала формируют запрос в расширении диапазона используемых средств связи и инструментов обучения.

На последнем этапе мы анализировали *эмоциональное состояние студентов и способы совладания с возникающими трудностями* в условиях самоизоляции и дистанционного обучения.

Стоит заметить, что студенты отмечают усталость от работы в режиме дистанционного обучения (63 %). Лишь 9,6 % студентов сказали, что не чувствуют усталости на сегодняшний день. Уверены в своих силах и считают, что у них эффективно получается работать в СДО, – 59,1 % студентов.

В целом студенты удовлетворены уровнем взаимодействия с преподавателями – 44,4 %. Отношения с куратором и другими студентами характеризуются как положительные (соответственно 66,3 %, 62,9 %).

При этом эффективно работать в СДО студентам мешает большая учебная нагрузка, которую отмечают 52 % респондентов, чувство страха перед отрицательным результатом – 36 %, личные причины – 38 %.

Больше всего стимулирует студентов и мотивирует на продолжение работы в системе СДО положительная оценка выполненных заданий (51,6 %), ин-

терес к учебной деятельности (38,4 %) и атмосфера сотрудничества и поддержки в группе (30,7 %).

Среди трудностей, с которыми студенты столкнулись в процессе обучения, выделяются недостаточное общение с преподавателем (49,6 %), сложность выполнения практических заданий (49,8 %), ограниченное общение с однокурсниками (29,1 %), 21,3 % респондентов отметили недостаточное владение компьютерными технологиями.

Среди способов совладания с возникающими трудностями преобладают *стратегии, направленные на решение проблемы* («прикладываю все усилия, чтобы выполнить все задания» – 57,1 %) и *поиск поддержки* («обращаюсь к одноклассникам за помощью» – 63,3 %, «обращаюсь за помощью к преподавателям» – 35 %). Часть студентов рассчитывают на собственные знания (43 %) и стараются настраивать себя на позитив (31,5 %).

В меньшей степени присутствуют неконструктивные стратегии, связанные с *избеганием* («откладываю выполнение заданий на потом» – 26,4 %) или *ожиданием чуда* («мечтаю, чтобы все само собой наладилось» – 16,5 %).

В целом студенты отмечают, что ситуация с пандемией не сильно повлияла на их жизнь, однако остро стала ощущаться нехватка живого общения («стало не хватать живого общения», «очень не хватает общения с друзьями, возможности общаться вживую»). Некоторые студенты отмечают, что из-за постоянного нахождения в самоизоляции чувствуют себя подавленно, быстро устают, становятся более раздражительными и апатичными.

Анализируя изменения в учебном процессе, студенты отмечают, что им «не хватает контакта с преподавателями», «нахождения в коллективе» и они испытывают потребность вернуться к прежнему формату обучения («огромное желание вернуться к прежнему режиму», «долго не видела своих друзей, есть мысли о том, что лучше ездить на пары в институт, чем учиться дистанционно»).

При ответе на вопрос «Отразилась ли ситуация с коронавирусом на Вашей самоэффективности в процессе обучения?» большинство студентов отметили, что самоэффективность носит волнообразный характер («в начале был очень большой скачок продуктивности, сейчас ощущаю, что “сдулась”»).

В целом самооценка студентами собственной эффективности повысилась («повысилась в положительную сторону», «стала лучше готовиться к парам, при этом в удобное для себя время», «как ни странно, но эффективность в процессе обучения – повышенная, возможно, связано с тем, что я могу в любое время проверить свои оценки и невыполненные задания»). При этом сами студенты отмечают, что во многом эффективность их деятельности связана с качеством кур-

сов, которые они изучают в СДО («эффективность повысилась в курсах, где преподаватели хорошо сделали курс. И понизилась там, где не совсем было ясно, чего хочет преподаватель»).

Выводы

Подводя итог, можно отметить, что переход на дистанционное обучение прошел весьма успешно, большинство студентов смогли адаптироваться к новым условиям и были удовлетворены организацией процесса обучения в СДО.

При этом обучение на протяжении нескольких месяцев в данном формате позволяет увидеть проблемные места в созданных курсах, которые негативно влияют на качество обучения и мотивацию студентов. Требуется разработка и реализация новых подходов к обучению, которая учитывает особенности данного формата.

Анализ результатов показал, что технологии, используемые в СДО, должны способствовать успешному освоению материала, побуждать к взаимодействию, поддерживать мотивацию обучающихся, ориентироваться на создание атмосферы сотрудничества и поддержки в группе.

Основным условием эффективности реализации технологии дистанционного обучения является диалогический подход, который предполагает наличие постоянной связи преподавателей со студентами не только через систему СДО, но и с помощью дополнительных средств связи. Грамотная организация обратной связи позволяет стимулировать студентов к поиску дополнительного материала и поддерживать их (психологически и методически) на протяжении всего процесса обучения.

Важное значение имеет организация сопровождения студентов заочной формы обучения с проведением установочных лекций, на которых студентов знакомят с алгоритмом работы в курсе и требованиями преподавателя по выполнению заданий.

Несомненно, дистанционное обучение несет огромный потенциал для развития самостоятельности и организованности студентов. Однако этот процесс требует разработки и реализации специальных приемов методического сопровождения.

Выявленные выше общие требования к организации дистанционного образования обучающихся можно перевести в ряд конкретных методических выводов:

- преподавателям необходимо работать с учебным контентом, стремясь сделать его максимально структурированным и ясным. Речь идет не столько об упрощении или уменьшении учебного материала, сколько о построении прозрачной и очевидной логики курса. Необходимо исключить курсы, наполненные только или в значительной степени заданиями, а не учебными материалами. Все задания должны ос-

новываться на предоставляемом преподавателям учебном материале, недопустима отсылка студентов за поиском информации «в никуда». В содержании курса очень желательны презентации к текстовым материалам, они часто выполняют роль опорного конспекта для студента;

- необходимо искать способы и средства преодоления дефицита коммуникации с преподавателем, между студентами, использовать форматы онлайн взаимодействия для обучения в группах или микрогруппах, шире использовать двустороннюю видеоконференцсвязь для проведения лекционных и практических занятий. При этом необходимо использовать запись встреч, чтобы обеспечить повторный доступ студентов к их содержанию;

- очевидна необходимость методического сопровождения курса в форме онлайн консультаций, текстовых консультаций, пояснений в структуре дистанционного курса. Отсутствие пошаговых инструкций в ситуации внезапного перехода на дистанционный формат обучения вызывает дезориентацию студентов, снижение мотивации к обучению, ощущению потери контроля над процессом образования. Особенно важно в этой ситуации полностью информировать студентов о системе текущего контроля и промежуточной аттестации по дисциплине;

- преподаватель должен производить расчет трудоемкости заданий, исходя из объема учебной дисциплины. Идеальная ситуация, когда преподаватели одного направления подготовки по нескольким дисциплинам могут соотнести и согласовать задания, обеспечив междисциплинарность и интегративность приобретаемых знаний и компетенций;

- на начальном этапе внедрения дистанционного обучения можно рекомендовать использовать небольшие по трудоемкости задания с постоянным контролем, оценкой и обратной связью. Вариант – «одно большое задание за весь курс» приводит к недостаточности текущего контроля, снижает дидактические потенциалы дисциплины. Для качественной обратной связи предпочтительней вариант четырехбалльной шкалы оценивания. Бинарная шкала «зачтено – не зачтено» недостаточно информативна для текущего контроля. Очень желательны и повышают мотивацию обучающихся комментарии преподавателя в отношении выполненного задания. Они выполняют обучающие функции;

- очевидно, что необходимо организационное сопровождение студентов преподавателем-куратором, который помогает сориентироваться в сложных ситуациях, наладить связь с преподавателем отдельной дисциплины, освоить пользовательские инструменты дистанционного и онлайн обучения.

В целом организация обучения в системе СДО требует постоянной консультативной поддержки сту-

дентов, координации их действий в процессе учебной деятельности по вопросам выполнения заданий, учета и контроля результатов успеваемости, в решении возникающих проблем и различных вопросов индивидуального характера. Только такая организация дистанционного обучения будет способствовать повышению уровня удовлетворенности и психологического благополучия студентов.

Список литературы

Васильева Е.Н., Фугело Н.А. Удовлетворенность обучением – активная проблема образования // Научный огляд. 2017. № 6 (38). С. 49–79.

Елисеева Е.Н. Факторы удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством обучения в вузе // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 2. Сер.: Управление. Вып. 9. С. 38–40.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.

Колобова Е.А., Самохвалова А.Г., Сокова Г.Г., Тимонина Л.И. Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 136–144.

Кузьяк Н.Б., Гаген Е.Ю. Современное дистанционное обучение. Преимущества и недостатки // Молодой ученый. 2017. № 11 (145). С. 466–469. URL: <https://moluch.ru/archive/145/40765/> (дата обращения: 04.06.2020).

Миназова Л.И., Гладков Д.А. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетентности студентов средствами дистанционного обучения // Электронное обучение в непрерывном образовании 2014: сб. науч. трудов Всерос. науч.-практ. конф., Ульяновск, 18–20 марта 2014 г.: в 2 т. Ульяновск: УлГТУ, 2014. С. 78–84.

Никуличева Н.В. Методика проведения экспертизы дистанционного курса // Интерактивное образование. 2019. № 3. С. 16–20.

Никуличева Н.В. Психологическая готовность педагога и обучающегося к взаимодействию в условиях дистанционного обучения // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. «Электронная Казань 2019» (Информационные технологии в современном мире). Казань: Юниверсум, 2019. Вып. 1 (17). С. 373–381.

Поляков И.В. Современные дистанционные занятия как наиболее популярный способ самообразования // Конференциум АСОУ: сб. науч. трудов и материалов науч.-практ. конф. 2017. № 1. С. 337–340.

Поляков Е.А. Организация электронного обучения с использованием информационной образовательной

среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 143–149.

Штерензон В.А., Штерензон Вл.А. Психологические особенности студентов дистанционного обучения // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/02/31330> (дата обращения: 04.06.2020).

Штерензон В.А., Худякова С.А. Психологические особенности мотивации учебной деятельности студентов в эпоху цифровых образовательных технологий // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе: материалы междунар. науч.-метод. конф. (НОТВ-2017). Екатеринбург: УрФУ, 2017. С. 542–547.

References

Vasil'eva E.N., Fugelo N.A. *Udovletvorennost' obucheniem – aktivnaia problema obrazovaniia* [Learning Satisfaction is an Active Problem of Education]. *Nauchii ogliad*, 2017, № 6 (38), pp. 49–79. (In Russ.)

Eliseeva E.N. *Faktory udovletvorennosti potrebiteli obrazovatel'nykh uslug kachestvom obucheniia v vuze* [Factors of satisfaction of consumers of educational services with the quality of education at the university]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of the Chelyabinsk State University], 2014, № 2, ser.: Upravlenie, vol. 9, pp. 38–40. (In Russ.)

Il'in E.P. *Motivatsiia i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, Peter Publ., 2011, 512 p. (In Russ.)

Kolobova E.A., Samohvalova A.G., Sokova G.G., Timonina L.I. *Rolevaja struktura professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly* [The role structure of professional activity of a teacher of higher education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 136–144. (In Russ.)

Kuzniak N.B., Gagen E.Iu. *Sovremennoe distantsionnoe obuchenie. Preimushchestva i nedostatki* [Modern distance learning. Advantages and disadvantages]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2017, № 11 (145), pp. 466–469. (access date: 04.06.2020). (In Russ.)

Minazova L.I., Gladkov D.A. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviia formirovaniia issledovatel'skoi kompetentnosti studentov sredstvami distantsionnogo obucheniia* [psychological and pedagogical conditions for the formation of students' research competence through distance learning]. *Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii 2014: sbornik nauchnykh trudov Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Ul'ianovsk, 18–20 marta 2014 g.: in 2 vol.* [E-Learning in Continuing Education 2014: collection of scientific papers All-Russian Scientific and Practical Conference, Ulyanovsk,

March 18-20, 2014: in 2 vols]. Ulyanovsk, UISTU Publ., pp. 78–84. (In Russ.)

Nikulicheva N.V. *Psichologicheskaja gotovnost' pedagoga i obuchajushhegosja k vzaimodejstvu v uslovijah distancionnogo obuchenija* [The psychological readiness of the teacher and student to interact in the conditions of distance learning]. *Uchenye zapiski Instituta social'nyh i gumanitarnyh znaniy: materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Jelektronnaja Kazan' 2019» (Informacionnye tehnologii v sovremennom mire)* [Scientific notes of the Institute of Social and Humanitarian Knowledge: materials of the XI International scientific-practical conference «Electronic Kazan 2019» (Information technology in the modern world)]. Kazan, Universe Publ., 2019, issue 1 (17), pp. 373–381. (In Russ.)

Nikulicheva N.V. *Metodika provedenija jekspertizy distancionnogo kursa* [Methodology for conducting an examination of a distance course]. *Interaktivnoe obrazovanie* [Interactive Education], 2019, no. 3, pp. 16–20. (In Russ.)

Poljakov E.A. *Organizacija jelektronnogo obuchenija s ispol'zovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy* [Organization of e-learning using the educational information environment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, № 4, pp. 143–149. (In Russ.)

Poliakov I.V. *Sovremennye distantsionnye zaniatija kak naibolee populiarnyi sposob samoobrazovaniia* [Modern distance learning as the most popular way of self-edu-

cation]. *Konferentsium asou: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsii* [Asow Conference: a collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences], 2017, № 1, pp. 337–340. (In Russ.)

Shterenzon V.A., Shterenzon V.I.A. *Psichologicheskie osobennosti studentov distantsionnogo obuchenija. Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii* [Psychological features of distance learning students], 2014, № 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/02/31330> (access date: 04.06.2020). (In Russ.)

Shterenzon V.A., Khudiakova S.A. *Psichologicheskie osobennosti motivatsii uchebnoi deiatel'nosti studentov v epokhu tsifrovyykh obrazovatel'nykh tehnologii* [Psychological features of motivation of educational activities of students in the era of digital educational technologies]. *EDCRUNCH Ural: novye obrazovatel'nye tehnologii v vuze: materialy mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii (NOTV-2017)* [EDCRUNCH Ural: new educational technologies at the university: materials of the international scientific and methodological conference (NOTV-2017)]. Yekaterinburg, UrFU Publ., 2017, pp. 542–547. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.01.2021; одобрена после рецензирования 15.02.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 19.01.2021; approved after reviewing 15.02.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 83–87. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 83–87. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9.072.43:004.3

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-83-87>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В ВУЗЕ

Черных Наталия Александровна, кандидат психологических наук, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, Борисоглебск, Россия, Matveshka32@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7954-0792>

Матвеева Людмила Иосифовна, кандидат технических наук, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, Борисоглебск, Россия, matvevali2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1153-7634>

Аннотация. Статья посвящена проблеме дистанционного обучения в вузе. Дистанционное обучение является важной составляющей системы образования и имеет много достоинств. Среди них: модульность, вариативность, развитие самостоятельности и критического мышления, волевых личностных качеств, а также цифровой грамотности. Кроме того, данная форма обучения предоставляет большие возможности для студентов-заочников. Среди недостатков занятий в дистанционной форме отмечается психологический дискомфорт, влияющий на эффективность обучения и удовлетворённость его результатами. Его нивелирование является важной задачей психологов и других специалистов, организующих процесс дистанционного обучения. В статье приводятся результаты исследования, направленного на выявление проблем, возникающих у студентов-заочников в процессе дистанционного обучения, проведённого в Борисоглебском филиале Воронежского государственного университета. С помощью специально разработанной анкеты был опрошен 71 обучающийся заочной формы. У испытуемых выявлено наличие трудностей как технического, так и психологического характера. Среди последних особенно распространёнными являются проблемы, связанные с отсутствием «живого общения», визуального непосредственного контакта с преподавателями и другими обучающимися. Результатом исследования явилась разработка ряда психологических рекомендаций по оптимизации дистанционного обучения, которые позволят повысить его эффективность и снизить дискомфорт у студентов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, психологический дискомфорт, заочная форма, опрос

Для цитирования: Черных Н.А., Матвеева Л.И. Психологические проблемы дистанционного обучения студентов-заочников в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 83–87. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-83-87>

Research Article

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING PART-TIME STUDENTS AT UNIVERSITY

Natalia A. Chernykh, Candidate of Psychological Sciences, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, Matveshka32@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7954-0792>

Lyudmila I. Matveeva, Candidate of Technical Sciences, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, matvevali2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1153-7634>

Abstract. The article is devoted to the problem of distance learning in higher education. Distance learning is a very important component of the education system and has many advantages. These include: modularity, variability, development of independence and critical thinking, strong-willed personal qualities, as well as digital literacy. In addition, this form of education provides great opportunities for part-time students. Among the disadvantages of distance learning, there is a psychological discomfort that affects the effectiveness of training and satisfaction with its results. Its leveling is an important task for psychologists and other specialists who organise the process of distance learning. The article presents the results of a study aimed at identifying problems that arise in part-time students in the process of distance learning, conducted in Borisoglebsk branch of Voronezh State University. Using a specially designed questionnaire, 71 part-time students were interviewed. The subjects were found to have both technical and psychological difficulties. Among the latter, problems associated with the lack of «live communication», visual direct contact with teachers and other students are particularly common. The result of the study was the development of a number of psychological recommendations for optimising distance learning, which will increase its effectiveness and reduce the students' discomfort.

Keywords: distance learning, psychological discomfort, correspondence form, survey

For citation: Chernykh N.A., Matveeva L.I. Psychological problems of distance learning part-time students at university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 83–87 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-83-87>

В концептуальной записке «Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период», опубликованной Организацией Объединенных Наций в августе 2020 г., говорится, что пандемия привела к крупнейшему за всю историю сбою в функционировании системы образования. В то же время в документе отмечается, что кризис послужил стимулом для переосмысления образования и инноваций в образовательной сфере [Концептуальная записка]. К таким инновациям относятся современные технологии дистанционного обучения, которые позволяют, не прерывая образовательного процесса, свести к минимуму риски, связанные с распространением новой коронавирусной инфекции.

Вузы России активно включились в разработку электронных учебных курсов на различных цифровых платформах. Проанализировав анкеты высших учебных заведений из 9 субъектов ЦФО, Ассоциация вузов центра России пришла к выводу, что в период с 16 марта по 30 апреля 2020 г. в некоторых из них были созданы в среднем по 20 электронных курсов на одного НПП [Ендовицкий, Чупандина].

Переход российских вузов на «удалёнку» произошёл в марте 2020 г., но элементы дистанционного обучения использовались в образовании и ранее, в связи с чем в специальной литературе уже довольно давно обсуждаются особенности этой формы обучения. В качестве её достоинств специалисты отмечают модульность и вариативность; возможность создания дополнительных стимулов к проявлению самостоятельности в обучении и развитию критического мышления [Сеидов; Заводчикова, Плясунова, Суворова]. Дистанционное обучение связывают с формированием таких качеств личности, как целеустремленность, ответственность, способность принимать конструктивные решения, а также с повышением уровня интеллекта обучающихся [Волов, Сопов, Капцов].

В настоящее время дистанционное обучение рассматривается как средство развития цифровой компетентности обучающихся [Макотрова; Перминова; Ячина, Фернандез], как возможность осуществления сетевого взаимодействия участников образовательной среды [Прохорова, Васильев, Варламов и др.].

Его неоспоримым достоинством можно считать то, что оно стирает «географические расстояния и часовые пояса» между участниками, а порой и психологические и культурные различия студентов [Шпагина: 27].

Однако когда дистанционное обучение становится альтернативной формой, оно может вызывать психологический дискомфорт, связанный с риском

снижения эффективности обучения и удовлетворённости его результатами. Поэтому задачей специалистов, обеспечивающих функционирование системы дистанционного образования, является выявление и решение проблем не только технического, но и психолого-педагогического характера.

Студенты заочной формы обучения (далее ЗФО) являются, на наш взгляд, наиболее уязвимой в психологическом плане категорией обучающихся, так как в их образовательных программах на самостоятельную работу отводится значительно большее количество часов, чем у студентов-очников (ОФО), что, в свою очередь, сводит к минимуму привычную форму общения с преподавателем – «лицом к лицу». Например, количество часов самостоятельной работы по дисциплине «Психология» в учебном плане направления подготовки «44.03.05. Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) при ОФО составляет 110, а для ЗФО – 203 часа. При этом количество аудиторных часов для обучающихся ЗФО – 36. При дистанционном обучении, когда традиционная форма общения с преподавателем становится недоступной, могут возникать трудности психологического характера, особенно во время первого года обучения.

В Борисоглебском филиале ВГУ нами было спланировано и проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение психологических трудностей дистанционного обучения у студентов-заочников. Задачами исследования являлись:

1. Выяснение проблем, возникающих при дистанционной форме обучения у данной категории студентов.
2. Анализ полученных эмпирических данных и поиск путей решения выявленных проблем.
3. Разработка рекомендаций психологического характера по оптимизации работы студентов в системе дистанционного обучения.

Для проведения исследования нами был разработан опросник, включающий 6 вопросов. Объем выборки испытуемых – 71 обучающийся ЗФО, из них 23 первокурсника, 18 студентов третьего курса и 30 – четвертого курса.

На первый вопрос («Вызывает ли у вас какие-либо трудности процесс дистанционного обучения?») испытуемые должны были дать либо утвердительный, либо отрицательный ответ. В результате оказалось, что 51,0 % респондентов испытывают, а 49,0 % не испытывают трудностей в процессе дистанционного обучения.

Отвечая на второй вопрос, студенты должны были конкретизировать, трудности какого характера (пси-

хологические или технические) они испытывали, изучая материал в дистанционном формате. Мы уточнили, что под психологическими трудностями имеются в виду следующие: непривычный формат занятий, трудность сосредоточения во время учёбы, сложность адаптации к опосредованному контакту с преподавателем и т. п. Под техническими трудностями мы понимаем проблемы с интернет-соединением (низкая скорость, внезапное отключение от сети и пр.). Можно было привести свой вариант ответа.

При подсчёте результатов было обнаружено, что 43,1 % респондентов испытывали трудности технического характера, связанные с плохим соединением (отсутствием) интернета и низкой его скоростью. В то же время 23,5 % обучающихся отметили психологические проблемы, связанные с восприятием материала в онлайн-формате. Отметим, что 33,3 % от общего числа респондентов при ответе на данный вопрос выбрали 3-й вариант, но лишь некоторые указали конкретную причину возникновения трудностей («недостаточно времени на выполнение заданий», «просто дискомфорт какой-то», «не могу заниматься у компьютера все время!»). Один испытуемый отметил сразу 2 варианта ответа.

Также следует указать, что определённое количество испытуемых (29,4 %) ответили отрицательно на первый вопрос, но указали те или иные трудности при ответе на второй.

Нас также интересовала проблема опосредованного восприятия партнёров по общению в процессе дистанционного обучения, ведь при традиционной форме «лицом к лицу» установление контакта между преподавателем и студентом значительно облегчается. Поэтому мы включили в анкету следующие вопросы: «Является ли для вас важным визуальный контакт с преподавателем?» (№ 3) и «Является ли для вас важным визуальный контакт с другими студентами во время занятий?» (№ 4). Испытуемые должны были ответить утвердительно или отрицательно.

На вопрос № 3 утвердительно ответили 70,6 % испытуемых, а отрицательно – 29,4 % респондентов. На вопрос № 4 было получено 45,1 % положительных и 54,9 % отрицательных ответов.

С помощью следующего вопроса мы уточнили, что именно вызывает дискомфорт у обучающихся во время дистанционных занятий. Были названы разные причины, которые мы разделили на несколько групп. К первой группе мы отнесли технические: «проблемы с интернетом», «плохое соединение, возникает раздражение», «пропадает связь», «посторонние шумы, некачественный звук», «технические неполадки», также было отмечено «отсутствие компьютерной грамотности, несовместимость платформ с операционной системой, что привело к про-

пуску занятий и сложностям с загрузкой ответов на задания» и т. п. Подобные ответы дали 33,3 % испытуемых.

Определённое количество респондентов (21,6 %) испытывали трудности чисто психологического характера, связанные с процессом общения, а именно: «отсутствие живого общения», «нехватка искренности чувств и эмоций», «отсутствие социального взаимодействия», «стесняюсь отвечать», «скованность в общении, чувство неловкости при ответе», «непривычно». При этом респонденты подчеркивали, что их дискомфорт связан именно с отсутствием непосредственного контакта с преподавателем.

Некоторые отмечали дискомфорт, связанный с когнитивной сферой: «непонимание практических заданий», «нехватка времени на обдумывание», «нехватка информации», также были отмечены «неорганизованность других студентов во время занятия, невыполнение ими просьб преподавателя» и негативное влияние домашней обстановки на процесс обучения (11,8 %).

Заметим, что 33,33 % респондентов не отметили никакого дискомфорта.

Последний вопрос был таким: «Хотели бы вы вернуться к традиционной форме обучения и почему?». На него подавляющее большинство респондентов ответили утвердительно (64,7 %). Хотели бы продолжать учиться дистанционно 23,5 %, не дали однозначного ответа 7,8 %, затруднились ответить 3,9 %.

Причинами предпочтения традиционной формы обучения были названы «лучшее усвоение материала», «возможность непосредственного контакта с другими студентами, преподавателем»; обучающиеся также отметили, что в обычном формате «отрабатываются практические умения и навыки», «коллективная работа выявляет ошибки и облегчает процесс их устранения», «лучше воспринимается, запоминается и усваивается материал» и т. п.

Респонденты, предпочитающие дистанционную форму обучения, отметили в качестве его достоинств: «удобнее учиться дома», «позволяет работать и учиться одновременно», «больше времени для выполнения заданий» и т. п.

Интересно отметить, что среди респондентов, предпочитающих дистанционную форму обучения, преобладают обучающиеся 1 курса ЗФО, что, возможно, связано с более высокими адаптивными возможностями данной возрастной группы (возраст респондентов от 17 до 30 лет). Испытуемые старшей возрастной группы предпочитают традиционную форму обучения (3–4 курс ЗФО, возраст 35–55 лет).

В целом анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Трудности дистанционного обучения у студентов ЗФО носят в основном технический характер, однако гораздо больший дискомфорт вызывают у обу-

чающихся психологические моменты: отсутствие «живого общения», визуального непосредственного контакта как с преподавателями, так и с другими обучающимися, что, безусловно, сказывается на эмоциональной удовлетворённости процессом обучения.

2. Многие студенты, не испытывающие особых трудностей в процессе дистанционного обучения, всё же хотят вернуться к традиционной форме, так как она является более привычной и, на их взгляд, более эффективной в плане восприятия информации, усвоения материала и отработки необходимых умений и навыков.

Выводы позволили нам сформулировать некоторые рекомендации, касающиеся как работы преподавателей, так и деятельности обучающихся, позволяющие снизить дискомфорт и повысить эффективность занятий в дистанционной форме:

1. Максимальное использование средств визуализации (веб-камер) для установления контакта с обучающимися. Нахождение в поле зрения студентов на всех этапах занятия (включая этап самостоятельной работы).

2. Использование наглядных средств для более эффективной передачи информации (презентации, видеоролики, фильмы). Обязательное сопровождение наглядности словом учителя, пояснениями.

3. Повышенное внимание к вербальным средствам коммуникации в процессе обучения для облегчения восприятия информации. Речь преподавателя и обучающихся должна быть интонационно разнообразной и максимально отчётливой.

4. Обязательная организация обратной связи с обучающимися в случае возникновения технических проблем на платформе «Электронный университет».

5. Разработка заданий, обеспечивающих коллективную форму работы и позволяющих отрабатывать навыки коммуникации в условиях онлайн-формата.

6. Более продуманное отношение к срокам выполнения заданий с учётом специфики дистанционной формы обучения.

Проблемы, связанные с организацией дистанционного обучения, безусловно, нуждаются в дальнейшей разработке, поэтому задачами нашей дальнейшей работы являются расширение базы исследования и изучение других аспектов дистанционного обучения.

Список литературы

Волов В.Т., Сопов В.Ф., Капцов А.В. Социально-психолого-педагогические детерминанты успешности обучения при дистанционной форме образования. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 76 с.

Ендовицкий Д.А., Чупандина Е.Е. В ответ на требования времени: организация образовательного процесса в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции // Вестник Воро-

нежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2020. № 3. С. 5–12.

Заводчикова Н.И., Плясунова У.В., Суворова М.А. Использование системы дистанционного обучения MOODLE для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 4. С. 170–174.

Концептуальная записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf (дата обращения: 30.03.2021).

Макотрова Г.В. Тенденции и закономерности процесса использования цифровых ресурсов и технологий в развитии исследовательского потенциала школьников // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2018. № 32 (51). С. 14–29.

Перминова Л.М. Цифровое образование в контексте теории и практики // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2020. № 42 (61). С. 19–25.

Прохорова О.Н., Васильев Д.И., Варламов А.С. [и др.] Использование современных ИКТ при реализации образовательных программ в условиях сетевого взаимодействия // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2016. № 2. С. 73–77.

Сеидов Б.К. К всемирной мудрости в эру коммуникации и преобразования данных в цифровую форму // Перспективы. 1999. Т. 27, № 3. С. 77–90.

Шпагина Е.В. Основные положения и различия открытого и дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 2. С. 26–29.

Ячина Н.П., Фернандез О.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 134–138.

References

Volov V.T., Sopov V.F., Kaptsov A.V. *Sotsial'no-psikhologo-pedagogicheskie determinanty uspešnosti obučeniia pri distantsionnoi forme obrazovaniia* [Socio-psychological and pedagogical determinants of the success of learning in the distance form of education]. Kazan, Center of Innovative Technologies Publ., 2000, 76 p. (In Russ.)

Endovitskii D.A., Chupandina E.E. *V otvet na trebovaniia vremeni: organizatsiia obrazovatel'nogo protsesa*

sa v usloviakh preduprezhdeniia rasprostraneniia novoi koronavirusnoi infektsii [V otvet na trebovaniia vremeni: organizatsiia obrazovatel'nogo protsessa v usloviakh preduprezhdeniia rasprostraneniia novoi koronavirusnoi infektsii]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniia* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2020, № 3, pp. 5–12. (In Russ.)

Zavodchikova N.I., Pliasunova U.V., Suvorova M.A. *Ispol'zovanie sistemy distantsionnogo obucheniia MOODLE dlia organizatsii samostoiatel'noi raboty studentov dnevnoi formy obucheniia* [Using the MOODLE distance learning system to organize independent work of full-time students]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, № 4, pp. 170–174. (In Russ.)

Kontseptual'naiia zapiska: *Obrazovanie v epokhu COVID-19 i v posleduiushchii period* [Concept note: Education in the COVID-19 era and beyond]. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf (access date: 30.03.2021). (In Russ.)

Makotrova G.V. *Tendentsii i zakonomernosti protsesssa ispol'zovaniia tsifrovyykh resursov i tekhnologii v razvitiu issledovatel'skogo potentsiala shkol'nikov* [Trends and patterns of the process of using digital resources and technologies in the development of the research potential of schoolchildren]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaia Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the A.G. and N.G. Stoletov Vladimir State University. Series: Pedagogical and psychological sciences], 2018, № 32 (51), pp. 14–29. (In Russ.)

Perminova L.M. *Tsifrovoe obrazovanie v kontekste teorii i praktiki* [Digital education in the context of theory and practice]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.G. i N.G. Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki* [Bulletin of

the A.G. and N.G. Stoletov Vladimir State University. Series: Pedagogical and psychological sciences], 2020, № 42 (61), pp. 19–25. (In Russ.)

Prokhorova O.N., Vasil'ev D.I., Varlamov A.S. [et al.] *Ispol'zovanie sovremennykh IKT pri realizatsii obrazovatel'nykh programm v usloviakh setevogo vzaimodeistviia* [The use of modern ICT in the implementation of educational programs in the context of network interaction]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniia* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2016, № 2, pp. 73–77. (In Russ.)

Seidov B.K. *K vseмирnoi mudrosti v eru kommunikatsii i preobrazovaniia dannykh v tsifrovuiu formu* [Towards global wisdom in the era of communication and data digitization]. *Perspektivy* [The prospects], 1999, vol. 27, № 3, pp. 77–90. (In Russ.)

Shpagina E.V. *Osnovnye polozeniia i razlichiia otкрытого i distantsionnogo obucheniia* [The main provisions and differences of open and distance learning]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, № 2, pp. 26–29. (In Russ.)

Iachina N.P., Fernandez O.G.G. *Razvitie tsifrovoi kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza* [Development of digital competence of the future teacher in the educational space of the university]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniia* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2018, № 1, pp. 134–138. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.02.2021; одобрена после рецензирования 11.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 09.02.2021; approved after reviewing 11.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 88–96. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 88–96. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.28

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-88-96>

САМООТНОШЕНИЕ ЛИЦ С РАЗНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ФИЗИЧЕСКОМУ «Я» НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ПОЛА

Клева Вера Николаевна, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия, verakleva@yandex.ru

Чернявская Валентина Станиславовна, доктор педагогических наук, Владивосток, Россия, valstan13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6674-6305>

Аннотация. В статье обоснованы факторы самооотношения лиц с разным отношением к физическому «Я». В исследовании приняли участие 80 человек: студенты экономического и психологического направлений подготовки, 52 девушки и 28 юношей. Средний возраст – 19,7 лет. Доказано, что существуют различия в самооотношении юношей и девушек к своему физическому «Я»: юноши более позитивно относятся к своему физическому «Я», характеризуются более высоким уровнем самооотношения, чем девушки. Обосновано, что показатели самооотношения и отношения к своему физическому «Я» тесно взаимосвязаны у девушек-студенток. Исследование проведено с использованием теоретического анализа, а также методик: «Тест-опросник самооотношения» В.В. Столина и С.Р. Панталеева; методики «Самоотношение к образу физического “Я”» А.Г. Черкашиной; опросника «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В.А. Лабунской, Е.В. Белугиной; метода ассоциативного эксперимента. Использовались статистические методы обработки данных: непараметрические критерии: U-критерий Манна – Уитни, критерий Вилкоксона, критерий ранговой корреляции Спирмена. Результаты показали, что отношение женщин к себе базируется на отношении к своему физическому «Я» (лицо, тело, одежда, внешний облик). Результаты исследования могут быть использоваться в психологическом консультировании у лиц с разным отношением к физическому «Я».

Ключевые слова: самооотношение, физическое «Я», факторы, половые различия, корреляции.

Для цитирования: Клева В.Н., Чернявская В.С. Факторы самооотношения лиц с разным отношением к физическому «Я» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 88–96. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-88-96>

Research Article

SELF-RELATION OF PERSONS WITH DIFFERENT ATTITUDES TO THE PHYSICAL “I” IN TERMS OF STUDENTS OF DIFFERENT SEXES

Vera N. Kleva, Vladivostok State University of Economics & Service, Vladivostok, Russia, verakleva@yandex.ru

Valentina S. Chernyavskaya, Doctor of Pedagogic Sciences, Vladivostok State University of Economics & Service, Vladivostok, Russia, valstan13@mail.ru, <https://doi.org/0000-0001-6674-6305>

Abstract. The article substantiates the factors of self-attitude of persons with different attitudes to the physical “I”. The study involved 80 people – students of economic and psychological fields of training, 52 girls and 28 boys. The average age is 19.7 years. Existence of differences in the self-attitude of young men and girls to their physical “I” is proved – young men are more positive about their physical “I”, are characterised by a higher level of self-attitude, than girls. It is proved that the indicators of self-attitude and attitude to one’s physical self are closely interrelated in female students. The study was conducted using theoretical analysis, as well as methods – the test questionnaire “Self-relations” by Vladimir Stolin and Sergey Panteleyev; the methodology “Self-relation to the image of the physical Self” by Anna Cherkashina; the questionnaire “Evaluative content interpretation of the components of the external appearance by Vera Labunskaya and Yelena Belugina; as well as the method of associative experiment. Statistical methods of data processing – nonparametric measures (Mann-Whitney U test, Wilcoxon signed-rank test, Spearman’s rank correlation coefficient) – were used. The results showed that women’s attitudes about themselves are based on attitudes about their physical “Self” (face, body, clothing, physical appearance). The results of the study can be used in psychological counselling for people with different attitudes towards the physical “Self”.

Keywords: Self-relation, physical Self, factors, gender differences, correlations

For citation: Kleva V.N., Chernyavskaya V.S. Self-relation of persons with different attitudes to the physical “I” in terms of students of different sexes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 88–96 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-88-96>

Динамичность и конкуренция в достижении социального статуса, быстрота и кратковременность контактов повышают значимость визуального производимого впечатления, которое во многом определяется тем, как выглядит человек. В настоящее время растёт интерес к проблеме удовлетворённости человека характеристиками собственного внешнего облика. Погоня за навязанными внешними идеалами для большинства лиц оборачивается разочарованием, потому что во многих случаях не учитывается фактор персонификации внешности. Человек стремится следовать определённым стандартам, игнорируя свои собственные индивидуальные желания, ценности и стиль, что требует психологического анализа проблем. Один из авторов статьи рассматривал данную проблему в работе [Гимаева, Чернявская: 2], где, в частности, показано по результатам исследования группы женщин ($N = 156$), что потребность в признании явилась достоверно самой высокой потребностью, реализуемой через внешность (выбор одежды).

Методологическую основу работы составили исследования самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантлеева, изучение самоотношения к физическому «Я» и внешнему облику А.Г. Черкашиной и В.А. Лабунской.

Самоотношение личности определяет реализацию себя в жизни [Пантлеев: 7; Сарджвеладзе: 8]. Однако в последнее время под влиянием массовой культуры все в большей мере самоотношение связывается и идентифицируется с внешними характеристиками человека.

Проблемы психологии внешнего облика и его влияния на человека изучаются В.А. Лабунской [Лабунская: 3–5]. Эта сфера исследований становится все более актуальной, она разрабатывается отечественными учеными: Е.В. Белугиной [Белугина: 1], О.В. Лавровой [Лаврова: 6], С.А. Филипповой, Э.В. Шелиспанской [Филиппова, Шелиспанская: 10], А.Г. Черкашиной [Черкашина: 11], зарубежными авторами Н. Шпаккенберг, R.V. Felson [Felson: 1, 3–6, 10–11, 13–14]. Неразрывность и взаимосвязь психологического и телесного в наше время уже не подлежит сомнению, так как включают в себя области научного знания о сознании и психологии телесности. Посредником такого взаимодействия можно рассматривать образ «физического “Я”» как телесно-чувственную базу и смыслообразующую основу сознания. Предпринятое исследование было реализовано с целью выявления факторов самоотношения лиц с разным отношением к физическому «Я».

Проблема самоотношения ставилась неоднократно в отечественной науке. Так, Н.И. Сарджвеладзе определил трехчастную структуру самоотношения, включающую когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты [Сарджвеладзе: 8].

В.В. Столин определяет данный феномен в форме личностного смысла «Я», лежащего на поверхности сознания, имеющего свою феноменологию в выражении себя как субъекта самого через интеграцию механизмов самосознания личности [Столин: 9]. С.Р. Пантлеев рассматривает самоотношение как структурный элемент системы личностного самосознания, обусловленный эмоционально-оценочным выражением чувства «Я» для субъекта [Пантлеев: 7].

И.И. Чеснокова определяет самоотношение как центр психического мира личности, выраженное эмоциональными переживаниями, отражающими отношение личности к самой себе [Чеснокова: 12].

Разные позиции авторов свидетельствуют об отсутствии общности взглядов на исследование данного феномена, но едины в суждении о его крайней важности для психики человека.

Лицо как отдельная структура личности и причины неудовлетворенности им также рассматриваются в области психологии, философии, педагогики, психофизиологии и пр. Исследованию подлежит природа лица, его организация и взаимосвязь с эмоциональными состояниями и особенностями личности, психологические и психофизиологические механизмы восприятия лица, особенности формирования первого впечатления о человеке и прочее [Шпаккенберг: 13].

В работе R.V. Felson, G.W. Bohrnstedt анализируется проблема понимания эталона красоты на примере оценок школьников. В ходе социометрии они изучали взаимосвязь между внешней привлекательностью и оценками способностей (академических и физических) [Felson, Bohrnstedt: 14]. В ходе учебы они попросили студентов выбрать трех самых красивых, умных и успешных учениц в спорте. В результате было показано, что более умные и спортивные дети считаются более красивыми для своих одноклассников.

С.А. Филиппова, Е.В. Шелиспанская показали, что неудовлетворенность телом, характерная для значительной части молодежи, обусловлена функциональными и психологическими факторами, и по отношению к последней четко прослеживается социокультурная формация [Филиппова, Шелиспанская: 10].

В нашем исследовании проверялись следующие эмпирические гипотезы: 1) о различиях в самоотношении юношей и девушек к своему физическому «Я»: юноши более позитивно относятся к своему физическому «Я», характеризуются более высоким уровнем самоотношения, чем девушки; 2) показатели самоотношения и отношения к своему физическому «Я» тесно взаимосвязаны у девушек-студенток. В исследовании приняли участие 80 человек: студенты экономического и психологического направлений подготовки: 52 девушки и 28 юношей. Средний возраст – 19,7 лет. Исследование проводилось во Вла-

дивостокском государственном университете экономики и сервиса в феврале 2020 года.

Методика исследования: «Тест-опросник самооотношения» В.В. Столина и С.Р. Пантелеева [Столин, Пантелеев: 9]; методика исследования «Самоотношение к образу физического «Я»» А.Г. Черкашиной [Черкашина: 11]. Опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В.А. Лабунской, Е.В. Белугиной [Белугина: 1]; метод ассоциативного эксперимента – респондентам предлагалось написать ассоциации к слову «красота» и 5 критериев красоты человека, результаты использования методики обрабатывались с помощью контент-анализа.

Для статистической обработки были использованы непараметрические критерии: U-критерий Манна – Уитни, критерий Вилкоксона, критерий ранговой корреляции Спирмена.

Результаты диагностики при помощи опросника «Методика исследования самооотношения» С.Р. Пантелеева (МИС) представлены ниже (табл. 1). Было установлено, что в целом по выборке студенты характеризуются позитивным самооотношением: у студентов высоко выражены самоуважение и аутосимпатия, а также самоинтерес. Несколько ниже у них показатель ожидаемого отношения других, то есть

они иногда склонны ожидать от других негативно-го отношения.

Анализ первичных показателей самооотношения позволил установить, что респонденты характеризуются достаточно высоким уровнем самопринятия и самопонимания, способны руководить собой и не склонны к самобичеванию.

В целом выборка студентов характеризуется позитивным самооотношением, они испытывают к себе симпатию, понимают себя и способны собой руководить, при этом не склонны к самообвинению. В то же время они иногда склонны ожидать негативного отношения от других.

Далее анализировалось отношение респондентов к своему физическому «Я». Рассмотрим результаты диагностики при помощи методики исследования самооотношения к образу физического «Я» А.Г. Черкашиной (табл. 2).

Респонденты склонны достаточно позитивно оценивать своё физическое «Я». Выше всего они оценивают свою одежду, ноги, а также лицо и фигуру, а ниже всего – аксессуары и косметику.

Таким образом, студенты характеризуются достаточно позитивным образом физического «Я», при этом они ценят в первую очередь свои физические характеристики, а также стиль одежды, тог-

Таблица 1

Самоотношение студентов в целом по выборке (N = 80)

Показатель	Среднее значение
Самоотношение	76,41
Самоуважение	67,22
Аутосимпатия	69,23
Ожидаемое отношение других	48,91
Самоинтерес	71,92
Самоуверенность	63,83
Отношение других	38,97
Самопринятие	69,44
Саморуководство	67,63
Самообвинение	46,69
Самоинтерес	64,32
Самопонимание	66,20

Таблица 2

Самоотношение к образу физического «Я» у студентов (N = 80)

Показатель	Среднее значение
Лицо	3,61
Фигура	3,61
Ноги	3,75
Руки	3,60
Одежда	3,82
Аксессуары	3,45
Косметика	3,20

Самооценка внешнего облика у студентов (N = 80)

Показатель	Среднее значение
Лицо	3,77
Тело	3,67
Внешний облик	3,76
Поведение	3,96
Привлекательность для противоположного пола	3,93
Сексуальность	3,50

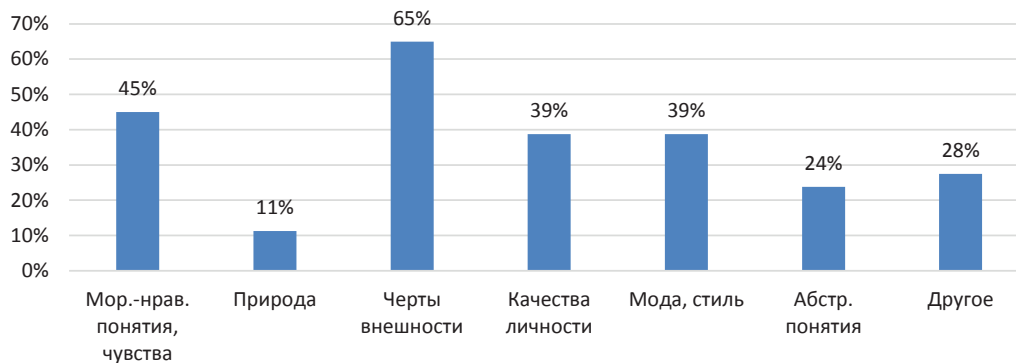


Рис. 1. Результаты ассоциативного эксперимента.

Сумма процентов больше 100 %, так как у одного респондента могли встречаться различные категории, что в сумме дает более 100 %

да как аксессуары и косметика удовлетворяют их в меньшей степени.

Далее анализировалась самооценка респондентами внешнего облика при помощи опросника «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В.А. Лабунской, Е.В. Белугиной (табл. 3).

Было установлено, что по результатам диагностики с помощью данной методики респонденты также характеризуются достаточно позитивной самооценкой. Выше всего у них выражена самооценка в таких сферах, как поведение и привлекательность для противоположного пола. Далее идёт оценка лица, тела и внешнего облика. Ниже всего студенты оценивают собственную сексуальность.

Анализ показал, что студенты склонны более позитивно оценивать своё поведение и общую привлекательность, чем внешние характеристики, что может говорить о некоторой неуверенности в себе, однако в целом показатели находятся на достаточно высоком уровне.

Таким образом, студенты характеризуются позитивным самоотношением, а также позитивным отношением к своему физическому «Я» и внешнему облику.

Далее проводился анализ результатов ассоциативного эксперимента (рис. 1). Вначале анализировался полный список слов, которые респонденты

обозначили как синонимы к слову «красота». Далее выделялись более крупные категории, объединяющие данные слова. Затем для каждой категории подсчитывался процент респондентов, которые назвали слова, попавшие в данную категорию.

Было установлено, что чаще всего у студентов встречались такие категории ассоциаций со словом «красота», как черты внешности (65 %), мода и стиль (41 %), а также морально-нравственные понятия и чувства (45 %). Далее идут качества личности (39 %), абстрактные понятия (24 %) и явления природы (11 %), а также категория «другое» (28 %).

Таким образом, анализ результатов ассоциативного эксперимента показал, что красота для студентов – это, в первую очередь, черты внешности, а также соответствие определённому стилю, имиджу, образу и в то же время моральные качества, личностные черты. Можно говорить о том, что внешняя красота для студентов неотделима от внутренней, однако внешняя составляющая выходит на передний план.

Далее проводился сравнительный анализ самоотношения и отношения к своему физическому «Я» у студентов разного пола. Для этого использовался критерий Манна – Уитни. Первоначально сравнивались ответы студентов – юношей и девушек – по методике самоотношения (табл. 4). Наиболее высокие различия самоотношения по категориям в мужской и женской выборках выделены жирным шрифтом.

Таблица 4

Сравнительный анализ самооотношения студентов разного пола

Показатель	Среднее значение	
	Женщины (n = 52)	Мужчины (n = 28)
Самоотношение	73,04	82,67
Самоуважение	64,90	71,53
Аутосимпатия	64,78	77,50
Ожидаемое отношение других	49,02	48,69
Самоинтерес	73,13	69,69
Самоуверенность	59,04	72,71
Отношение других	38,32	40,17
Самопринятие	64,95	77,79
Саморуководство	64,73	73,02
Самообвинение	50,11	40,33
Самонинтерес	68,46	56,62
Самопонимание	61,53	74,86

Таблица 5

Сравнительный анализ отношения к образу физического «Я» у студентов разного пола

Показатель	Среднее значение	
	Женщины (n = 52)	Мужчины (n = 28)
Лицо	3,61	3,62
Фигура	3,74	3,38
Ноги	3,78	3,70
Руки	3,49	3,81
Одежда	3,80	3,87
Аксессуары	3,47	3,43
Косметика	3,55	2,56

Сравнительный анализ с использованием критерия U Манна – Уитни выявил статистически значимые различия по следующим шкалам: «Самоуважение» (Uэмп = 532,0 при $p \leq 0,05$), «Аутосимпатия» (Uэмп = 527,0 при $p \leq 0,05$), «Самопринятие» (Uэмп = 514,0 при $p \leq 0,05$), «Самопонимание» (Uэмп = 480,0 при $p \leq 0,01$). Таким образом, проведённый анализ свидетельствует о том, что эмпирическое значение критерия по данным шкалам находится в зоне значимости, и мы можем сделать вывод о том, что группы значимо различаются по данным показателям. Все обозначенные показатели выше у юношей.

Оказалось, что юноши характеризуются более позитивным самооотношением, чем девушки. Они в большей степени уважают себя, испытывают симпатию к себе, принимают и понимают себя. Это может быть связано с тем, что девушки в большей степени склонны оценивать себя в соответствии с социальным эталоном, тогда как юноши в большей степени опираются на внутренние ориентиры. Таким образом, социальное воздействие оказывается достаточно сильным в группе девушек и может влиять на их самооотношение. Результаты подтвердили выдвинутую гипотезу на уровне тенденции.

Далее проводился сравнительный анализ отношения к образу физического «Я» у студентов разного пола (табл. 5).

Сравнительный анализ с использованием критерия U Манна – Уитни выявил статистически значимое различие по шкале «Косметика» (Uэмп = 536,0 при $p \leq 0,05$). Проведённый анализ свидетельствует о том, что эмпирическое значение критерия по шкале отношения к косметике в исследуемых группах находится в зоне значимости. Данный показатель выше у девушек.

Таким образом, девушки более позитивно относятся к косметике, чем юноши. Вероятно, это связано с тем, что они активно используют её, и косметика играет важную роль в их внешнем облике.

Далее проводился сравнительный анализ отношения к внешнему облику у студентов разного пола (табл. 6).

Сравнительный анализ с использованием критерия U Манна–Уитни выявил статистически значимое различие по шкале «Сексуальность» (Uэмп = 499,0 при $p \leq 0,05$). Проведённый анализ свидетельствует о том, что эмпирическое значение критерия по шкале находится в зоне значимости. Данный показатель также выше у девушек.

Таблица 6

Сравнительный анализ отношения к внешнему облику у студентов разного пола

Показатель	Среднее значение	
	Женщины (n = 52)	Мужчины (n = 28)
Лицо	3,81	3,71
Тело	3,73	3,56
Внешний облик	3,75	3,78
Поведение	3,92	4,03
Привлекательность для противоположного пола	3,97	3,88
Сексуальность	3,72	3,09

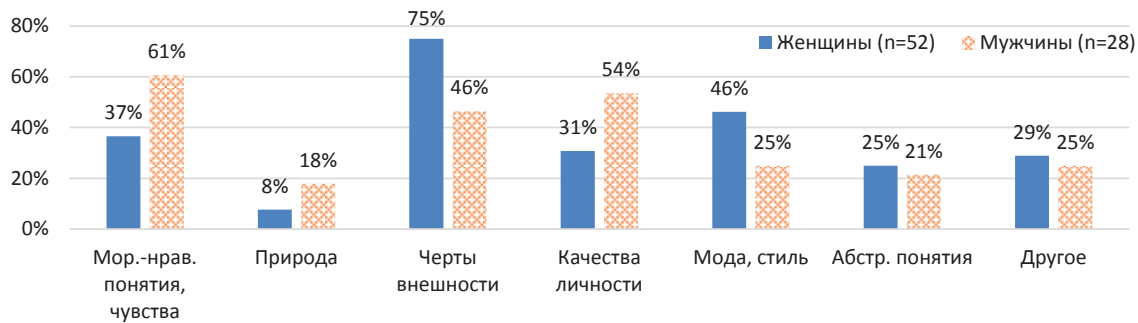


Рис. 2. Результаты ассоциативного эксперимента у студентов разного пола

Остальные показатели выражены в исследуемых группах на схожем уровне, что говорит о том, что в целом юноши и девушки характеризуются схожим восприятием своего внешнего облика, однако девушки выше оценивают собственную сексуальность. Можно предположить, что это также связано с социальными ожиданиями: от девушек в большей степени ожидают демонстрации сексуально привлекательного облика, это активно поощряется в социальных сетях и других масс-медиа, что создаёт определённый эталонный образ девушки и, вероятно, заставляет их чувствовать себя более сексуальными, поскольку они стремятся соответствовать этому образу.

Таким образом, в целом оценка внешнего облика является схожей у юношей и девушек, однако девушки оценивают свою сексуальность выше, чем юноши.

Далее анализировались результаты ассоциативного эксперимента в исследуемых группах (рис. 2).

Анализ результатов ассоциативного эксперимента у студентов разного пола показал, что юноши в качестве ассоциаций к слову «красота» чаще отмечали морально-нравственные качества (61 % юноши и 37 % девушки) и качества личности (54 % юноши и 31 % девушки), тогда как девушки чаще выделяли качества, связанные с чертами внешности (46 % юноши и 75 % девушки), а также модой и стилем (25 % юноши и 46 % девушки).

Можно предположить, что подобный результат объясняется тем, что для юношей красота видится

прежде всего как некая нравственная характеристика, они понимают под этим словом не только внешний вид, но и красоту души, тогда как представления девушек деформированы социальным влиянием средств масс-медиа, и красота ассоциируется у них в первую очередь со стандартами внешности.

Таким образом, в ходе сравнительного анализа нами были выявлены различия в самоотношении к физическому «Я» и к красоте у студентов разного пола.

Далее анализировались взаимосвязи показателей самоотношения и отношения к своему физическому «Я» в группах студентов разного пола. Применялся критерий ранговой корреляции Спирмена. Рассмотрим результаты в группе девушек (табл. 7).

Были выявлены следующие взаимосвязи: самоотношение положительно взаимосвязано с отношением девушек к своему лицу, телу, поведению, привлекательности для противоположного пола и сексуальностью.

Самоуважение девушек положительно связано с отношением к своему телу, поведению, а также с оценкой собственной привлекательности для противоположного пола.

Аутосимпатия положительно коррелирует с отношением к аксессуарам, а также девушек к своему лицу, телу, поведению, привлекательности для противоположного пола и сексуальностью.

Ожидаемое отношение других положительно коррелирует с отношением к аксессуарам и косметике,

**Анализ взаимосвязей показателей самооотношения
с самооотношением к физическому «Я» в группе девушек**

Самоотношение	Самоотношение	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидаемое отн. других	Самоинтерес
<i>Отношение к физическому «Я» (методика А.Г. Черкашиной)</i>					
Аксессуары	0,191	0,042	0,296	0,369	0,015
Косметика	0,210	0,116	0,219	0,342	-0,008
<i>Компоненты внешнего облика (методика А.В. Лабунской)</i>					
Лицо	0,464	0,273	0,417	0,314	0,246
Тело	0,408	0,299	0,368	0,298	0,143
Поведение	0,383	0,334	0,391	0,117	0,251
Привлекательность для противоп. пола	0,402	0,297	0,355	0,284	0,301
Сексуальность	0,345	0,221	0,344	0,254	0,172

Примечание. В таблице жирным шрифтом выделены значения коэффициента корреляции, которые свидетельствуют о наличии статистически значимой взаимосвязи между показателями.

Таблица 8

Анализ взаимосвязей компонентов внешнего облика и категорий самооотношения и в группе юношей

Компоненты внешнего облика	Самоотношение	Самоуважение	Аутосимпатия	Самоинтерес
Аксессуары	0,471	0,571	0,273	0,100
Косметика	0,303	0,072	0,408	0,270
Внешний облик	0,037	-0,024	0,134	0,422
Привлекательность для противоп. пола	-0,171	-0,397	-0,106	0,400

Примечание. В таблице жирным шрифтом выделены значения коэффициента корреляции, которые свидетельствуют о том, что критерий Спирмена находится в зоне значимости, что говорит о наличии статистически значимой взаимосвязи между показателями.

а также девушек к своему лицу, телу с оценкой привлекательности для противоположного пола.

Самоинтерес положительно связан с оценкой своей привлекательности для противоположного пола.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи (табл. 7). Чем выше самооотношение, самоуважение, аутосимпатия девушек, а также их ожидание позитивного отношения от других и самоинтерес, тем более позитивно они оценивают своё физическое «Я» и внешний облик. Можно говорить о том, что их самооотношение к физическому «Я» тесно связано с показателями глобального самооотношения, то есть отношение к своему внешнему облику во многом связано с общим самооотношением и образом «Я».

В группе юношей взаимосвязи выражены значительно слабее и их меньше (табл. 8): чем выше самооотношение и самоуважение у юношей, тем выше они оценивают аксессуары. Чем выше аутосимпатия, тем выше они оценивают косметику. Чем выше самоинтерес, тем выше они оценивают свой внешний облик и привлекательность для противоположного пола.

Можно сделать вывод, что показатели самооотношения у мужской выборки студентов связаны с их отношением к аксессуарам, поскольку аксессуары сви-

детельствуют об определённом социальном статусе мужчины, что повышает их самооотношение.

Таким образом, на основании проведённого исследования можно сделать следующие **выводы**:

Студенты характеризуются достаточно высокими показателями самооотношения, они испытывают к себе симпатию, понимают себя и способны собой руководить, при этом не склонны к самообвинению. В то же время они иногда склонны ожидать негативного отношения от других. При этом студенты характеризуются достаточно позитивным образом физического «Я» и своего внешнего облика, они ценят в первую очередь свои физические характеристики, а также стиль одежды, тогда как аксессуары и косметика удовлетворяют их в меньшей степени.

Анализ ассоциаций к слову «красота» показал, что красота для студентов – это в первую очередь черты внешности, а также соответствие определённому стилю, имиджу, образу и в то же время моральные качества, личностные черты.

Сравнительный анализ выявил, что юноши характеризуются более позитивным самооотношением, чем девушки. Они в большей степени уважают себя, испытывают симпатию к себе, принимают и понимают себя. При этом девушки более позитивно от-

носятся к косметике и выше оценивают свою сексуальность, чем юноши.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента у студентов разного пола показал, что юноши в качестве ассоциаций к слову «красота» чаще отмечали морально-нравственные качества и качества личности, тогда как девушки чаще выделяли качества, связанные с чертами внешности, а также модой и стилем.

Анализ взаимосвязей самоотношения и отношения к своему физическому «Я» в группе девушек и в группе юношей показал, что чем выше самоотношение, самоуважение, аутосимпатия девушек, а также их ожидание позитивного отношения от других и самоинтерес, тем более позитивно они оценивают своё физическое «Я» и внешний облик. В группе юношей взаимосвязи выражены значительно слабее и их меньше.

В ходе работы были проанализированы основные направления изучения самоотношения личности в психологии, а также изучена роль физического «Я» в реализации самоотношения личности, обоснованы психологические факторы формирования самоотношения к своему физическому «Я». Также были проанализированы психологические исследования в области группового консультирования по проблеме отношения к физическому «Я», обосновано содержание программы группового психологического консультирования по проблеме отношения к физическому «Я» и разработана соответствующая программа. Проводилась оценка эффективности проведённой программы.

В ходе подготовки к эмпирическому исследованию были сформулированы цели, задачи и гипотезы, подобран диагностический инструментарий. Далее проводилось исследование глобального самоотношения и отношения к своему физическому «Я» у студентов. Было установлено, что в целом по выборке показатели самоотношения выражены на среднем уровне, однако представляет интерес сравнительный анализ, в ходе которого были выявлены различия в представлениях о красоте и самоотношении у девушек и юношей. Проведённый анализ также показал, что самоотношение к своему физическому «Я» у девушек более тесно связано с их глобальным самоотношением, чем в группе юношей. Оценка эффективности программы группового психологического консультирования показала, что у девушек, прошедших данную программу, повысились показатели самоотношения и отношения к своему физическому «Я».

Таким образом, гипотеза исследования о том, что существуют различия в самоотношении и отношении к своему физическому «Я» у студентов-юношей и девушек (юноши более позитивно относятся к своему физическому «Я», характеризуются более высоким уровнем самоотношения, чем девушки), подтверди-

лась. Сравнительный анализ выявил, что юноши характеризуются более позитивным самоотношением, чем девушки. Они в большей степени уважают себя, испытывают симпатию к себе, принимают и понимают себя. При этом девушки более позитивно относятся к косметике, чем юноши, и оценивают свою сексуальность выше, чем юноши.

Гипотеза о том, что показатели самоотношения и отношения к своему физическому «Я» тесно взаимосвязаны у девушек-студенток, также подтвердилась: в группе девушек показатели отношения к своему физическому «Я» более тесно связаны с показателями самоотношения, чем в группе юношей.

При этом при описании понятия «красота» юноши чаще отмечали морально-нравственные качества, тогда как девушки – качества, связанные с внешностью. Можно предположить, что подобный результат объясняется тем, что для юношей красота видится, прежде всего, как некая нравственная характеристика, они понимают под этим словом не только внешний вид, но и красоту души, тогда как представления девушек деформированы социальным влиянием средств масс-медиа, и красота ассоциируется у них в первую очередь со стандартами внешности.

Список литературы

Белугина Е.В. Особенности отношения к своему внешнему облику в период середины жизни: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2002. 160 с.

Гимаева Р.М., Чернявская В.С. Социально-психологические детерминанты потребительских предпочтений женщин при выборе одежды. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. 150 с.

Лабунская В.А. Взаимовлияние самооценок привлекательности внешнего облика, его вклада в положение человека в обществе и самоотношения студентов // Психологическая наука и образование. 2019. № 5. С. 37–46.

Лабунская В.А. Лукизм в управлении и профессиональной деятельности: круглый стол в рамках всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы» // Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 3 (7). С. 192–202.

Лабунская В.А. Отношение к внешнему облику, его ценность и значимость как факторы субъективного благополучия молодых людей // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 3. С. 51–66.

Лаврова О.В. Концепция телесности в интегративной психотерапии // Журнал практического психолога. 2006. Режим доступа: <http://www.adhoc-coaching.spb.ru> (дата обращения: 09.12.2020).

Пантилеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2003. С. 208–242.

Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: «Мецниереба», 1989. 206 с.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: Вагриус, 2002. 456 с.

Филиппова С.А., Шелиспанская Э.В. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции // Психолог. 2017. № 4. С. 21–31.

Черкашина А.Г. Особенности самоотношения к образу физического «я» в зависимости от реальности телесного восприятия // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. 2012. № 1 (11). С. 75–91.

Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. М.: Прагма, 1997. 260 с.

Шпаккенберг Н. Мнимые тела, подлинные сущности: Преодоление конфликтов идентичности с внешностью и возвращение к подлинному «Я» Калининград: PhocaBooks, 2018. 376 с.

Felson R.B. «Are the Good Beautiful or the Beautiful Good?» The relationship between children's perception of ability and perceptions of physical attractiveness, R.B. Felson, G.W. Bohrnstedt. *Social Psychology Quarterly*, 1979, vol. 42, № 4.

References

Belugina E.V. *Osobennosti otnosheniia k svoemu vneshnemu obliku v period serediny zhizni: dis. ... kand. psikholog. nauk* [Peculiarities of the attitude to one's external appearance during the middle of life: PhD thesis]. Rostov n/D, 2002, 160 p. (In Russ.)

Gimaeva R.M., Cherniavskaja V.S. *Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty potrebitel'skikh predpochtenii zhenshchin pri vybore odezhdy* [Socio-psychological determinants of women's consumer preferences when choosing clothes. Vladivostok State University of Economics and Service]. Vladivostok, VGUES Publ., 2018, 150 p. (In Russ.)

Labunskaja V.A. *Vzaimovliianie samoosenok privlekatel'nosti vneshnego oblika, ego vklad v polozhenie cheloveka v obshchestve i samooseneniia studentov* [Mutual influence of self-assessments of the attractiveness of the external appearance, its contribution to the position of a person in society and self-attitudes of students]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2019, № 5, pp. 37–46. (In Russ.)

Labunskaja V.A. *Lukizm v upravlenii i professional'noi deiatel'nosti: kruglyi stol na vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Effektivnost' lichnosti, gruppy i organizatsii: problemy, dostizheniia i perspektivy"* [Lookism in management and professional activity: a round table at the All-Russian scientific and practical conference "The effectiveness of the individual, group and organization: problems, achievements and prospects"]. *Sotsial'naiia i*

ekonomicheskaja psikhologija [Social and Economic Psychology], 2017, vol. 2, № 3 (7), pp. 192–202. (In Russ.)

Labunskaja V.A. *Otnoshenie k vneshnemu obliku, ego tsennost' i znachimost' kak faktory sub"ektivnogo blagopoluchiiia molodykh liudei* [Attitude to external appearance, its value and significance as factors of subjective well-being of young people]. *Sotsial'naiia psikhologija i obshchestvo* [Social psychology and society], 2019, vol. 10, № 3, pp. 51–66. (In Russ.)

Lavrova O.V. *Kontseptsiiia telesnosti v integrativnoi psikhoterapii* [The concept of corporeality in integrative psychotherapy]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychologist], 2006. URL: <http://www.ad-hoc-coaching.spb.ru> (access date: 09.12.2020). (In Russ.)

Pantileev S.R. *Samooseneniie* [Self-attitude]. *Psikhologija samosoznaniia: khrestomatiia* [Psychology of self-awareness: a reader]. Samara, BAKhRAKh-M Publ., 2003, pp. 208–242. (In Russ.)

Sardzhveladze N.I. *Lichnost' i ee vzaimodeistvie s sotsial'noi sredoi* [Personality and its interaction with the social environment]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1989, 206 p. (In Russ.)

Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [Self-awareness of the individual]. Moscow, Vagrius Publ., 2002, 456 p. (In Russ.)

Filippova S.A., Shelispanskaia E.V. *Fenomen neudovletvorennosti sobstvennym telom v iunosheskom vozraste: psikhologicheskie prichiny i vozmozhnosti korrektsii* [The phenomenon of dissatisfaction with one's own body in adolescence: psychological causes and possibilities of correction]. *Psikholog* [Psychologist], 2017, № 4, pp. 21–31. (In Russ.)

Cherkashina A.G. *Osobennosti samooseneniia k obrazu fizicheskogo ia v zavisimosti ot real'nosti telesnogo vospriiatiia* [Features of self-attitude to the image of the physical I, depending on the reality of bodily perception]. *Vestnik Samarskoi humanitarnoi akademii. Seriia "Psikhologija"* [Bulletin of the Samara Humanities Academy. Series "Psychology"], 2012, № 1 (11), pp. 75–91. (In Russ.)

Chesnokova I.I. *Problemy samosoznaniia v psikhologii* [Self-awareness problems in psychology]. Moscow, Pragma Publ., 1997, 260 p. (In Russ.)

Shpakkenberg N. *Mnimye tela, podlinnye sushchnosti: Preodolenie konfliktov identichnosti s vneshnost'iu i vozvrashchenie k podlinnomu Ia* [Imaginary Bodies, Genuine Entities: Overcoming Conflicts of Identity with Appearance and Return to the True Self]. Kaliningrad, PhocaBooks Publ., 2018, 376 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.03.2021; одобрена после рецензирования 21.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 16.03.2021; approved after reviewing 21.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 97–103. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 97–103. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-97-103>

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И УРОВНЯ СУБЪЕКТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Коновалова Ольга Вячеславовна, кандидат психологических наук, Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия olgak1997@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2807-5648>

Шерешкова Елена Андреевна, кандидат психологических наук, Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия, elenashereshkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9866-4830>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования субъектности и жизнеспособности у студентов – будущих педагогов. Актуальность исследования определяется необходимостью повышения субъектности студентов как одного из предикторов, детерминирующих жизнеспособность человека. Проведен теоретический анализ понятий «субъектность», «жизнеспособность». Авторами рассматриваются результаты исследования соотношения компонентов субъектности и показателей жизнеспособности у студентов. Цель исследования – выявление связи между показателями жизнеспособности и уровнем субъектности и ее компонентов у студентов – будущих педагогов. Установлено, что показатели субъектности (активность, способность к рефлексии, свобода выбора, осознание уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие) в данной выборке находятся на среднем значении. В ходе анализа данных изучения жизнеспособности и ее показателей было определено, что в данной выборке испытуемых наиболее выражены самомотивация, социальная компетентность, самоуважение и адаптивные способы поведения. Установлены значимые корреляционные связи между показателями жизнестойкости и компонентами субъектности. Эмпирические данные, полученные в исследовании и описанные в статье, могут быть использованы при разработке программ по формированию профессиональных компетенций у студентов-первокурсников.

Ключевые слова: субъектность личности, структура субъектности, жизнеспособность, студенты, будущие педагоги

Для цитирования: Коновалова О.В., Шерешкова Е.А. Взаимосвязь жизнеспособности и уровня субъектности у будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 97–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-97-103>

Research Article

THE RELATIONSHIP BETWEEN VITALITY AND THE LEVEL OF SUBJECTIVITY IN FUTURE PEDAGOGUES

Olga V. Konovalova, Candidate of Psychological Sciences, Shadrinsk State Pedagogic University, Shadrinsk, Russia, olgak1997@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2807-5648>

Yelena A. Shereshkova, Candidate of Psychological Sciences, Shadrinsk State Pedagogic University, Shadrinsk, Russia, elenashereshkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9866-4830>

Abstract: The article presents the results of a study of subjectivity and vitality among students – future pedagogues. Topicality of the research is determined by the need to increase the subjectivity of students as one of the predictors that determine the vitality of a person. The theoretical analysis of the concepts of «subjectivity», «vitality» is carried out. The authors examine the results of the study of the ratio of the components of subjectivity and indicators of vitality in students. The purpose of the study is to identify the relationship between indicators of viability and the level of subjectivity and its components among students – future pedagogues. It was found that the indicators of subjectivity (activity, ability to reflect, freedom of choice, awareness of uniqueness, understanding and acceptance of another as well as self-development) in this sample are at the average value. Analysis of the data of the study of viability and its indicators, it was found that in this sample of subjects self-motivation, social competency, self-esteem and adaptive ways of behaviour are most pronounced. The author has established significant correlations between the indicators of vitality and the components of subjectivity. The empirical data obtained in the study and described in the article can be used in the development of programmes in the formation of professional competences in first-year students.

Keywords: subjectivity of personality, structure of subjectivity, vitality, students, future pedagogues

For citation: Konovalova O.V., Shereshkova Y.A. The relationship between vitality and the level of subjectivity in future pedagogues. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 97–103 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-97-103>

Условия жизнедеятельности современного человека характеризуются высокой нестабильностью в социальной сфере, сфере экономики, политики и культуры. Непрерывное реформирование образования приводит к повышению требований к педагогу как субъекту профессиональной деятельности, способному самостоятельно и ответственно планировать свою активность, осознающего собственные мотивы, готового к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию, способного к рефлексии.

Опираясь на работы В.Е. Лепского, Д.А. Леонтьев говорит о преобладании в современном обществе признаков бессубъектности, то есть неспособности контролировать события, происходящие в собственной жизни, и отвечать за их последствия [Леонтьев: 2010].

Существует достаточно большое количество исследований субъектности. Дефиницию «субъектности» анализировали В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев; характеристики субъектности представлены в работах А.К. Осницкого; В.А. Татенко выделил механизмы субъектности; развитие субъектности отражено в исследовании М.В. Исакова, В.И. Степанского, М.А. Щукиной; соотношение профессии и особенностей субъектности стало предметом изучения в работах Е.Н. Волковой, Т.В. Маркеловой, И.А. Серегиной.

Мы в своем исследовании опирались на позицию Е.Н. Волковой. Автор рассматривает субъектность как «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю» [Волкова 1992: 13], что проявляется в таких характеристиках, как активность, самоорганизация, способность к рефлексии.

В психологии остро стоит вопрос о показателях субъектности. Так, М.А. Щукина, опираясь на модель субъектности Л.В. Алексеевой, описала следующие показатели субъектности личности: активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность, самооценность [Щукина: 2014].

Мы в своем исследовании опирались на структуру субъектности, включающую активность, самоорганизацию (Е.Н. Волкова, А.Б. Ваньков, Н.И. Дунаева); сознательность, осознанность мотивов и потенциалов (Е.Н. Волкова, А.Б. Ваньков); способность к рефлексии (Е.Н. Волкова, Д.В. Зубов, С.С. Кашлев, Н.И. Дунаева); свободу выбора и ответственности за него (Е.Н. Волкова, А.Б. Ваньков, Д.В. Зубов, Н.И. Дунаева); саморазвитие (Е.Н. Волкова, С.В. Мазова, Д.В. Зубов, Н.И. Дунаева) [Личностный потенциал: 2019].

Наш научный интерес вызвала проблема соотношения уровня развития субъектности и жизнеспособности студентов – будущих педагогов. Под жизнеспособностью вслед за А.А. Нестеровой мы понимаем «способность субъекта осознавать и использовать

свои внутренние и внешние ресурсы, содействующие эффективному сопротивлению бедствиям и депривирующим факторам теми стратегиями, которые детерминируют благополучие, социальное здоровье, личностный рост и навыки конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций» [Нестерова 2017: 94].

Анализ работ отечественных (А.И. Лактионова, А.В. Махнач, А.И. Нестерова, Е.А. Рылская) и зарубежных (Conner, Davidson, Klohn, Visser, Wagnild) психологов позволил выделить показатели жизнеспособности. К ним относятся адаптивность, самоэффективность, саморегуляция, позитивные установки и гибкость, внутренний локус контроля, духовность, социальная компетентность [Шерешкова, Волгуснова, Спицына: 2019].

Цель исследования – выявление связи между показателями жизнеспособности и уровнем развития компонентов субъектности у студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринска Курганской области. Выборку составили 209 студентов-первокурсников, обучающихся по направлению подготовки «44.03.01. Педагогическое образование» в возрасте 18–19 лет, из них 107 девушек и 102 юноши.

Для достижения поставленной цели применялись: опросник «Уровень развития субъектности личности», разработанный М.А. Щукиной [Щукина: 2018], методика «Диагностика субъектности» Е.Н. Волковой, опросник «Жизнеспособность личности» А.А. Нестеровой [Нестерова: 2017], опросник «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач) [Махнач: 2017].

Анализ данных показал, что высокий уровень субъектности характерен для 8,13 % опрошенных. Они стремятся самостоятельно выстраивать собственную жизнь, ставят цели и достигают их вне зависимости от обстоятельств, принимают решения и несут ответственность за собственный выбор. Окружающие воспринимаются ими как равные партнеры взаимодействия. Юноши и девушки отличаются адекватной самооценкой, высоким уровнем самооценности.

Значительную группу (79,43 % от выборки) составили студенты со средним уровнем развития субъектности. Их субъектность носит неустойчивый характер и сочетает в себе черты как высокого, так и низкого уровней.

12,44 % студентов имеют низкий уровень. Они отличаются слабо выраженной способностью к активности. Их интересы, взгляды и ценности неустойчивы и зависят от социального окружения. Цель и ее достижение полностью зависит от обстоятельств

Таблица 1

Средние значения показателей субъектности по выборке
(опросник «Диагностика субъектности» Е.Н. Волковой)

Показатель	Среднее (max = 10)	Ст. отклонение
Активность	6,21	2,19
Способность к рефлексии	6,43	1,99
Свобода выбора, ответственность	6,59	1,7
Осознание уникальности	6,11	1,78
Понимание и принятие другого	6,64	1,8
Саморазвитие	6,33	2,33

и помощи со стороны. Они не склонны к рефлексии, что приводит к недооценке собственных возможностей. Их поведение стереотипно, конформно. Юноши и девушки, отнесенные к данной группе, стараются не отличаться от окружающих в своих действиях, мнениях и ценностях.

Результаты степень выраженности показателей субъектности. представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что показатели субъектности в данной выборке находятся на среднем значении. Девушки и юноши отличаются активностью, способностью к рефлексии, могут взять на себя ответственность за принятие решения, отличаются осознанием собственной уникальности, стремятся к саморазвитию, пониманию и принятию других.

Распределяя испытуемых по группам в зависимости от уровня развития показателей субъектности, было установлено, что 10,5 % юношей и девушек имеют высокий уровень по шкале «Активность». Они воспринимают себя как субъекта деятельности, способного к проявлению инициативы, самостоятельному проектированию своей жизни, при постановке и достижении цели не зависящего от окружающих и обстоятельств.

73,7 % опрошенных продемонстрировали средний уровень активности, что часто проявляется в способности студентов ставить жизненные цели без учета собственных интересов и с оглядкой на обстоятельства и социальное окружение.

Низкий уровень активности имеют 15,8 % от общей выборки. Студенты отличаются пассивностью, им сложно планировать собственную деятельность, противостоять жизненным обстоятельствам.

Высокий уровень способности к рефлексии имеют 19,6 % опрошенных. Их отличает возможность анализировать собственные действия и деятельность, определять степень включенности в достижение целей, в планирование жизненных перспектив. Средний уровень по данному показателю субъектности выявлен у 66 % респондентов. 14,4 % студентов имеют низкий уровень способности к рефлексии, что указывает на отсутствие самоанализа собственной деятельности, стремление переложить

ответственность за ошибки и неудачи на обстоятельства и окружение.

По шкале «Свобода выбора, ответственность» 10,5 % опрошенных имеют высокий уровень. Они ответственно подходят к принятию решения о жизненных приоритетах, при выборе собственной активности исходят из своих интересов, ценностей и возможностей. Средний уровень продемонстрировали 69,4 % юношей и девушек. Низкий уровень по шкале «Свобода выбора» свидетельствует о неспособности студентов, отнесенных к данной группе, самостоятельно ставить жизненные цели, выбирать сферу деятельности, форму активности. В нашем исследовании низкий уровень свободы выбора выявлен у 20,1 % испытуемых.

По шкале «Осознание уникальности» 19,1 % будущих педагогов показали высокие баллы. Они осознают и принимают собственные особенности, но при этом принимают уникальность партнера по взаимодействию. Студенты с легкостью отстаивают собственные границы и стремятся не нарушать личные границы другого. Значительную группу составили респонденты со средним уровнем показателей по данной шкале (71,9 % опрошенных). Низкий уровень осознания уникальности имеют 9 % юношей и девушек.

11 % юношей и девушек имеют высокий уровень понимания и принятия других. Они принимают личные особенности других, терпимы к их недостаткам. Средние показатели продемонстрировало 67,9 % студентов. Их отношение к окружающим зависит от ситуации и степени значимости партнера по взаимодействию. 21,1 % девушек и юношей имеют низкий уровень понимания и принятия других.

Незначительное количество испытуемых (5,7 %) имеют высокий уровень по шкале «Саморазвитие». Они с легкостью берутся за новое дело, стараются узнать что-то новое, в выбранной деятельности стремятся к достижению профессионализма. Средний уровень выявлен у 86,6 % респондентов. 7,7 % юношей и девушек имеют низкий уровень стремления к саморазвитию, что свидетельствует о нежелании получать новые знания, осваивать новые действия, им свойственно мнение о невозможности изменить себя.

Таким образом, обобщая результаты диагностики субъектности, можно сделать вывод, что большинство будущих педагогов способны самостоятельно инициировать собственную активность, умеют ставить перед собой цели и достигать их. Они готовы отстаивать свои интересы и ценности. Однако в некоторых ситуациях им все же нужен стимул со стороны.

В ходе анализа результатов изучения жизнеспособности и ее показателей было установлено, что в данной выборке испытуемых наиболее выражены самомотивация, социальная компетентность, самоуважение и адаптивные способы поведения, семейные и социальные связи.

Анализ данных по методике А.А. Нестеровой показал, что значительная часть испытуемых (75,5 %) имеют средний уровень умения мотивировать себя к преодолению жизненных трудностей. Высокий уровень самомотивации к совладающему поведению имеют 22,8 % опрошенных. Они проявляют настойчивость в достижении поставленной цели даже в ситуации возникших сложностей. Низкий уровень по данному показателю продемонстрировали лишь 1,7 % опрошенных.

По шкале «Активность и инициатива» 9,4 % будущих педагогов имеют низкий уровень, что указывает на сложности в постановке и достижении целей, стремление в жизни плыть по течению, отсутствие сознательной дисциплинированности. Значительное число испытуемых (87,8 % от общей выборки) имеет средний уровень по данному показателю. Они способны спланировать свою активность, но достижение поставленной цели зависит от их физического и эмоционального состояния. 2,8 % юношей и девушек имеют высокий уровень активности, стремятся проявлять инициативу, упорство в достижении цели, смелость в принятии решений.

11,7 % студентов имеют высокий уровень эмоционального контроля и саморегуляции. Они отличаются эмоциональной стабильностью, низким уровнем тревожности, психологической готовностью к стрессу. 73,3 % имеют средний уровень эмоционального контроля и саморегуляции. Их отличает стремление сдерживать проявление негативных эмоций, результативность их деятельности зависит от эмоционального настроя. 15 % юношей и девушек отличаются неспособностью управлять своими эмоциями, их легко вывести из равновесия, им сложно контролировать свое настроение и поведение в стрессовой ситуации, что указывает на низкий уровень эмоционального контроля и саморегуляции.

Позитивные установки и гибкость мышления, вера в себя и свои возможности, положительное отношение к окружающему миру имеют 10,6 % респондентов, что свидетельствует о высоком уровне развития данного показателя. 76,1 % будущих педагогов проде-

монстрировали средний уровень по шкале «Позитивные установки и гибкость». Они интересуются происходящим вокруг, их оценка происходящего зависит от эмоционального состояния. 13,3 % юношей и девушек не интересуются новым, необычным, неопределенность и нестабильность их пугает.

По шкале «Самоуважение» 12,2 % опрошенных продемонстрировали высокий уровень. Они указывают на способность достигать любых целей, считают себя интересным человеком и уверены в собственных взглядах. Большую часть испытуемых (80,6 % юношей и девушек) были отнесены к среднему уровню самоуважения. Неустойчивое мнение о себе заставляет их время от времени сомневаться в собственных силах, в возможности достижения жизненных целей. 7,2 % студентов – будущих педагогов имеют низкий уровень самоуважения, считают, что ничего не достигли в жизни.

11,7 % будущих педагогов имеют высокий уровень социальной компетентности и поддержки. Их отличает высокая эффективность в общении, способность легко разрешать конфликтные ситуации, они всегда окружены значительным количеством друзей, способных оказать поддержку в сложной ситуации. Средний уровень отличает 79,4 % опрошенных. Низкий уровень выявлен у 8,9 % испытуемых. Они испытывают сложности в общении с окружающими, не доверяют собеседнику, при решении проблем рассчитывают только на собственные силы.

У 7,2 % юношей и девушек преобладают конструктивные стратегии решения проблем. В сложной ситуации они склонны тщательно анализировать ситуацию и обдумывать свои действия и решения. У 85 % юношей и девушек наблюдается сочетание конструктивных и деструктивных стратегий поведения в стрессовой ситуации. 7,8 % испытуемых используют деструктивные защитные формы реагирования на стресс.

Высокий уровень самоорганизации и планирования будущего имеют 11,7 % юношей и девушек. Они умеют эффективно распределять время, строят планы на будущее. Значительную часть (70,6 %) составили студенты со средним уровнем. Они стараются планировать события в жизни, но есть сложности с распределением времени для реализации планов. 17,7 % показали низкие баллы по данной шкале. Они часто не доводят дело до конца, не стремятся планировать свое время, четко организовать свой день.

Таким образом, проведенное нами исследование показателей жизнеспособности показало, что в данной выборке испытуемых значительно преобладает средний уровень.

Анализ данных, полученных по методике «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач)

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням развития жизнеспособности (опросник «Жизнеспособность взрослого человека», А.В. Махнач), %

Показатели жизнеспособности	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
самоэффективность	12,2	60,6	27,2
настойчивость	8,9	55,0	36,1
локус контроля	17,4	59,3	23,3
совладание, адаптация	10,0	47,2	42,8
духовность	8,9	57,2	33,9
семейные и социальные взаимосвязи	7,2	54,5	38,3

Таблица 3

Значимые корреляционные связи между показателями субъектности и жизнеспособности у студентов – будущих педагогов

	Субъектность	Активность	Способность к рефлексии	Свобода выбора	Осознание уникальности	Понимание и принятие других	Саморазвитие
самотивация	–	–	0,429**	–	0,321**	–	–
активность, инициативность	0,372**	–	0,266**	–	–	–	–
эмоциональный контроль	0,627**	–	0,381**	–	–	–	–
позитивные установки	0,533**	–	0,427**	–	0,299**	–	0,374**
самоуважение	0,444**	–	0,407**	–	0,325**	–	0,417**
социальная компетентность	–	–0,395**	0,418**	–	0,459**	–	–
адаптивные стили поведения	0,584**	–	0,494**	0,271**	0,411**	0,292**	–
самоорганизация	0,427**	0,275**	0,494**	–	0,258**	–	–
самоэффективность	0,387**	–	0,471**	0,326**	0,488**	–	–
настойчивость	0,533**	–	0,613**	0,402**	0,463**	–	–
локус контроля	0,494**	–	0,372**	–	0,411**	–	–
совладание, адаптация	0,511**	–	0,420**	0,264**	0,368**	–	–
духовность	–	–	–	–	–	–0,365**	0,450**
семейные и социальные взаимосвязи	–	–0,385**	–	–	0,272**	–	–

Примечание: * – $p \leq ,005$; ** – $p \leq 0,01$.

позволил выделить уровни сформированности показателей жизнеспособности. Результаты представлены в таблице 2.

Из таблицы следует, что в данной выборке преобладает средний уровень самоэффективности, внутреннего локуса контроля, духовности, настойчивости, семейных и социальных взаимосвязей. По шкале «Совладание и адаптация» средний и низкий уровни представлены в равной степени (47,2 % и 42,8 % соответственно), что указывает на преобладание неэффективных способов реагирования на стресс.

Изучая связь между показателями субъектности и жизнеспособности, мы использовали коэффициент корреляции Пирсона. Значения корреляционных связей у будущих педагогов представлены в таблице 3.

Данные таблицы показывают, что были выявлены положительные корреляционные связи между субъектностью и такими показателями жизнеспособности, как активность, эмоциональный контроль, позитивные установки, самоуважение, адаптивные стили поведения, самоорганизация, самоэффективность, настойчивость, локус контроля, совладание (адаптация).

Полученные результаты указывают на то, что студенты с высоким уровнем субъектности отличаются эмоциональной стабильностью, значительно лучше контролируют собственные эмоции, быстрее и эффективнее адаптируются к сложным жизненным ситуациям, чаще демонстрируют позитивные жизненные установки, настойчивы в достижении поставленных целей. Они уважают себя, что позволя-

ет им доверять своему мнению, взглядам и уверенно отстаивать жизненные позиции, считают себя ответственными за события, которые происходят у них в жизни, способны находить позитивные решения сложившихся ситуаций.

Анализируя наличие связи между отдельными компонентами субъектности и показателями жизнеспособности у будущих педагогов, были выявлены положительные корреляционные связи между способностью к рефлексии и самомотивацией, социальной компетентностью. Это означает, что уровень сформированности способности к рефлексии определяет наличие у испытуемых таких характеристик, как способность мотивировать себя к преодолению жизненных трудностей, быть эффективным во взаимодействии с другими, уметь оказывать поддержку окружающим.

Выявлены положительные корреляционные связи между осознанием уникальности и самомотивацией, позитивными установками, самоуважением, социальной компетентностью, адаптивными стилями поведения, самоорганизацией, самоэффективностью, настойчивостью, locusом контроля, совладанием (адаптацией), семейными и социальными взаимосвязями. То есть чем выше уровень осознания собственной уникальности, тем выше способность самостоятельно мотивировать себя на разрешение возникающих сложностей, оптимистичнее взгляды на жизнь, выше самоуважение. Осознание собственной уникальности предполагает способность быть успешным в общении, эффективно разрешать конфликтные ситуации, получать эмоциональную поддержку от окружающих и семьи, что делает индивида менее уязвимым к стрессовым влияниям.

Положительные корреляционные связи между свободой выбора и настойчивостью, самоэффективностью, адаптивными стилями поведения, совладанием (адаптацией) указывают на способность студентов к осознанному принятию решения о продолжении борьбы за восстановление жизненных сил после неблагоприятных последствий стресса. Опираясь на тщательный анализ ситуации, они умеют делать выбор в пользу когнитивных и поведенческих копинг-стратегий. Вера в способность мобилизовать собственные ресурсы позволяет делать сознательный выбор.

Положительные корреляционные связи между саморазвитием и позитивными установками, самоуважением и духовностью показывают положительное отношение к жизни в целом и отдельным событиям, которые происходят в ней, удовлетворенность собой и высокая осмысленность собственного существования в мире позволяет с легкостью браться за новые дела, стремиться к новым достижениям и целям.

Положительная корреляционная связь между активностью и самоорганизацией свидетельствует о том,

что чем выше степень осознания себя как субъекта деятельности, чем более развита способность принимать решения, опираясь на собственное мнение, тем более продуктивно используется умение планировать собственную жизнь, эффективно распределять время при реализации планов на будущее.

Положительные корреляционные связи между пониманием и принятием других и адаптивными стилями поведения указывают на то, что чем выше осознание уникальности другого человека и способность принимать его недостатки, тем выше склонность к детальному анализу сложившейся проблемной ситуации и стремлению обдумывать свои действия и решения.

В ходе исследования нами были выявлены отрицательные корреляционные связи между активностью и социальной компетентностью, семейными и социальными взаимосвязями, то есть высокие показатели активности у студентов предполагают низкую потребность в обращении за помощью и поддержкой к семье и друзьям в сложных жизненных ситуациях, а также низкую эффективность в общении при разрешении конфликтов.

Отрицательная корреляционная связь существует между пониманием и принятием других и духовностью, то есть чем выше принятие и понимание других, выше терпимость к их недостаткам, тем ниже уровень осмысленности собственного существования, ниже степень удовлетворенность собой.

Таким образом, проведенное нами исследование показало значительное преобладание показателей среднего уровня развития субъектности и ее компонентов. У будущих педагогов выявлены средние показатели жизнеспособности. Выявленные значимые корреляционные связи между компонентами субъектности и показателями жизнеспособности позволили вслед за А.И. Лактионовой [Лактионова: 2017], Э.Ф. Зеер [Зеер: 2015] и другими исследователями определять жизнеспособность как одну из характеристик субъекта.

Список литературы

Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992. 22 с.

Зеер Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 69–76.

Лактионова А.И. Структурно-уровневый анализ феномена жизнеспособности человека // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 4. С. 106–133.

Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности //

Epistemology & Philosophy of Science. 2010. № 3. С. 136–154.

Личностный потенциал будущих педагогов: коллектив. моногр. / Е.А. Волгуснова и др.; под общ. ред. Ю.М. Едихановой; Шадр. гос. пед. ун-т. Шадринск: ШГПУ, 2019. 234 с.

Махнач А.В. Теоретические основания методов оценки жизнеспособности профессионала // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 1. С. 23–53.

Нестерова А.А. Разработка и валидизация методики «жизнеспособность личности» // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 4. С. 93–108.

Шерешкова Е.А., Волгуснова Е.А., Спицына О.А. Роль жизнеспособности в преодолении трудных жизненных ситуаций у будущих педагогов физической культуры // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 151–159.

Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 7–22.

Щукина М.А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 2. С. 48–57.

References

Volkova E.N. *Sub"ektnost' kak integrativnoe svojstvo lichnosti pedagoga*: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [Subjectivity as an integrative property of the pedagogue's personality: author. dis. ... Cand. psychol. sciences]. Moscow, 1992, 22 p. (In Russ.)

Zeer Je.F. *Social'no-psihologicheskie aspekty razvitiya zhiznesposobnosti i formirovaniya zhiznestojkosti cheloveka* [Socio-psychological aspects of the development of vitality and the formation of human resilience]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2015, № 8, pp. 69–76. (In Russ.)

Laktionova A.I. *Strukturno-urovnevyy analiz fenomena zhiznesposobnosti cheloveka* [Structural-level analysis of the phenomenon of human vitality]. *Institut psichologii Rossijskoj Akademii Nauk. Organizacionnaja psichologija i psichologija truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology], 2017, vol. 2, № 4, pp. 106–133. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *CHto daet psichologii ponyatie sub"ekta: sub"ektnost' kak izmerenie lichnosti* [What gives psy-

chology the concept of a subject: subjectivity as a dimension of personality]. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2010, № 3, pp. 136–154. (In Russ.)

Lichnostnyj potencial budushhih pedagogov: kollektiv. monogr. [Personal potential of future pedagogues: collective monograph], E.A. Volgusnova etc., ed. by Ju.M. Edihanovoj. Shadrinsk, ShGPU Publ., 2019, 234 p. (In Russ.)

Mahnach A.V. *Teoreticheskie osnovaniya metodov ocenki zhiznesposobnosti professionala* [Theoretical foundations of methods for assessing the viability of a professional]. *Institut psichologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psichologiya i psichologiya truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology], 2017, vol. 2, № 1, pp. 23–53. (In Russ.)

Nesterova A.A. *Razrabotka i validizaciya metodiki «zhiznesposobnost' lichnosti»* [Development and validation of the methodology "personality vitality"]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2017, vol. 38, № 4, pp. 93–108. (In Russ.)

Shereshkova E.A., Volgusnova E.A., Spicyna O.A. *Rol' zhiznesposobnosti v preodolenii trudnyh zhiznennyh situacij u budushhih pedagogov fizicheskoy kul'tury* [The role of vitality in overcoming difficult life situations among future physical culture pedagogues]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2019, № 6, pp. 151–159. (In Russ.)

SHCHukina M.A. *Sub"ektnyj podhod k samorazvitiyu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniya i empiricheskogo izucheniya* [Subjective approach to personality self-development: possibilities of theoretical understanding and empirical study]. *Psichologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, vol. 11, № 2, pp. 7–22. (In Russ.)

SHCHukina M.A. *Evrstichnost' sub"ektnogo podhoda v psichologicheskikh issledovaniyah samorazvitiya lichnosti* [Heuristicity of the Subjective Approach in Psychological Research of Personality Self-Development]. *Psichologicheskij zhurnal*. [Psychological Journal], 2018, vol. 39, № 2, pp. 48–57. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.03.2021; одобрена после рецензирования 13.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 18.03.2021; approved after reviewing 13.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 104–108. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 104–108. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-104-108>

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Анфиногенов Илья Леонидович, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, anfinogenov.ilya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1858-1689>

Веричева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, overicheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов педагогического содействия самореализации студентов направления подготовки «Социальная работа» в образовательном пространстве вуза. Рассмотрены и обоснованы теории личностно-ориентированного образования в условиях вуза. Рассмотрены механизмы реализации студентами своих экзистенциальных потребностей в процессе получения высшего образования. В статье определены условия, способствующие самореализации студента в образовательном пространстве вуза. В содержании статьи обоснован алгоритм формирования значимых личностных качеств студента, особое внимание уделено модели педагогического содействия самореализации студентов в образовательном пространстве вуза. В тексте приведены эффективные формы педагогического содействия самореализации студентов в образовательном пространстве университета. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования процесса педагогического содействия самореализации студентов направления подготовки «Социальная работа» в образовательном пространстве вуза. В ходе анализа литературы и проведенного исследования было выявлено, что в процессе самореализации всегда есть то, что побуждает обучающегося осуществлять самореализацию, – мотив, который находит отражение в цели самореализации, влияющей на конечный результат своего обучения в вузе. Показана необходимость своевременного определения интересов, способностей, склонностей, ценностных направленностей, возможностей студента и способов преодоления барьеров, которые препятствуют самореализации. В данном случае преподаватель выступает в качестве партнера, координатора, консультанта, наставника, тем самым предоставляет больше возможностей для проявления самостоятельности и ответственности студента.

Ключевые слова: самореализация, педагогическое содействие, студенты, образовательное пространство вуза

Для цитирования: Анфиногенов И.Л., Веричева О.Н. Педагогическое содействие самореализации студентов направления подготовки «Социальная работа» в образовательном пространстве вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 104–108. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-104-108>

Research Article

PEDAGOGIC ASSISTANCE TO SELF-REALISATION OF STUDENTS OF THE DIRECTION OF TRAINING “SOCIAL WORK” IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Ilya L. Anfinogenov, Kostroma State University, Kostroma, Russia, anfinogenov.ilya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1858-1689>

Olga N. Vericheva, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, overicheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

Abstract. The article is devoted to the study of the mechanisms of pedagogic assistance to self-realisation of students of the «Social Work» training direction in the educational space of the university. We considered and substantiated the theory of student-centred education in the conditions of a university. The mechanisms of students' realisation of their existential needs in the process of obtaining higher education are considered. The article defines the conditions conducive to student self-realisation in the educational space of the university. The content of the article substantiates an algorithm for the formation of significant personal qualities of a student in the educational space of the university. Particular attention is paid to the model of pedagogic assistance to self-realisation of students in the educational space of the university. The text provides effective forms of pedagogic assistance to self-realisation of students in the educational space of the university. The article analyses

the results of an empirical study of the process of pedagogic assistance to self-realisation of students in the direction of training «Social Work» in the educational space of the university. During the analysis of the literature and the study, it was revealed that in the process of self-realisation there is always something that encourages the student to carry out self-realisation – a motive reflected in the goal of self-realisation, which affects the final result of its studies at the university. The necessity of timely determination of interests, abilities, inclinations, value orientations, students' capabilities and ways of overcoming barriers that hinder self-realisation is shown. In this case, the teacher acts as a partner, coordinator, consultant, mentor, thereby providing more opportunities for the student's independence and responsibility.

Keywords: self-realisation, pedagogic assistance, students, university educational medium.

For citation: Anfinogenov I.L., Vericheva O.N. Pedagogic assistance to self-realisation of students of the direction of training «Social Work» in the educational space of the university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 104–108 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-104-108>

Введение

Современные подходы в педагогике характеризуются переориентацией от когнитивного к личностно ориентированному образованию. Личностно ориентированный подход, в свою очередь, повлиял на изменение специфики учебно-педагогического общения, которое строится на отношении педагога к студенту как к субъекту, развивающейся личности, которой важно предоставить возможность реализовать все те задатки, внутренние резервы, которыми «наделила» ее природа.

Гуманное образование призвано помогать развитию у участников образования специальных способностей, опираясь на которые они смогли бы самостоятельно адаптироваться к условиям социальной среды и реализовать в них социально приемлемые проявления своих личностных ресурсов и способностей.

В настоящее время все больше возрастает внимание к проблеме самореализации студентов в образовательном пространстве университета. Именно в процессе самореализации человек способен анализировать, оценивать и развивать свои способности и умения, преобразовывать самого себя. Изучение механизмов и теоретическое обоснование условий самореализации студентов представляется для педагогической науки приоритетным направлением.

Практика показывает, что не все выпускники высших образовательных учреждений знают свои внутренние задатки, резервы и способности, которыми наделила их природа. И тем более не все готовы реализовать их в жизни, профессиональной деятельности и самостоятельно адаптироваться к условиям социальной среды.

Следует отметить, что, несмотря на достаточное количество научных трудов по данной теме, в педагогике остается нерешенной проблема педагогического содействия самореализации студентов в образовательном пространстве университета.

В теории личностно ориентированного образования самореализация выделена в числе экзистенциальных потребностей человека, то есть тех потребностей, которые определяют его существование. Примером таких потребностей являются свобода и свободный

выбор себя, своих действий и поступков, ответственность и самостоятельность, творчество и саморазвитие: «В связи с этим важно отметить, что самореализация включает в себя необходимость выстраивания собственного мира ценностей, умения решать жизненные проблемы различными творческими способами, найти внутреннее “я” и научиться управлять им» [Бондаревская, Кульневич: 25].

Следовательно, в процессе получения высшего образования студент реализует свои экзистенциальные потребности: свободный выбор направления подготовки, дисциплин и курсов по выбору, выбор объектов для практики, планирование своих профессиональных перспектив. Во время свободного выбора обучающийся проявляет ответственность, умение решать свои жизненные проблемы различными творческими способами. Как отмечает Л.М. Митина, творческая и профессиональная самореализация является высшей формой жизнедеятельности личности. Первый социальный опыт творческой и профессиональной самореализации приобретает студентом в образовательном пространстве вуза.

Согласно подходу О.С. Газмана, в основе понятия образования лежит идея реализации человеком своего «я», образ которого, как идеал, должен предвосхищать в сознании человека его образовательную деятельность [Газман]. Следовательно, студент должен осознавать свою образовательную модель подготовки, представляющую собой набор личностных и профессиональных компетенций, и уметь ею управлять в зависимости от наличия вызовов окружающей среды. Как было отмечено ранее, самореализация студентов в образовательном пространстве вуза тесно связана с понятием деятельность.

А.Н. Леонтьев в своих работах в качестве составляющих деятельности выделяет мотив, цель, действия и результат. Причем деятельность не существует без мотива к ее осуществлению [Леонтьев]. Важно в образовательном пространстве вуза создать условия для самореализации студента в различных видах деятельности. В процессе самореализации всегда есть то, что побуждает обучающегося осуществлять самореализацию – мотив, который находит отраже-

ние в цели самореализации, влияющей на конечный результат своего обучения в вузе.

Исследование процесса самореализации человека в процессе образования провел Г.Н. Сериков. В частности, он определил понятие «образованность» как свойство человека, приобретенное им с помощью таких качеств, как умелость, действенность, осведомленность и сознательность [Сериков].

Для самореализации студента необходимо, чтобы образовательное пространство вуза способствовало развитию у него такого качества, как компетентность – это знание и опыт профессиональной деятельности и первых профессиональных проб в области социальной работы. В этом процессе велика роль преподавателя, оказывающего содействие процессу самореализации студентов, создающего условия для актуализации всех потенциалов личности. Миссия преподавателя – помощь, сопровождение, поддержка студента во всех его начинаниях, содействие его инициативам.

Представляется возможным дополнить понятие «содействие» категорией «педагогическое», подчеркивая педагогическую направленность данного процесса и тот факт, что цель содействия заключается в предоставлении возможности студенту самостоятельно и осознанно производить выбор в процессе своего профессионального становления.

В начале учебной деятельности студента преподаватель выполняет роль наставника и организатора процесса самореализации первокурсника. Происходит совместное (преподаватели и студенты) определение интересов, способностей, склонностей, ценностных направленностей, возможностей и способов преодоления барьеров, которые препятствуют самореализации. В данном случае преподаватель выступает в качестве партнера, координатора и консультанта, наставника, тем самым дает больше возможностей для проявления самостоятельности и ответственности.

На более старших курсах преподаватель оказыва-

ет помощь студенту в большей степени как консультант-наставник, который поддерживает активность обучающегося в постановке своих профессиональных целей, задач самореализации в научно-исследовательской деятельности, волонтерской деятельности, профессиональной стажировке в учреждениях системы социальной защиты населения.

Учебный диалог, проблемный семинар, творческие и деловые игры, занятия, основанные на технологии социального проектирования, – это наиболее эффективные формы педагогического содействия самореализации студентов в образовательном пространстве университета. При этом преподавателем могут использоваться исследовательские, эвристические методы, а также методы решения творческих задач. Средствами выступают творческие задачи и упражнения, организационно-координирующие средства обучения, интерактивные средства, средства наглядности и др.

Мы полагаем, что педагогическое содействие самореализации обучающихся в университете будет эффективным, если в образовательной среде вуза будут созданы условия для формирования у студентов профессиональной компетентности, осознанности, успешности в основных направлениях профессиональной деятельности и профессиональной умелости.

Содержание образовательной программы по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» в Костромском государственном университете должно быть направлено на педагогическое содействие формированию готовности студентов к самореализации. Модель педагогического содействия самореализации студентов направления подготовки «Социальная работа» в образовательном пространстве вуза представлена на рисунке 1.

Таким образом, самореализация студентов возможна только при условии деятельностной включенности субъектов образования; тесного взаимодействия в образовательном процессе преподавателей со сту-

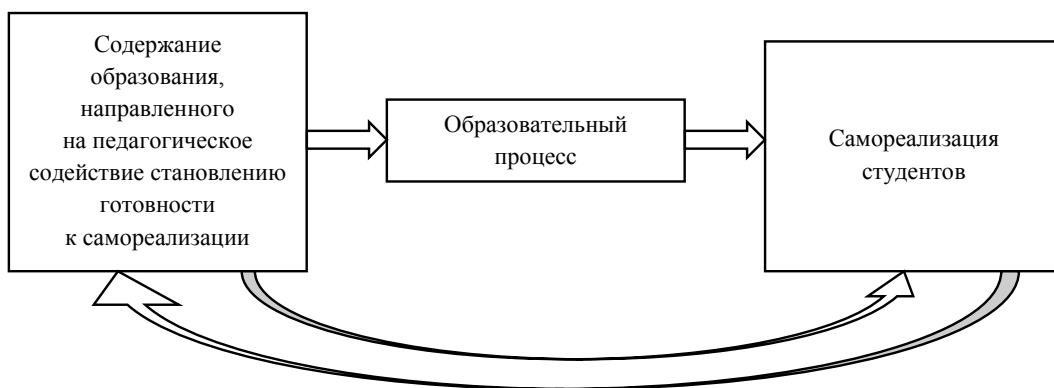


Рис. 1. Модель педагогического содействия самореализации студентов направления подготовки «Социальная работа» в образовательном пространстве вуза

дентами; строго отбора содержания образования, соответствующего потребностям студентов и ориентированного на процесс развития профессиональной компетентности и умелости.

Методы и методики исследования

Для изучения процесса педагогического содействия самореализации студентов направления подготовки «Социальная работа» в образовательном пространстве вуза нами было реализовано эмпирическое исследование. Оно включало в себя анкетирование, которое было проведено в 2020/21 учебном году среди студентов 1-го курса направления подготовки «Социальная работа», уровень бакалавриат очной формы обучения, в количестве 32 человек.

Методологией исследования является общетеоретический подход к различным аспектам становления личности, рассматриваемый в трудах Е.А. Ануфриева, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна и др.

Самореализация личности студента как явление, интегрирующее индивидуальное, социальное и нравственное начало в жизни человека, рассмотрено нами с позиций Л.И. Антроповой, В.А. Афанасьева, Б.С. Гершунского, Е.Н. Гусинского, Т.А. Ветошкиной, О.С. Газман, Л.Н. Коган, Л.В. Сохань, Ю.И. Турчаниновой и др.

Согласно подходу Н.Ф. Басова, О.Н. Веричевой, факторами успешного социально-педагогического сопровождения студентов могут выступать средовые факторы (жизненное пространство, с которым взаимодействует молодой человек: его семья, учреждение социального обслуживания населения, средства массовой информации, социальные сети, книги, которые он читает, круг друзей и многое другое); технологические факторы (социально-педагогическая деятельность, которая включает: экономические, медицинские, психологические, социально-педагогические технологии, методы и педагогическую технику) [Басов, Веричева]. Таким образом, имея информацию о средовых факторах, влияющих на студента, преподаватель-наставник может проектировать процесс педагогического содействия его самореализации.

Образовательное пространство вуза может включать в себя воспитательный, социально-культурный и реабилитационный компоненты. В процессе обоснования реабилитационного пространства О.Н. Веричева отмечает, что оно включает территориальную систему государственных и муниципальных органов, государственных организаций, общественных объединений, а также семью обучающегося, принимающих участие в социально-педагогическом сопровождении студентов вуза [Веричева].

Результаты исследования

Результаты исследования показали, что большинство студентов-первокурсников направления подго-

товки «Социальная работа» готовы преодолевать возникающие трудности, они относятся к опыту решения проблем как способу социального закалывания и формирования характера (59 %). Однако некоторые студенты не обращают внимание на ситуацию и не задумываются о трудностях (36 %), расстраиваются из-за трудностей и пасуют перед ними (5 %).

Процесс самореализации предполагает умение учитывать мнение и желания окружающих людей, ориентировать свои действия на них. Установлено, что для 59 % студентов важно лишь мнение их ближайшего окружения, они ориентируются на него и в жизни, и в процессе обучения в вузе; 41 % респондентов считают также важным мнение однокурсников, преподавателей, так как оно помогает им посмотреть на себя со стороны и направить свои ресурсы для получения недостающих знаний и профессионального опыта.

Важным качеством для специалистов по социальной работе, способствующим самореализации в профессии, является умение оказывать помощь другим. Готовность оказать оперативную помощь всем, кто попросит, выразили 5 % респондентов, 95 % студентов готовы помогать, но будут делать это осознанно, помогут только тем, кто действительно нуждается в помощи.

Следовательно, большинству студентов все-таки требуется помощь и поддержка наставника из числа преподавателей кафедры социальной работы в процессе осознания и конструктивного преодоления возникающих трудностей, развитии умения ориентировать свои действия на окружающих, формирования личной готовности оказывать адресную целенаправленную помощь нуждающимся.

Среди всех функций высшего образования наиболее интересной и значимой для современной педагогической науки является функция обеспечения условий для личностного становления и самореализации студента как будущего профессионала.

В данном случае важно обеспечить понимание студентом того, что именно в образовательном пространстве он сможет открыть личностный смысл профессии и достигнет максимально возможного уровня самореализации. Задача педагога – убедить студента в том, что в процессе образовательной деятельности его конечной целью является не получение диплома, а процесс саморазвития, раскрытия потенциалов, становления образованного человека.

Важнейшим фактором, воздействующим на студента, являются субъекты образовательного пространства. Образовательная полиэтничная система подготовки обучающихся по направлению «Социальная работа» в КГУ, ориентированная на глобальные, национальные и личностные интересы и развитие потенциала человека, строится на основании компетент-

ностного подхода. Образовательный процесс должен носить студентоцентрированный характер, результатом которого станет подготовка специалиста, умеющего работать в команде, принимать самостоятельные решения, деятельностного и способного к инновациям [Веричева].

Список литературы

Басов Н.Ф., Веричева О.Н. Социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 184–188.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.

Веричева О.Н. Особенности и принципы формирования развивающего реабилитационного пространства для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 112–118.

Веричева О.Н. Образовательная полиэтническая система подготовки будущих бакалавров и магистров социальной работы // Казанский педагогический журнал. 2021. № 2 (145). С. 100–105.

Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 294 с.

Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация. Челябинск: Факел, 1998. 664 с.

Сериков Г.Н. Элементы теории системного управления образованием: в 4 ч. Системное видение образования. Челябинск: ЧГТУ, 1994. 169 с.

University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, № 2, pp. 184–188. (In Russ.)

Bondarevskaia E.V., Kul'nevich S.V. *Paradigmallyi podkhod k razrabotke soderzhaniia kliuchevykh pedagogicheskikh kompetentsii* [Paradigm approach to the development of the content of key pedagogical competencies]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2004, № 10, pp. 23–31. (In Russ.)

Vericheva O.N. *Osobennosti i printsipy formirovaniia razvivaiushchego reabilitatsionnogo prostranstva dlia sotsial'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniia malomobil'nykh kategorii detei i molodezhi* [Features and principles of the formation of a developing rehabilitation space for social and pedagogical support of children and youth with limited mobility]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2017, № 6 (125), pp. 112–118. (In Russ.)

Vericheva O.N. *Obrazovatel'naia polietnicheskaiia sistema podgotovki budushchikh bakalavrov i magistrorov sotsial'noi raboty* [Educational multi-ethnic system for training future bachelors and masters of social work]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2021, № 2 (145), pp. 100–105. (In Russ.)

Gazman O.S. *Ne klassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoi pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to freedom pedagogy]. Moscow, MIROS Publ., 2002, 294 p. (In Russ.)

Leont'ev A.A. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russ.)

Serikov G.N. *Upravlenie obrazovaniem: Sistemnaia interpretatsiia* [Education Management: Systems Interpretation]. Cheliabinsk, Fakel Publ., 1998, 664 p. (In Russ.)

Serikov G.N. *Elementy teorii sistemnogo upravleniia obrazovaniem: v 4 ch. Sistemnoe videnie obrazovaniia* [Elements of the theory of systemic management of education: in 4 hours. Systemic vision of education]. Cheliabinsk, ChGTU Publ., 1994, 169 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.02.2021; одобрена после рецензирования 27.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 19.02.2021; approved after reviewing 27.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

References

Basov N.F., Vericheva O.N. *Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie malomobil'nykh kategorii detei i molodezhi* [Socio-pedagogical support of children and youth with limited mobility]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 109–117. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 109–117. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.58

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-109-117>

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ПРИГРАНИЧЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ)

Новикова Надежда Александровна, Забайкальский государственный университет, Чита, Забайкальский край, Россия, novikovanadezh@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1845-8178>

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая проблема формирования лингвокультурологической компетенции (ЛКК), которая выходит на первый план в целостной системе развития коммуникативной компетенции студентов-китаистов высшей школы в условиях российско-китайского приграничья. Это обусловлено трансформацией российской системы подготовки специалистов в результате внедрения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВО 3++) и предъявлением совершенно новых требований к профессиональным компетенциям. *Цель исследования* – обосновать авторскую модель развития ЛКК студентов-китаистов в условиях российско-китайского приграничья (на примере Забайкальского края). Для решения поставленной цели авторы решают следующие задачи: формирование ЛКК студентов на основе лингвокультурологического подхода; диагностика и анализ нравственно-психологической подготовки студента и ориентация его на будущие условия труда; выявление оптимальных педагогических условий для эффективного формирования ЛКК; анализ сотрудничества регионов России, в частности Забайкальского края, и Китая в сфере образования. В статье рассмотрены оптимальные организационно-педагогические условия формирования ЛКК, проведен анализ нравственно-психологической подготовки личности студента и ориентации его на будущие условия труда. Исследование показало, что сформированность ЛКК у студентов-китаистов в условиях российско-китайского приграничья будет способствовать решению вопросов повышения качества профессиональной компетенции выпускников в целом, проявляющегося в их успешной адаптации на рынке труда, поскольку ЛКК выступает средством социализации личности студента, дает понимание поведения в определенной этнокультурной (поликультурной) группе, способствует формированию социально-ценностных ориентиров, развитию толерантного отношения к другим культурам.

Ключевые слова: китайский язык, лингвокультурологическая компетенция, социализация личности студента, российско-китайское пригранижье, Забайкальский край.

Для цитирования: Новикова Н.А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов в условиях российско-китайского приграничья (на примере Забайкальского края) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 109–117. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-109-117>

Research Article

THE FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN TERMS OF THE RUSSIAN-CHINESE BORDER (IN TERMS OF TRANSBAIKALIA)

Nadezhda A. Novikova, Transbaikal State University, Chita City, Transbaikal region, Russia, novikovanadezh@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1845-8178>

Abstract. The paper discusses the pedagogic problem of the formation of linguocultural competence (LCC) comes to the fore in the integral system of the development of the communicative competence of China-science students of higher education in the conditions of the Russian-Chinese border area. This is due to the transformation of the Russian system of training specialists as a result of the introduction of the Federal State Educational Standard Higher Education (FSES HE 3++), the introduction of the presentation of completely new requirements for professional competences. The purpose of the research is to show the author's model development of the linguocultural competence of China-science students in terms of the Russian-Chinese border (in terms of Transbaikalia). In the research, the authors solve the following problems – the formation of LCC in students on the basis of linguocultural approach; analysis of the moral-psychological training of the student and focus on his future working conditions; identifying optimal pedagogic conditions for the effective formation

of LCC; analysis of educational cooperation of border regions of Russia and China. The article considers the optimal organisational and pedagogic conditions for the formation of the LCC and we analyse the moral and psychological preparation of the student's personality and its orientation to future working conditions. The author's model development of the linguocultural competence of China-science students has demonstrated the formation of the LCC among China-science students in the conditions of the Russian-Chinese border and that will contribute to solving the issues of improving the quality of professional competence of graduates, which is manifested in their successful adaptation to the labour market. LCC is a means of socialisation of the student's personality, it gives an understanding of behaviour in a certain ethnocultural (multicultural) group, it promotes the formation of social and value orientations, the development of a tolerant attitude to other cultures.

Keywords: foreign language, linguocultural competence, socialisation of individual student, Russian-Chinese border, Transbaikalia

For citation: Novikova N.A. The formation of linguocultural competence of students in terms of the Russian-Chinese border (in terms of Transbaikalia). Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 109–117 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-109-117>

Введение

В современных условиях трансформации российской системы подготовки специалистов в результате внедрения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВО 3++) и компетентного подхода (КП) была пересмотрена прежняя модель высшего образования, ориентированная на фундаментальность знаний специалистов широкого профиля. КП к обучению позволяет готовить практико-ориентированных специалистов, адаптированных к профессиональной деятельности, владеющих не только профессиональными навыками, но и обладающих креативным, плановым и критическим мышлением, что особенно актуально в эпоху информационных технологий. В соответствии с этим становится очевидным тот факт, что обучение в вузе должно базироваться на формировании определенного круга компетенций, необходимых для развития студента как личности и как будущего профессионала.

Компетенция в научных работах И.А. Зимней представлена как результат изменений в характере образования, который ориентирует образование на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов [Зимняя: 10]. Компетентностная модель образовательных результатов предполагает значимость осваиваемых компетенций в социальной и личностной сфере студента. Все компетенции, которые осваивают студенты в университетском курсе, должны быть востребованы как окружающим социумом, прежде всего – в лице работодателей, так и самими студентами [Хуторской: 86].

Формирование коммуникативной компетенции студентов, которая входит в обязательный перечень универсальных компетенций программы современного бакалавриата, подразумевает одновременное формирование всех ее составляющих, в том числе и лингвокультурологической компетенции (ЛКК). Актуальность формирования ЛКК студентов-китаистов обусловлена и предъявлением совершенно но-

вых требований к профессиональным компетенциям современного специалиста. Учитывая существенные различия лингвокультур России и Китая, ЛКК выходит на первый план в целостной системе развития коммуникативной компетенции у студентов-китаистов. В соответствии с этим методика обучения китайскому языку в вузе постоянно совершенствуется благодаря внедрению новых научных результатов лингвокультурологии в учебный процесс, что способствует применению *лингвокультурологического подхода* (ЛКП) в лингводидактике.

По нашему мнению, ЛКП к обучению китайскому языку с учетом обучения студента в вузе Забайкальского края предполагает овладение не только китайским языком, но и способностью к осмыслению уникальности китайской культуры и к принятию культурно-национальных ценностей китайского народа, отличающихся от его собственных, но немного знакомых ему благодаря географической близости Китая и постоянному присутствию на территории края граждан Китая (китайских трудовых мигрантов, китайских туристов, китайских студентов), а также возможности часто выезжать на языковые стажировки в соседний Китай.

Методологические основы формирования ЛКК студентов

В основу методологии исследовательской работы легли современные подходы к формированию ЛКК студентов-китаистов, анализ нормативно-правовой базы и требований к уровню профессиональной компетентности выпускников-лингвистов, а также оптимальных педагогических условий для эффективного формирования ЛКК студентов-китаистов с учетом специфики их проживания (на примере Забайкальского края).

Важной проблемой методологии в рамках предметного поля настоящей статьи является вопрос: можно ли формировать ЛКК студентов-китаистов на основе соизучения языка и культуры с применением ЛКП к обучению китайскому языку. Так, в настоящее время эффективность ЛКП к обучению иностранным

языкам не вызывает сомнений в дидактической научной среде. Н.Д. Гальскова считает, что «в настоящее время обучение ИЯ самым тесным образом связано с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей. Это положение является логическим следствием новой социально-экономической и политической ситуации в современном обществе, в котором феномен проявления иноязычия становится повседневной реальностью» [Гальскова: 38]. По мнению М. Байрама, обучение культуре в процессе освоения языка расширяет горизонты учащихся, что в целом представляет огромное воспитательное и образовательное значение [Вуган: 4].

В исследовательской работе применялись и такие методы научного познания, как сбор, анализ и синтез материала, необходимые для работы с имеющимися публикациями. К специальным научным методам исследования относятся методы структурно-функционального и системного анализов, которые позволили автору создавать модель как самостоятельную систему и структуру с характерными чертами.

Разрабатываемая нами модель рассматривается как педагогическая система формирования ЛКК студентов-китайцев с учетом специфики их проживания (на примере Забайкальского края), которая является самостоятельной подсистемой общей системы развития профессиональных компетенций студентов-лингвистов. Данная педагогическая система опирается на *теоретико-методологическую, нормативно-правовую и регионально-ориентированную основы*.

В качестве *теоретико-методологической основы* нами выделяются ЛКП как общенаучная основа развития ЛКК студентов, личностно ориентированный и компетентностный подходы как современные подходы к преподаванию и изучению иностранных языков в высшей школе. В соответствии с этим, разрабатывая модель, мы опираемся на современные подходы к формированию ЛКК, предложенные в работах Л.В. Щербы, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.Д. Гальсковой, Л.К. Городецкой, Е.О. Опариной, В.А. Масловой, С.Г. Тер-Минасовой, В.В. Воробьева, А.В. Хуторского.

Разрабатываемая нами модель формирования ЛКК студентов-китайцев в условиях российско-китайского приграничья основывается на следующих *концептуальных положениях*:

1. ЛКК базируется на выявлении адекватного представления о будущей профессии. Поэтому эффективность процесса формирования ЛКК зависит от нравственно-психологической подготовки личности студента к профессиональной деятельности и ориентации его на будущие условия труда. Этому способствует производственная практика и учебная дисциплина «Введение в специальность», в рамках которых студентам разъясняют, какими качества-

ми и какими моральными принципами должен обладать специалист в области международных отношений или переводчик-лингвист. Как считает И.С. Алексева, «в любой профессии имеются свои моральные нормы и законы профессионального поведения, которые нельзя нарушать» [Алексева: 26]. Учебная дисциплина «Введение в специальность» развивает у студентов мотивацию к трудовой деятельности специалиста в области международных отношений или переводчика-лингвиста, а также позволяет пройти психологическую подготовку к реалиям рынка труда и прививает навык переориентации на востребованные профессии, требующие знания иностранных языков.

Кроме учебной дисциплины «Введение в специальность» формированию у студентов адекватного представления о будущей профессии способствует участие в студенческих объединениях Забайкальского государственного университета (ЗабГУ), к примеру, это «Школа молодого дипломата», «Переводчик» и т. д. Такая форма объединения предполагает регулярные встречи студентов с приглашенными экспертами для совместного обсуждения поставленного вопроса или актуальной проблемы. В целом участие в студенческих клубах – это самоподготовка студента к будущей профессиональной деятельности, которая невозможна без активной жизненной позиции, а центром внимания студенческих клубов является развитие личности студента и студенческой жизни внутри вуза [Крюкова: 12].

2. ЛКК рассматривается не просто как навык иноязычной коммуникации, приобретаемый в процессе соизучения китайского языка и культуры Китая, но и как умение осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде, умение вступать в диалог культур с представителями иного лингвосоциума. Поэтому выпускник-лингвист должен обладать ЛКК высокого уровня. Как считает Л.К. Городецкая, «высоким уровнем лингвокультурной компетенции обладают ученики, которые без затруднений пользуются языковыми средствами, обладают достаточно обширными знаниями в области языка и культуры» [Городецкая: 19].

3. Развитию ЛКК способствует адекватное, а не стереотипное представление о культуре и истории страны изучаемого языка, культурных ценностях и культурно-национальном менталитете носителей изучаемого языка. Профессор М.М. Фомин, анализируя научные труды отечественных и зарубежных ученых в области межкультурного общения, пришел к выводу, что «чужая культура воспринимается как отклоняющаяся от нормы, образов родной культуры. Эти авторы считают, что обучаемые должны, во-первых, осознавать различия между культурами, во-вторых, научиться понимать культурные корни

негативной реакции инокультурных партнеров общения, в-третьих, обучаемые должны преодолевать эту негативную реакцию» [Фомин: 96]. Т.А. Фетисова, в свою очередь, утверждает, что глубина проблем межкультурной коммуникации выявляется при сопоставлении чужой культуры со своей родной культурой [Фетисова, Тер-Минасова: 102]. Адекватное представление об иноязычной культуре формируется благодаря знаниям о своей собственной культуре. Поэтому, чтобы развивать межкультурную компетенцию, студент должен быть сведущ в вопросах познания собственной лингвокультурной общности, чему способствует научная дисциплина «Культурология», включенная в программу современного бакалавриата по всем направлениям подготовки.

4. Формированию ЛКК способствует включение в программу лингвистического образования модуля, который содержит ряд базовых научных дисциплин: лингвострановедение, лингвокультурологию, межкультурную коммуникацию, мир изучаемого языка.

Российские лингвисты Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подчеркивали «важность соединения в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием» [Верещагин, Костомаров 1983: 46]. Лингвострановедение с самого начала понимается ими как область филологического знания, изучающего связи языка и страноведения, а под страноведением они подразумевали всю совокупность знаний, представлений, предубеждений, чувствований, бытующих в стране (или странах) распространения данного языка [Верещагин, Костомаров 2005: 36]. Сегодня научная дисциплина «лингвострановедение» преподается в рамках основной образовательной программы бакалавриата по направлениям подготовки «лингвистика», «международные отношения», «педагогическое образование (иностранные языки)».

Взаимосвязь лингвострановедения и лингвокультурологии подчеркивает профессор В.В. Воробьев, который, однако, понимает и существенные отличия лингвокультурологии от лингвострановедения и говорит о необходимости развития лингвокультурологии как научной дисциплины и включения ее в содержание учебных дисциплин учебной программы бакалавриата не только по направлению подготовки «русский как иностранный». По его мнению, «обращение к лингвокультурологии не является изменой ставшему уже традиционным лингвострановедческому аспекту преподавания русского языка, методическое звучание идеи которого мы принимаем, а вызвано и обусловлено, прежде всего, настоятельными потребностями и переоценкой некоторых лингвометодических ценностей проблемы “Язык и культура”» [Воробьев: 20]. Однако в отличие от лингвострановедения

лингвокультурология, по мнению Е.О. Опариной, изучает живые коммуникативные процессы и различные дискурсы (литературный, философский, религиозный, фольклор) как источники культурной информации в языковых единицах и выражениях [Опарина: 185].

Научная дисциплина «мир изучаемого языка», предложенная В.Г. Тер-Минасовой, в основе которой лежит изучение социокультурной картины мира, тоже предполагает одновременное соизучение иностранного языка и мира носителей изучаемого языка. Поэтому она считает, что мир изучаемого языка как научная дисциплина, «неразрывно связанная с преподаванием иностранных языков, сосредоточена на изучении совокупности внеязыковых фактов, то есть тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых структур и единиц и отражаются в этих последних. Иными словами, в основе научной дисциплины «мир изучаемого языка» лежит исследование социокультурной картины мира, нашедшей свое отражение в языковой картине мира» [Тер-Минасова: 30].

Межкультурная коммуникация (МК) как научная дисциплина изучает коммуникацию как общение и взаимопонимание между представителями различных культур. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в научном труде «Язык и культура» дают следующее определение термину «Межкультурная коммуникация»: «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров 1990: 26]. По определению Е.Ф. Тарасова, МК – это среда взаимодействия двух коммуникативных партнеров, принадлежащих к разным культурным обществам, и, как следствие, взаимодействие национальных сознаний, причем чужая действительность познается при помощи образов родной культуры, которая осознается и переосмысливается в процессе познания [Тарасов: 15]. МК предполагает практическую деятельность студента-лингвиста, поэтому считается целесообразным включать ее в учебную программу после вышеперечисленных научных дисциплин.

5. Эффективность процесса формирования ЛКК в высшей школе, в частности в ЗабГУ, зависит от оптимальных педагогических условий, созданных в рамках педагогической модели, интегрирующей разнообразные возможности для педагога внедрять в учебный процесс или привлекать к учебному процессу:

- научные результаты лингвокультурологии и других наук, ориентированных на соизучение китайского языка и культуры Китая;
- китайскую художественную литературу, содержащую лингвокультурные аспекты;
- специализированное техническое оборудование и помещения: аудиовидеооборудование для просмотра китайского кинематографа, современных

культурно-массовых мероприятий, пекинской оперы и шаосинской оперы и др.; интерактивные доски для каллиграфии; лингафонный кабинет; зал или центр китайской культуры, открытых в ЗабГУ китайскими вузами-партнерами;

– преподавателей – носителей китайского языка [Отчет о результатах самообследования деятельности ЗабГУ], ежегодно приглашаемых из китайских вузов-партнеров для преподавания китайского языка и китайской культуры (мастер-классы по каллиграфии, чайной церемонии, уроки мастерства по китайской живописи «гохуа», китайской технике «цзяньчжи» (вырезание из бумаги), искусству китайского плетения из шнура, а также проведение китайской гимнастики «тайцзыцюань», дыхательной гимнастики «цигун»);

– иностранных студентов из Китая, обучающихся в ЗабГУ по программам студенческого обмена, для совместного проведения ежегодных культурно-массовых мероприятий, посвященных празднованиям китайских национальных праздников по лунному календарю: китайский праздник весны (китайский Новый год); летний праздник Дуанью, или Лунчжоу (праздник драконовых лодок); праздник середины осени (так называемый «праздник урожая», «воссоединения семьи», или «праздник Луны»). На репетициях студенты знакомятся, общаются, тем самым развивают не только свой разговорный язык, но и, раскрепощаясь, преодолевают языковой и культурный барьеры.

Под *нормативно-правовой основой* мы рассматриваем Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС 3+), приведенные в соответствии с требованиями Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 16.05.2012 № 547н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности», в которых перечислены универсальные, профессиональные компетенции и изложены требования к квалификации лингвиста-переводчика.

В качестве *регионально-ориентированной основы* мы рассматриваем региональный аспект как важную составляющую профессиональной языковой подготовки студента-китаиста в вузе приграничного региона. По мнению А.А. Насыровой, значимость регионального аспекта определяется спецификой предстоящей профессиональной деятельности выпускника лингвистического вуза, а также особен-

ностями и спецификой того региона, в котором он планирует осуществлять свою трудовую деятельность [Насырова: 8].

Для анализа того, насколько региональный аспект оказывает влияние на вузовскую подготовку студента-китаиста, следует детально рассмотреть специфику приграничного с Китаем Забайкальского края.

Благодаря географической близости России и Китая между странами были установлены добрососедские отношения, результатом которых стало установление приграничного сотрудничества между регионами России и Китая. Укреплению исторически сложившихся дружественных связей между странами способствует развитие приграничного сотрудничества между Дальним Востоком России, провинцией Хэйлунцзян и автономным районом Внутренняя Монголия (АРВМ) КНР. Вопросы приграничного сотрудничества между странами-соседями вызывают неподдельный интерес у граждан обеих стран, а особенно у жителей приграничных территорий, в частности у жителей Забайкальского края.

Во-первых, это связано с тем, что укрепление торгово-экономических связей между приграничными регионами двух стран в последние годы благоприятствует повышению уровня жизни населения на приграничных территориях и приток молодого трудоспособного населения, что, прежде всего, вызвано открытием новых совместных российско-китайских предприятий на приграничных территориях РФ и КНР, а также развитием приграничной торговли. Это обуславливает появление новых рабочих мест для жителей приграничных территорий. Все приграничные регионы, реализуя общегосударственные и местные функции, выступают в качестве одной из естественных основ интеграции национальных экономик [Анисимов: 79]. В последние годы приграничное сотрудничество приобретает все большую важность при реализации торгово-экономического взаимодействия между странами [Бейдина: 25]. Активное развитие приграничной торговли дает толчок для развития прилегающих территорий сопредельных государств, служит основой для развития экономики как КНР, так и РФ, кроме того, побочным эффектом проявляется такой фактор, как приток молодого и трудоспособного населения [Даниловских: 20].

Во-вторых, важной предпосылкой эффективного приграничного сотрудничества является приграничное инвестиционное сотрудничество между странами. Среди основных стран, инвестирующих капитал в Забайкальский край (Кипр, Китай, Великобритания, Сейшельские острова), лидирующее место по объему инвестиций в реальный сектор экономики Забайкальского края занимает Китай [Постановление Правительства Забайкальского края].

В-третьих, дешевизна китайских товаров, которые в настоящее время по качеству не уступают товарам из стран СНГ и Европы, и возрастающий в последнее время спрос на российские товары со стороны жителей приграничных территорий Китая, являются предпосылкой к организации бизнеса в этом направлении. Приграничная торговля – это один из видов малого и среднего предпринимательства, стимулирующий развитие экономики [Даниловских: 20].

В-четвертых, добрососедские отношения с Китаем способствуют развитию приграничного туризма между странами, что, в свою очередь, предполагает рост занятости населения приграничных территорий в этой отрасли. Влияние туризма на социально-экономическое развитие проявляется также в росте занятости населения за счет развития данной отрасли [Болдырева: 975]. Приграничный туризм также способствует знакомству жителей приграничных территорий с культурой соседнего государства. В этой связи в отечественной науке выделяют основные возможные формы современного туризма в приграничных районах, шопинг (гастрономический, досуговый, медицинский, транзитный, природно-ориентированный, культурно-познавательный, событийно-ориентированный) [Катровский: 115]. В настоящее время на приграничных территориях обеих стран – в Забайкальском крае и в АРВМ КНР – представлены практически все формы приграничного туризма.

В современных условиях тесного взаимодействия приграничных территорий Китая и России успешно развивается сотрудничество между ЗабГУ и вузами АРВМ КНР, которое в течение нескольких десятков лет трансформировалось, и теперь, кроме коммерческого взаимовыгодного сотрудничества, оно включает в себя дружбу и доверительные отношения. Сегодня у студентов ЗабГУ есть возможность выезжать в Китай не только на бесплатные стажировки и мероприятия в китайские вузы, но и для участия в спортивных и культурно-массовых мероприятиях, организованных региональными Правительствами АРВМ и Хэйлуцзян, которые берут на себя все расходы приглашенных участников. Есть основание полагать, что у студентов вузов в приграничных с Китаем регионах есть возможность выезжать в Китай чаще, чем у студентов других регионов России, потому что:

– Во-первых, китайцы придают большое значение многолетней проверенной дружбе; учитывая тот факт, что китайские региональные вузы в первую очередь заключали партнерские договоры с вузами приграничных территорий России и это сотрудничество было успешным, такая дружба для китайцев является более ценной. В Китае есть такая пословица: «Одежда лучше новая, друг лучше старый» (依是新底好, 人是旧底好 Yi shi xinde hao, ren shi jiude hao).

– Во-вторых, в Китае бытует следующая поговорка: «Ближний сосед лучше дальней родни» (远亲不如近邻 Yuanqin bu ru jinlin). Поэтому многолетняя дружба и доверительные отношения с вузом приграничного с Китаем региона перевешивают на чаше весов престижность далекого столичного вуза или вуза из средней полосы России.

– В-третьих, из-за обширности территорий России и высоких цен на транспортные услуги для студентов из других регионов России частые поездки в Китай на стажировки или для участия в международных мероприятиях будут являться дорогостоящими. Из-за этой же причины региональные Правительства АРВМ и провинции Хэйлуцзян с большей степенью вероятности пригласят на международные научные или культурно-массовые мероприятия студентов из ближнего приграничного с Китаем региона, так как транспортные расходы и расходы на их пребывание в Китае, которые они понесут как приглашающая сторона, будут наименьшими.

Заключение

Подводя итоги вышеизложенному, можно сделать вывод, что российско-китайское приграничное сотрудничество и в целом специфика приграничья оказывает значительное влияние на составляющие профессиональной подготовки в вузах. Региональный классический университет – это кузница кадров для региона, генератор инновационного развития и опора регионального управленческого аппарата края. Если регион приграничный, как Забайкальский край, то, соответственно, профессиональная вузовская подготовка в классическом вузе должна формироваться в соответствии с потребностями региона в кадрах с учетом его географической специфики. Учитывая положительную динамику в отношениях между приграничными территориями России и Китая, можно предположить, что потребность Забайкальского края в специалистах, владеющих китайским языком, будет только расти. В связи с этим ЗабГУ как самый крупный классический университет региона должен обеспечить край высококлассными специалистами в этой отрасли.

По нашему мнению, формирование ЛКК студентов в вузе приграничного региона – это педагогический процесс организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов, базирующийся на современных технологиях образования с учетом специфики региона, в котором находится вуз, включающий в себя образовательный модуль, обеспечивающий приобретение обучающимися знаний об отношениях между языком и культурными аспектами, о культурно-национальных ценностях носителей изучаемого языка, о нормах межкультурного общения и культуре поведения в определенной поликультурной группе, для их последующего примене-

ния в профессиональной деятельности. Лингвист-переводчик со сформированной ЛКК владеет знаниями о родной культуре, культуре страны изучаемого языка и знаниями о культурно-национальных ценностях носителей изучаемого языка, умеет распознавать лексические единицы с национально-культурной семантикой и умеет применять их в ситуациях межкультурного общения, способен анализировать и критически мыслить в процессе межкультурного общения, понимает ментальные особенности носителей изучаемого языка и владеет национально-специфическими моделями поведения, способен успешно применять полученные знания и навыки в профессиональной деятельности.

Предложенная нами модель формирования ЛКК студентов-китаистов ЗабГУ способствует успешному овладению студентами ЛКК, благодаря ориентации модели на развитие личности студента с учетом специфики ее обучения в вузе приграничного региона, ее социализации и успешной адаптации на российском и китайском рынках труда, а также направленности образовательного процесса на компетентностный подход к высшему образованию и ЛКП к обучению иностранным языкам.

Список литературы

- Алексеева И.С.* Введение в переводоведение: учеб. пособие / Филологический факультет СПбГУ. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
- Анисимов А.М.* Приграничное сотрудничество регионов России, Беларуси и Украины: состояние и перспективы / А.М. Анисимов, С.Л. Баринов, Л.Б. Вардомский // Практика интеграции. 2013. ЕЭИ – № 4 (21). С. 77–96.
- Бейдина Т.Е., Новикова А.В., Погулич О.В.* Сотрудничество между Забайкальским краем и Китаем: функционирование региональных факторов с учетом внешних санкций // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2016. Т. 17. С. 23–32.
- Болдырева С.Б.* Влияние туризма на социально-экономическое развитие региона: обобщение российского и зарубежного опыта // Региональная экономика: теория и практика. 2018. Т. 16, № 5. С. 972–988.
- Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 269 с.
- Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М., 1990. 246 с.
- Даниловских Т.Е.* Этапы развития и формы приграничной торговли между Китаем и Россией / Т.Е. Даниловских, И.А. Кузьмичева, Е.Г. Флик, Д.И. Кузьмичев // Территория новых возможностей: Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2016. № 3. С. 16–22.
- Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
- Катровский А.П., Ковалев Ю.П., Мажар Л.Ю., Щербакова С.А.* Туризм в приграничных регионах: теоретические аспекты географического изучения // Балтийский регион. Т. 9, № 1. С. 113–126.
- Крюкова Т.Б., Королева Т.В.* Студенческие объединения: создание, становление, функционирование: методические рекомендации для студентов. Иваново: Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, 2012. 92 с.
- Опарина Е.О.* Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия // Язык и культура: сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 1999. С. 183–187.
- Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 (ред. от 31.12.2012) № 273-ФЗ // Российская газета: Федеральный выпуск № 303 (5976) (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2013).
- Об утверждении государственной программы Забайкальского края «Развитие международной, внешнеэкономической деятельности и туризма в Забайкальском крае, 2014/2020 годы»: постановление Правительства Забайкальского края от 29.05.2014 № 314. URL: <https://редактор.зabayкальскийкрай.рф/documentation/180460/> (дата обращения: 01.07.2020).
- Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности»: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 16.05.2012 № 547н. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/2367> (дата обращения: 30.08.2020).
- Отчет о результатах самообследования деятельности ЗабГУ. URL: http://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Samoocenka_deyatelnosti/Otchet_2020.pdf (дата обращения: 30.07.2020).
- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с.
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС З+), приведенные в соответствие с требованиями Федерального закона об образовании в Российской Федерации: от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 14.10.2020)
- Фетисова Т.А., Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация // Культурология. 2002. № 2 (22). С. 101–104. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=1273236> (дата обращения: 01.07.2020).
- Фомин М.М.* Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Историческая

и социально-образовательная мысль. 2012. № 5 (15). С. 95–99.

Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85–91.

Byram M. Cultural Studies in Foreign Language Education. Toronto, Multilingual Matters, 1989, 135 p. (Multilingual Matters, No 46).

Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris, OECD Publishing, 2017, 452 p. DOI: 10.1787/eag2017-en.

References

Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie: ucheb. posobie* [Introduction to Translation Studies: textbook]. Faculty of philology SPbGU. Moscow, Academy Publ., 2004, 352 p. (In Russ.)

Anisimov A.M. *Prigranichnoe sotrudnichestvo regionov Rossii, Belarusi i Ukrainy: sostoianie i perspektivy*, A.M. Anisimov, S.L. Barinov, L.B. Vardomskii [Cross-border cooperation between the regions of Russia, Belarus and Ukraine: status and prospects]. *Praktika integratsii* [integration practices], 2013, № 4 (21), pp. 77–96. (In Russ.)

Beidina T.E., Novikova A.V., Pogulich O.V. *Sotrudnichestvo mezhdru Zabaikal'skim kraem i Kitaem: funktsionirovanie regional'nykh faktorov s uchetom vneshnikh sanktsii* [Cooperation between the Trans-Baikal Territory and China: the functioning of regional factors, taking into account external sanctions]. *Izvestiia Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta* [Irkutsk State University news], 2016, № 17, Political science section, pp. 23–32. (In Russ.)

Boldyreva S.B. *Vliianie turizma na sotsial'no-ekonomicheskoe razvitie regiona: obobshchenie rossiiskogo i zarubezhnogo opyta* [The impact of tourism on the socio-economic development of the region: Russian and foreign experience]. *Regional'naia ekonomika: teoriia i praktika* [Regional economics: theory and practice], 2018, vol. 16, № 5, pp. 972–988. (In Russ.)

Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Iazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow, 1983, 269 p. (In Russ.)

Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Iazyk i kul'tura* [Language and culture]. Moscow, 1990, 246 p. (In Russ.)

Danilovskikh T.E. *Etapy razvitiia i formy prigranichnoi trgovli mezhdru Kitaem i Rossiei* [Stages of development and forms of development of practical trade between China and Russia], T.E. Danilovskikh, I.A. Kuz'micheva, E.G. Flik, D.I. Kuz'michev ets. *Territorii novykh vozmozhnostei* [Territory of new opportunities: Bulletin of the Vladimir State University of Economics and Service], 2016, № 3, pp. 16–22. (In Russ.)

Zimniaia I.A. *Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezul'tata obrazovaniia* [Key competencies - a new paradigm of educational outcomes]. *Ekspieriment i innovatsii v shkole* [Experiment and innovation in school], 2009, № 2, pp. 7–14. (In Russ.)

Katrovskii A.P., Kovalev Iu.P., Mazhar L.Iu., Shcherbakova S.A. *Turizm v prigranichnykh regionakh: teoreticheskie aspekty geograficheskogo izucheniiia* [Tourism in border regions: theoretical aspects of geographical study]. *Baltiiskii region* [Baltic region], vol. 9, № 1, pp. 113–126. (In Russ.)

Kriukova T.B., Koroleva T.V. *Studencheskie ob"edineniia: sozdanie, stanovlenie, funktsionirovanie: metodicheskie rekomendatsii dlia studentov* [Student associations-creation, formation, functioning]. *Metodicheskie rekomendatsii* [Methodological recommendations]. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 2012, 92 p. (In Russ.)

Otchet o rezul'tatakh samoobsledovaniia deiatel'nosti Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta [Report on the results of the survey of the activities of the Transbaikalian State University]. URL: http://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Samoocenka_deyatel'nosti/Otchet_2020.pdf. (access date: 30.07.2020). (In Russ.)

Oparina E.O. *Lingvokul'turologiia: metodologicheskie osnovaniia i bazovye poniatiiia* [Linguoculturology-methodological foundations and basic concepts]. *Iazyk i kul'tura* [Language and culture]. Moscow, INION RAS Publ., 1999, pp. 183–187. (In Russ.)

Ob utverzhenii gosudarstvennoi programmy Zabaikal'skogo kraia «Razvitie mezhdunarodnoi, vneshneekonomicheskoi deiatel'nosti i turizma v Zabaikal'skom krae (20142020): postanovlenie Pravitel'stva Zabaikal'skogo kraia ot 29.05.2014 № 314 [Resolution of the Government of the Transbaikalian region № 314 on the approval of the state program «Development of international and foreign economic activity and tourism» (20142020)]. URL: <https://redaktor.zabaikal'skiikrai.rf/documentation/180460/> (access date: 01.07.2020). (In Russ.)

Prikaz Ministerstva zdravookhraneniia i sotsial'nogo razvitiia Rossiiskoi Federatsii [Order of the Ministry of Health and Social Development of 16.05.2012 № 547n]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/2367> (access date: 30.08.2020). (In Russ.)

Ter-Minasova S.G. *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000, 264 p. (In Russ.)

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 (red. ot 31.12.2012) № 273-FZ [Federal law on education in the Russian Federation]. *Rossiiskaia gazeta* [Russian newspaper], № 303 (5976). (In Russ.)

Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniia [Federal state educational standards of higher education (FSES HE 3+) in accordance with the Law on Education of 29.12.2012 № 273]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (access date: 14.10.2020). (In Russ.)

Fetisova T.A., Terminosova S.G. *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. *Kul'turologiia* [Culturology], 2002, № 2 (22), pp. 101–104. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=1273236> (access date: 01.07.2020). (In Russ.)

Fomin M.M. *Formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii v usloviakh dialoga kul'tur* [Formation of intercultural competence in the context of a dialogue of cultures]. *Istoricheskaiia i sotsial'no-obrazovatel'naia mysl* [Historical and socio-educational thought], 2012, № 5 (15), pp. 95–99. (In Russ.)

Khutorskoi A.V. *Metodologicheskie osnovaniia primeneniia kompetentnogo podkhoda k proektirova-*

niiu obrazovaniia [Methodological grounds for applying the competence-based approach to the design of education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2017, № 12 (218), pp. 85–91. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 26.01.2021; одобрена после рецензирования 14.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 26.01.2021; approved after reviewing 14.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. 2021. Т. 27, № 2. С. 118–127. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 118–127. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7:376

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-118-127>

МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кашапов Мергалияс Мергалимович, доктор психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Волченкова Анастасия Александровна, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, 24Crocus95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8691-7132>

Аннотация. Актуальность исследования определяется практической необходимостью понимания и теоретического обоснования психологической основы процесса формирования толерантности как индивидуальной черты у подростков, в том числе и определение наличия других личностных особенностей, проявляющихся в качестве предикторов формирования толерантности. Основная цель статьи – обобщенная характеристика эмпирических данных пилотажного исследования черт личности подростков в контексте инклюзивного образования. Для достижения этой цели могут быть определены психологические механизмы социальных взаимоотношений подростков. В контексте инклюзивного образования проблема «модели психического» как предиктора формирования толерантности у подростков исследована в рамках методологических принципов, которые были разработаны S. Vaгон-Cohen, а также системно-субъектного подхода Е.А. Сергиенко, творчески интегрированного в системный подход (Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков), в том числе и субъективно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков) в психологии. Представлены и подтверждены полученные результаты эмпирического исследования «модели психического» как предиктора формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования. В проведенной регрессионно-аналитической процедуре с использованием «модели психического» выделены основные личностные предикторы формирования подростковой толерантности – «ситуативная тревожность», «самоконтроль в общении» и «самоотношение». С помощью «модели психического» можно осмыслить внутренний мир подростков. В исследовании подтверждаются все возможности новых исследований для анализа способностей подростков к пониманию собственного психического мира и психического мира других людей. Сделан вывод о том, что использование «модели психического» является весьма эффективным и имеет возможности для проведения исследований в области изучения черт личности, особенно формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования в целом.

Ключевые слова: толерантность, инклюзивное образование, подростки, ограниченные возможности здоровья, модель психического.

Для цитирования: Кашапов М.М., Волченкова А.А. Модель психического подростков в контексте инклюзивного образования // Вестник Костромского государственного университета. 2021. Т. 27, № 2. С. 118–127. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-118-127>

Research Article

THEORY OF MIND OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Mergalyas M. Kashapov, Professor, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Anastasiya A. Volchenkova, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, 24Crocus95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8691-7132>.

Abstract. Topicality of the study is due to the need for practice in understanding and substantiating the psychological foundations of the formation of such a personality trait of adolescents as tolerance, as well as in identifying other personal characteristics of adolescents as predictors of the formation of tolerance. The purpose of the article is a generalised theoretical presentation of the empirical results of a pilot study of the personality traits of adolescents in the context of inclusive education. Achieving this goal makes it possible to reveal the psychological mechanisms of the adolescent's social behaviour. The study of

the problem of the mental model as a predictor of the formation of tolerance in adolescents in the context of inclusive education was carried out within the framework of the methodological principles developed by Simon Baron-Cohen, as well as in the framework of the system-subject approach of Yelena Sergiyenko, in which the traditions of the systemic (Boris Lomov, Alexei Leontiev, Vladimir Shadrikov) and the subject-activity (Sergei Rubinstein, Kseniya Abul'khanova, Andrey Brushlinskiy, Viktor Znakov) approaches in psychology are creatively integrated. The article presents and substantiates the results of an empirical study of the mental model as a predictor of the formation of tolerance in adolescents in the context of inclusive education. In the course of applying the procedure of regression analysis, on the basis of the mental model, the basic personality predictors of the formation of tolerance in adolescents – “self-control in communication”, “self-attitude” and “situational anxiety” were identified. The resulting regression model explains the possibility of influencing the general index of tolerance through the indicated personal characteristics. The mental model makes it possible to conceptualise the inner world of a teenager. The article substantiates new research opportunities for studying the ability of adolescents to understand their own mental world and the mental world of another. The conclusion is made about the high productivity of using the mental model, its research capabilities in the study of individual personality traits, and, in particular, in the formation of adolescent tolerance in the context of inclusive education.

Keywords: tolerance, inclusive education, adolescents, disabilities, theory of mind

For citation: Kashapov M.M., Volchenkova A.A. Theory of mind of adolescents in the context of inclusive education. Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 118–127 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-118-127>

Актуальность исследования

На сегодняшний день Российская Федерация представляет собой многонациональную страну с многообразием культур, и вопрос формирования культуры толерантности является одним из наиболее актуальных. В условиях современной стадии социального развития существует потребность в формировании культуры толерантности у подростков, процесс становления которой начинается уже в раннем возрасте. С формированием данного важнейшего качества все происходит в окружении семьи и образовательного учреждения в раннем возрасте и сохраняется в течение всего жизненного цикла с дальнейшим совершенствованием системы образования.

При изучении генезиса понимания внутреннего мира других людей актуальным и современным подходом можно назвать «модель психического». Согласно данному подходу, рассматривается неспособность понимать других людей и их ментальный мир. Указанный подход именован «теорией разума» (согласно Е.А. Сергиенко, «теория психического» или «модель психического» в русскоязычном варианте).

Концепт модели психического в нашем исследовании рассматривается в рамках системно-субъектно-го подхода Е.А. Сергиенко [Сергиенко: 203].

Изучение понимания детьми внутреннего мира людей является важным и научно значимым потому, что раскрывает психологические механизмы социального поведения подростка. Наиболее интересным на данном этапе исследований нам кажется подростковый возраст, поскольку это важная ситуация сложного социального, психологического, личностного развития личности ребёнка, вне зависимости от того, развивается ли он типично или имеет ОВЗ – нарушения физического и (или) психического развития. В этом возрасте происходит перестройка мировос-

приятия, восприятия собственного «я» у подростка – данные обстоятельства проживаются детьми не всегда спокойно, именно поэтому они нуждаются во внимательном сопровождении на данном этапе своего развития. Каждому подростку нужен такой мир, в котором его принимали бы таким, как он есть, без всяких условий.

В проведенных ранее исследованиях, посвященных изучению когнитивных, регулятивных и коммуникативных процессов у подростков, включенных в систему инклюзивного образования, нами было установлено [Кашапов, Волченкова: 76–78], что в контексте инклюзии личностные особенности оказывают важное влияние на формирование толерантности у подростков.

К инклюзивному образованию (*inclusif (франц.)* – включающий в себя, *include (лат.)* – заключаю, включаю) относится процесс формирования общего образования, обеспечивающий доступ к образованию всех детей, в том числе с особыми потребностями. Подразумевает активное и совместное участие каждого подростка в процессе инклюзивного образования, несмотря на его способности и потребности.

Согласно А.В. Петровскому, личность является субъектом межличностных отношений и обнаруживает себя в образующих единство сферах: в системе межличностных отношений, а также в представлении индивидуальной идентичности по отношению к другим. Под индивидуальностью личности следует понимать концепцию социального характера общественных отношений, основой которых является индивидуум, самораскрывающийся в контексте социальных отношений в целом. Личность – это выражение оспариваемого единства между характеристиками: общими (полом), особыми (категория, гражданин и т. д.), отдельными, личными (индиви-

дуумом). В определенных исторических условиях единство основано на своеобразии социального порядка. Это личное самосознание, социальное явление и субъект в деятельности по взаимодействию в различных видах социальных взаимодействий.

Одной из главных задач настоящего исследования является изучение вопроса о возможности выяснения личностных переменных, включенных в модель психического в качестве предикторов формирования толерантности у подростков. Для ее решения мы используем диагностику тех личностных характеристик подростка, которые претерпевают наиболее сильные возрастные изменения в данный период (12–16 лет).

Обучение школьников социальным компетенциям является важной задачей образования. В настоящий момент в образовательных учреждениях возможности для развития толерантности используются в недостаточной степени. Однако в современной образовательной практике стараются уделить большое внимание вопросу о внедрении в общеобразовательные организации принципов инклюзивного образования.

Основополагающей гипотезой данного исследования является наличие личностных предпосылок (предикторов), обуславливающих процесс формирования толерантности у детей-подростков, посещающих инклюзивные классы. При этом в качестве основного ожидаемого результата можно назвать разработку прогностической модели личностных характеристик, являющихся предпосылками для формирования толерантности в целом. Таким образом, данная статья предоставляет возможность специалистам психолого-педагогического сопровождения детей в системе инклюзивного образования повысить эффективность коррекционно-развивающей и профилактической работы с подростками, имеющими как нормальное развитие, так и с ограниченными возможностями здоровья в контексте инклюзивного образования.

Обзор литературы

Данная статья раскрывает проблему социально-психологической адаптации в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, способствует развитию толерантности среди подростков с ограниченными возможностями здоровья и других детей, находящихся рядом с ними.

Потребность в интеграции в общество граждан с некоторыми особенностями развития, их активная адаптация, социализация и развитие внутри общества и на пользу общества становятся острой проблемой для каждого из наших соотечественников. Осуществление общенациональной инициативы в области образования «Национальная новая школа» предусматривает, что каждая школа способствует успешной социализации детей и подростков с ОВЗ. При обеспечении инклюзивного образования в процессе со-

циального развития дети с ограниченными возможностями могут добиться наиболее полного прогресса.

Толерантность в этом отношении представляет собой одну из основополагающих компетенций человека в современном мире, так как будущее человека зависит от его желания и способности жить и действовать конструктивно в разнообразном мире.

Вопрос о формировании толерантности отражен в работах отечественных и зарубежных ученых в различных областях науки. Таким образом, в мировоззренческом отношении толерантность изучается как состояние человеческого существования, в качестве источника активности общества, специфического состояния жизни в духовном мире. В педагогической науке методы и средства воспитательного процесса рассматриваются как результат непосредственного влияния взрослых, без учета субъективности взаимоотношений. Толерантность в психологии изучается как психологическая устойчивость человека, как личностное качество человека [Асмолов] и как система отношений и ценностей индивида [Солдатова: 24].

Психологи и педагоги вырабатывают программы развития толерантности для детей разного возраста [Солдатова: 78–82]. Возможности для достижения этой цели имеются в образовательной среде. Субъекты, выступающие за эконпсихологический подход, характеризуют педагогическую среду школы как комплекс различных педагогических средств и межличностных отношений, формирующихся в процессе взаимодействия всех участников образовательного процесса, таких как: администрация, педагоги, учащиеся и их родители. В образовательном окружении в рамках установленных социальных отношений каждый участник в своей деятельности использует пространственные и субъективные элементы окружения. Считается, что существующие в настоящее время в образовательных учреждениях возможности для обучения толерантности используются в неполном объеме. Обозначим несколько противоречий, которые заставляют пересмотреть вопрос об обучении в инклюзивной образовательной среде толерантности. Данные противоречия представлены ниже:

1. Необходимость установления общедоступной инклюзивной образовательной среды и проявления агрессивности, которые в настоящее время существуют в среде подростков;

2. Психические способности подростков определенного возраста, их неосмысленность и использование в среде образования;

3. Противоречия в процессе развития самосознания в структуре самосознания современных подростков, которые усиливают актуальность исследовательской проблемы:

- между социальным положением в области развития и новым формированием подростковой личности;
- между новым внутренним положением и предыдущим субъективным статусом несовершеннолетнего;
- взаимосвязь между фактической системой отношений подростка с реальностью и его способностью их реализовывать.

4. Необходимость практической целевой подготовки по толерантности в подростковом возрасте, дефицит специально разработанных методик.

Таким образом, для создания эффективной программы коррекционно-развивающих занятий, нацеленной на то, чтобы сформировать у подростков толерантность, необходимо изучить их личностные особенности.

Толерантность должна формироваться намеренно и по этапам (М.И. Рожков). При проявлении интолерантности наиболее проблематичным возрастом является подростковый. Известные специалисты-психологи утверждают: для социального развития данный возраст имеет важнейшее в жизни значение. В силу своей психологической незрелости и нестабильности в обществе на подростков могут оказывать влияние разнообразные националистические и псевдопатриотические идеи.

С наступлением данного возраста личность уже не способна воспринимать происходящее в детстве, но еще не готова быть толерантной, как взрослый человек. Подросток приобщается к правилам и нормам общества взрослых, вникает в его особенности, в существующие там взаимоотношения.

Следовательно, именно у подростков происходит формирование толерантности, которая является необходимым предварительным условием для стабилизации напряженной общественно-политической деятельности.

В настоящее время множество исследований в области психологии вращаются вокруг проблемы формирования и развития психических моделей, под которыми понимаются психологические характеристики других людей (стремления, переживания, пожелания, представления) и прогнозирование собственного поведения и действий других на основании этого состояния. Формирование «модели психического» ребенка в раннем возрасте наступает и сохраняется в течение всего жизненного цикла.

Существование высокоуровневой организации «модели психического» свидетельствует о том, что личностные характеристики человека и различное поведение других людей могут быть лучше поняты и спрогнозированы. Когда малышу исполняется 3–5 лет, все основные аспекты «модели психического» уже начинают формироваться. Каждый раз, получая психический опыт, человек достигает большего понимания жизни, чем сложнее «модели

психического», тем в большей степени человек может понять и себя.

По данным исследований, «модель психического» часто ассоциируется с важными социальными авторитетами и развивается после детства и младенчества. Это особенно интересный период с точки зрения возраста, сознательности, социальной, эмоциональной и волонтерской деятельности. Кроме того, детство и важность личных отношений, особенно между сверстниками, требуют многократного и точного использования личных социальных навыков, таких как умение понимать мысли других людей и осознавать их.

Анализируя результаты проведенных теоретических и экспериментальных исследований, можно выявить несколько открытых вопросов: взгляды на структуру и различную степень форсированности модели психического в разные возрастные периоды не однозначны; не выявлены личностные предикторы формирования модели психического. Существует обширный эмпирический материал, полученный на младших школьниках, имеющих нормальное развитие, и при расстройстве аутистического спектра [Сергиенко: 156–158], но крайне мало – на подростках, в частности, не изучена модель психического на достаточно большой группе, которая присутствует в образовательных учреждениях, – подростках с расстройством психологического развития (F-80-89 по МКБ-10).

В качестве примера продемонстрируем целесообразность учета вышеперечисленных возрастных групп. Важнейшим видом деятельности подростка оказывается взаимодействие со сверстниками, поэтому изучение «психологических закономерностей» развития подростка имеет большое значение.

В данной статье будет описан пилотажный этап исследования, данный этап является важным заданием логического осмысления и предложения решения общей проблемы формирования толерантности.

Материалы и методы

Объектом исследования являлись школы Ярославской области и г. Ярославля. При использовании репрезентативной выборки испытуемых было достигнуто соответствие эмпирических результатов общепринятым научным стандартам. В исследовании участвовали 335 учеников 7-х и 8-х классов (170 девочек и 165 мальчиков) в возрасте 12–16 лет.

Приведем описание алгоритма эмпирического исследования в целом. До начала работы исследователь ознакомился с каждой классной группой и установились с ней связи. Далее была проведена научно-исследовательская и опытно-конструкторская работа в небольших группах в отдельной аудитории учреждения образования.

Диагностические методы были использованы для тестирования всей выборки испытуемых. Были

предусмотрены перерывы по мере необходимости. Продолжительность выполнения задания варьируется от 40 до 180 минут. Далее была проведена статистическая обработка полученных данных, а также взаимосвязь, индивидуальное и совместное влияние факторов. В контексте инклюзивного образования были определены индивидуальные предикторы формирования толерантности у подростков.

Методическое обеспечение исследования

В целом в исследовании были использованы семь методик. В целях объективной оценки достигнутых в ходе работы результатов был использован принцип многостороннего методологического обоснования. Данные методики были выбраны в соответствии со структурой модели психического.

Ход исследования:

1. Проведение предварительного анализа подобных явлений и установление причин взаимосвязи между характеристиками этих сущностей.

2. К зависимой переменной относится индекс толерантности в подростковом возрасте. Кроме того, в качестве независимых переменных использовались индекс самооценки, индекс общей агрессивности, коммуникативного самоконтроля, психологической безопасности, а также ситуационной и личной тревоги. На основе теоретических исследований на уровне «модели психического» формируются возможные предикторы, включающие наблюдения за подростками.

3. Сформулировать предварительную гипотезу о взаимозависимости анализируемого феномена. Была сформулирована гипотеза о существовании взаимосвязи с зависимой переменной между каждой независимой и зависимой переменными.

4. Составление между парами факторных признаков и оценка возможных решений для групповых корреляционных признаков и регрессионных моделей матрицы парных корреляционных коэффициентов.

Использован корреляционный анализ Пирсона. Целью корреляционного анализа являлось определение природы и прочности связи между следующими характеристиками личности (независимыми переменными): самооощение, ситуационная и личностная

тревога, психологическая безопасность, самоконтроль в общении, коммуникативная терпимость, общий индекс агрессии и толерантность (dependence variable).

В результате проведенного корреляционного анализа была получена информация о специфике и серьезности взаимосвязи (которую можно определить по корреляционному коэффициенту), с помощью которой производится отбор значимых факторов, а также планируется эффективный порядок вычисления параметров уравнения регрессии в дальнейшем. Необходимо интерпретировать результаты корреляционного анализа данных.

Была обнаружена корреляция между уровнем толерантности и психологической безопасностью школьников ($r_s = 0,145$; $p = 0,008$), и эта связь является прямой и достаточно сильной, указывая на то, что безопаснее жить в группе, когда она окружена толерантными, принимающими и понимающими людьми. Необходимо отметить сложившуюся ситуацию, так как для большинства детей, включенных в выборку, проживание в классной комнате является некомфортным и небезопасным. В противном случае это означает, что его развитие – познавательное, эмоциональное, социальное – не произойдет; в такой ситуации ребенку сложнее воспринимать и учитывать других окружающих его сверстников.

Показатель общей толерантности был противоположно связан с личными показателями ($r_s = -0,155$; $p = 0,005$) и показателем ситуационной тревоги ($r_s = -0,360$; $p = 0,190$). Толерантность, на первый взгляд, убеждает подростка – «я» в безопасности, потому что мое поведение в обществе законно, мое отношение к другим правильное, и общество не будет нападать на меня, потому что я не хочу, чтобы ему был причинен вред. Следовательно, важно сосредоточиться на снижении напряженности в группе детей во время психологических занятий. Согласно имеющейся гипотезе, дети будут высвобождать энергию для познавательной деятельности, когда напряжение и тревога снизятся.

Соотношение общего индекса толерантности и самосознания подросткового возраста ($r_s = 0,358$;

Таблица 1

Методическое и диагностическое обеспечение исследования

№ п/п	Уровни модели психического	Диагностический аппарат
1.	Понимание собственного внутреннего мира	1. Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). 2. Методика исследования самоотношения (В.В. Столин). 3. Тест «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер). 4. Опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И.А. Баева).
2.	Понимание внутреннего мира другого.	1. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова). 2. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).
3.	Понимание физического мира вокруг	Опросник уровня агрессивности (А. Басс, М. Перри).

$p = 0,000$) позволяет предположить, что существование определенного общепринятого мировоззренческого положения позволяет подросткам как воспринять и почувствовать себя полноценными, так и использовать его в качестве основы для получения обратной связи о своей полноте от значимых близких.

Соотношение показателей коммуникативной толерантности и самоконтроля ($r_s = 0,451$; $p = 0,000$) свидетельствует о том, что самоконтроль личности выражается как способность личностного субъекта контролировать свои реакции на внешние раздражители и обуздать импульсивность в действиях для того, чтобы лучше справляться с окружающим миром.

Инверсионная связь индекса толерантности и индекса агрессивности ($r_s = -0,188$; $p = 0,001$) подчеркивает, что только снижение уровня агрессивности в подростковом окружении – высвобождение энергии для построения прочных социальных отношений в обществе, наполняющих индивидуальностью любого из детей.

Для включения в модели корреляции и регрессии были выбраны наиболее значимые признаки исследования. Это были ситуационная и личная тревога, психологическая безопасность, самоощущение, самоконтроль в общении и индекс агрессивности соответственно. Этот выбор был основан на корреляционном анализе, где эти переменные были в значительной степени связаны с зависимой переменной и не были тесно связаны между собой.

Следующим этапом пилотажного исследования стала процедура регрессионного анализа.

Регрессионный анализ призван найти функциональную связь между зависимой переменной и независимой переменной x , если $y = f(x)$, которая называется регрессией (или регрессионной функцией). В регрессионном анализе можно не только ответить на вопрос о том, существует ли связь, но и описать, какой это тип связи (т. е. смоделировать связь). Кроме того, ценность регрессионного анализа заключается в его способности предсказывать значение зависимой переменной на основе нового значения независимой переменной.

Для того чтобы сделать предположение о форме связи между переменными, можно сделать предположение о том, что эта связь будет парной и линейной.

Установление регрессионной функции – вычисляются значения параметров регрессионного уравнения. С формированием значения коэффициента регрессии связана не только ассоциация рассматриваемых факторов с зависимой переменной, но и структура связи между объясняющими переменными». Тест « t » проверяет значимость предельного вклада каждой переменной, предполагая, что в модель были включены все остальные переменные. Фактически значение коэффициентов множественной регрессии проверяется с помощью t -теста Student's t -test.

Обсуждение результатов и заключение

В ходе регрессионного анализа были получены следующие результаты.

Опишем основные показатели качества построенной модели:

1. Коэффициент детерминации $R^2 = 0,593$ является пропорцией дисперсии зависимой переменной, интерпретируемой данной моделью, т. е. интерпретируемыми переменными в целом. Точнее, это минус доли необъяснимой дисперсии (вариации случайной ошибки модели или вариации факторных условий зависимой переменной) в дисперсии зависимой переменной. Детерминированный коэффициент считается общей мерой зависимости случайной величины от многих других переменных. В рассматриваемом случае R^2 линейной зависимости является квадратом так называемого коэффициента множественной корреляции между зависимой и объясняющей переменной. Этот параметр показывает долю дисперсии в объясняемой зависимой переменной степени.

Показатель коэффициента детерминации является основным параметром, характеризующим мерой качества модели регрессии и характеризующим связь между моделями независимыми и зависимыми переменными. Показатель R^2 свидетельствует о том, какая часть наблюдаемой изменчивости переменных может быть объяснена разработанной моделью, т. е. значение коэффициента детерминации определяет долю (в процентах) изменчивости, обусловленную влиянием факторных переменных на общую изменчивость переменных результата. Следовательно, $R^2 = 0,593$ предполагает, что изучаемый набор независимых переменных – самосознание, ситуационная и личностная тревога, психологическая безопасность, самоконтроль в общении, коммуникативная толерантность, общий индекс агрессии – являются предикторами формирования толерантности (зависимая переменная), а влияние учебной программы на независимые переменные с погрешностью 59,3 % объясняет изменчивость общего индекса толерантности подростковой группы (зависимая переменная).

Для определения коэффициента детерминации константной модели используются значения от 0 до 1 соответственно. Считается, что модель имеет высокое качество при приближении значения коэффициента детерминации к 1, т. е. если эмпирическая точка (x_i ; y_i) находится как можно ближе к линии регрессии (рис. 1). Коэффициент приближается к 1, и зависимость тем сильнее. В процессе оценки регрессионной модели это рассматривается как подгонка модели под данные. Проанализировав достигнутые результаты, получается, что модель достаточно хороша.

2. Значение F -статистики (F -статистическая ценность). Под F -статистикой подразумевается соотношение между объяснённой суммой квадратов (для

каждой независимой переменной) и остаточной суммой квадратов (для каждой степени независимости).

На основе данных выборки были построены уравнения регрессии. Для того чтобы убедиться, что построенные уравнения подходят для общих данных о населении, была рассмотрена статистическая значимость коэффициента определения R^2 с использованием критерия F Фишера и объяснено, как предикторы влияют на регрессионную модель.

3. Применение процедуры автоматической линейной регрессии позволяет визуализировать предикторы формирования толерантности у несовершеннолетних в рамках системы инклюзивного образовательного процесса (рис. 1, 2).

В результате регрессионного анализа были выявлены следующие предикторы, формирующие общий индекс толерантности: «самоконтроль в общении» ($\beta = 0,428, p = 0,001$), «концепция самосознания» ($\beta = 0,249, p = 0,001$), «ситуационная

тревога» ($\beta = 0,191, p = 0,001$), «психологическая безопасность» ($\beta = 0,048, p = 0,021$), «индекс агрессии» ($\beta = 0,051, p = 0,017$) и «личностная тревога» ($\beta = 0,033, p = 0,056$). Регрессионный анализ показал, что значимость вычисленных коэффициентов достаточно высока ($p < 0,05$).

Наиболее значимыми предикторами формирования толерантности у подростков являются: «самоконтроль в общении» ($\beta = 0,428, p = 0,000$), «концепция самосознания» ($\beta = 0,249, p = 0,000$) и «ситуационная тревога» ($\beta = 0,191, p = 0,000$), при этом каждый предиктор обсуждается далее.

Самоконтроль, несомненно, является одной из ведущих позиций в человеческой жизни. Возможность самоконтроля и личного контроля выражается в возможности контролировать психическую реакцию на воздействие внешних раздражителей и контролировать их импульсивность. Под самоконтролем понимается рациональное представление о собственном

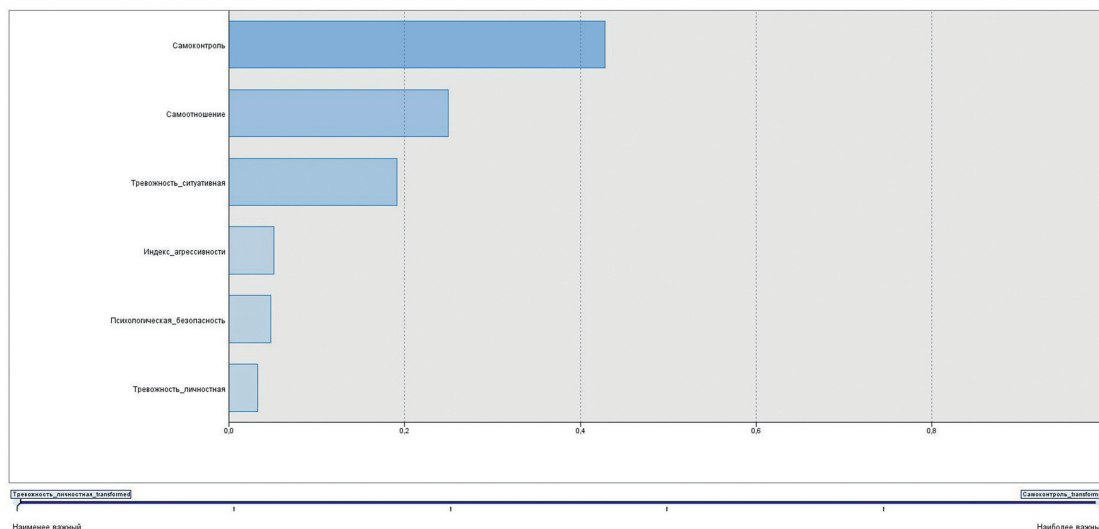


Рис. 1. Вероятность предикторов для зависимой переменной

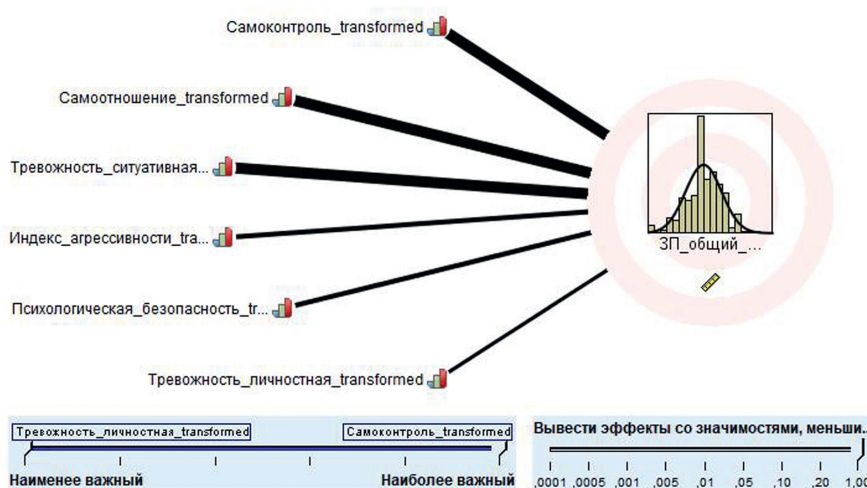


Рис. 2. Эффективность предикторов для зависимой переменной

поведении, состоянии и мотивации в целом. Возникновение и совершенствование профессиональных навыков предопределено требованиями общества к человеческому поведению. В случае, когда люди не в состоянии контролировать свои желания и поведение, результатом является более или менее ограниченность разума. Личность неспособна осмысленно размышлять и трезво оценивать свои поступки. Возможность контроля над проявлениями эмоций обеспечивает полную осведомленность обо всех сферах жизни. Благодаря такой способности можно избежать ненужной агрессии, а присутствие достаточного самообладания способствует учету другого человека рядом с ним, учету его внутреннего мира, его мыслей, эмоций и состояния, что позволяет в полной мере оценить потребность в собственной внешности по отношению к другим людям.

Контроль может быть внутренний – направленный на себя – или внешний – регулирующий деятельность других. При направлении механизма контроля на анализ и регуляцию себя он служит одним из важных элементов личного самосознания и является условием полноценного восприятия внутреннего и внешнего окружающего пространства.

Существуют различные типы самоконтроля: временный, пространственный, произвольный. Под временным понимается первоначальная оценка процесса, осуществление контроля за своим действием и анализ полученных результатов. С помощью пространственного самоконтроля регулируются различия между модальными каналами восприятия (слуховыми, тактильными, зрительными). При этом произвольный тип самоконтроля не выражается константой: эмоциями, психологией и мыслями.

Самоотношение – это сложная личностная формация, позволяющая человеку переживать смысл самого себя. В качестве структурных элементов самосознания можно назвать самоуважение, самоощущение, самоограничение, открытость, самоуправление, рефлексивное самоощущение, самооценку, самопринятие, внутренний конфликт и самоконфликт. Качество самосознания зависит от того, какие элементы являются доминирующими.

В период подросткового возраста происходит перестройка психофизиологических систем организма, доминирующая деятельность и изменение состояния социального становления. При подростковой стадии формирования личности основной объем самосознания формируется за счет самосознания, которое определяет его возрастной характер.

Под самоотношением подразумевается процесс, который проходит несколько этапов своего развития: начиная с общего положительного отношения к себе, через ситуационное отношение, основанное на оценке других, и заканчивая общим отношением

к себе с оперативной уверенностью в себе. С возрастом, в подростковом возрасте и после него, самооценка становится все автономнее под воздействием факторов внешней среды.

К числу факторов, оказывающих влияние на формирование у подростков самоотношения, относятся: образ родительских отношений, отношение к «близким людям», психосоциальное состояние человека, оценка успеваемости. Укрепление, признание, осознание – это основные психологические механизмы родительского влияния на подростковый возраст. В их основе лежит демократический стиль воспитания – в подростковом возрасте это оптимальный стиль воспитания.

Подростничество является наиболее благоприятным возрастом для коррекции самовосприятия и развития самооценки, самоощущения.

Целесообразно организовать подростка по психологической программе по следующим направлениям:

- расширения представлений подростка о себе и знаний;
- умения оценивать себя в полной мере в соответствии с собственной внутренней системой ценностей, установок и мнений;
- создание уверенности в себе, чувства о ценности и важности личности своего «я»;
- образование самопознания и стремление к самосовершенствованию.

В целях осуществления поставленных задач следует проводить мероприятия, ориентированные на формирование у подростков положительного самоотношения.

Ситуативная тревожность в качестве состояния характерна для субъективно переживаемых эмоций: напряженность, беспокойство и нервозность. В качестве эмоциональной реакции на стрессовые ситуации это состояние возникает, и со временем его интенсивность и динамика могут меняться. Возрастающий уровень тревожности вследствие страха возможных ошибок, оценка взрослыми или сверстниками является адаптивным механизмом, повышающим чувство ответственности человека по отношению к социальным требованиям и отношениям.

В качестве одного из наиболее важных факторов возникновения и формирования ситуативной тревожности как атрибута и связанного с ней беспокойства как состояния является контекст неудач в командах и учебных мероприятиях.

В результате тревожности могут возникнуть невроты, поведенческие нарушения, а также различные другие аффективные состояния. Увеличение уровня тревожности у подростков в более старшем возрасте отрицательно сказывается на здоровье, поведении и продуктивности школьников. Применение всех этих факторов неизбежно приводит к сни-

жению успеваемости. Высокий уровень тревоги может привести к низкой самооценке, потере уверенности в своих способностях и агрессии. В результате люди не могут функционировать в обществе и демонстрировать свои преимущества. Это особенно важно в старшем подростковом возрасте, поскольку повышенный уровень ситуативной тревожности воздействует не только на отношения с учителями и одноклассниками и на способность сдавать школьные экзамены, но и на выбор будущего пути в жизни.

Проведенный регрессионный анализ показывает, что за счет снижения ситуативной тревожности у подростков может быть достигнуто формирование толерантности у этой возрастной группы.

К наименее значимым предикторам формирования подростковой толерантности относятся «психологическая безопасность» ($\beta = 0,048$, $p = 0,021$), «индекс агрессивности» ($\beta = 0,051$, $p = 0,017$) и «личностная тревожность» ($\beta = 0,033$, $p = 0,056$). Необходимо также рассмотреть предикторы, которые вносят меньший вклад в процесс формирования толерантности у подростков.

Результаты полученного анализа регрессии подтвердили предположение о существовании связи с зависимой переменной в каждом предикторе. Сконструированная модель имеет достаточную надежность. В заключение можно сделать вывод, что если в рамках проекта будет оказываться влияние на эти параметры, то будет формироваться толерантность среди подростков, которые обучаются в инклюзивных классах школы.

В настоящее время учащиеся собраны в группу, однако содержание их деятельности при традиционном обучении остается индивидуальным, а не групповым. А.С. Макаренко отмечал, что только учебная деятельность не может стать прочным фундаментом для формирования коллектива. Учебная деятельность индивидуальна по своим целям и направленностям. Общий результат отличной работы класса или группы никогда не утешит ученика, получившего «двойку». В современной образовательной ситуации появляется возможность построения инновационной модели инклюзивного образования, которая опиралась бы на совместную деятельность обучающихся, предполагающую сотрудничество и взаимопомощь. Именно такие занятия предлагаются в нашей программе.

Данные результаты являются лишь начальным этапом на пути в исследовании формирования толерантности. В наших работах [Kashapov, Volchenkova: 45] представлено продолжение данного исследования: оценено влияние факторов на формирование толерантности, отмечены различия между личностными характеристиками у испытуемых контрольной и экспериментальной групп, а также описаны резуль-

таты применения коррекционной программы формирования толерантности.

Анализируя результаты пилотажного этапа исследования, в качестве самого главного факта можно отметить, что сотрудникам образовательных организаций – специалистам сопровождения – необходимо уделять пристальное, целенаправленное внимание развитию разных аспектов личности школьника. Исследуемая проблема является актуальной не только для образовательных организаций и ее представителей, а также и для государства в целом. В Российской Федерации с 2011 года реализуется Программа «Доступная среда».

Список литературы

- Асмолов А.Г.* Мы обречены на толерантность // Семья и школа. 2001. № 11.
- Кашапов М.М., Волченкова А.А.* Когнитивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2015. Т. 25, вып. 4. С. 75–80.
- Кашапов М.М., Волченкова А.А.* Когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 23. С. 40–49.
- Кашапов М.М., Волченкова А.А.* Влияние креативности подростков с разным типом психического развития на выбор стратегии поведения в конфликте // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 119–125.
- Кашапов М.М., Волченкова А.А.* Основы формирования толерантности как системного качества школьников в контексте инклюзивного образования // Ярославский психологический вестник. 2018. № 1 (40). С. 101–107.
- Малофеев Н.Н.* Особый ребенок – обычное детство // Дефектология. 2010. № 6. С. 3–8.
- Семаго Н.Я., Чиркова О.* Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие / под общ. ред. М.М. Семаго. М.: Генезис, 2011. 288 с.
- Сергиенко Е.А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябинкиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 113–146.
- Солдатова Г.У.* Разные, но равные: большие психологические игры / под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. 336 с.
- Henry J.D., Phillips L.H., Ruffman T., Bailey P.E.* A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, 2013, 28 (3), pp. 826–839.

Kashapov M. Cognitive and Regulatory Foundations of Tolerance in Schoolchildren in Inclusive Education, ed. by M. Kashapov, A. Volchenkova. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education. Moscow, 2018, pp. 34–42.

References

Asmolov A.G. *My obrecheny na tolerantnost'* [We are doomed to tolerance]. *Sem'ya i shkola* [Family and School], 2001, No. 11. (In Russ.)

Kashapov M.M., Volchenkova A.A. *Kognitivnye osnovy formirovaniya tolerantnosti shkol'nikov v kontekste inklyuzivnogo obrazovaniya* [Cognitive basis for the formation of tolerance of schoolchildren in the context of inclusive education]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt University. Philosophy. Sociology. Psychology. Pedagogy], 2015, vol. 25, issue 4, pp. 75–80. (In Russ.)

Kashapov M.M., Volchenkova A.A. *Kognitivnye i regulativnye osnovy formirovaniya tolerantnosti shkol'nikov v kontekste inklyuzivnogo obrazovaniya* [Cognitive and regulatory basis for the formation of tolerance of schoolchildren in the context of inclusive education]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* [News of Irkutsk State University. Series: Psychology], 2018, vol. 23, pp. 40–49. (In Russ.)

Kashapov M.M., Volchenkova A.A. *Vliianie kreativnosti podrostkov s raznym tipom psikhicheskogo razvitiia na vybor strategii povedeniia v konflikte* [The influence of creativity of adolescents with different types of mental development on the choice of a strategy for behavior in conflict]. *Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [A child in the educational space of a megalopolis: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference: Textual electronic edition], ed. by O.I. Klyuchko, SIC ART Publ., 2016, pp. 119–125. (In Russ.)

Kashapov M.M., Volchenkova A.A. *Osnovy formirovaniia tolerantnosti kak sistemnogo kachestva shkol'nikov v kontekste inklyuzivnogo obrazovaniia* [Fundamentals of the formation of tolerance as a systemic quality of schoolchildren in the context of inclusive education]. *Iaroslavskii psikhologicheskii vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin], 2018, No. 1 (40), pp. 101–107. (In Russ.)

Malofeev N.N. *Osobyi rebenok - obychnoe detstvo* [A special child - ordinary childhood]. *Defektologiya* [Defectology], 2010, No 6, pp. 3–8. (In Russ.)

Semago N., Chirkova O. *Tipologiya otkloniavshchegosia razvitiia: Nedostatochnoe razvitie* [Typology of deviant development: Underdevelopment], ed. by M.M. Semago. Moscow, Genezis Publ., 2011, 288 p. (In Russ.)

Sergienko E.A. *Razvitie modeli psikhicheskogo kak mental'nyi mekhanizm stanovleniia sub"ekta* [The development of the mental model as a mental mechanism for the formation of the subject]. Institut psikhologii RAN Publ., 2005, pp. 113–146. (In Russ.)

Soldatova G.U. *Raznye, no ravnye: bol'shie psikhologicheskie igry* [Different, but equal: big psychological games]. Tsentr SMI MGU im. M.V. Lomonosova Publ., 2004, 336 p. (In Russ.)

Soldatova G.U. *Raznye, no ravnye: bol'shie psikhologicheskie igry* [Different, but equal: big psychological games]. Tsentr SMI MGU im. M.V. Lomonosova Publ., 2004, 336 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.03.2021; одобрена после рецензирования 16.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 20.03.2021; approved after reviewing 16.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 128–134. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 128–134. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-128-134>

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ДЕФЕКТА У ВЗРОСЛЫХ ИНВАЛИДОВ

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

Аннотация. В представленной статье описаны результаты исследования компонентов внутренней картины дефекта и их связи с личностными особенностями у взрослых лиц с дефицитарным типом дизонтогенеза (респонденты с нарушением зрения, нарушением речи, нарушением опорно-двигательного аппарата, нарушением слуха). На теоретическом уровне представлен анализ возможностей дефекта к определению нарушений личностного развития и личностным изменениям. Нами отмечено большее количество связей в группе лиц с нарушениями зрения, и наименьшее – в группе лиц с тяжелыми нарушениями речи. В результате эмпирического анализа выявлены корреляции личностных особенностей и компонентов внутренней картины дефекта у респондентов различных нозологических групп, а также определено влияние черт личности на складывание структуры ВКД в целом. В результате регрессионного анализа выявлено влияние спонтанности и сензитивности на физический и сензитивный компонент в группе лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата; тревожности на физический и сензитивный компонент ВКД в группе лиц с нарушением зрения. При рассмотрении влияния личностных характеристик на компоненты внутренней картины дефекта без привязки к нозологическим группам выявлено основное влияние спонтанности.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, внутренняя картина дефекта, инвалиды, личностные особенности, дефицитарное развитие, дефект, этап взрослости.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00768 А

Для цитирования: Шипова Н.С. Личностные особенности и внутренняя картина дефекта у взрослых инвалидов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 128–134. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-128-134>

Research Article

PERSONAL CHARACTERISTICS AND INTERNAL PICTURE OF THE DEFECT IN DISABLED ADULTS

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

Abstract. The presented article describes the results of the study of the components of the internal picture of the defect and their relationship with personality traits in adults with deficient dysontogeny type (respondents with visual impairment, speech impairment, musculoskeletal system impairment, hearing impairment). At the theoretical level, an analysis of the possibilities of a defect to determine violations of personal development and personal changes is presented. We noted a greater number of connections in the group of people with visual impairments, and the least in the group of people with severe speech impairments. As a result of empirical analysis, correlations of personality traits and components of the internal picture of a defect in respondents of various nosological groups were revealed, and the influence of personality traits on the folding of structure of internal picture of the defect as a whole was determined. As a result of regression analysis, the influence of spontaneity and sensitivity on the physical and sensitive components in the group of persons with musculoskeletal disorders was revealed; anxiety on the physical and sensitive component of internal picture of the defect in the group of people with visual impairment. When considering the influence of personal characteristics on the components of the internal picture of the defect without reference to nosological groups, the main influence of spontaneity was revealed.

Keywords: persons with disabilities, internal picture of defect, disabled people, personality traits, deficit development, defect, stage of adulthood

Acknowledgments. The research was made with the financial support of the RFBR as a part of the project 19-013-00768A

For citation: Shipova N.S. Personal characteristics and internal picture of the defect in disabled adults. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 128–134 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-128-134>

Уже классическим считается представление о том, что психическая деятельность субъектов, имеющих определенное заболевание, испытывает влияние условий этого заболевания, вследствие чего претерпевает изменения (Выготский, Николаева, Арина, Печникова). Однако ряд авторов выдвигает контраргументы столь категоричному суждению. Например, С.В. Чебарыкова выступает против стопроцентного связывания наличия заболевания и нарушения личностного развития. Аргументацией служит наличие соответствующих условий обучения и воспитания, нивелирующих влияние нарушения психофизического развития [Чебарыкова: 14]. Автор считает, что факторы дизонтогенеза только создают предпосылки для искажения процесса развития личности, но не являются их причиной. В подтверждение своего тезиса о факультативности личностных нарушений она приводит труды К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, Л.С. Выготского, И.А. Соколянского, О.И. Скороходовой, А.И. Мещерякова, В.И. Лубовского, Н.П. Назаровой, Л.В. Кузнецовой и др.

Однако признать отсутствие влияния индивидуальных свойств субъекта на его личностное развитие не представляется возможным. По мнению автора, вопрос о зависимости личностных свойств от особенностей физического состояния является частным случаем вопроса о соотношении биологической и социальной детерминации психических явлений [Чебарыкова: 15].

С.В. Чебарыкова обобщает имеющиеся точки зрения на обсуждаемый вопрос в два направления (табл. 1).

Однако автор склоняется к идее Л.С. Выготского о системном строении дефекта, в котором органическая недостаточность всегда реализуется как снижение социальной адаптации, одновременно порождая стимулы для выработки средств их компенсации [Асмолов: 176], таким образом, сочетая идеи вышеназванных подходов и еще раз указывая на активность субъекта в «проживании» дефекта.

По нашему мнению, именно это положение является одним из факторов формирования особого образования – внутренней картины дефекта, представляющей собой многокомпонентную структуру, включающую знания, эмоции и поведение, соответствующее индивидуальному представлению субъекта об имеющемся у него заболевании и о себе как носите-

ле этого заболевания. При изучении психологических особенностей лиц, имеющих нарушения развития, большое значение должно уделяться характеру переживания дефекта здоровья и его последствий для социального взаимодействия. В историческом аспекте анализ данного феномена проходил под обозначением «реакция личности на дефект», «внутренняя позиция личности по отношению к дефекту» (А. Адлер, Л.С. Выготский, Л.И. Божович), в настоящее время используются термины «внутренняя картина болезни» (медицинская трактовка: А. Гольшейдер, Р.А. Лурия, Е.К. Краснушкин, В.Е. Каган, А.Б. Орлов) и «внутренняя картина дефекта» (психологическая трактовка: В.М. Сорокин, В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова). В зарубежных исследованиях используется понятие «восприятие болезни», под которым понимается «совокупность персональных представлений субъекта о болезни и эмоций, связанных с ней». Компонентами восприятия болезни являются идентификация болезни, представления о болезни (ее причинах, продолжительности, последствиях) и персональный контроль болезни. Таким образом, внутренняя картина болезни может быть рассмотрена как результат целостной реакции личности на болезнь, формирующейся в конкретных социальных условиях, в структуре которой на первый план выступают находящиеся в динамическом взаимодействии аффективная и когнитивная сферы [Калягин, Овчинникова: 118].

При анализе кажущейся близости заявленных понятий наша позиция состоит в преимущественной концентрации на внутренней картине дефекта как более комплексном понятии, лучше передающем глубинную суть психологических особенностей лиц с атипичным развитием. Термином «внутренняя картина дефекта» мы склонны обозначать комплекс представлений, знаний, переживаний субъекта по поводу имеющегося дефекта. ВКД, как и дефект, имеет системное строение, включая в себя сенситивный, когнитивный, эмоциональный, физический компоненты [Адева: 233]. ВКД обуславливает формирование личностных особенностей, а также возможности компенсации и социальной адаптации. Таким образом, среда, а значит, и наличие дефекта, выступает условием развития личности, которое имеет значение только после преломления через субъективную оценку индивида.

Обобщив вышесказанное, мы можем сказать, что само наличие заболевания/нарушения развития зача-

Таблица 1

Подходы к изучению дефекта

Описание подхода	Персоналии
Наличие органического нарушения является одним из неперенных условий вероятностного формирования аномальной личностной изменчивости	В.Д. Менделевич
Дефект не является «психической бедностью», а скорее выступает как «источник богатства»; дефект как основная движущая сила развития (идеи сверхкомпенсации)	W. Stern, A. Adler

стую приводит к некоторой трансформации личности (опционально) и появлению феномена ВКД (константно).

Обобщенно мы можем представить вышеизложенную информацию в виде схемы, где дефект может определять нарушения личностного развития и приводить к определенным личностным изменениям, вследствие чего восприятие дефекта также пройдет исходя из измененного развития субъекта. При этом условия жизни могут быть «буфером», препятствующим этой трансформации (обозначено пунктиром, поскольку их присутствие в жизни субъекта не обязательно).

Вопрос особенностей реагирования психики на болезнь как вариант психотравмирующей ситуации интересовал многих ученых [Абросимов: 24]:

- З. Фрейд (особенности реагирования психики в ответ на травмирующую информацию на телесном уровне в рамках конверсионного расстройства);
- А. Адлер (компенсаторный механизм, направленный на преодоление последствий/ограничений дефекта и развитие сохранных способностей);
- Dunbar F. (связь личностных черт со специфичностью заболевания («язвенный тип личности»), а также конкретных конфликтных эмоционально-заряженных переживаний с нарушениями определенных систем органов (например, гнев связан с нарушениями сердечно-сосудистой системы)).

Выделены целые подходы в психологии личности, ориентированные на исследование личности в условиях заболевания: целостный и соматопсихический подходы (М.Я. Мудров, Г.А. Захарьин, С.С. Корсаков, П.Б. Ганнушкин, В.А. Гиляровский, Е.К. Краснушкин, С.П. Боткин). Также в специальной психологии имеются отдельные исследования, посвященные вопросу личностной реакции на дефект. Этот вопрос решается авторами в русле более широкой проблемы – проблемы самосознания и Я-концепции лиц с нарушениями развития.

Различные варианты личностной реакции на дефект могут привести как к формированию комплекса неполноценности, заниженной самооценке и уровню притязаний, так и к возникновению компенсаторной

активности, являющейся источником развития [Трофимова, Дуванова, Пушкина: 20].

Обобщенно к факторам ВКД (по аналогии с ВКБ) относят три компонента: дефект, личность субъекта и социальную среду. Они конкретизируются в более частных элементах:

- характеристики дефекта (Мамайчук, Пятакова);
- личностные характеристики;
- жизненный опыт;
- возраст (В.В. Ковалев, Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков, А.В. Квасенко, Ю.Т. Зубарев, А.Е. Личко, М.А. Цивилько, Д.Н. Исаев и др.);
- Стереотипы восприятия людей с нарушениями развития (Чебарыкова);
- своеобразие процесса формирования самоотношения (Чебарыкова).

Существует достаточно много исследований, посвященных психологическим особенностям больных:

- Т.Н. Войтович и А.П. Мащиц (2002): напряженность (нарастающая с возрастом), проявляющаяся повышенной возбудимостью и раздражительностью, неадекватной реакцией на окружающих у больных муковисцидозом;
- Абросимов (2016): сужение жизненных целей, трудности планирования будущего вследствие осознания невозможности выздоровления;
- Helgeson V.S., Zaidel M. (2017): описание личностных диспозиций, влияющих на заболевания (в частности, локус контроля и способность к извлечению выгоды);
- В.В. Ковалев, Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков, Ю.Т. Зубарев, А.Е. Личко, Д.Н. Исаев: отмечены возрастные особенности реагирования на дефект.

А.Е. Каргина, И.С. Морозова, Н.Ю. Сахарчук, Т.В. Шамовская установили, что людям с ограниченными возможностями здоровья присуща низкая степень осмысленности, целостности жизни, сознательного ее контроля, веры в собственные силы и высокая неудовлетворенность жизнью и зависимость от обстоятельств или других людей. Авторы также выявили зависимость личностного самоопределения в зависимости от тяжести заболевания, группы инвалидности и определенного заболевания [Каргина и др.: 45].



Рис. 1. Взаимосвязь личностных изменений и наличия дефекта развития

Увеличение тяжести заболевания влияет на снижение веры в способность контролировать жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь [Морозова, Будич: 133].

И.С. Морозова, Н.Ю. Будич посвятили серию исследований специфике личностных особенностей в зависимости от нозологии и выявили большее ощущение субъективной ответственности лиц с сердечно-сосудистыми заболеваниями за межличностные отношения; а также меньшую удовлетворенность настоящим периодом жизни у лиц с НОДА [Морозова, Будич: 133].

Выявлена также связь времени жизни с поставленным диагнозом и личностных особенностей, в частности ответственности за состояние своего здоровья, ответственности за межличностные отношения, ригидности поведения, фатализмом, неудовлетворенностью прожитой частью жизни и самореализацией [Морозова, Будич: 132].

Н.И. Исмаилова выявила гендерные особенности переживания нарушения развития:

Автор делает вывод о том, что женщины-инвалиды являются напряженными, склонны к недовольству, испытывают невротические симптомы и ипохондрию; мужчины-инвалиды отличаются от женщин тем, что воспринимают свою жизнь более результативной и полноценной, их жизненные ориентации оптимистичнее [Исмаилова: 7].

Имеющиеся и описанные выше исследования создают базу для сравнительного изучения внутренней картины дефекта лиц с различными нарушениями развития.

Целью нашего исследования являлось изучение компонентов внутренней картины дефекта в связи с личностными особенностями у взрослых лиц с дефицитарным типом дизонтогенеза.

Эмпирическая база нашего исследования состоит из респондентов с нарушением зрения (20 человек), нарушением речи (19 человек), нарушением опорно-двигательного аппарата (24 человека), нарушением слуха (11 человек). Общий объем выборки – 74 человека. Средний возраст испытуемых составляет 38 лет.

Нами применялся следующий методический инструментарий: беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адаевой (2018), СМИЛ И. Маккинли и С. Хатэуэй в адаптации Л.Н. Собчик.

Проведенный нами корреляционный анализ показал наличие разных соотношений связей компонентов ВКД и личностных особенностей респондентов в зависимости от нозологической группы.

Наиболее интересной в данной плеяде нам видится связь экстраверсии с когнитивным (прямая) и эмоциональным (обратная) компонентом ВКД. Лица с нарушением зрения более направлены на окружающих при хорошем осознании себя и особенностей своего дефекта; при этом более эмоциональное его

Таблица 2

Гендерные различия в переживании дефекта [см.: Исмаилова: 8]

Особенности переживания женщинами	Особенности переживания мужчинами
Ощущение внутренней дезадаптированности	Более высокая успешность в жизни, эмоциональный комфорт
Эмоциональная ранимость, потеря внутреннего равновесия, аффективное реагирование на фрустрацию потребностей	Меньшая склонность к мрачным предчувствиям и размышлениям, инфантильным реакциям тревоги или бегству в трудных ситуациях
«Слом» смысла жизни, его «инертность»	
Протестные, изоляционистские реакции, критическое переосмысление, обесценивание и протесты, неадекватность самооценки	
Личностная тревожность, озабоченность, напряженность	
Внутриличностные конфликты	

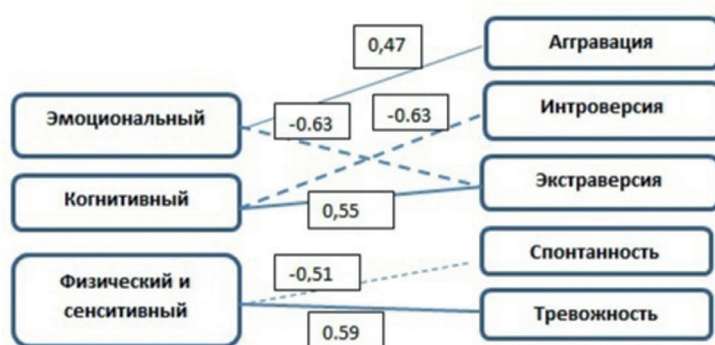


Рис. 2. Корреляционная плеяда компонентов ВКД и личностных особенностей (нарушение зрения)



Рис. 3. Корреляционная плеяда компонентов ВКД и личностных особенностей (нарушение слуха)



Рис. 4. Корреляционная плеяда компонентов ВКД и личностных особенностей (нарушение опорно-двигательного аппарата)



Рис. 5. Корреляционная плеяда компонентов ВКД и личностных особенностей (тяжелые нарушения речи)

отреагирование связано с низкой направленностью на окружение.

В данной нозологической группе соотношение интроверсии, когнитивного и эмоционального компонентов несколько иное: хорошее знание себя и дефекта и эмоциональное отношение к нему связаны с низкой ориентацией на себя. Показательно, что показатели экстраверсии здесь не выявили значимых связей.

Вполне ожидаемой при анализе данной нозологии является обратная связь когнитивного компонента ВКД и ригидности, поскольку хорошее осознание себя и особенностей дефекта связано с большей пластичностью поведения субъекта.

Единственная связь физического и сензитивного компонента ВКД с аггравацией в анализе данной нозологической группы показывает склонность респондентов преувеличивать болезненные состояния своего дефекта при хорошем ощущении его особенностей.

На приведенных корреляционных плеядах мы можем отметить большее количество связей в группе лиц с нарушениями зрения, и наименьшее – в группе лиц с ТНР. Полученные данные можем объяснить особенностью дефекта респондентов.

Регрессионный анализ показал наличие влияния ($R^2 = 0,61$; $p \leq 0,008$) спонтанности ($B = -0,66$ при $p \leq 0,009$) и сензитивности ($B = 0,72$ при $p \leq 0,009$)

на физический и сензитивный компонент в группе лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, что, с нашей точки зрения, является довольно ожидаемым результатом.

В группе лиц с нарушением зрения выявилось влияние тревожности на физический и сензитивный компонент ВКД ($R^2 = 0,62$; $B = 0,69$; $p \leq 0,04$).

Если анализировать влияние личностных характеристик на компоненты внутренней картины дефекта без привязки к нозологическим группам, то основное влияние будет иметь спонтанность ($R^2 = 0,29$, $B = -0,32$ при $p \leq 0,02$).

Таким образом, нами выявлены корреляции личностных особенностей и компонентов внутренней картины дефекта у респондентов различных нозологических групп, а также определено влияние черт личности на складывание структуры ВКД в целом.

Список литературы

Абросимов И.Н. Внутренняя картина болезни и совладающее поведение у взрослых пациентов с муковисцидозом: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2016.

Адеева Т.Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями // Ученые записки: Электронный научный жур-

нал Курского государственного университета. 2019. Т. 1, № 3. С. 231–237.

Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Изд-во Инс-та психотерапии, 2002. 212 с.

Александр Ф. Психосоматическая медицина. М.: Геррус, 2000. 296 с.

Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во ИПП; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

Войтович Т.Н., Мащиц А.П. Клинико-психологические особенности личности детей, больных муковисцидозом // Мед. панорама, 2002. С. 25–31.

Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо-Пресс: Смысл, 2003. 512 с.

Исмаилова Н.И. Индивидуально-психологические особенности лиц при инвалидизирующих заболеваниях // Концепт, 2013. URL: ART 13502. <http://e-koncept.ru/2013/13502.htm>. (дата обращения: 11.04.2021).

Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Внутренняя картина дефекта и дидактогенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2020, № 198. С. 115–122. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-198-115-122

Каргина А.Е., Морозова И.С., Сахарчук Н., Шамова Т.В. Особенности личностного самоопределения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник НГПУ. 2018. Т. 8, № 3. URL: www.vestnik.nspu.ru. DOI: 10.15293/2226-3365.1803.03

Мамайчук И.И., Пятакова Г.В. Исследование личностных особенностей детей с церебральными параличами // Дефектология, 1990. С. 16–22.

Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М.: МЕДпресс, 1998. 587 с.

Морозова И.С., Будич Н.Ю. Личностное самоопределение в период взрослости // Вестник Кемеровского государственного университета. 2005. № 2 (22). С. 130–134.

Николаева В.В. «Психосоматика: телесность и культура»: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2009. 311 с.

Николаева В.В., Арина Г.А., Печникова Л.С. Культурно-деятельностная парадигма в клинической психологии // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн., 2014. URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 24.11.2014)

Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова и др. СПб.: Питер, 2005. 304 с.

Чебарыкова С.В. Личность в условиях дизонтогенеза: внутренняя картина дефекта: монография. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 140 с.

Dunbar F. Emotions and Bodily Changes: A Survey of Literature on Psychosomatic Interrelationships: 1910–1953 4th ed. New York, Columbia University Press, 1954.

Helgeson V.S., Zaidel M. Adjustment of chronic health conditions. Annual review of psychology., 2017, vol. 68, pp. 545–571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044014>.

References

Abrosimov I.N. *Vnutrenniaia kartina bolezni i sovldaiushchee povedenie u vzroslykh patsientov s mukovistsidozom. Dissertatsiia na soiskanie uchenoi stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk* [Internal picture of the disease and coping behavior in adult patients with cystic fibrosis. Dissertation for the degree of candidate of psychological sciences]. Moscow, 2016. (In Russ.)

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.)

Adler A. *Praktika i teoriia individual'noi psikhologii* [Practice and theory of individual psychology]. Moscow, Izd-vo Ins-ta psikhoterapii Publ., 2002, 212 p. (In Russ.)

Aleksander F. *Psikhosomaticheskaia meditsina* [Psychosomatic medicine], Moscow, Gerrus Publ., 2000, 296 p. (In Russ.)

Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]: uchebnik. M., MGU Publ., 1990, 367 p. (In Russ.)

Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniia lichnosti* [Problems of personality formation, ed. by D.I. Feldstein]. Moscow, IPP Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 1997, 352 p. (In Russ.)

Voitovich T.N., Mashchits A.P. *Kliniko-psikhologicheskie osobennosti lichnosti detei, bol'nykh mukovistsidozom* [Clinical and psychological characteristics of the personality of children with cystic fibrosis]. *Med. panorama. [Honey. panorama]*, 2002, pp. 25–31. (In Russ.)

Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiia rebenka* [Child development psychology], Moscow, Eksmo-Press Publ., Smysl Publ., 2003, 512 p. (In Russ.)

Ismailova N.I. *Individual'no-psikhologicheskie osobennosti lits pri invalidiziruiushchikh zabolevaniakh* [Individual psychological characteristics of persons with disabling diseases]. *Kontsept* [Concept], 2013, URL: ART 13502. <http://e-koncept.ru/2013/13502.htm>. (In Russ.)

Kalyagin V. A., Ovchinnikova T. S. *Vnutrennyaya kartina defekta i didaktogenii obuchayushchihsvya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Inner picture of the defect and didactogeny of students with disabilities]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2020, № 198,

pp. 115–122. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-198-115-122 (In Russ.)

Kargina A.E., Morozova I.S., Sakharchuk N., Sharmovskaia T.V. *Osobennosti lichnostnogo samoopredeleniia vzroslykh liudei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Features of personal self-determination of adults with disabilities]. *Vestnik NGPU* [Bulletin www.vestnik.nspu.ru], 2018, vol. 8, № 3. URL: www.vestnik.nspu.ru. DOI: 10.15293/2226-3365.1803.03 (In Russ.)

Mamaichuk I.I., Piatakova G.V. *Issledovanie lichnostnykh osobennostei detei s tserebral'nymi paralichami* [Research of personal characteristics of children with cerebral palsy]. *Defektologiya* [Defectology], 1990, pp. 16–22. (In Russ.)

Mendelevich V.D. *Klinicheskaia i meditsinskaia psikhologiya* [Clinical and medical psychology], Moscow, MEDpress Publ., 1998, 587 p. (In Russ.)

Morozova I.S., Budich N.Iu. *Lichnostnoe samoopredelenie v period vzroslosti* [Personal self-determination during adulthood]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2005, № 2 (22), pp. 130–134.

Nikolaeva V.V. *Psikhosomatika: telesnost' i kul'tura: uchebnoe posobie dlia vuzov* [Psychosomatics: corpora-

lity and culture: textbook for universities]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2009, 311 p. (In Russ.)

Nikolaeva V.V., Arina G.A., Pechnikova L.S. *Kul'turno-deiatel'nostnaia paradigma v klinicheskoi psikhologii* [Cultural activity paradigm in clinical psychology]. *Klinicheskaia i meditsinskaia psikhologiya: issledovaniia, obuchenie, praktika: elektron. nauch. zhurnal* [Clinical and medical psychology: research, teaching, practice: electron. scientific. zhurnal], 2014. (In Russ.)

Osnovy spetsial'noi pedagogiki i psikhologii [Fundamentals of Special Pedagogy and Psychology], N.M. Trofimova, S.P. Duvanova, N.B. Trofimova and etc. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, 304 p. (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, Izd-vo Tikhookean. gos. un-ta Publ., 2017, 140 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.03.2021; одобрена после рецензирования 05.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 14.03.2021; approved after reviewing 05.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 135–142. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 135–142. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-135-142>

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАНТЫ КАК ИНДИКАТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «МАТЬ – ДИТЯ» У ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

Золотова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия, iazolotova@mail.ru

Аннотация. В статье приводится анализ работ по проблеме особенностей формирования психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД) у женщин с особенностями психоэмоционального состояния и проживания периода беременности. Предполагается, что особенности ПКГД могут быть индикатором формирования дисфункциональных отношений в системе «мать – дитя» и являться отражением особенностей онтогенеза материнской сферы. Выборка: беременные женщины различных возрастных категорий. Методика: «Тест отношений беременной» (ТОБ) р И.В. Добрякова. При обработке результатов применялся авторский подход анализа количественных характеристик. Делается вывод о достоверных различиях по каждому из типов отношений, формирующихся в период беременности у женщин различных возрастных групп, а именно: по отношению к беременности, к себе-матери, к родам, к новорожденному, к грудному вскармливанию, к близким значимым в лице собственной матери, установленных с помощью корреляционного анализа. Результаты исследования могут быть использованы для построения программ психологического сопровождения беременных женщин на всех этапах перинатального развития.

Ключевые слова: психологический компонент гестационной доминанты, отношение к беременности, мать, роды, новорожденный, грудное вскармливание, возрастные группы.

Для цитирования: Золотова И.А. Исследование особенностей психологического компонента гестационной доминанты как индикатора формирования дисфункциональных отношений в системе «мать – дитя» у женщин различных возрастных категорий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 135–142. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-135-142>

Research Article

THE STUDY OF THE FEATURES OF THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF GESTATIONAL DOMINANCE AS AN INDICATOR OF THE FORMATION OF DYSFUNCTIONAL RELATIONSHIPS IN THE “MOTHER-CHILD” SYSTEM IN WOMEN OF DIFFERENT AGE CATEGORIES

Irina A. Zolotova, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer in the Department of Clinical Psychology, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, iazolotova@mail.ru

Annotation. The article provides an analysis of the work on the problem of the specifics of the formation of the psychological component of gestational dominance (PCGD) in women with the peculiarities of the psycho-emotional state and residence of the pregnancy period. It is assumed that the features of the PCGD may be an indicator of the formation of dysfunctional relationships in the «mother-child» system and reflect the characteristics of maternal ontogenesis. Sample included pregnant women with different age categories. The method was Pregnancy attitude test of Igor’ Dobryakov. The author’s approach of quantitative analysis was used in the processing of the results. It is concluded that there are significant differences in each of the types of relationships that form during pregnancy in women of different age groups, namely, in relation to pregnancy, mother, childbirth, to breastfeeding, to close significant in the face of their own mother, established by correlational analysis.

Keywords: psychological component of gestational dominant, attitude to pregnancy, mother, childbirth, newborn, breastfeeding, age groups

For citation: Zolotova I.A. The study of the features of the psychological component of gestational dominance as an indicator of the formation of dysfunctional relationships in the “mother-child” system in women of different age categories. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 135–142 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-135-142>

В современном обществе интерес к исследованию многогранного феномена материнства продолжает возрастать. Причина этого кроется в социально-психологическом аспекте проблемы. Материнство и детство является лучшим индикатором, отражающим не только имеющиеся социальные проблемы в виде образа и качества жизни населения, но и экономическое развитие отдельно взятого региона и страны в целом, образовательную культуру, духовные ценности общества. Качественная составляющая материнства отражает, в частности, состояние репродуктивного здоровья мужчин и женщин.

Особое место среди всех исследований в области материнства занимает изучение феномена психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), впервые описанного И.В. Добряковым. Напомним, что, психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) представляет собой совокупность механизмов психологической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создания условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности и к новорожденному. Психологический компонент гестационной доминанты определяет поведенческие стереотипы женщины [Добряков: 6]. В последнее время отмечается нарастающая тенденция изучения ПКГД с различных сторон. Е.А. Кушнир исследовала взаимосвязь типа ПКГД с единицей переживания собственного времени беременными [Кушнир: 9], Л.Н. Рабовалюк описала ценностные ориентации женщин с разными вариантами психологического компонента доминанты беременности [Рабовалюк: 11]. Е.В. Лохина изучала взаимозависимость психоэмоционального состояния и типов ПКГД [Лохина: 10]. И.А. Золотова, С.А. Хазова описали типы ПКГД у женщин, не совладающих с ситуацией беременности [Золотова, Хазова: 13], М.С. Вербицкая выявила зависимость осложнений в протекании беременности при отклонениях от оптимального типа ПКГД [Вербицкая: 5].

Тем не менее исследований, позволяющих использовать качественные и количественные характеристики ПКГД для целостного описания феномена материнства и использовать полученные данные с целью прогнозирования возможных нарушений в системе «мать – дитя», в настоящее время нет.

Нами была проведена работа с целью изучения особенностей психологического компонента гестационной доминанты как индикатора формирования дисфункциональных отношений в системе «мать – дитя» у женщин различных возрастных категорий.

В данном исследовании была поставлена цель: провести углубленный анализ психологического компонента гестационной доминанты с качественной ха-

рактеристикой его особенностей по всем критериям отношений у беременных женщин различных возрастных категорий.

Методический комплекс исследования

1. Метод клинической беседы с целью установления комплаенса и создания благоприятной обстановки для исследования, выявления особенностей протекания беременности.

2. Методика – «Тест отношений беременной» (ТОБ)р И.В. Добрякова (2003). При обработке результатов применялся авторский подход анализа количественных характеристик, реализованный в глубоком статистическом анализе особенностей каждого типа гестационной доминанты по каждому типу отношений с помощью точного критерия Фишера. Результаты, полученные при проведении данной методики, были конкретизированы по всем видам отношений у представительниц различных возрастных категорий.

База исследования и выборка

Исследование проводилось на базе женских консультаций различных медицинских организаций Центрального региона (г. Кострома и г. Ярославля). Выборка составила 539 респондентов, из которых 11 респондентов – беременные женщины в возрасте до 18 лет, 218 респондентов – беременные женщины от 19 до 26 лет, 272 респондента – беременные женщины от 27 до 35 лет, 38 респондентов – беременные женщины от 36 лет и старше.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате исследования нами были выявлены достоверные различия по каждому из типов отношений, что позволило более точно изучить особенности гестационной доминанты у женщин разных возрастных групп, обеспечивающей необходимое функционирование всех физиологических и психических функций для реализации репродуктивной задачи [Золотова: 8].

Обращает на себя внимание наличие особенностей и достоверных различий по типу отношения к беременности у беременных женщин всех возрастных категорий (табл. 1), что согласуется с результатами, отраженными в исследовании В.А. Якуповой и Е.И. Захаровой, утверждающими, что наряду с ярко выраженным в поведении женщин стремлением к зачатию и рождению ребенка их отношение к материнству не является однозначно принимающим [Якупова, Захарова: 15].

У беременных женщин возрастной категории до 26 лет оптимальный компонент гестационной доминанты выражен лишь у 32 % респондентов ($\phi^* = 3,54$, $p \leq 0,01$), в то же время у беременных женщин возрастной группы 27–35 лет этот компонент выражен в 45 % случаев. У беременных женщин возрастной группы в интервале 19–26 лет максимально выражен эйфорический компонент гестационной доми-

Таблица 1

**Различия типов гестационной доминанты по отношению к беременности
у женщин различных возрастных категорий**

Возрастная категория/ тип ПКГД	Оптимальный	Гипогестогнозический	Эйфорический	Тревожный	Депрессивный
≤ 18/ 19-26	3,54 ***	1,02	3,8 ***	0,30	1,40
≤ 18/ 27-35	1,27	1,11	2,31***	3,24***	1,54
19-26/ 36≤	0,82	0,76	1,12	1,31	0,54
19-26/27-35	3,03***	0,64	3,1***	2,9***	0,16
27-35/36≤	2,05**	0,31	2,37***	2,21***	1,15
≤ 18/36≤	2,04 **	0,16	2,26 **	1,23	1,02

Примечание: ** – $p \leq 0,05$; *** – $p \leq 0,01$.

Таблица 2

**Различия типов гестационной доминанты по отношению к себе-матери
у беременных женщин различных возрастных категорий**

Возрастная категория/ тип ПКГД	Оптимальный	Гипогестогнозический	Эйфорический	Тревожный	Депрессивный
≤ 18/ 19-26	0,53	1,09	0,99	0,31	0,67
≤ 18/ 27-35	4,52***	1,54	3,79***	3,92***	2,53***
19-26/ 36≤	0,25	0,32	0,71	0,33	1,04
19-26/27-35	4,61***	1,21	3,12***	4,07***	2,57***
27-35/36≤	3,03***	2,55***	3,72***	3,18***	5,89***
≤ 18/36≤	0,67	1,89 **	0,84	0,95	1,07

Примечание: ** – $p \leq 0,05$; *** – $p \leq 0,01$.

нанты по отношению к беременности – в 61 % случаев ($\varphi^* = 3,8$, $p \leq 0,01$). Схожие различия, но наименее выраженные, наблюдаются между группой женщин до 18 лет и группой женщин старше 36 лет ($\varphi^* = 2,26$, $p \leq 0,05$). Оптимальный компонент демонстрируют представительницы данных возрастных категорий на уровне 63 %, эйфорический – на уровне 28 % респондентов (см. табл. 1).

Таким образом, описана тенденция в поведении беременных женщин, отражающая их склонность реагировать излишне эмоционально в отношении беременности, что может приводить к иррациональному поведению, недооцениванию возможных реальных рисков в результате фокусирования внимания исключительно на внешней, социально одобряемой роли матери. Данная тенденция максимально проявляется у женщин возрастной категории до 26 лет.

Обращает на себя внимание выраженность тревожного компонента гестационной доминанты у 48,5 % беременных женщин возрастной категории от 27 до 35 лет по отношению к беременности ($\varphi^* = 3,8$, $p \leq 0,01$), что также может приводить к иррациональному поведению в период беременности.

Нами были выявлены значимые различия по тревожному, депрессивному эйфорическому и оптимальному типу гестационной доминанты по отношению к себе-матери между группами беременных женщин

до 18 лет и старше 36 лет, а также у группы беременных женщин от 27 до 35 лет (табл. 2).

По отношению к себе-матери, аналогично как и по отношению к беременности, тревожный компонент максимально выражен у женщин в возрастной группе 27–35 лет – в 59 % случаев ($\varphi^* = 3,54$, $p \leq 0,01$). По результатам полуструктурированного интервью чаще всего такие показатели демонстрировали женщины, уже имеющие детей. Максимальную выраженность в этой возрастной категории имеет также и депрессивный компонент по отношению к себе-матери. Наибольшая значимость различий зафиксирована у женщин этой возрастной категории с представительницами всех возрастных категорий ($\varphi^* = 5,89$, $p \leq 0,01$). Будущие мамы, уже имеющие детей, фрустрированы опасением не справиться с нагрузкой, обеспечены ограниченными внешними ресурсами и демонстрируют эмоционально бедное или конфликтное представление о себе как о матери. Близких значимых в лице «собственной матери» большинство женщин не настроены воспринимать как активную поддерживающую «сторону» в силу разных причин.

Оптимальный компонент гестационной доминанты по отношению к себе-беременной более выражен у беременных женщин до 26 лет, что составило 65 % выборки ($\varphi^* = 3,54$, $p \leq 0,01$), и у женщин возрастной категории старше 36 лет ($\varphi^* = 3,54$, $p \leq 0,01$). В пер-

вом случае женщины станут мамами впервые и готовятся к предстоящему материнству. Во втором случае женщины более старшего возраста демонстрируют осознанное материнство. В тоже время 44 % женщин возрастной категории старше 36 лет транслируют достоверные различия по проявлению эйфорического компонента гестационной доминанты в отношении к себе-матери, что проявляется в значимости различий ($\varphi^* = 3,72, p \leq 0,01$) с представительницами возрастной категории от 27 до 35 лет. Высокая степень выраженности эйфорического компонента в отношении себя-матери отмечается также у женщин возрастной категории от 19 до 26 лет – в 37 % случаев, и у женщин до 18 лет – в 36 % случаев.

Таким образом, мы можем говорить о нарушении онтогенеза материнской сферы в той или иной степени фактически у всех представительниц возрастных групп: о непринятии роли матери в случаях демонстрации тревожного и депрессивного компонентов гестационной доминанты или об эмоционально окрашенной демонстрации социально одобряемого образа «будущей матери», возможно, как варианте формирующейся психологической защиты в случаях проявления эйфорического компонента гестационной доминанты.

При изучении отношения к ребенку у беременных женщин различных возрастных категорий также были выявлены достоверные различия по всем типам гестационной доминанты: оптимальному, эйфорическому, тревожному и гипогестогнозическому (табл. 3). Это очень важный аспект, влияющий на благополучие диады «мать – дитя» [Щукина, Макарова, Чумакова: 14].

У беременных женщин возрастных категорий в интервалах 19–26 лет, 27–35 лет, старше 36 лет оптимальный компонент гестационной доминанты варьирует в диапазоне 40–48 % случаев. Это достаточно низкий уровень, учитывая то, что речь идет о самом благоприятном возрасте для репродукции. Беременные женщины возрастной категории до 19 лет только в 9 % случаев демонстрируют оптимальный компо-

нент по отношению к будущему ребенку, что отражает уровень значимости Фишера ($\varphi^* = 3,08–6,9, p \leq 0,01$). Подавляющее большинство – 64 % выборки – «юных» мамочек транслируют эйфорический тип компонента гестационной доминанты по отношению к ребенку ($\varphi^* = 3,07, p \leq 0,01$) и 23 % респонденток – тревожный тип компонента гестационной доминанты по отношению к ребенку ($\varphi^* = 2,45, p \leq 0,01$). Описаны идентичные данные по тревожному компоненту гестационной доминанты между женщинами до 18 лет и женщинами старше 36 лет (1,31). Женщины возрастной категории старше 36 лет демонстрируют его в 21 % случаев. Депрессивный компонент гестационной доминанты у респонденток данной возрастной категории выявлен в 7 % случаев с уровнем значимости Фишера ($\varphi^* = 6,9, p \leq 0,01$).

Эйфорический и тревожный компоненты по отношению к ребенку представлены в 30 % случаев у беременных женщин в возрастных категориях от 19 до 35 лет, что отражает уровень значимости Фишера ($\varphi^* = 3,07–3,55, p \leq 0,01$). 18 % женщин в возрасте от 27 до 35 лет демонстрируют гипогестогнозический компонент гестационной доминанты по отношению к ребенку ($\varphi^* = 6,41, p \leq 0,01$).

Полученные результаты указывают на имеющиеся проблемы у женщин всех возрастных категорий при формировании установочного отношения к новорожденному, что в дальнейшем с большой вероятностью может отразиться при формировании отношений в системе «мать – дитя». Полученные результаты исследования позволяют описать ключевую проблему для категории женщин до 19 лет и старше 36 лет.

1. Будущие юные мамы фактически не транслируют оптимального компонента гестационной доминанты. Появление ребенка для данной возрастной категории является либо выраженным источником тревоги, либо имеет выраженную эйфорическую составляющую. И то и другое затрудняют проявление конструктивной заботы в дальнейшем, в связи с измененным психоэмоциональным фоном. Данная особенность,

Таблица 3

Различия типов гестационной доминанты по отношению к ребенку у беременных женщин различных возрастных категорий

Возрастная категория/ тип ПКГД	Оптимальный	Гипогестогнозический	Эйфорический	Тревожный	Депрессивный
≤ 18/ 19-26	3,08 ***	1,27	3,07 ***	0,76	0,58
≤ 18/ 27-35	5,77***	1,02	1,96***	2,45***	0,82
19-26 / 36≤	1,39	2,8 ***	0,97	0,93	0,39
19-26/27-35	1,37	6,41 ***	2,16**	3,55***	0,19
27-35/36≤	2,59**	2,43***	1,74**	3,4***	1,31
≤ 18/36≤	6,9***	1,05	1,32	1,31	6,9 ***

Примечание: ** – $p \leq 0,05$; *** – $p \leq 0,01$.

согласно нашему исследованию, описана у 90 % юных будущих мам, что коррелирует с ранее проведенными исследованиями Л.Н. Рабовалюк, Н.А. Кравцовой, согласно которым в данной возрастной группе не было обнаружено женщин с преимущественно оптимальным ПКГД [Рабовалюк, Кравцова: 12].

2. 30 % женщин, которые находятся в зрелом репродуктивном возрасте, также транслируют особенности в отношении к ребенку с эйфорическими и тревожными проявлениями, что также является угрожающим фактором по формированию дисфункциональных отношений в системе «мать – дитя».

Поскольку ранние особенности диадических отношений с собственной матерью лежат в основе формирования установочного отношения к будущему ребенку и обуславливают особенности диадической детско-материнской связи в дальнейшем, выявленные проблемы во время перинатального периода нуждаются в продуктивном решении.

В нашем исследовании представлены особенности выраженности типов гестационной доминанты по отношению к близким значимым (в лице собственной матери) у беременных женщин различных возрастных категорий. Результаты данного исследования подтверждают и дополняют ранее описанные теоретические и практические данные о влиянии отношения к собственной матери, на становление собственной материнской позиции, отражающейся на формировании отношения к беременности и отношения к новорожденному ребенку [Золотова: 2].

Согласно полученным результатам исследования, наблюдаются достоверные различия по проявлению гипогестогнозического компонента в отношении к близким значимым (в лице собственной матери) у беременных женщин сравниваемых групп в возрастном интервале 19–26 лет и беременных женщин до 19 лет, а также у женщин сравниваемых групп в возрастном интервале 19–26 лет и женщин старше 36 лет (табл. 4).

Оптимальный тип по отношению к близким значимым наиболее выражен у беременных женщин

возрастной категории от 19 до 26 лет (91 %) и у женщин возрастной категории от 27 до 35 лет (90 %). У женщин возрастной группы старше 36 лет наименее выражен оптимальный компонент гестационной доминанты и встречается лишь у 65 % респондентов ($\phi^* = 2,31, p \leq 0,01$), а у женщин до 18 лет – в 81 % случаев ($\phi^* = 2,01, p \leq 0,01$). Обращает на себя внимание то, что 40 % респонденток всех возрастных групп демонстрируют гипогестогнозический, эйфорический и тревожный компоненты гестационной доминанты в отношении близких значимых в лице собственной матери, что также указывает на имеющиеся проблемы онтогенеза материнской сферы. Конфликтные отношения с матерью могут выражаться в не критичной идеализации и недифференцированном представлении об отношениях с ней [Абрамченко, Коваленко: 1].

Для выявления связей между типами отношений нами был применен корреляционный анализ. Выявлена прямая связь между оптимальным типом отношения к беременности и оптимальным типом отношения к себе-матери, но обратная связь по отношению к грудному вскармливанию (где преобладает гипогестогнозический тип). В ходе статистической обработки выявлена корреляция (0,6 при уровне значимости $p < 0,001$). При оптимальном отношении к своей беременности и принятии социальной роли матери женщина не придает большого значения грудному вскармливанию, то есть для нее грудное вскармливание не является обязательным. Грудное вскармливание воспринимается как дополнительная нагрузка, как «проблема», которая может привести к изменению формы молочной железы.

Если женщины транслируют эйфорический тип отношения к беременности, то и по отношению к родам, и ребенку чаще преобладает эйфорический вариант отношений. Однако по отношению к грудному вскармливанию и в этом случае выявлена обратная связь с показателем гипогестогнозического типа, о чем свидетельствует прямая корреляция между показателями (0,65 на уровне значимости $p < 0,001$).

Таблица 4

Различия типов гестационной доминанты по отношению к близким значимым в лице собственной матери у беременных женщин различных возрастных категорий

Возрастная категория/ тип ПКГД	Оптимальный	Гипогестогнозический	Эйфорический	Тревожный	Депрессивный
≤ 18/ 19-26	1,28	3,42**	1,06	1,12	0,63
≤ 18/ 27-35	2,01***	0,54	0,78	0,84	1,006
19-26 / 36≤	2,02**	0,34	0,96	1,13	0,25
19-26/27-35	2,9**	0,69	0,46	1,67**	1,39
27-35/36≤	2,31***	0,24	2,84***	0,1	0,31
≤ 18/36≤	1,5	0,26	0,97	0,31	0,74

Примечание: ** – $p \leq 0,05$; *** – $p \leq 0,01$

Если женщина демонстрирует гипогестогнозический тип психологического типа гестационной доминанты по отношению к себе-матери и к близким значимым в лице «собственной» матери, то выявляется прямая связь между гипогестогнозическим типом по отношению к ребенку и к грудному вскармливанию (0,72 на уровне значимости $p < 0,001$).

Согласно результатам исследования, мы можем утверждать, что онтогенез материнской сферы при наступлении беременности является определяющим фактором формирования всех видов отношений, а именно: отношения к беременности, к себе-матери, к будущему ребенку. Присвоение родительской позиции не происходит автоматически в связи с появлением ребенка, а развивается во времени [Захарова: 7].

Если формирование материнской сферы происходит в благоприятных условиях, то велика вероятность того, что при наступлении беременности будет формироваться оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты. При становлении материнской сферы на фоне дисфункциональных семейных отношений индифферентное или тревожное отношение к беременности и к себе-матери часто подкреплено индифферентным или тревожным отношением к ребенку. Специфика общения ребенка с матерью в дальнейшем отражается на развитии его психофизиологической и когнитивной сфер [Батуев: 32].

Таким образом, результаты проведенного нами исследования подтвердили необходимость рассматривать зачатие, беременность и роды в семейном контексте, а не в узком материнском, поскольку диада «пренейт – беременная» и диада «мать – дитя» являются подсистемами семейной системы [Добряков: 6].

Выводы:

1. Нами были описаны достоверные различия по каждому из типов отношений, формирующихся в период беременности, а именно: отношение к беременности, к себе-матери, к родам, к новорожденному, к грудному вскармливанию, к близким значимым в лице собственной матери у женщин различных возрастных групп.

2. С помощью корреляционного анализа удалось установить связь между формирующимися отношениями к беременности, к себе-матери, к ребенку и к близким значимым в лице собственной матери.

3. Результаты исследования позволяют сделать заключение о проецировании на отношение к беременности и к себе-матери отношений с «собственной» матерью и тенденции в дальнейшем транслировать материнские паттерны поведения. Дисфункциональное формирование системы отношений к себе как к матери происходит через отражение, «отзеркаливание» отношения к собственной матери и лежит в основе формирования установочного отношения к новорожденному.

4. При демонстрации гипогестогнозического, эйфорического, тревожного компонентов гестационной доминанты в отношении к беременности, к себе-матери, к ребенку и к близким значимым в лице собственной матери можно думать об искаженном варианте процесса формирования индивидуальной материнской сферы.

5. Обращает на себя внимание формирование устойчивого представления женщин на необязательность грудного вскармливания, что согласуется с исследованиями Е.А. Кушнир, описывающей, что наибольшее количество испытуемых имеет депрессивные мысли относительно грудного вскармливания [Кушнир: 9].

6. Полученные в исследовании данные подтверждают необходимость психологического сопровождения женщин с момента наступления беременности и могут быть положены в основу программ психологической помощи на всех этапах перинатального периода. Меняющиеся требования реальной действительности, связанные с появлением новорожденного, и индивидуальные особенности принятия ролевого статуса «матери» могут привести к психическим и эмоциональным перегрузкам женщины в постнатальном периоде и катализировать формирование дисфункциональных диадических отношений в системе «мать – дитя». Поэтому выявление особенностей формирующихся отношений к беременности, к себе-матери, к ребенку и к близким значимым в лице собственной матери рекомендуется рассматривать как индикатор формирования дисфункциональных отношений в системе «мать – дитя» у женщин различных возрастных категорий.

Список литературы

- Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Психические состояния при нормальном и осложненном течении беременности // Перинатальная психология и медицина: сборник материалов конференции по перинатальной психологии. СПб., 2001. С. 24–29.
- Барабанщиков В.А. Экспериментальный метод в структуре психологического знания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 725–729.
- Батуев А.С. Психофизиология матери и ребенка: итоги и перспективы // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 3. С. 27–43.
- Белинская Е.В. Психологические особенности женщин, страдающих бесплодием // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013. С. 148–151.
- Вербицкая М.С. Особенности течения беременности, родов и послеродового периода у женщин с различным психосоматическим статусом // Медицинский журнал. 2008. № 4. С. 11–14.

Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. С. 272.

Захарова Е.И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 24–29.

Золотова И.А. Отношение к отцу ребенка как фактор формирования отношения к новорожденному у несовладающих женщин // Репродуктивное здоровье семьи в перинатальной психологии: сб. трудов по результатам материалов Междунар. науч.-практ. конф. 23–25 мая 2012 года. СПб.: ИД «Петрополис», 2012. С. 173–177.

Кушнир Е.А. Особенности восприятия времени и временной перспективы беременных женщин // Вестник Одесского национального университета. 2014. № 4 (34). С. 64–72.

Лохина Е.В. Особенности психоэмоционального состояния беременных и формирование психологического компонента гестационной доминанты в третьем триместре беременности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 104–105.

Рабовалюк Л.Н. Выделение подтипов ПКГД на основе теста отношения беременной И.В. Добрякова // Социосфера. 2008. № 4. С. 124–136.

Рабовалюк Л.Н., Кравцова Н.А. Возраст как один из факторов, определяющих психологический компонент гестационной доминанты // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. №4.

Хазова С.А., Золотова И.А. Особенности гестационной доминанты женщин, не встающих на учет по беременности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2009. Т. 15. С. 200–206.

Щукина Е.Г., Макарова А.А., Чумакова Г.Н. Развитие диадных отношений в системе «мать – младенец» при тревожном переживании беременности // Мир психологии. 2008. № 1. С. 77–88.

Якупова В.А., Захарова Е.И. Внутренняя материнская позиция женщин, беременность которых наступила с помощью ЭКО // Нац. психол. журн. 2015. Т. 1 (17). С. 96–104.

References

Abramchenko V.V., Kovalenko N.P. *Psikhicheskie sostoiianiia pri normal'nom i oslozhnennom techenii beremennosti* [Mental states in normal and complicated course of pregnancy]. *Perinatal'naia psikhologiya i meditsina: sbornik matererialov konferentsii po perinatal'noi psikhologii* [Perinatal psychology and medicine: sat. mater. con. on perinat. psychol.]. SPb., 2001, pp. 24–29. (In Russ.)

Barabanshchikov V.A. *Eksperimental'nyi metod v strukture psikhologicheskogo znaniia* [Experimental Method in the structure of psychological knowledge]. M., Institut psikhologii RAN Publ., 2012, pp. 725–729. (In Russ.)

Batuev A.S. *Psikhofiziologiia materi i rebenka: itogi i perspektivy* [Psychophysiology of Mother and Child: Results and Perspectives]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2007, vol. 4, № 3, pp. 27–43. (In Russ.)

Belinskaia E.V. *Psikhologicheskie osobennosti zhenshchin, stradaiushchikh besplodiem* [Psychological features of women suffering from infertility]. *Pedagogika i psikhologiya: aktual'nye voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy and psychology: topical questions of theory and practice]. Cheboksary, TsNS «Interaktiv plus» Publ., 2013, pp. 148–151. (In Russ.)

Verbitskaia M.S. *Osobennosti techeniia beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda u zhenshchin s razlichnym psikhosomaticheskim statusom* [Features of pregnancy, childbirth and postpartum period in women with different psychosomatic status]. *Meditinskii zhurnal* [Medical journal], 2008, № 4, pp. 11–14. (In Russ.)

Dobriakov I.V. *Perinatal'naia psikhologiya* [Perinatal Psychology]. SPb., Piter Publ., 2010, pp. 272. (In Russ.)

Zakharova E.I. *Razvitie lichnosti v khode osvoeniia roditel'skoi pozitsii* [Personal Development during the development of the parental position]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008, № 2, pp. 24–29. (In Russ.)

Zolotova I.A. *Otnoshenie k ottsu rebenka kak faktor formirovaniia otnosheniia k novorozhdennomu u nesovladaiushchikh zhenshchin* [Attitude to the father of the child as a factor in the formation of attitude to the newborn in mismatched women] *Reproduktivnoe zdorov'e sem'i v perinatal'noi psikhologii* [Reproductive health of the family in perinatal psychology]. SPb., ID «Petropolis» Publ., 2012, pp. 173–177. (In Russ.)

Kushnir E.A. *Osobennosti vospriiatiia vremeni i vremennoi perspektivy beremennykh zhenshchin* [Features perception of time and time perspective of pregnant women]. *Vestnik Odesskogo natsional'nogo universiteta* [Herald of Odessa National University], 2014, № 4 (34), pp. 64–72. (In Russ.)

Lokhina E.V. *Osobennosti psikhoemotsional'nogo sostoiianiia beremennykh i formirovanie psikhologicheskogo komponenta gestatsionnoi dominanty v tret'em trimestre beremennosti* [Features the psycho-emotional state of pregnant women and the formation of the psychological component of the gestational dominant in the third trimester of pregnancy]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2013, № 2, pp. 104–105. (In Russ.)

Rabovaliuk L.N. *Vydelenie podtipov PKGD na osnove testa otnosheniia beremennoi I.V. Dobriakova* [Age as one of the factors determining the psychological component of the gestational dominant]. *Sotsiosfera*, 2008, № 4, pp. 124–136. (In Russ.)

Rabovaliuk L.N., Kravtsova N.A. *Vozrast kak odin iz faktorov, opredeliaiushchikh psikhologicheskii komponent*

gestatsionnoi dominanty [Isolation of PCGD subtypes on the basis of a pregnant woman's attitude test I.V. Dobryakova]. *Meditainskaia psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn* [Sociosphere], 2012, №4. (In Russ.)

Khazova S.A., Zolotova I.A. *Osobennosti gestatsionnoi dominanty zhenshchin ne vstaiushchikh na uchet po beremennosti* [Features gestational dominant women who do not register for pregnancy]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov State Kostroma University], 2009, vol. 15, pp. 204–206. (In Russ.)

Shchukina E.G., Makarova A.A., Chumakova G.N. *Razvitie diadnykh otnoshenii v sisteme «mat' - mladenets» pri trevozhnom perezhivanii beremennosti* [Development of diad relationships in the system of “mother-

baby” in anxiety pregnancy]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2008, № 1, pp. 77–88. (In Russ.)

Iakupova V.A., Zakharova E.I. *Vnutrenniaia materinskaia pozitsiia zhenshchin, beremennost' kotorykh nastupila s pomoshch'iu EKO* [Inland maternal position of women whose pregnancies came with the help of IVF]. *Nats. psikhol. zhurn* [The Nazis. It's apsycho. journal], 2015, vol. 1 (17), pp. 96–104. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.01.2021; одобрена после рецензирования 24.02.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 21.01.2021; approved after reviewing 24.02.2021; accepted for publication 14.05.2021.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 143–148. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 143–148. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378: 51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-143-148>

ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ УЧАСТНИКОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ

Бабенко Алена Сергеевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, alenbabenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>

Марголина Наталия Львовна, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Матыцина Татьяна Николаевна, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, t_matycina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>

Аннотация. В связи со сложившейся ситуацией в мире весной 2020 года возникла проблема с организацией обучения школьников на всей территории России. Данная статья посвящена вопросу влияния дистанционной формы обучения на результаты единого государственного экзамена по математике (профильный уровень). В первую очередь была рассмотрена динамика общего числа участников экзамена по математике за последние три года. Далее в статье приведен анализ изменений, произошедших в 2020 году, в содержании контрольно-измерительных материалов для Костромского региона. Результаты участников экзамена анализировались по нескольким группам: не достигших минимального балла, набравших не более 40 баллов, от 41 до 60 баллов, от 61 до 80 баллов и от 81 до 100 тестовых баллов. Описаны методы качественной и количественной оценки (применен критерий Пирсона) процентных распределений результатов участников экзамена в различных группах за 2019–2000-й годы. Сделаны выводы о влиянии периода дистанционного обучения на результаты экзамена по математике.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, государственная итоговая аттестация, динамика результатов, средний балл, структура заданий.

Для цитирования: Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Влияние дистанционной формы обучения на уровень подготовки участников единого государственного экзамена по математике профильного уровня // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 143–148. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-143-148>

Research Article

THE INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING ON THE LEVEL OF PREPARATION OF PARTICIPANTS OF THE PROFILE-LEVEL MATHEMATICS UNIFIED EXAM OF THE RUSSIAN STATE

Alena S. Babenko, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, alenbabenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>

Natalia L. Margolina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Tatyana N. Matytsina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_matycina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>

Abstract. In connection with the harsh situation in the world in the spring of 2020, there was a problem with the organisation of school education throughout Russia. This article is devoted to the influence of distance learning on the results of the unified state exam in Mathematics (profile level). First of all, the dynamics of the total number of participants in the Maths exam over the past three years was considered. The article goes on to analyse the changes that occurred in 2020 in the content of control and measurement materials for Kostroma Region. The results of the exam participants were analysed in several groups – those who had not reach the minimum score, those who had scored 40 points or less, from 41 to 60 points, from 61 to 80 points and from 81 to 100 test points. Methods of qualitative and quantitative assessment (Pearson's criterion is applied)

of percentage distributions of results of exam participants in various groups for 2019-20 years are described. Conclusions are drawn about the impact of the distance learning period on the results of the Maths exam.

Keywords: distance learning, Russian state final certification, dynamics of results, average score, structure of tasks

For citation: Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N., Shiryaev K.E. The influence of distance learning on the level of preparation of participants of the profile-level Mathematics unified exam of the Russian state. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 143–148 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-143-148>

Эпидемиологическая обстановка, сложившаяся весной 2020 года, инициировала необходимость введения дистанционной формы обучения на всей территории России. Данная форма обучения вызвала противоречивый эмоциональный отклик не только у всех участников образовательного процесса, но и у всего населения Российской Федерации. Особенно интенсивному обсуждению подвергся вопрос подготовки и проведения государственной итоговой аттестации (ГИА) в форме основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ). Авторов статьи заинтересовала проблема влияния периода дистанционного обучения на результаты, полученные участниками экзамена по математике (профильного уровня). О возможностях дистанционного обучения более подробно описано в работах [Бабенко, Смирнова А.О.: 7].

Возникновение весной 2020 года вынужденного перехода всех образовательных организаций на дистанционное обучение изначально не подкреплялось никакими нормативными документами, но спустя короткий промежуток времени они стали появляться и приниматься по походу перехода с очной формы обучения на дистанционную форму.

Для начала проанализируем, изменилось ли общее число участников ЕГЭ по математике (профильный уровень) за три года (табл. 1).

С 2015 года экзамен по математике стал разноуровневым, его разделили на два уровня: базовый и профильный. Уровень обучающийся выбирал в зависимости от того, на какое направление подготовки он собирался поступать. До 2018 года включительно ученики могли сдавать оба экзамена (базовый и профильный). Начиная с 2019 года они могли выбрать только один уровень: либо «базовую», либо «профильную» математику. Согласно таблице 1, общее число участников экзамена в 2020 году в процентном отношении осталось почти на таком же уровне, как и в 2019 году. Заметим, что на процентное распределение повлиял тот факт, что выпускникам дава-

лась возможность получить аттестат, не сдавая ЕГЭ по математике (базовый уровень). Если рассмотреть количество участников по категориям в Костромской области, то обучающихся по образовательным программам среднего общего образования подавляющее большинство – 1 766 человек (в 2020 г.), обучающихся по программам среднего профессионального образования – 2 человека, выпускников прошлых лет – 77 человек.

Теперь проведем анализ изменений в содержании контрольно-измерительных материалов (КИМ) для Костромской области в 2020 году. Работа по математике профильного уровня состояла из двух частей. Часть 1 содержала 8 заданий (задания 1–8) базового уровня сложности, проверяющих наличие основных математических знаний и умений. Задания первой части аналогичны некоторым заданиям базового экзамена, но требуют несколько более высокого уровня знаний.

Задача 1 – это простейшая текстовая задача в два действия. В КИМах была задача, связанная с реальной жизненной ситуацией, требующая округления «с избытком». Средний процент выполнения данного задания по региону – 92,30 %.

Задача 2 проверяет сформированность навыка чтения диаграмм и графиков, средний процент выполнения данного задания – 98,90 %.

Задачи 3, 6 и 8 являются несложными геометрическими задачами. Задача 3 была на нахождение средней линии треугольника, изображенного на клетчатой бумаге. Шестая задача требовала знаний свойств вписанных углов. В восьмой задаче выпускникам нужно было вычислить объем пирамиды, вершинами которой являются данные вершины прямоугольного параллелепипеда с известными измерениями. Средний процент выполнения заданий 3, 6, 8 – соответственно 92,40 %, 68,90 %, 69,20 %.

Задача 4 – задача по теории вероятностей – содержит простую практико-ориентированную задачу, но может потребовать кроме определения вероятно-

Таблица 1

Количество участников ЕГЭ по математике

2018		2019		2020	
чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников
1 889	66,1 %	2 021	64,2 %	1 845	64,9 %

сти знания некоторых формул и теорем классической теории вероятностей. Средний процент выполнения данного задания – 86,10 %.

Задача 5 проверяет знание и применение стандартных алгоритмов решений простейших трансцендентных или иррациональных уравнений (было простое иррациональное уравнение). Средний процент выполнения данного задания – 98 %.

Задача 7 – задача на исследование функции. Требовалось определить точки возрастания функции по данному графику ее производной. Средний процент выполнения данного задания – 65,20 %.

Часть 2 содержала 11 заданий (задания 9–19) повышенного и высокого уровней по материалу курса математики средней школы, проверяющих уровень профильной математической подготовки.

Задача 9 – задание на нахождение значения выражения. Необходимо было найти значение косинуса угла. Средний процент выполнения данного задания – 70,20 %.

Задача 10 предполагает работу с формулой. В регионе – задача на подстановку данных в формулу и нахождение требуемой величины путем решения простейшего показательного уравнения. Средний процент выполнения данного задания – 80,10 %.

Задача 11 представляет собой классическую несложную текстовую задачу – из тех, которые раньше всегда присутствовали на вступительных экзаменах по математике. Предлагалась классическая текстовая задача «на движение по воде». Средний процент выполнения данного задания – 38,10 %.

Задача 12 – задача на исследование свойств функции с помощью производной, предлагалось задание на нахождение точки максимума функции. Средний процент выполнения данного задания – 48,60 %.

На основном этапе в задаче 13 предлагалось тригонометрическое уравнение, сводящееся к квадратному после применения формул приведения и предполагающее отбор корней на промежутке. Средний процент выполнения данного задания – 44,47 %.

Задача 15 – неравенство, требующее знания обобщенного метода интервалов или метода рационализации, свойств логарифма. Для верного решения требуется учесть область допустимых значений переменной. Средний процент выполнения данного задания – 14,34 %.

Задача 14 – стереометрическая задача повышенной сложности. В 2020 году эта задача была достаточно непростой. Пункт *a* требовал доказательства компланарности точек, в пункте *b* нужно было найти площадь сечения пирамиды плоскостью. Средний процент выполнения данного задания – 0,89 %.

Задача 16 – это задача повышенного уровня сложности, проверяющая планиметрические знания участников экзамена. В 2020 году была дана достаточно несложная задача, дающая возможность решения многими способами. Пункт *a* требовал доказательства перпендикулярности прямых, отрезки которых являются высотами в равных прямоугольных треугольниках, а пункт *b* – нахождения длины отрезка. Средний процент выполнения данного задания – 5,35 %.

Задача 17 – задание с экономическим содержанием, проверяющая умение решать задачи с процентами и моделировать математическими средствами реальную ситуацию. В регионе предлагалась задача, несложная для математического моделирования, но предполагающая объёмные вычисления и навык извлечения квадратного корня из шестизначного числа. Средний процент выполнения данного задания – 8,85 %.

В задаче 18 нужно было найти значения параметра, при которых система имеет заданное количество решений. Аналитический способ решения менее очевиден, но быстрее приводит к верному решению. Геометрическая конструкция сложнее для понимания. Средний процент выполнения данного задания – 1,71 %.

Выполнения задачи 19, как всегда, требует творческого подхода и умения разобраться в условии задачи, для чего нужны математические знания понятий и фактов (а конкретно в 2020 году – свойство делимости). Требуется также навык доказательства несложных математических утверждений. Средний процент выполнения данного задания – 18,47 %.

Таким образом, если обратиться к работам [Бабенко, Марголина, Матыцина 2016а: 14; Бабенко, Марголина, Матыцина 2016б: 34; Бабенко, Марголина, Матыцина 2017а: 28; Бабенко, Марголина, Матыцина 2017б: 20; Бабенко, Смирнова Е.С.: 6; Ширяев, Матыцина, Марголина: 67], можно сделать вывод, что в 2020 году в структуре заданий КИМ ЕГЭ по математике и критериях оценивания их выполнения не произошло заметных изменений. Тематиче-

Таблица 2

Динамика результатов, средний балл

	2019 г.	2020 г.
Не преодолели минимального балла, %	4	6,5
Средний тестовый балл	54,86	54,79
Получили от 81 до 99 баллов, %	5	5,6
Получили 100 баллов, чел.	2	3

Динамика результатов по категориям

Результаты	2019 г. (процент участников экзамена)	2020 г. (процент участников экзамена)
Не преодолели порога минимальных баллов	4	6,5
Набрали от минимума до 40 тестовых баллов	23,5	21,2
Набрали от 41 до 60 тестовых баллов	27,3	27
Набрали от 61 до 80 тестовых баллов	40,2	39,5
Набрали от 81 до 100 тестовых баллов	5	5,8

ская принадлежность заданий осталась неизменной. Мало изменился и средний процент «решаемости» по сравнению с предыдущими годами.

Теперь оценим результаты участников экзамена в Костромской области за 2019–2020-й годы (табл. 2) и постараемся выявить влияние дистанционного обучения.

На первый взгляд, произошли изменения в доле участников, не преодолевших минимального порога баллов. В свете изучаемой проблемы это можно объяснить отсутствием у учителей образовательных организаций привычных и эффективных методов и приемов работы со слабомотивированными учащимися и их родителями. Сами же выпускники, не имея достаточного уровня математических знаний и мотивации к их приобретению, оказались не готовыми самостоятельно ликвидировать проблемы в знаниях или обратиться к учителю за консультацией с применением электронных технологий. Следует заметить, что такая опосредованная консультация требует от участника образовательного процесса точной формулировки возникшей проблемы и некоторого планирования путей ее устранения. Тогда как при очном обучении непонимание материала может быть выявлено в момент возникновения самой проблемы, и ученик может просто «показать пальцем», не формулируя самого вопроса.

Следует отметить, что небольшое изменение величины среднего тестового балла экзамена привело, однако, к тому, что впервые за четыре последних года средний балл по Костромской области оказался выше общероссийского. Также произошли небольшие положительные изменения в доле «высокобалльников». Этот факт можно было бы объяснить тем, что все ресурсы были предоставлены высокомотивированным учащимся, кроме того, эти ученики в рамках дистанционного обучения имели возможность более эффективно распоряжаться своим временем.

То есть для оценки влияния дистанционного обучения на результаты экзамена оказывается недостаточно качественных методов. Для того чтобы произвести количественную оценку значимости отличий результатов ЕГЭ в 2019 и в 2020 годах, авторы статьи использовали критерий Пирсона. Проводилось сравнение процентных распределений результатов

участников экзамена в группах: не достигших минимального балла, набравших не более 40 баллов, от 41 до 60 баллов, от 61 до 80 баллов и от 81 до 100 тестовых баллов. Подобная группировка участников экзамена по распределению тестовых баллов традиционно используется при анализе результатов ЕГЭ по математике профильного уровня. Данные за 2020 и 2019 годы представлены в таблице 3.

Полученное по данным значение критерия 1,93 не попадает в критическую область на уровне значимости 0,005. То есть с вероятностью более 99 % можно утверждать, что период дистанционного обучения весной 2020 года не оказал значимого влияния на результаты экзамена, а вышеперечисленные отличия носят случайный характер.

Подводя итог, сделаем следующие выводы. Дистанционное обучение на этапе итогового повторения учебного материала не приводит к значимым изменениям в результатах итоговой аттестации школьников по математике. Остается открытым вопрос, как повлияет дистанционное обучение на результаты, если будет проводиться в период освоения знаний. При отсутствии значимых изменений следует все же отметить рост доли участников экзамена, не преодолевших порога минимальных баллов при одновременном увеличении среднего балла и доли высокобалльников. Кроме вышеперечисленных причины могут крыться в социальном факторе. Очень часто слабоуспевающие учащиеся относятся к группе неблагополучных или малообеспеченных семей, что влечет за собой невозможность не только покупки соответствующего оборудования для дистанционного обучения, но и оплаты услуг интернета. С другой стороны, дистанционное обучение существенно благоприятствует формированию индивидуальной образовательной траектории учащегося и дает возможность наиболее эффективным образом использовать его временные ресурсы. Об отсроченном влиянии дистанционного обучения на результаты ГИА можно будет говорить, анализируя результаты участников экзамена в 2021 году.

Список литературы

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Анализ результатов проверки заданий с развернутым

ответом единого государственного экзамена по математике за 2015 год // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 2. С. 14–16.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Анализ структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 4. С. 34–37.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов единого государственного экзамена по математике в 2014–2016 гг. по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 1. С. 28–30.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов основного государственного экзамена по математике за 2011–2016 годы по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 3. С. 20–27.

Бабенко А.С., Смирнова А.О. Из опыта преподавания геометрии в рамках дистанционного обучения // Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2020. С. 7–10.

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. 25, № 4. С. 6–11.

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., Margolina N.L., Matycina T.N. *Analiz rezul'tatov proverki zadaniy s razvernutyim otvetom edinogo gosudarstvennogo jekzamena po matematike za 2015 god* [Analysis of the results of checking tasks with a detailed answer of the unified state exam in mathematics for 2015]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, № 2, pp. 14–16. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. *Analiz struktury zadaniy edinogo gosudarstvennogo jekzamena po matematike za 2016 god po Kostromskoj oblasti* [Analysis of the structure of tasks for the unified state exam in mathematics for 2016 in the Kostroma region]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, № 4, pp. 34–37. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. *Dinamika rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo jekzamena po matematike v 2014-2016 gg. po Kostromskoj oblasti* [Dynamics of the results of the unified state exam in mathematics in 2014-2016. in the Kostroma region]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 1, pp. 28–30. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. *Dinamika rezul'tatov osnovnogo gosudarstvennogo jekzamena po matematike za 2011-2016 gody po Kostromskoj oblasti* [Dynamics of the results of the main state exam in mathematics for 2011-2016 in the Kostroma region]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 3, pp. 20–27. (In Russ.)

Babenko A.S., Smirnova A.O. *Iz opyta prepodavaniya geometrii v ramkah distancionnogo obuchenija* [From the experience of teaching geometry in the framework of distance learning]. *Aktual'nye tehnologii prepodavaniya v vysshej shkole: materialy nauchno-metodicheskoj konferencii* [Actual technologies of teaching in higher education], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet Publ., 2020, pp. 7–10. (In Russ.)

Babenko A.S., Smirnova E.S. *Ocenka kachestva matematicheskoj podgotovki obuchajushhihsja obrazovatel'nyh organizacij Kostromskoj oblasti v uslovijah vvedeniya FGOS ООО i FGOS СОО* [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 ООО and the Federal State Educational Standard of СОО]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 4, pp. 6–11. (In Russ.)

Shirjaev K.E., Matycina T.N., Margolina N.L. *Konceptija razvitiya matematicheskogo obrazovaniya i ito-*

govaja gosudarstvennaja attestacija [The concept of the development of mathematical education and the final state certification]. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, № 2, pp. 67–71. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.02.2021; одобрена после рецензирования 27.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 19.02.2021; approved after reviewing 27.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 149–153. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 149–153. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-149-153>

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Марголина Наталья Львовна, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Налимова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, inalimova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0136-9702>

Аннотация. В статье анализируется понятие математической грамотности. Формирование математической грамотности членов современного общества является фундаментальной основой для становления грамотности функциональной. В настоящее время не существует единого подхода к трактовке понятия «математическая грамотность», в статье приводятся несколько различных подходов к определению. Опираясь на анализ точек зрения разных ученых, авторы статьи выделяют основные составляющие понятия «математическая грамотность». Таковыми являются: грамотность математической речи, владение математическими понятиями, умение правильно формулировать определения и утверждения, способность применять математику для исследования. В работе дается характеристика перечисленных составляющих математической грамотности. Кроме того, в исследовании впервые сделана попытка сформулировать уровни математической грамотности: речевая, терминологическая, критическая и операционная. В статье приводятся результаты тестирования студентов педагогических направлений подготовки двух вузов: Костромского государственного университета и Ярославского государственного педагогического университета. Задачей тестирования являлась оценка уровня математической грамотности будущих учителей, для которых преподавание математики будет являться частью их профессиональной деятельности. Тест проверял не только знание терминов и умение давать определения, но и умение правильно применять математику для решения практических задач с последующей интерпретацией, а также умение видеть ошибки и неточности в текстах работ учащихся, интернет-источниках и учебных пособиях. Авторы выделили критерии для оценки результатов теста, и по каждому критерию определялся количественный показатель, равный количеству верно выполненных заданий. Невысокие результаты тестирования даже студентов третьего курса показывают актуальность специфических мероприятий, которые могли бы способствовать повышению математической грамотности педагогов.

Ключевые слова: математическая грамотность, функциональная грамотность, подготовка учителя, преподавание математики

Для цитирования: Марголина Н.Л., Налимова И.В. Математическая грамотность как важный компонент подготовки будущего учителя // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 149–153. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-149-153>

Research Article

MATHEMATICAL LITERACY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PREPARING A FUTURE TEACHER

Natalia L. Margolina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Irina V. Nalimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, inalimova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0136-9702>

Abstract. The article analyzes the concept of mathematical literacy. The formation of mathematical literacy among members of modern society is a fundamental basis for the formation of functional literacy. Currently, there is no single approach to the interpretation of the concept of «mathematical literacy», the article provides several different approaches to the definition. Based on the analysis of the points of view of different scientists, the authors of the article highlight the main components of the concept of «mathematical literacy». These include: literacy of mathematical speech; possession of mathematical concepts; the ability to correctly formulate definitions and statements; the ability to apply mathematics to research. The paper provides a characteristic of the listed components of mathematical literacy. In addition, in this work, for the first time, an attempt

was made to formulate the levels of mathematical literacy – speech, terminological, critical and operational. The article presents the results of testing students in pedagogic areas of training of two universities – Kostroma State University and Yaroslavl State Pedagogic University. The test was aimed at assessing the level of mathematical literacy of future teachers, for whom teaching mathematics will be a part of their professional activities. The test tested not only the knowledge of terms and the ability to give definitions, but also the ability to correctly apply mathematics to solve practical problems with subsequent interpretation, as well as the ability to see errors and inaccuracies in the texts of students' works, Internet sources and teaching aids. The authors identified criteria for assessing the test results and for each criterion; a quantitative indicator was determined equal to the number of correctly completed tasks. The low results of even third-year students show topicality of specific activities that could help improve the mathematical literacy of pedagogues.

Keywords: mathematical literacy, functional literacy, teacher training, teaching mathematics

For citation: Margolina N.L., Nalimova I.V. Mathematical literacy as an important component of preparing a future teacher. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021, vol. 27, № 2, pp. 149–153 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-149-153>

Математическое образование на данном этапе развития общества есть смысл рассматривать как необходимую составляющую подготовки современного специалиста. Задачи такой подготовки – формирование математической культуры и готовности личности к непрерывному самообразованию и практическому применению математических знаний.

Составляющей математической культуры выступает математическая грамотность. В педагогическом словаре [Педагогический энциклопедический словарь: 57] грамотность определяется как степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка. Грамотность рассматривается в качестве одного из базовых показателей социально-культурного развития населения. Конкретное содержание понятия грамотности исторически изменчиво, имеет тенденцию к расширению с ростом общественных требований к развитию индивида: от элементарных умений читать, писать, считать – к овладению некоторым комплексом различных общественно необходимых знаний и навыков, позволяющих человеку сознательно участвовать в социальных процессах (так называемая функциональная грамотность).

Неотъемлемой составляющей функциональной грамотности является математическая. Термин «математическая грамотность» встречается в различных источниках, анализ которых позволяет сделать вывод об отсутствии единого подхода к раскрытию содержания этого понятия. Например, согласно П.Ю. Батчаевой [Батчаева: 6] в качестве содержания понятия выступают способности учащихся: распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности, которые могут быть решены средствами математики; формулировать эти проблемы на языке математики; решать эти проблемы, используя математические знания и методы; анализировать использованные методы решения; интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы; формулировать и записывать

окончательные результаты решения поставленной проблемы. О.А. Ивашова в работе [Ивашова: 70] рассматривает математическую грамотность как составляющую математической культуры, направленную на осмысленное овладение математическими знаниями и умениями, в том числе общекультурного характера. Она выделяет следующие характеристики, необходимые для успешного формирования математической грамотности: учебно-познавательную мотивацию учащихся; понимание учебного математического материала и умение применять его в различных условиях; умение видеть математические вопросы целостно; умение создавать и использовать простейшие математические модели; правильно применять математический язык, обосновывать свои суждения и действия; умение видеть красоту математики.

Вопросы формирования функциональной математической грамотности будущего учителя начальных классов рассматривались в статье И.В. Налимовой, О.С. Кипятковой [Налимова 2020: 202]. При этом авторами выявлены возможности компетентностного подхода при формировании функциональной математической грамотности [Налимова 2021: 187].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил авторам выделить основные составляющие исследуемого понятия: грамотность математической речи, владение математическими понятиями, умение правильно формулировать определения и утверждения, способность применять математику для решения задач в разнообразных практических контекстах и интерпретировать полученные результаты.

Грамотность математической речи предполагает знание правил русского языка и уместное употребление математических терминов. Владение математическими понятиями – это умение раскрыть его содержание и выделить объем. Умение правильно формулировать определения и утверждения требует знаний различных их видов, структуры и формулировок. Применение математики для решения практических задач с последующей интерпретацией результатов осуществляется методами и приемами

математического моделирования. Кипятковой отмечается, что принцип моделирования научных исследований является средством реализации фундаментализации математической подготовки студентов профиля «Начальное образование» [Кипяткова: 91]. Для овладения навыком моделирования реальных процессов с помощью математического аппарата прежде всего необходимо уметь сформулировать данные и требования задачи, стоящей перед исследователем, на язык математики и видеть математические методы и приемы, которые могут использоваться для изучения свойств модели ([Марголина, Матыцина, Ширяев: 124]). Аналогичные идеи высказываются так же в работе А.С. Бабенко и К.Ю. Стрункиной ([Бабенко, Стрункина: 153]).

Подготовка будущих учителей к проведению уроков математики в условиях, предусмотренных образовательным стандартом, связана с необходимостью математически грамотно подходить к содержанию образовательного процесса. В настоящей статье сделана попытка оценить степень готовности студентов направления подготовки «Педагогическое образование» к решению вышеобозначенной задачи.

В исследование были вовлечены студенты первого и третьего курсов очной формы обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» направления подготовки «Педагогическое образование» направленности «Начальное образование» и ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» направления подготовки «Педагогическое образование» направленности «Математика» и направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» направленности «Математика, физика». Для выявления уровня математической грамотности будущих учителей использовались результаты тестирования. Обработка результатов велась по следующим критериям:

1. Речевая математическая грамотность;
2. Терминологическая математическая грамотность;
3. Операционная математическая грамотность;
4. Критическая математическая грамотность.

Студенты при прохождении теста выполняли задания, проверяющие: умение правильно использовать и употреблять математические термины в соответствии с правилами русского языка; умение давать определения разным математическим объектам; знание структуры натурального числа; умение составлять числовое выражение и видеть структуру числового выражения; знание метрической системы мер; умение видеть ошибки и неточности в текстах работ учащихся, интернет-источниках и учебных пособиях.

По каждому критерию оценивался количественный показатель, равный количеству верно выполненных заданий.

Анализ по первому критерию «Речевая математическая грамотность» показал, что большинство тестируемых правильно употребляют и склоняют числительные. Все обучающиеся направленности «Математика, физика» и «Математика», 100 % обучающихся третьего курса направленности «Начальное образование» правильно ответили на вопросы, требующие чтения и склонения числительных, разделения понятий «число» и «цифра». Семь процентов первокурсников направленности «Начальное образование» допустили ошибки в заданиях этой категории.

Задания, требующие чтения числового выражения, вызвало затруднение, связанное со склонением числительных, у 54 % студентов третьего курса и 61 % первокурсников направленности «Начальное образование». Студенты первого курса направленности «Математика и физика» допустили 20 % ошибок, 40 % третьекурсников тоже дали неправильные ответы. Студенты направленности «Математика» допускали ошибки не только в склонении числительных, но и связанные с неправильным употреблением терминов.

Критерий «Терминологическая математическая грамотность» проверялся тремя заданиями теста, предлагающими дать правильное наименование математического объекта. Выполнение задания на название алгебраической записи оказалось успешным для всех студентов третьего курса направления подготовки «Педагогическое образование» ИФМЕН и для 80 % третьекурсников ЯГПУ. Первокурсники КГУ ошиблись с ответом в 27 %, а студенты первого курса ЯГПУ – в 46 % случаев. Название единиц измерения правильно указали все первокурсники и 90 % третьекурсников направленностей «Математика и физика» и «Математика». Студенты направленности «Начальное образование» допустили больше ошибок – 14 % на третьем курсе и 23 % на первом. Верное наименование геометрической величины не смогли указать 20 % и 0,6 % студентов соответственно третьего и первого курса института физико-математических и естественных наук КГУ. Первокурсники педагогического факультета ЯГПУ ошиблись в 7,7 % ответов, а все студенты третьего курса ответили верно.

На проверку критерия «Операционная математическая грамотность» отведены пять заданий теста. Одно из них проверяло знание студентами структуры натурального числа. С этим заданием не справились 20 % и 54 % обучающихся ЯГПУ на третьем и первом курсах соответственно. Неверный ответ дали 0,6 % и 30 % обучающихся первого и третьего курсов Костромского государственного университета. Алгебраические задания, направленные на выявление умения составлять математические выражения и выделять компоненты буквенного выражения, не вы-

звали затруднения у большинства участников теста. Из третьекурсников направлений подготовки ЯГПУ и КГУ 90 % и 83 % соответственно дали верные ответы на вопросы теста. 99,7 % студентов первого курса направленности «Математика» и 92,3 % направленности «Начальное образование» тоже успешно выполнили задания этого типа. Многие студенты не смогли дать верное определение геометрической фигуры «квадрат», лишь 14 % студентов 3-го курса и 15 % студентов 1-го курса ЯГПУ справились с этим заданием, студенты КГУ также показали низкие результаты.

С целью проверки последнего критерия критической математической грамотности предлагалось исправить ошибки в формулировках заданий различных источников. Из 635 ответов студентов обоих вузов только 158 оказались верными, что составляет 25 %.

Обработка результатов теста с помощью критерия Стьюдента на уровне значимости 0,01 не выявила существенных отличий между средним уровнем математической грамотности студентов обоих вузов. При изучении различий в показателях испытуемых по отдельным критериям можно отметить, что «математики» показывают худшие результаты в ответах на вопросы о математических понятиях, относящихся к начальной школе. Студенты направленности «Начальное образование» сравнительно хуже ориентируются в алгебраических и геометрических понятиях.

Можно предположить, что невысокие результаты проведенного исследования связаны с недостатком внимания, уделяемого преподавателями математики и методики преподавания математики вопросам, связанным с владением математическими понятиями, формулировками определений и утверждений. Студентам предлагается мало заданий на применение математических знаний при решении математических задач и интерпретации результатов. Постановка математической речи требует ежедневных усилий со стороны всех участников образовательного процесса.

Результаты диагностики, полученные по итогам тестирования, показали необходимость формирования основных составляющих математической грамотности у студентов педагогических направлений подготовки.

Список литературы

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.

Батчаева П.Ю. Устные упражнения как одно из средств формирования математической культу-

ры учащихся 5–11 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2010. 24 с.

Ивашова О.Ю. Информационные технологии и математическая культура младших школьников // Вестник Герценовского университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 3 (53). С. 70–74.

Князикова О.С., Ястребов А.В. Углубленные дидактические единицы как средство реализации принципа фундаментальности в обучении математике // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 86–93.

Налимова И.В., Князикова О.С. Компетентный подход к формированию математической грамотности будущих учителей начальных классов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2021. Т. 12, № 1. С. 186–189.

Налимова И.В., Князикова О.С. Некоторые аспекты формирования функциональной математической грамотности будущего учителя начальных классов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11, № 1. С. 197–203.

Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Об этапах математического образования в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 1. С. 123–125.

Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002, 527 с.

References

Babenko A.S., Strunkina K.Ju. *Primenenie metoda projektov pri izuchenii veroyatnostno-statisticheskoy linii v shkole* [Application of the project method in the study of the probabilistic-statistical line in school]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 23, № 2, pp. 150–154. (In Russ.)

Batchaeva P.Iu. *Ustnye uprazhneniia kak odno iz sredstv formirovaniia matematicheskoi kul'tury uchashchikhsia 5–11 klassov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Oral exercises as one of the means of forming the mathematical culture of students in grades 5–11: author. dis. ... Cand. ped. sciences]. Astrakhan', 2010, 24 p. (In Russ.)

Ivashova O.Iu. *Informatsionnye tekhnologii i matematicheskaia kul'tura mladshikh shkol'nikov* [Information technologies and mathematical culture of junior schoolchildren]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Herzen University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2008, № 3 (53), pp. 70–74. (In Russ.)

Kipyatkova O.S., Yastrebov A.V. *Ukrupnennie didakticheskie edinici kak sredstvo realizacii principa fundamentalnosti v obuchenii matematike* [Enlarged didactic units as a means of implementing the fundamental principle in teaching mathematics]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2018, № 3, pp. 86–93. (In Russ.)

Nalimova I.V., Kipyatkova O.S. *Kompetentnostnii podhod k formirovaniyu matematicheskoi gramotnosti buduschih uchitelei nachalnih klassov* [Competence-based approach to the formation of mathematical literacy of future primary school teachers]. *Gercenovskie chteniya. Nachalnoe obrazovanie* [Herzen readings. Primary education], 2021, vol. 12, № 1, pp. 186–189. (In Russ.)

Nalimova I.V., Kipyatkova O.S. *Nekotore aspekti formirovaniya funkcionalnoi matematicheskoi gramotnosti buduschego uchitelya nachalnih klassov* [Some aspects of the formation of functional mathematical literacy of the future primary school teacher]. *Gercenovskie chteni-*

ya. Nachalnoe obrazovanie [Herzen readings. Primary education], 2020, vol. 11, № 1, pp. 197–203. (In Russ.)

Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Ob etapah matematicheskogo obrazovaniya v vuze* [On the stages of mathematical education in the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 1, pp. 123–125. (In Russ.)

Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary], ed. by B.M. Bim-Bad. M., Bol'shaia ros. entsikl., 2002, 527 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.02.2021; одобрена после рецензирования 26.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 08.02.2021; approved after reviewing 26.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 154–159. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 154–159. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:796

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-154-159>

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Кучина Юлия Сергеевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, u_kuchina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5774-7306>

Кучин Николай Валентинович, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, n_kuchin@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1194-2277>

Когут Марина Нинельевна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, m_kogut@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7249-0326>

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые особенности организации физкультурно-оздоровительной деятельности в рамках физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем. Рассматриваемая проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью совершенствования физкультурно-оздоровительной деятельности в высшей школе и недостатком в современной системе образования эффективных практик организации физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем. В исследовании рассмотрены основные изменения последних лет в практике организации физкультурно-оздоровительной деятельности для студентов с ослабленным здоровьем, раскрываются механизм формирования специальных медицинских групп, а также их дифференциация в зависимости от типа заболеваний обучающихся. Отмечается значимость повышения эффективности физкультурно-оздоровительной деятельности в вузах ввиду продолжающегося роста числа студентов с ослабленным здоровьем. На основе анализа текущего состояния системы физического воспитания студентов вузов выделены основные проблемы, присущие данной сфере, а именно: разнородность компетенций в сфере физической культуры, недостаток баланса между получением теоретических знаний и двигательной активности обучающихся с ослабленным здоровьем, отсутствие мотивационного аспекта в системе физического воспитания. Подчеркивается необходимость качественной модернизации практики применения компетентностного подхода к физическому воспитанию студентов и внедрению мотивационного компонента в учебные программы по физической культуре. Для дальнейшего развития данного направления необходимы поиск и соблюдение баланса между теоретической работой и получением практических навыков в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности, а также способностью применять их в последующей жизни.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, физическое воспитание студентов, специальные медицинские группы

Для цитирования: Кучина Ю.С., Кучин Н.В., Когут М.Н. Значение физкультурно-оздоровительной деятельности в физическом воспитании студентов с ослабленным здоровьем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 154–159. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-154-159>

Research Article

THE VALUE OF PHYSICAL CULTURE AND HEALTH-IMPROVING ACTIVITY IN THE PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS WITH WEAKENED HEALTH

Yulia S. Kuchina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, u_kuchina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5774-7306>

Nikolay V. Kuchin, Kostroma State University, Kostroma, Russia, n_kuchin@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1194-2277>

Marina N. Kogut, Kostroma State University, Kostroma, Russia, m_kogut@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7249-0326>

Abstract. The article examines the key features of the organisation of physical culture and health-improving activities in the framework of physical training of students with impaired health. The considered research problem lies in the contradiction between the need to improve physical culture and health-improving activity in higher training and the lack in the modern training system of effective practices for organising physical training of students with impaired health. The study examines the main changes in recent years in the practice of organising physical culture and health-improving activities for students

with impaired health, we reveal the mechanism for the formation of special medical groups, as well as their differentiation depending on the type of students' diseases. The importance of increasing the effectiveness of physical culture and health-improving activity in universities is noted, in view of the continuing growth in the number of students with impaired health. Based on the analysis of the current state of the system of physical training of university students, the main problems inherent in this area are highlighted, namely – the diversity of competences in the field of physical culture, the lack of balance between the acquisition of theoretical knowledge and the physical activity of students with impaired health, the lack of a motivational aspect in the system of physical training. The need for a qualitative modernisation of the practice of applying the competency approach to physical training of students and the introduction of a motivational component in the curriculum for physical culture is emphasised. For the further development of this direction, it is necessary to find and maintain a balance between theoretical work and obtaining practical skills in the process of physical culture and health-improving activities, as well as the ability to apply them in subsequent life.

Keywords: health-improving activity, physical training of students, special medical groups

For citation: Kuchina Yu.S., Kuchin N.V., Kogut M.N. The value of physical culture and health-improving activity in the physical training of students with weakened health. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 154–159 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-154-159>

Введение

Система высшего образования в России в настоящее время претерпевает существенные трансформации. Внедрение компетентного подхода, применение инновационных технологий и методов обучения, преобразование государственных стандартов – всё это определяет необходимость научного переосмысления образовательного процесса. В значительной степени это касается процесса организации физкультурно-оздоровительной деятельности в высших учебных заведениях, когда от преподавателя физической культуры требуются не только теоретические знания и практические навыки в области физического воспитания студентов, но и представления о медико-биологических особенностях обучающихся.

В данном контексте целесообразно подчеркнуть, что современная система высшего образования направлена на всестороннее развитие будущих специалистов. При этом особое внимание уделяется не только формированию профессиональных навыков и компетенций, но и физическому воспитанию студентов. На сегодняшний день научные и методологические подходы позволяют рассматривать технологии развития физической культуры студентов как один из ключевых и основополагающих элементов всего образовательного процесса. Во многом именно физическая культура и спорт позволяют закрепить разносторонний характер обучения в высших учебных заведениях, поскольку физическое воспитание является неотъемлемой частью развития личности.

Необходимо отметить, что физкультурно-оздоровительный процесс в вузе должен объединять в себе не только деятельность, направленную на развитие здоровья и повышение спортивной культуры студентов, но и мероприятия по формированию объективных представлений о значимости здорового образа жизни, личных особенностях здоровья и возможно-

стях самостоятельной организации физического развития после окончания образовательного учреждения. При этом важно акцентировать внимание на том, что современная система высшего образования в России нацелена не только на передачу студентам необходимых знаний, но и на формирование умений использовать их в своей профессиональной деятельности, выступать субъектом своего развития и самостоятельно применять полученные в ходе обучения навыки. Это в полной мере относится и к процессу физического воспитания студентов.

Методы исследования

Комплексный характер физического воспитания определяет ключевые задачи организации физкультурно-оздоровительной деятельности в высших учебных заведениях. Так, Е.В. Матухно к числу основных задач физкультурно-оздоровительной деятельности причисляет не только повышение двигательной активности студентов, но и увеличение уровня знаний в области физического воспитания, а также формирование установок и мотивации на укрепление собственного здоровья через регулярные занятия спортом [Матухно: 113].

Таким образом, можно констатировать, что организация физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе, помимо непосредственно занятий спортом, должна включать в себя теоретико-образовательный и мотивационный компоненты. Под первым мы понимаем формирование у студентов необходимых теоретических знаний о физическом воспитании, укреплении собственного здоровья, физиологических особенностях организма, здоровом образе жизни и т. д. В свою очередь, мотивирующий компонент включает в себя побуждение обучающихся к регулярным занятиям спортом и самоорганизацию физического воспитания. Все это обуславливает необходимость расширения физкультурно-оздоровительного процесса и выхода за рамки исключительно спортивной активности студенческой молодежи.

Результаты исследования

Повсеместное внедрение практики элективных курсов по физической культуре позволило в существенной мере разнообразить физкультурно-оздоровительную деятельность в отечественных вузах, что предоставило возможность сформировать процесс физического воспитания студентов в соответствии с их личными физическими и психическими возможностями и уровнем здоровья. Особую актуальность данная практика приобретает в связи с наметившейся тенденцией к росту числа обучающихся, имеющих ослабленное здоровье [Юречко: 58].

Безусловно, кризисные явления, связанные с ухудшением общего уровня здоровья в молодежной среде, обусловлены довольно широким спектром техногенных, социальных и экологических факторов, на которые система высшего образования в большинстве своем не в состоянии повлиять. Тем не менее возникает необходимость в адаптации процесса физического воспитания студентов к их реальным проблемам.

Также в данном контексте важно подчеркнуть, что согласно научным исследованиям, организуемым российскими медиками, количество молодежи с приемлемым уровнем здоровья снижается; в первую очередь – в городах и мегаполисах, то есть там, где, как правило, сосредоточены учреждения высшего образования. Более того, ухудшается и средний уровень здоровья среди студенческой молодежи, растет уровень их заболеваемости в процессе обучения. Так, например, число студентов с ослабленным здоровьем, поступающих в российские университеты, составляет более 30 %, причем их численность постоянно увеличивается [Матвеева: 241].

При этом студенты с ослабленным здоровьем существенно различаются как по типу и характеру наличествующих заболеваний, так и по объективным физиологическим особенностям организма и уровню функциональных резервов. В этих условиях не представляется возможной организация физкультурно-оздоровительной деятельности для всех категорий студентов по одной универсальной методике, удовлетворяющей их потребности. Однако и разработка индивидуальных планов занятий физической культурой для каждого отдельного студента часто является невыполнимой задачей для преподавателей из-за нехватки кадровых ресурсов и материальной базы.

В связи с этими обстоятельствами в отечественной системе образования физкультурно-оздоровительная деятельность со студентами, имеющими ослабленное здоровье, осуществляется в рамках специальных медицинских групп различного типа, куда зачисляются те, кто по состоянию здоровья не может принимать участие в занятиях физической культурой с основным контингентом студентов. Стоит отметить,

что до недавнего времени работа студентов в рамках специальных медицинских групп включала исключительно получение теоретических знаний, например подготовку докладов, написание рефератов, сдачу экзаменов и зачетов в устной и письменной форме. Однако в настоящее время обязательным элементом является организация любых видов физической активности для студентов с ослабленным здоровьем.

Такая практика определила необходимость градации студентов в зависимости от типа и значимости заболеваний. Так, согласно одному из подходов предлагается разделять специальные медицинские группы на 4 типа: А, Б, В, а также лечебную группу. В каждой из данных групп занятия физической культурой помимо теоретического блока включают физические упражнения различного уровня сложности.

К группе А причисляются студенты, которым показаны аэробные нагрузки в связи с имеющимися заболеваниями дыхательной, нервной или сердечно-сосудистой системы. Чаще всего занятия физической культурой для данной группы студентов включают бег, плавание, упражнения аэробики, спортивную ходьбу, то есть преимущественно динамические нагрузки.

В группу Б входят студенты с низким уровнем зрения, заболеваниями почек, печени, нарушениями обмена веществ и др. При организации занятий физической культурой в рамках данной группы, как правило, применяются различные упражнения общей гимнастики, подобранные в зависимости от конкретного заболевания.

Группа В объединяет обучающихся, имеющих различные нарушения опорно-двигательного аппарата. Занятия физической культурой могут включать упражнения, направленные на коррекцию осанки, общеразвивающие нагрузки, а также упражнения корригирующей гимнастики.

Наконец, лечебная группа включает студентов, которые обладают тяжелыми отклонениями здоровья, обуславливающими необходимость составления индивидуальных планов занятий физической культурой для каждого студента в зависимости от конкретных медицинских показаний [Кривсун: 47].

Безусловно, такая дифференциация студентов с ослабленным здоровьем требует разносторонних методик организации физкультурно-оздоровительной деятельности, адаптированных для укрепления здоровья обучающихся из каждой конкретной группы. Практика организации данного вида деятельности в институте педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» показала, что внедрение элективных курсов позволяет повысить вариативность занятий спортом в вузах.

В случае со студентами общей группы вариативность занятий физической культурой дает возможность организовать процесс обучения в соответствии

с требованиями будущей профессиональной деятельностью, а также личными предпочтениями и индивидуальными потребностями студентов относительно отдельных видов спорта. Однако в контексте физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ослабленным здоровьем данная практика представляет еще большую ценность, поскольку её применение дает возможность сформировать программу, исходя из особенностей заболеваний студентов и их психологических и физиологических возможностей. При этом спектр элективных курсов может быть достаточно широк: от спортивных танцев до адаптивной физической культуры, направленной на реабилитацию и адаптацию студентов, имеющих значительные проблемы со здоровьем.

Внедрение практики элективных курсов в процесс физического воспитания является одним из самых эффективных нововведений последних лет. Однако дальнейшему развитию физкультурно-оздоровительной деятельности на уровне высшего образования препятствует ряд существенных проблем как технологического, так и методического характера. Одной из них является неравномерное внедрение компетентностного подхода в учебный процесс, которое вот уже несколько лет сопровождает процесс реформирования высшей школы.

С одной стороны, закрепление на уровне государственных стандартов требований к освоению образовательных программ позволяет унифицировать образовательные подходы и добиться конкретики в отношении результатов физкультурно-оздоровительной деятельности. С другой стороны, данная инициатива реализуется с существенными противоречиями.

Во-первых, регулярное обновление образовательных стандартов, происходящее каждые 2–3 года, влечет за собой изменение основных компетенций, в том числе и тех, которые относятся к занятиям физической культурой. К примеру, если в 2016 г. компетенция, относящаяся к физической культуре и спорту, могла звучать как «способность владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, быть готовым к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности»; то уже через два года ей на смену пришла другая формулировка «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни». Такая регулярная и довольно существенная корректировка компетенций не способствует эффективному выстраиванию образовательно-воспитательного процесса, когда приоритеты организации физкультурно-оздоровительной деятельности в высшей школе меняются каждые несколько лет.

Во-вторых, серьезной проблемой остается слишком широкое разнообразие компетенций, связанных непосредственно с физической культурой, и различных образовательных программ. Даже в рамках отдельных групп специальностей компетенции могут формулироваться совершенно по-разному, что зачастую даже не обусловлено профилировкой будущих специалистов и объективными требованиями конкретного направления подготовки. Таким образом, возникает ситуация, когда в процессе подготовки рабочих программ учебных дисциплин только заменяются компетенции, а содержание физкультурно-оздоровительной деятельности остается одинаковым для разных специальностей, что противоречит самой сути компетентностного подхода. Помимо этого, в высшей школе России наблюдается несоответствие нормативно закрепленных стандартов и методик, реализуемых на практике [Козлов: 126].

Данные противоречия негативно сказываются на организации физкультурной деятельности даже для обучающихся в общей группе, не говоря уже о студентах с ослабленным здоровьем. В этих условиях представляется очевидной необходимость унификации общекультурных компетенций в области физического воспитания, снижения уровня их разнородности, а также строгого закрепления требований к результатам физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ослабленным здоровьем. Кроме того, необходима разработка типовой учебной программы физической культуры для студентов с ослабленным здоровьем на основе действующего компетентностного подхода.

Заключение

На разных этапах трансформации системы высшего образования компетенции в области физкультурной деятельности были направлены на физическое развитие студентов, приобретение ими навыков использования методов физического воспитания в профессиональной деятельности, способности выстраивать траектории своего дальнейшего развития. Данная неопределенность подчеркивает проблему отсутствия баланса между физкультурно-оздоровительной деятельностью в формате двигательной активности и формированием теоретических представлений о собственном заболевании, причинах ослабленного здоровья и методиках его укрепления, в том числе во внеурочное время, а также после окончания учебного заведения. Вместе с тем аксиомой является тот факт, что необходимо сформировать у студента не только теоретические знания о своем заболевании, но и практические навыки по самостоятельной организации физкультурно-оздоровительной деятельности на протяжении всей жизни, с учетом собственных психологических, физиологических и функциональных особенностей.

Тем не менее если ранее студенты с ослабленным здоровьем занимались исключительно теоретической работой в формате подготовки рефератов и докладов, то в настоящее время основной упор сделан на двигательную активность в зависимости от конкретного заболевания обучающегося. Дальнейшее развитие данного направления требует поиска оптимальной комбинации теоретической работы и получения практических навыков в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности, а также способности применять их в последующей жизни.

Еще одной существенной проблемой является отсутствие адекватной методики мотивации студентов с ослабленным здоровьем к занятиям физической культурой. Стоит отметить, что студенты, включенные в специальные медицинские группы, как правило, обладают довольно низким уровнем мотивации к занятиям физкультурой ввиду имеющихся у них заболеваний. Социально-психологический и педагогический инструментарий привлечения студентов к спорту и формирования у них представлений о необходимости физкультурно-оздоровительной деятельности находится вне учебных планов и программ, что негативно влияет на активность обучающихся при занятиях физической культурой.

В этой связи важной задачей является актуализация методов мотивации студентов с ослабленным здоровьем к физкультурно-оздоровительной деятельности и включение мотивационной части в качестве обязательного элемента рабочих программ по физической культуре. В ином случае велика вероятность, что обучающиеся, имеющие проблемы в состоянии здоровья, будут воспринимать занятия физической культурой не как возможность для получения навыков укрепления своего здоровья, а как формальную необходимость для продолжения обучения в университете.

В заключение необходимо акцентировать внимание на том, что в настоящее время занятия физической культурой являются практически единственным элементом системы образования в высшей школе, направленным на укрепление здоровья студентов и профилактику значительного количества заболеваний, характерных для студенческой молодежи. В этой связи дальнейшее совершенствование методик физкультурно-оздоровительной деятельности в физическом воспитании студентов с ослабленным здоровьем является одной из важней задач развития всей системы высшего образования в России.

Библиографический список

Айвазова Е.С., Коршикова М.С. Значение самостоятельных занятий физическими упражнениями для студентов с ослабленным здоровьем // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 44-1. С. 12–14.

Козлов А.В., Бударников А.А., Шиманский О.В. Общекультурные компетенции по физической культуре в образовательных стандартах современных профессий // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 5. С. 122–127.

Кривсун С.Н., Бабушкина Е.С. Методические основы занятий физической культурой студентов с ослабленным здоровьем // Таврический научный обозреватель. 2016. № 11-3. С. 46–49.

Лакомкина И.В., Утегенов К.Д., Андакул М.Х. Особенности проведения занятий по физической культуре у студентов с ослабленным здоровьем // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2019. № 1. С. 199–201.

Матвеева Л.В., Македонов Р.А. Физическая культура как неотъемлемая часть специальной адаптации студентов с ослабленным здоровьем // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 17. С. 240–245.

Матухно Е.В. Концепция воспитания профессиональной успешности студентов с ослабленным здоровьем в процессе занятий физической культурой // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. № 11. С. 112–118.

Сапегина Т.А. Адаптационные возможности физической культуры в реабилитации студентов с ослабленным здоровьем // Наука и перспективы. 2018. № 4. С. 28–33.

Юречко О.В., Васильева В.Н. Оздоровительные возможности средств туризма в физическом воспитании студентов с ослабленным здоровьем в условиях Амурской области // Краеведение Приамурья. 2014. № 3. С. 58–61.

References

Aivazova E.S., Korshikova M.S. *Znachenie samostoiatel'nykh zaniatii fizicheskimi uprazhneniiami dlia studentov s oslablennym zdorov'em* [The value of independent physical exercises for students with impaired health]. *Tendentsii razvitiia nauki i obrazovaniia* [Trends in the development of science and education], 2018, № 44-1, pp. 12–14. (In Russ.)

Kozlov A.V., Budarnikov A.A., Shimanskii O.V. *Obshchekul'turnye kompetentsii po fizicheskoi kul'ture v obrazovatel'nykh standartakh sovremennykh professii* [General cultural competences in physical culture in educational standards of modern professions]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the University P.F. Lesgaft], 2016, № 5, pp. 122–127. (In Russ.)

Krivsun S.N., Babushkina E.S. *Metodicheskie osnovy zaniatii fizicheskoi kul'turoi studentov s oslablennym zdorov'em* [Methodological foundations of physical culture lessons for students with impaired health]. *Tavrisheskii nauchnyi obozrevatel'* [Tavrisheskiy scientific observer], 2016, № 11-3, pp. 46–49. (In Russ.)

Lakomkina I.V., Utegenov K.D., Andakul M.Kh. *Osobennosti provedeniia zaniatii po fizicheskoi kul'ture u studentov s oslablennym zdorov'em* [Features of physical culture lessons for students with impaired health]. *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriia i praktika realizatsii* [Resources of competitiveness of athletes: theory and practice of implementation], 2019, № 1, pp. 199–201. (In Russ.)

Matveeva L.V., Makedonov R.A. *Fizicheskaia kul'tura kak neot'emlemaia chast' spetsial'noi adaptatsii studentov s oslablennym zdorov'em* [Physical culture as an integral part of special adaptation of students with impaired health]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika* [Education and upbringing: methods and practice], 2014, № 17, pp. 240–245. (In Russ.)

Matukhno E.V. *Kontseptsiiia vospitaniia professional'noi uspeshnosti studentov s oslablennym zdorov'em v protsesse zaniatii fizicheskoi kul'turoi* [The concept of upbringing the professional success of students with impaired health in the process of physical education]. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriia: Filologiya, pedagogika, psikhologiya* [Bulletin of the

Baltic Federal University. I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology], 2010, № 11, pp. 112–118. (In Russ.)

Sapegina T.A. *Adaptatsionnye vozmozhnosti fizicheskoi kul'tury v reabilitatsii studentov s oslablennym zdorov'em* [Adaptive possibilities of physical culture in the rehabilitation of students with impaired health]. *Nauka i perspektivy* [Science and prospects], 2018, № 4, pp. 28–33. (In Russ.)

Iurechko O.V., Vasil'eva V.N. *Ozdorovitel'nye vozmozhnosti sredstv turizma v fizicheskom vospitanii studentov s oslablennym zdorov'em v usloviakh Amurskoi oblasti* [Improving possibilities of tourism means in physical education of students with impaired health in the conditions of the Amur region]. *Kraevedenie Priamur'ia* [Regional studies of the Amur region], 2014, № 3, pp. 58–61. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.02.2021; одобрена после рецензирования 28.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 21.02.2021; approved after reviewing 28.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 160–167. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 160–167. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:796

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-160-167>

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Кучина Юлия Сергеевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, u_kuchina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5774-7306>

Аннотация. В статье проанализированы особенности методики организации физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем в вузах России. Представлен опыт работы в данном направлении преподавателей физической культуры Костромского государственного университета. Рассмотрена методика организации физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем в условиях дистанционного образования через электронную почту; популярную в среде молодежи систему WhatsApp; платформу Zoom; видеохостинг YouTube. В рамках данной проблематики разработан и апробирован цифровой дневник самонаблюдения студентов с ослабленным здоровьем. В таблицах представлена информация о студентах с ослабленным здоровьем института педагогики и психологии КГУ, приступивших и не приступивших к занятиям физкультурой в дистанционном формате и основные причины их отказа от занятий в дистанционном формате. Описана авторская модель организации дистанционной физкультурно-оздоровительной работы со студентами, имеющими проблемы в состоянии здоровья, включающая: цель, задачи, принципы, средства физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем, а также особенности дистанционного взаимодействия студентов и преподавателей; факторы, обеспечивающие реализацию данного вида деятельности и элементы комплексной оценки. В заключении статьи сделаны выводы о результатах проведенного исследования.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная работа, дистанционное образование, цифровой дневник самонаблюдения, модель

Для цитирования: Кучина Ю.С. Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 160–167. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-160-167>

Research Article

METHODOLOGY AND ORGANISATION OF HEALTH-IMPROVING WORK WITH STUDENTS WITH IMPAIRED HEALTH

Yulia S. Kuchina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, u_kuchina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5774-7306>

Abstract. The article analyses the features of the methodology for organising physical culture and health-improving work with students with impaired health in Russian universities. The work experience in this direction of physical culture teachers of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University is presented. The methodology of organising physical culture and health-improving work with students with impaired health in terms of distance education via e-mail is considered; the WhatsApp system popular among young people; Zoom platform; YouTube video hosting. Within the framework of this problem, a digital self-observation diary of students with impaired health has been developed and tested. The tables provide information about students with weakened health of the Institute of Pedagogy and Psychology of KSU, those who started and did not start physical exercises in a distance format and the main reasons for their refusal to practice in a distance format. The author's model of the organisation of distance physical culture and health-improving work with students with health problems is described, including: purpose, objectives, principles, means of physical culture and health-improving work with students with impaired health, as well as features of distance interaction between students and teachers; factors ensuring the implementation of this type of activity and elements of a comprehensive assessment. In the conclusion of the article, conclusions are drawn about the results of the study.

Keywords: physical culture and health work, distance education, digital self-observation diary, model

For citation: Kuchina J.S., Methodology and organisation of health-improving work with students with impaired health. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 160–167 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-160-167>

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в последние годы не только в России, но и в мировом сообществе все острее становится проблема увеличения числа молодых людей с ослабленным здоровьем. Именно поэтому государство считает ключевой задачей обеспечение здоровья подрастающего поколения россиян. В данном случае за аксиому принимается тот факт, что от состояния здоровья молодого поколения зависит будущее нашей страны, ее научный и экономический потенциал и социально-экономическое развитие.

В настоящее время перед высшим образованием России также стоит задача решения проблемы обеспечения здоровья студенческой молодежи. Исследованию проблемы увеличения числа студентов, имеющих отклонения здоровья, посвящены научные труды ряда российских ученых (И.Г. Белавина, В.Ю. Волков, А.И. Зорин, И.В. Ильина, М.В. Прохорова, Ю.Н. Юров и др.).

В ФГБОУ ВО «Костромской государственной университете» (далее КГУ), как и в других вузах страны, ежегодно увеличивается число первокурсников, поступивших в вуз уже с имеющимися проблемами здоровья. Этим студентам требуется особый режим физических нагрузок в соответствии с их основным заболеванием.

Следует отметить, что взаимоотношения преподавателя со студентами, имеющими ослабленное здоровье, требуют особого подхода со стороны взрослого, поскольку необходимо учитывать их физические и психологические особенности. С данной целью в институте педагогики и психологии КГУ был разработан алгоритм деятельности преподавателя по формированию взаимоотношений студента с собственным организмом и социальной средой, схематично представленный в рисунке 1.

Прежде чем перейти к проблематике данной статьи, целесообразно рассмотреть такие дефини-

ции, как «физкультурно-оздоровительная работа» и «студенты с ослабленным здоровьем».

Проблемой изучения теоретических основ физкультурно-оздоровительной работы занимались многие ученые: Ю.Е. Антонова, Л.Н. Волошина, Л.Д. Глазырина, А.И. Загравская, Г.Ю. Козина, Л.И. Лубышева, Н.А. Ломакина, К.Е. Панасенко и др.

На основе исследований вышеуказанных ученых нами сделан вывод о том, что *физкультурно-оздоровительная работа* – это деятельность педагога, направленная на формирование у обучающихся осознанного отношения к своему физическому и психическому здоровью, основных социальных навыков, влияющих на социальную адаптацию, профилактику вредных привычек, а также (что не менее важно) – охват максимального количества обучающихся (студентов) оздоровительными мероприятиями.

Следует подчеркнуть, что в наши дни физкультурно-оздоровительная работа в образовательном учреждении любой ступени является одной из превентивных форм поддержки здоровья, а также профилактики различных заболеваний и вредных привычек у обучающихся.

В целом дефиницию «физкультурно-оздоровительная работа» можно рассматривать как деятельность педагога, направленную на формирование у человека осознанного отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни [Волошина: 525].

Перейдем к анализу второй дефиниции – «студенты с ослабленным здоровьем». Анализ исследований в рамках данной проблематики (Л.И. Акимова, В.К. Бальсевич, М.Я. Виленского, Ю.А. Гагина, В.А. Ермакова, Л.И. Лубышева, А.Н. Юсупова и др.) позволяет констатировать, что к данной категории относятся студенты, имеющие ограничения в двигательной активности в связи с нарушениями в состоянии здоровья и зачисляющиеся (на основе меди-

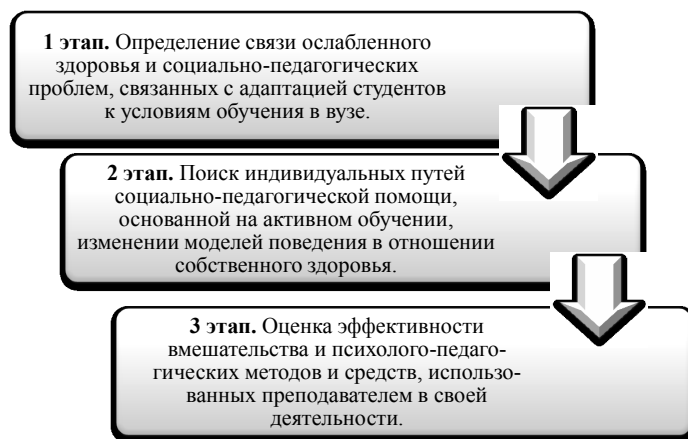


Рис. 1. Алгоритм деятельности преподавателя по формированию взаимоотношений студента с собственным организмом и социальной средой

цинского заключения) в специальную медицинскую группу для занятий физкультурой.

Существующая практика организации физкультурно-оздоровительной деятельности со студентами, имеющими проблемы в состоянии здоровья, показывает, что в настоящее время имеется ряд проблем в методике и организации данного вида деятельности. Как правило, у преподавателей физической культуры возникают трудности при подборе оптимальных физических нагрузок для данного контингента студентов.

В большей степени это связано с тем, что обучающиеся имеют различные возможности кардиореспираторной системы (функциональное взаимодействие дыхательной и сердечно-сосудистой систем организма человека), координирующей физическую работоспособность всего организма. В данном случае в образовательном процессе целесообразно использовать индивидуально-дифференцированный подход к содержанию и нагрузкам учебных занятий со студентами, имеющими проблемы со здоровьем [Заглевская: 44].

Особенно остро проблема организации физкультурно-оздоровительной работы с данной категорией студентов встала в 2020 году – в период пандемии коронавируса, когда обучение перешло в дистанционный формат. И, если организовать данный вид деятельности в режиме видеоконференции со здоровыми студентами особой сложности для преподавателей не составляло, то к студентам с проблемами в здоровье требовался индивидуальный подход и особый вид контроля.

В данном контексте целесообразно отметить, что традиционная методика предполагает организацию деятельности преподавателя со студентами, имеющими ослабленное здоровье, направленную на общее развитие организма и укрепление здоровья посредством применения широкого спектра статических, динамических и общеразвивающих упраж-

нений. Следовательно, тренировочная деятельность должна быть направлена на оптимизацию тех функций организма, которые были нарушены в связи с заболеванием, а целью становится избирательное воздействие на отдельные органы и системы организма индивида. Причем для каждой группы студентов одинаковые упражнения дают различный эффект, поскольку это зависит не только от самого заболевания, но и от стадии его протекания [Кривсун: 47].

При организации физкультурно-оздоровительной работы со студентами, имеющими проблемы в состоянии здоровья, наиболее эффективны следующие принципы: принцип гармонизации физкультурного образования; принцип гуманизации физкультурно-оздоровительной работы; принцип целенаправленности обучения в процессе физкультурно-оздоровительной работы; принцип интеграции обучения и саморазвития студентов в процессе физкультурно-оздоровительной работы; принцип оптимизации физкультурно-оздоровительной работы посредством поиска наиболее эффективных технологий, что позволяет устранить перегрузки студентов с ослабленным здоровьем; принцип динамичности и доступности дистанционного образования студентов с ослабленным здоровьем [Заглевская: 42].

В процессе организации физкультурно-оздоровительной деятельности со студентами с проблемами в здоровье в институте педагогики и психологии, помимо традиционных методов (специфические методы: игровой, соревновательный и др.; общепедагогические методы: словесный, наглядный и др.) используются следующие методы:

- метод коррекции, включающий в себя лечебно-профилактические мероприятия, к которым относятся массаж, коррекция поз в процессе выполнения упражнений, механотерапия и др.;
- метод дозированных восхождений, сочетающий в себе ходьбу с восхождениями и спусками по холмистой местности;

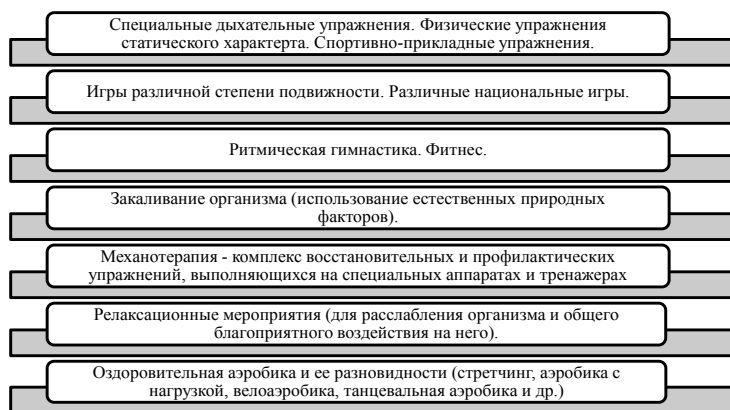


Рис. 2. Основные средства физической культуры, применяющиеся в физкультурно-оздоровительной работе со студентами с ослабленным здоровьем в институте педагогики и психологии КГУ

– метод аутогенной тренировки, реализующийся через расслабление мышц, снижение нервного напряжения, пассивный отдых и др.

На рисунке 2 представлены основные (наиболее значимые и перспективные) средства физической культуры, применяющиеся в процессе организации работы со студентами с ослабленным здоровьем, обучающимися в институте педагогики и психологии КГУ.

Важно акцентировать внимание на том, что главной целью занятий физической культурой у студентов с проблемами в здоровье является многосторонняя оздоровительная физическая подготовка, основанная на комплексном подходе [Кошелев, Малозёмов: 392].

В данном контексте особую значимость приобретает тот аспект, что влияние физической нагрузки на ослабленный организм студента значительно отличается от ее влияния на организм здорового человека, поскольку усвоение физической нагрузки в ослабленном организме происходит намного медленнее. Вместе с тем от уровня протекающих в организме процессов зависят мотивация и активность студентов, их успехи в учебе, а главное – конечный результат занятий физической культурой.

Остановимся более подробно на организации физкультурно-оздоровительной работы с ослабленными студентами в институте педагогики и психологии КГУ в период пандемии коронавируса.

Начиная с марта 2020 г. в России был осуществлен переход студентов с очного обучения на дистанционное. А физкультурно-оздоровительная работа была организована в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 14.03.2020 № 397, в котором регламентированы действия учреждений высшей школы в условиях пандемии коронавируса.

В этот период у многих преподавателей российских вузов возникли проблемы с проведением занятий именно физической культурой. Особенно остро встал вопрос при организации физкультурно-оздоровительной работы со студентами, имеющими слабое физическое состояние. Большинство из них понимали, что движение – это основа жизни человека. Но части студентов не хватало мотивации для самостоятельных занятий физкультурой [Родионова, Шалупин: 57].

Важно отметить и тот факт, что при переходе на дистанционное обучение студенты значительную часть времени проводят за компьютером, что негативно влияет на состояние не только физического, но и психического здоровья.

В институте педагогики и психологии КГУ физкультурно-оздоровительная работа со студентами с ослабленным здоровьем в период пандемии была организована в несколько этапов.

1-й этап – подготовительный – март 2020 г. Прежде чем перейти к организации физкультурно-оздоровительной работы в дистанционном формате, преподавателями физической культуры были разработаны:

– методические рекомендации непосредственно для самих педагогов по организации данного вида деятельности;

– практические рекомендации для студентов, в которых, в частности, описывались проблемы, которые могут возникнуть в их физическом и психическом состоянии вследствие недостаточной двигательной активности. Также в данных рекомендациях даны установки для самостоятельной физической тренировки студентов в условиях ограниченной подвижности, позволяющие им управлять собственной психофизической подготовленностью во время организации занятий в домашних условиях. Особое внимание в рекомендациях уделено вопросу соблюдения студентами техники безопасности в период организации занятий в домашних условиях, поскольку необходимо учитывать определенные пространственные и иного рода ограничения.

Помимо этого, преподавателями разрабатывались индивидуальные комплексы упражнений для студентов с учетом состояния их здоровья, корректировалось содержание дневников самонаблюдения, поскольку они были рассчитаны на то, что студенты самостоятельно оценивают свое состояние после занятий, проведенных преподавателем физической культуры в спортивном зале [Кучина: 209].

Также цифровые дневники самонаблюдения были переведены в формат Microsoft Excel и размещены в СДО (системе дистанционного образования), куда студенты вносили свои наблюдения за состоянием здоровья, а преподаватель анализировал и делал выводы для дальнейшей корректировки. Дневник самонаблюдения стал называться «цифровой дневник самонаблюдения».

Этот этап предусматривал создание банка видеоматериалов, предназначенных для студентов с ослабленным здоровьем. Цель их разработки заключалась в том, что преподаватель должен предоставить студенту видеоматериал с профессионально выполненными физическими упражнениями.

2-й этап – практический – апрель – май 2020 г., задача которого: обеспечение необходимой двигательной активности студентов, имеющих проблемы в состоянии здоровья. На этом этапе преподавателями в СДО выкладывались следующие видеоматериалы:

- комплексы физических упражнений;
- элементы ритмической гимнастики;
- элементы фитнеса;
- гимнастика для глаз;
- утренняя гимнастика;
- дыхательные упражнения;
- элементы оздоровительной аэробики.

Дальнейшее взаимодействие преподавателя со студентами осуществлялась через: электронную почту; систему WhatsApp, платформу Zoom; видеохостинг YouTube.

С помощью электронной почты преподаватели отвечали на те вопросы студентов, которые не предполагали вербального взаимодействия. В видеоматериалах, размещавшихся в СДО, показывалось лишь то, как правильно выполнить упражнение, с устным пояснением преподавателя, поскольку дозирование упражнений у студентов различное, что зависит от их заболевания и состояния здоровья.

Через WhatsApp студенты с помощью видеозаписей направляли преподавателю отчет о проделанной в домашних условиях физкультурно-оздоровительной работе (показ выполнения комплекса упражнений, ритмической гимнастики и т. д.). Однако необходимо помнить, что данные видеозаписи являются персональными данными студентов, поэтому преподаватель не имеет права тиражировать их, показывать посторонним или использовать в качестве практического материала на лекциях и семинарских занятиях.

Именно вопрос конфиденциальности в большей степени беспокоил студентов, особенно он был актуален для тех обучающихся, которые имели избыточную массу тела или инвалидность. В этом случае преподавателями для проведения разъяснительной работы проводились видеоконференции на платформе Zoom.

По нашему мнению, одной из причин негативного отношения студентов к занятиям физической культурой в дистанционном формате является отсутствие у них психологической готовности к данной форме работы и низкий уровень ответственности.

В целом индивидуальная работа преподавателей привела к тому, что к середине апреля почти

все студенты с ослабленным здоровьем присоединились к дистанционному обучению. Исключение составили лишь те из них, у кого имелась инвалидность, травмы, не позволяющие выполнять физические упражнения (переломы, вывихи, растяжения и др.) или обострились хронические заболевания.

В таблице 1 представлена информация о количестве студентов с ослабленным здоровьем института педагогики и психологии КГУ, приступивших и не приступивших к занятиям физической культурой в дистанционном формате. Всего в институте обучается 120 студентов с ослабленным здоровьем.

В таблице 2 представлен анализ причин отказа студентов с ослабленным здоровьем института педагогики и психологии КГУ от занятий физической культурой в дистанционном формате.

Критерий «Отсутствие условий для занятий» включал в себя такие параметры, как: проживание в общежитии в комнате на несколько человек, отсутствие человека для ведения видеосъемки, присутствие в квартире маленьких детей и др. Необходимо отметить, что в таблицу 2 не включены студенты, не приступившие к занятиям физической культурой в дистанционном формате по медицинским показаниям и представившие подтверждающие медицинские документы о состоянии здоровья.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что при организации дистанционной физкультурно-оздоровительной деятельности со студентами с проблемным здоровьем основным становится самоконтроль обучающихся. Итоги самоконтроля отражались в цифровом дневнике самонаблюдения и включали в себя следующие показатели: уровень утомления; общее самочувствие; уровень физической активности; наличие болезненных ощущений; пульс в состоянии покоя и после физической нагрузки; ча-

Таблица 1
Информация о студентах с ослабленным здоровьем института педагогики и психологии КГУ, приступивших и не приступивших к занятиям физической культурой в дистанционном формате

Приступили к занятиям физической культурой с 01.04.2020 (кол-во студентов)	Не приступили к занятиям физической культурой с 01.04.2020 (кол-во студентов)	Приступили к занятиям физической культурой в течение апреля 2020 г. (кол-во студентов)	Не приступили к занятиям физической культурой по медицинским показаниям (кол-во студентов)
67	53	31	22

Таблица 2
Основные причины отказа студентов с ослабленным здоровьем института педагогики и психологии КГУ от занятий физической культурой в дистанционном формате

Избыточная масса тела (кол-во студентов)	Отсутствие условий для занятий (кол-во студентов)	Низкий уровень мотивации (кол-во студентов)	Первокурсники, которые были освобождены от занятий физической культурой в школе (кол-во студентов)	Общее количество студентов, приступивших к дистанционным занятиям физической культурой после индивидуальной работы с ними
7	12	5	7	31

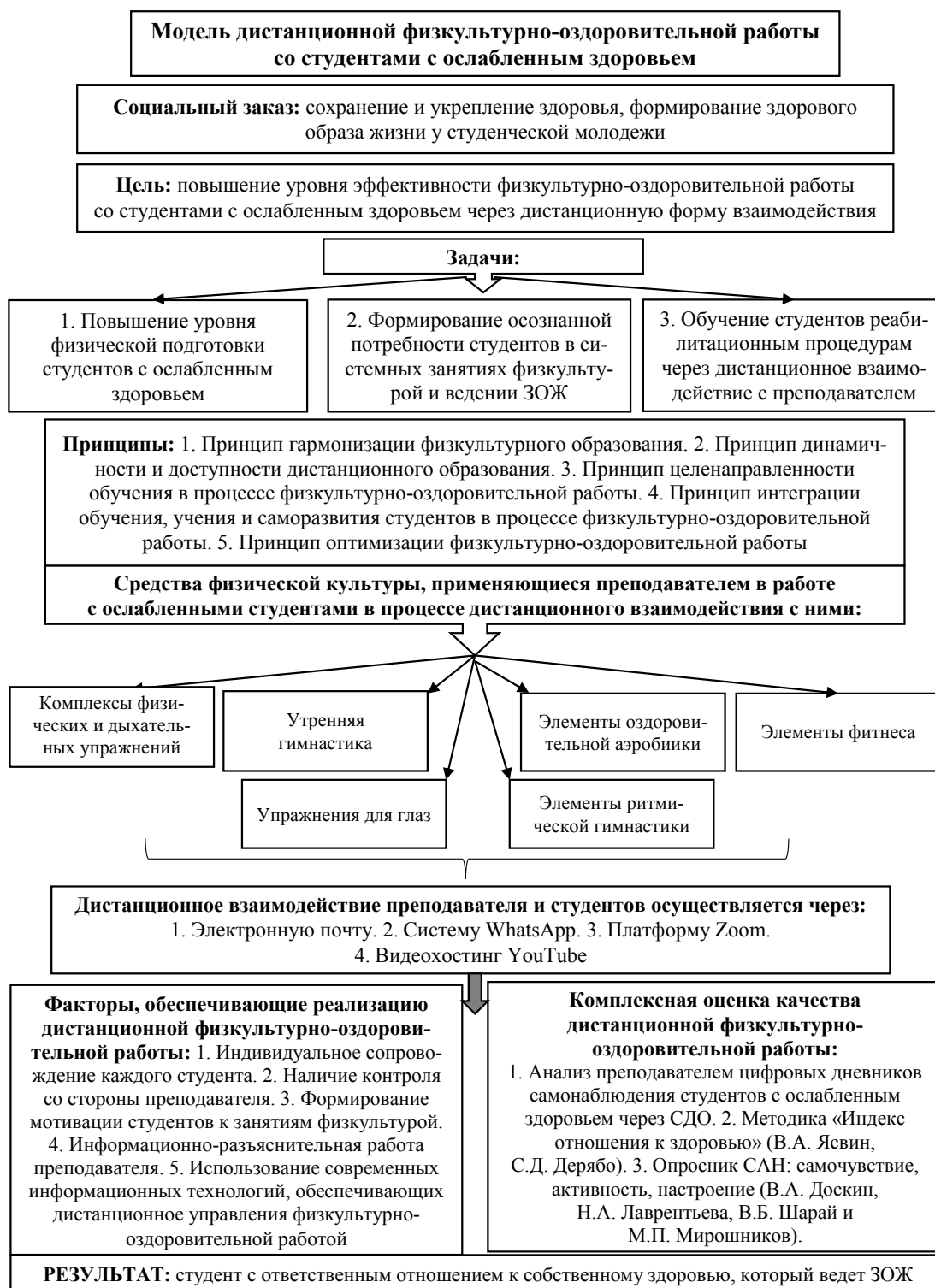


Рис. 3. Модель дистанционной физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем

стота дыхания до и после нагрузки; ортостатическая проба и др. Здесь же студенты оценивали и субъективные факторы: самочувствие, настроение, умственная работоспособность, сон и др.

3 этап – заключительный – июнь 2020 г. включал в себя подведение итогов проделанной работы, анализ физического состояния студентов и создание

модели организации дистанционной физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем.

На основе данных цифровых дневников самонаблюдений студентов института педагогики и психологии КГУ, имеющих ослабленное здоровье, был сделан анализ полученных показателей организации физкуль-

Показатели эффективности дистанционной физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем института педагогики и психологии КГУ

Субъективные оценки работы	Оценка в апреле 2020 г.	Оценка в июне 2020 г.
Самочувствие студентов в результате физкультурно-оздоровительной работы, организованной в дистанционном формате (% положительных оценок)	37,8 %	85,4 % (+ 47,6)
Желание студентов продолжать занятия в дистанционном формате (% положительных оценок)	42,1 %	90,7 % (+ 48,6)
Эффективность дистанционного формата физкультурно-оздоровительной работы, баллов по 5-балльной шкале	3,0	4,6 (+ 1,6)

турно-оздоровительной работы в дистанционном формате в апреле и июне 2020 г. (таблица 3).

Данные таблицы 3 позволяют сделать вывод, что все показатели значительно улучшились. Следовательно, преподавателями института педагогики и психологии было взято верное направление деятельности по организации дистанционной физкультурно-оздоровительной работы со студентами, имеющими ослабленное здоровье.

В рисунке 3 схематично представлена модель дистанционной физкультурно-оздоровительной работы со студентами, имеющими ослабленное здоровье, разработанная преподавателями института педагогики и психологии Костромского государственного университета.

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что организация физкультурно-оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем – это довольно сложный и многогранный процесс, требующий особой психолого-педагогической подготовки преподавателей. В первую очередь это связано с тем, что проблемы со здоровьем у студентов различны, так как каждый из них имеет свои физиологические особенности и заболевания. В процессе организации данного вида деятельности в институте педагогики и психологии Костромского государственного университета было установлено, что студенты-первокурсники имеют довольно низкий уровень теоретических знаний о здоровом образе жизни, особенностях своего заболевания и, что самое главное, большинство из них имеют низкий уровень мотивации для активного включения в физкультурно-оздоровительную деятельность.

Целесообразно отметить, что физкультурно-оздоровительная работа с ослабленными студентами во всех вузах строится традиционно. Но при переходе на дистанционное обучение преподавателям потребовались новые формы и методы работы, основанные на информационных технологиях.

В институте педагогики и психологии Костромского государственного университета накоплен собственный опыт, который схематично представлен в модели дистанционной физкультурно-оздоровительной рабо-

ты со студентами с ослабленным здоровьем и предложен для реализации в других вузах страны.

Список литературы

Волошина Л.Н., Панасенко К.Е. Генезис физкультурно-оздоровительной деятельности в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 525–532.

Загревская А.И. Методология построения содержания физкультурного образования студентов специальной медицинской группы педагогического вуза // Здоровье для всех. 2010. № 1. С. 39–44.

Кривсун С.Н., Бабушкина Е.С. Методические основы занятий физической культурой студентов с ослабленным здоровьем // Таврический научный обозреватель. 2016. № 11. С. 46–50.

Кучина Ю.С. Дневник самонаблюдения как инструмент сопровождения самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ослабленным здоровьем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 208–211.

Родионова И.А., Шалупин В.И. Организация дистанционного обучения студентов физической культуре в условиях самоизоляции при пандемии коронавируса // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2020. № 12. С. 56–63.

Физическое воспитание студентов в техническом вузе: учеб. пособие / В.Ф. Кошелев, О.Ю. Малозёмов, Ю.Г. Бердникова и др.; под ред. О.Ю. Малозёмов. Екатеринбург: УГЛТУ; Изд-во АМБ, 2015. 464 с.

References

Voloshina L.N., Panasenko K.E. *Genезis fizkul'turno-ozdorovitel'noj dejatel'nosti v sovremennom obrazovanii* [The genesis of health and fitness activities in modern education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, № 2, pp. 525–532. (In Russ.)

Zagrevskaja A.I. *Metodologija postroenija soderzhanija fizkul'turnogo obrazovaniya studentov special'noj medicinskoj gruppy pedagogicheskogo vuza* [Methodology for constructing the content of physical education for

students of a special medical group of a pedagogical university]. *Zdorov'e dlja vseh* [Health for all], 2010, № 1, pp. 39–44. (In Russ.)

Krivsun S.N., Babushkina E.S. *Metodicheskie osnovy zanjatij fizicheskoj kul'turoj studentov s oslablennym zdorov'em* [Methodological foundations of physical culture lessons for students with impaired health]. *Tavricheskiy nauchnyj obozrevatel'* [Tavrisheskiy scientific observer], 2016, № 11, pp. 46–50. (In Russ.)

Kuchina Ju.S. *Dnevnik samonabljudenija kak instrument soprovozhdenija samostojatel'noj fizkul'turno-ozdorovitel'noj dejatel'nosti studentov s oslablennym zdorov'em* [Self-observation diary as a tool for supporting the independent physical culture and health-improving activity of students with impaired health]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 2, pp. 208–211. (In Russ.)

Rodionova I.A., Shalupin V.I. *Organizacija distancionnogo obuchenija studentov fizicheskoj kul'ture v uslovijah samoizoljicii pri pandemii koronavirusa* [Organization of distance learning for students of physical culture in conditions of self-isolation during the coronavirus pandemic]. *Izvestija TulGU. Fizicheskaja kul'tura. Sport* [Bulletin of TulSU. Physical Culture. Sport], 2020, № 12, pp. 56–63. (In Russ.)

Fizicheskoe vospitanie studentov v tehničeskom vuze: uchebnoe posobie [Physical education of students at a technical university], V.F. Koshelev, O.Ju. Malozjomov, Ju.G. Berdnikova etc., ed. by O.Ju. Malozjomov. Ekaterinburg, UGLTU; AMB Publ., 2015, 464 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.02.2021; одобрена после рецензирования 22.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 21.02.2021; approved after reviewing 22.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 168–174. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 168–174. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.11'38

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-168-174>

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Орехова Елена Николаевна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, orelena33@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка в вузе; межкультурное взаимодействие рассматривается как источник формирования и развития профессиональных и личностных качеств студентов, межкультурной компетентности и межэтнической толерантности, как средство фасилитации коммуникативных трудностей в ситуациях иноязычного общения. В современном обществе (в условиях цифровизации, развития информационных и социальных сетей, внедрения дистанционного образования) межкультурное иноязычное общение рассматривается как неотъемлемый элемент жизни, обучения и характеризуется интенсивным обменом информацией, ценностями, опытом, созданием и поддержанием контактов, развитием сотрудничества. Межкультурный диалог позволяет обучающимся расширять свои знания о культурных особенностях, традициях, этикете, обычаях людей, живущих в разных странах; понимать и принимать языковое и культурное многообразие партнеров по общению; совершенствовать свои умения и способности, применять языковые и речевые средства, избирать стратегии и тактики поведения и общения, приемлемые для достижения взаимопонимания и поставленных целей в соответствии с коммуникативной задачей и коммуникативной ситуацией. Опора на межкультурную коммуникацию в процессе изучения иностранных языков способствует интериоризации новых знаний, развитию социальной активности, креативности и мобильности студентов, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, вдохновляет на применение новых интересных психолого-педагогических форм в учебе и работе, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях поликультурного разнообразия.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, изучение иностранных языков, развитие личности, коммуникативные трудности

Для цитирования: Орехова Е.Н. Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 168–174. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-168-174>

Research Article

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS THE BASIS FOR EFFECTIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Elena N. Orekhova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, orelena33@yandex.ru

Abstract. The article examines the role and importance of intercultural communication in the process of learning a foreign language at university. Intercultural interaction is viewed as a source of formation and development of professional and personal qualities of students, intercultural competency and interethnic tolerance, as a means of overcoming communication difficulties in situations of foreign language communication. In modern society, in the context of digitalisation, the development of informational and social networks, with the introduction of distance education, intercultural foreign language communication is considered an indispensable part of life and learning. It is characterised by an intensive exchange of information, values and experience, by networking and maintaining contacts, and developing cooperation. Intercultural dialogue allows students to expand their knowledge of cultural characteristics, traditions, etiquette and customs of people living in different countries; to understand and accept the linguistic and cultural diversity of communication partners; to improve their skills and abilities; to use language and speech means, choose strategies and tactics of behaviour and communication in order to achieve mutual understanding and goals following the communicative task and communicative situation. Reliance on intercultural communication in the process of learning foreign languages contributes to the interiorisation of new knowledge, the development of social activity, creativity and mobility of students, increases the motivation to learn a foreign language, inspires the use of new interesting psychological and pedagogic forms in studies and work, allowing effective interaction in a multicultural environment.

Keywords: intercultural communication, intercultural interaction, foreign language learning, personal development, communication difficulties

For citation: Orekhova E.N. Intercultural communication as the basis for effective teaching of foreign languages. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 168–174 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-168-174>

Постановка проблемы

Современная система высшего образования направлена на формирование профессиональных и социально-личностных компетенций, на развитие гуманистических ценностей и коммуникативной культуры каждого участника образовательного-воспитательного процесса.

Профессиональная подготовка специалистов – будущих учителей иностранного языка в вузе – предполагает видение учебного процесса как комплексной системы, структурные компоненты которой обеспечивают психолого-педагогическую, языковую, методическую и общенаучную готовность к осуществлению профессиональной деятельности, к социализации и индивидуализации в социокультурном пространстве.

Важными задачами образовательного процесса при изучении иностранных языков являются, наряду с языковыми знаниями и умениями, развитие и актуализация личностных ресурсов, индивидуальных качеств и способностей, обеспечивающих формирование принципов и правил межкультурной коммуникации, норм и ценностей, определяющих эффективное межличностное взаимодействие в ситуациях иноязычного общения с представителями различных культур.

Принцип ориентации на межкультурную коммуникацию является одним из определяющих принципов современного языкового образования, направленного на приобщение студентов к освоению нового средства общения – нового языка, на познание ими культуры страны изучаемого языка через осмысление значимости и ценности своей и чужой лингвокультур [Самохвалова 2019: 27].

Вопрос значимости социального взаимодействия и межкультурного общения стал особо актуален в середине XX века, сначала – в США, позднее – в странах Европы и России. Первое упоминание концепта «межкультурная коммуникация» относят к трудам Э. Холла и В. Трагера, описавших взаимосвязь между культурой и коммуникацией в работе «Культура как коммуникация: модель и анализ» в 1954 г. [Trager: 157–249].

Позднее Э. Холл развил идею о необходимости обучения культуре общения с представителями разных народов в работе «Немой язык», в которой автор размышляет о важности изучения и преподавания культуры. «Коммуникация, по мнению Э. Холла, это культура, культура – это коммуникация» [Hall: 43–53].

Отечественная наука также имеет богатый опыт в исследовании диалога как важного фактора взаимодействия культур: философские подходы к проблеме роли и значимости межкультурной коммуникации представлены в фундаментальных трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана, В.С. Соловьева и др.; психолингвистические аспекты подробно рассмотрены в работах Л.С. Выготского, А.Ф. Лосева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова и др.; межкультурная компетентность в культурологическом аспекте – в исследованиях А.П. Садохина, А.В. Либина, С.Г. Терминасовой, П.А. Сорокина и др.; в языкознании и лингвистике к понятию и сущности коммуникации обращаются Н.И. Гез, Т.Г. Грушевицкая, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, А.Т. Хроленко и др.; о важности взаимодействия языка и культуры говорят исследования Е.Н. Верещагина, И.А. Зимней, Н.М. Лебедевой и др.

Комплексный теоретический анализ формирования коммуникативных компетенций личности в аспекте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка представлен в научных работах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова; значимость взаимовлияния языка и культуры в преподавании иностранного языка обоснована в исследованиях В. Гумбольдта, В.Г. Костомарова, Н.А. Красильниковой, Р.П. Мильруда и др.; аспекту выявления, изучения и преодоления коммуникативных трудностей в процессе межкультурного взаимодействия посвящены работы А.А. Бодалева, В.А. Каналика, В.Н. Куницыной, А.Г. Самохваловой и др.

В связи с расширением возможностей межкультурного общения в современном обществе особое значение приобретают исследования межкультурной коммуникативной компетентности личности, уровень развития которой определяет личную и профессиональную успешность субъекта в поликультурном социальном пространстве. Согласно концепции В.И. Наролиной, указанная компетентность проявляется и функционирует только в условиях межкультурного общения, позволяя человеку в процессе коммуникации выбирать необходимые языковые, речевые средства в соответствии с социокультурным контекстом, на основе принятия и восприятия культурного и языкового многообразия [Наролина].

В нашем исследовании мы разделяем позицию В.И. Наролиной и других исследователей в отношении того, что процесс общения невозможен вне контекста межкультурного взаимодействия, взаимопроникновения и взаимопонимания.

Эта идея важна и актуальна при обучении студентов иностранному языку: обращение к культуре страны изучаемого языка в тесной связи с языком, историей и культурой собственной родной страны способствует реализации межкультурной и межличностной коммуникации, когда собеседники, являясь представителями разных языковых культур, обнаруживают как сходство, так и различие языков, «этнических констант, невербальных средств общения, когнитивных особенностей и аксиологических предпочтений» [Дигина: 22–24], получают знания «о формах коллективного бытия, о выдающихся образцах материальной и духовной деятельности представителей родной и иной культур» [Мильруд: 35].

В.С. Библер рассматривает диалог людей через общение культур, подчеркивая, что общение обновляет и обогащает самобытность народов, «взаимопорождая» культуру народа в результате контакта с традициями и ценностями других народов [Библер: 31].

Знание и понимание участниками общения национально-культурных традиций и норм поведения собственной страны и страны изучаемого языка повышает, по мнению И.И. Халеевой, эффективность межкультурных взаимоотношений [Халеева: 199].

Стоит отметить, что, изучая образы чужой культуры, сопоставляя и сравнивая их с образами родной культуры, можно постичь, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, образ сознания носителей других культур, организовать диалог культур, основанный на взаимоважении и толерантности [Тер-Минасова: 25–37].

Именно в преодолении замкнутости и односторонности между культурами, через раскрытие смысла и глубины иноязычных культур, начинается, по мнению Д.А. Дегтярева, диалог культур, взаимодействие, при котором «культуры не смешиваются и не сливаются, сохраняют свое единство и открытую целостность, одновременно обогащаясь» [Дегтярев: 29].

Изучая иностранный язык в контексте диалога культур, студент получает знания о культуре новой страны, опираясь на познавательные средства своей культуры, сравнивая и сопоставляя, расширяет «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка [Гальскова, Гез: 70].

Каждая культура, по мнению Л.С. Выготского, специфична и состоит из исторически выработанных народом уникальных ценностей, в которых аккумулируется опыт и традиции предшествующих поколений. А присвоение ценностей культурно-исторического опыта в процессе деятельности способствует формированию и становлению личности [Выготский: 66].

Именно культура, по мнению В.П. Кузовлева, Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой, оказывает существенное влияние на формирование и развитие личности, выполняя познавательную, информативную,

коммуникативную, регулятивную гуманистическую функции.

Обучение студентов иностранному языку через диалог культур оказывает формирующее влияние на все уровни развития личности, способствует диалогу и взаимодействию в незнакомой среде, умению достигать взаимопонимания с представителями других культур, накоплению индивидуального социокультурного опыта, ослаблению факторов коммуникативного дискомфорта, самосовершенствованию в обогащении всех навыков и компетенций.

Данное условие обуславливает новый подход к отбору всего содержания обучения, при котором каждый компонент необходимо обогатить информацией о культуре страны изучаемого языка с опорой на родную культуру студентов с целью обеспечения полноценной иноязычной коммуникации в различных ситуациях межличностного общения.

В настоящее время, в условиях всемирной цифровизации и развития социальных сетей, процесс интеграции между представителями разных культур становится все более активным и доступным.

Учитывая научную значимость и практическую актуальность процесса изучения иностранного языка в условиях межкультурного общения и конструктивного межкультурного взаимодействия студенческой молодежи, нами был организован научный проект, направленный на изучение роли межкультурной коммуникации в процессе практического обучения иностранному языку.

Цель исследования – выявить специфику межкультурной коммуникации российских и иностранных студентов в поликультурном социальном пространстве, а также показать роль межкультурной коммуникации в процессе овладения иностранным языком.

Предмет исследования – речевое иноязычное общение студентов разных национальностей в ситуациях межкультурного общения.

Методический дизайн исследования включал стандартизированное наблюдение, метод экспертной оценки, позволяющий выявлять особенности и трудности межкультурного общения.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0. (Н-критерия Крускала – Уолиса).

Организация исследования. С сентября 2020 года по январь 2021 года в мессенджере WhatsApp была создана общая группа, объединяющая 40 студентов из трех стран (Россия, Индия, США) в возрасте от 20 до 25 лет ($M = 22,7$). В первую группу вошли российские студенты 4-го и 5-го курсов кафедры романогерманских языков Костромского государственного университета (22 человека, все девушки), во вторую – иностранные студенты (представители французского института – Institut Français, Джейпур, Ин-

дия; государственного университета Уэйна – Wayne State University, Детройт, США); 18 человек, из них 12 девушек и 6 юношей. Все респонденты общались на французском языке. Стоит отметить, что студенты не были знакомы друг с другом до момента создания данного проекта, не знали об уровне языковой компетентности собеседников, никогда не участвовали в данном формате работы.

Организаторами проекта выступили преподаватели данных учебных заведений. Идея проекта возникла в процессе языковой стажировки для преподавателей французского языка высших учебных заведений, организованной языковой школой «Азурлингва» (Azurlingua, Ницца, Франция). Реализация данного проекта стала особенно актуальной в условиях перехода на дистанционное обучение в связи с санитарным кризисом, вызванным пандемией.

Международный проект был представлен несколькими направлениями, среди которых исследование культуры, традиций и обычаев стран-участниц проекта, развитие профессиональных и личностных навыков обучающихся.

Первым этапом исследования было онлайн-знакомство, представленное в формате видеоролика от лица каждого студента – самопрезентации с кратким рассказом о себе (имя, возраст, университет, сфера интересов).

На следующем этапе студенты методом случайного выбора были разделены на пары для дальнейшего бинарного взаимодействия согласно с разработанным планом и выбранной тематикой, с целью обмена знаниями, идеями, эмоциями, осознания сходства и различий представителей других культур; поиска эффективных способов преодоления возникающих коммуникативных трудностей.

В течение полугода студенты обменивались устными и письменными сообщениями, видеороликами как друг с другом, так и внутри группы, создавали мини-проекты с рассказом о своей стране, своем родном городе, традициях народа, праздниках и поздравлениях, кухне и гастрономических особенностях, трудностях учебы во время санитарного кризиса и т. п.; обменивались опытом, результатами деятельности, совместно выполняли задания, осуществляя общение на изучаемом языке (французский язык является для всех студентов неродным языком).

Начало проекта было сопряжено с трудностями, основными из которых являлись межкультурные коммуникативные трудности [Самохвалова 2018: 217], затрудняющие общение в ситуационном контексте и характерные для представителей всех национальностей:

– *базовые*, детерминированные личными качествами обучающихся и проявляющиеся в неуверенности в себе, в боязни сделать ошибку и быть непонятым

или ожидании негативного восприятия со стороны партнера по общению;

– *содержательные*, связанные с недостатком коммуникативных знаний и препятствующие пониманию коммуникативной ситуации, умению планировать общение и прогнозировать его результаты;

– *инструментальные трудности*, обусловленные неумением грамотно, точно, ясно выражать свои мысли на иностранном языке, что вызвано не только лингвистическими трудностями, но и нехваткой знаний о национальной, ментальной и культурной специфике стран-участниц проекта.

– *рефлексивные трудности* чаще всего были связаны со страхом использования нового способа общения: формат общения через мессенджер усугубляет ситуацию построения диалога, отсутствие живого контакта сковывает коммуникацию, ответный отклик не всегда поступает незамедлительно и часто не отражает полноту ответа, что в свою очередь вызывает трудность понимания намерений и ожиданий партнера.

Вместе с тем можно выделить значимые различия студентов по степени выраженности у них некоторых базовых трудностей. Например, в начале проекта русские студенты боялись идти на контакт из-за страха неправильно выстроить коммуникативный акт, сделать ошибку в не подготовленной заранее речи ($N = 33,2; p \leq 0,001$). В то время как индийские студенты охотно инициировали новые коммуникации, первыми присылали приветственные ролики, вели себя естественно и непринужденно, проявляли дружелюбие и открытость. Американские студенты демонстрировали направленность на результат, их речь была продумана и спланирована; они проявляли меньше эмоций, чем российские и индийские студенты.

Не выявлены значимые различия в частоте возникновения содержательных трудностей, связанных с анализом и пониманием коммуникативных ситуаций и способов их решения. Студенты одинаково активно вступали в разговор в рамках коммуникативной программы, старались придерживаться норм и правил вежливого общения, приемов аргументации и убеждения с целью достижения запланированного результата.

Основными трудностями для студентов всех национальностей были инструментальные трудности, связанные с недостаточными языковыми – лексическими и грамматическими – знаниями, с неумением строить предложения, грамотно выражать свои мысли. Кроме этого, русские студенты обладают более эмоционально окрашенной речью, часто используют в процессе общения невербальные средства ($N = 24,1; p \leq 0,002$). Индийские студенты строят длинные, сложные предложения, с пониманием относятся к возникающим ошибкам, в случае появ-

ления сложностей используют невербальную коммуникацию, стараясь понять собеседника ($N = 41,5$; $p \leq 0,001$). Американские студенты говорят спокойно, используя длинные продуманные предложения, по-деловому решают возникающие задачи ($N = 30,7$; $p \leq 0,001$).

Стоит отметить, что все участвующие в проекте студенты были готовы к работе лично и в команде, настроены на успех, достижение цели, на диалог и сотрудничество, проявляли коммуникативную креативность.

В процессе общения, благодаря работе на занятиях в парах и группе, созданию индивидуальных и общих проектов, указанные выше трудности в общении были успешно преодолены. Об этом свидетельствуют как субъективные высказывания студентов и преподавателей, полученные с помощью опроса, так и итоговые контрольные результаты по изучаемым дисциплинам, таким как «Практика устной и письменной речи второго изучаемого языка», «Практика речевой коммуникации второго изучаемого языка».

Уровень языковой подготовки русскоязычной группы на момент начала проекта оценивался примерно на уровне A2, согласно проведенному стандартному тесту, включающему в себя задания по аудированию, чтению, говорению и письму. По окончании проекта был проведен контрольный тест более сложного уровня, DELF B1, с которым справились все студенты. Улучшились результаты в устной части теста (аудирование и говорение) и в письменной части, особенно с типом задания «дружеское письмо», что обусловлено практическим применением навыков межкультурной коммуникации в решении коммуникативных задач.

Опрос студентов всех трех стран показал, что учащиеся испытывают интерес к общению с иностранными партнерами и готовы к коммуникации на иностранном языке; ребята с удовольствием рассказывают о родной культуре, ценностях и обычаях, живо интересуются инокультурными традициями, с пониманием относятся к нормам и правилам других культур; при осуществлении диалога стараются применять культурно-специфическую информацию с целью решения коммуникативной задачи; понимают важность межкультурного общения, не испытывают предубеждения, проявляют толерантность и эмпатию.

«Здорово, что есть такая возможность общаться!», «Мы столько много нового узнали!», «Раньше я боялся первым начинать разговор, боялся сделать ошибку, а сейчас понимаю, что главное – общение!», «Удивительно, что язык, да еще и французский, может соединить разные страны!», «Обязательно будем продолжать общаться!» – такими отзывами делятся студенты друг с другом и преподавателями-кураторами проекта.

Несмотря на возникающие коммуникативные трудности, межкультурная коммуникация стала важнейшим ресурсом расширения и углубления знаний о других странах, культурах, людях; стимулом наладить межкультурный контакт и взаимодействие не только в рамках учебного процесса, но и в новом социокультурном контексте.

По окончании проекта студенты продолжают общение и обмен знаниями и опытом, столь важным и необходимым в условиях современного поликультурного мира.

Выводы:

1. Изучение иностранного языка – сложный, многогранный и ответственный процесс, успешность реализации которого зависит от множества факторов, одним из которых является опыт межкультурной коммуникации, определяющей успешность социализации и развитие межкультурной компетентности – критерия, важного и необходимого для профессиональной и личной деятельности.

2. Межкультурный диалог приводит к значительным положительным результатам как в овладении иностранным языком, так и в углублении знаний о других культурах, расширению картины мира; способствует развитию межкультурной толерантности, эмпатии и пониманию взаимоотношений между культурой и личностью.

3. Межкультурная коммуникация сопряжена с трудностями, связанными с социокультурными различиями, языковыми и социальными барьерами коммуникантов. Коммуникативные трудности, такие как базовые, инструментальные, содержательные и рефлексивные, затрудняют установление контакта и построение диалога в ситуациях иноязычного общения.

4. Преодоление вариативных коммуникативных трудностей возможно в условиях межличностной коммуникации, при условии осознания культурных различий участников общения, при готовности к взаимодействию, к взаимопроникновению нескольких культур, при условии совместного поиска преодоления этих трудностей средствами общения.

5. Целенаправленная организация учебного процесса с опорой на межкультурную коммуникацию существенно повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, к культуре разных стран; формирует умения по взаимодействию и сотрудничеству; развивает личностные и профессиональные качества и способности.

Список литературы

- Библер В.С.* Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 6. 145 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Дегтярев Д.А. Рецепция в контексте культурологического подхода // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 5 (52). С. 29–35.

Дигина О.Л. Формирование межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов (на примере изучения иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. 24 с.

Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 15–21.

Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_2_Narolina.pdf (дата обращения: 25.04.2021).

Орехова Е.Н., Самохвалова А.Г. Динамика коммуникативных трудностей студентов, изучающих иностранный язык, в ситуациях межкультурного общения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 76–78.

Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. 288 с.

Самохвалова А.Г. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков: учеб. пособие. Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та, 2018. 172 с.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности детей и подростков в процессе межкультурного общения: обзор европейских исследований // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 217–224.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка в поликультурной социальной среде: монография. Кострома, Костромской государственной университет, 2019. 280 с.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности подростков: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми». URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.04.2021).

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 264 с.

Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 236 с.

Щукин А.Н. Методика обучению речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для пре-

подавателей и студентов языковых вузов. М.: ИКАР, 2011. 454 с.

Hall E. The Silent Language. New York. Doubleday, 1959, 240 с.

Trager G. Culture and Communication: A Model and an Analysis. G. Trager, E. Hall. Explorations, 1954, № 3, pp. 157–249.

References

Bibler V.S. *Kul'tura. Dialog kul'tur. Opyt opredele-niia* [Culture. Dialogue of cultures. Experience of definition]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1989, № 6, pp. 31–42. (In Russ.)

Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t* [Collected works: in 6 vol.]. Moscow, *Pedagogika* [Pedagogy], 1983, vol. 6, pp. 145 (In Russ.)

Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriia obucheniiia inostrannym iazykam. Lingvodidaktika i metodika ucheb. posobie dlia stud. lingv. un-tov i fak. in.iaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology: a textbook for students of linguistic universities and foreign language faculties of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Publishing House «Academia», 2006, 336 p. (In Russ.)

Degtiarev D.A. *Retseptsiiia v kontekste kul'turolo-gicheskogo podkhoda* [The assimilation in the case of the cultural approach]. *Uchenye zapiski Zab. gos. un-ta. Serii: Pedagogika i psikhologiya* [Scientific Notes of the Trans-Baikal State University. Series: Pedagogy and Psychology], 2013, № 5 (52), pp. 29–35. (In Russ.)

Digina O.L. *Formirovanie mezhkul'turnoi kommuni-katsii studentov gumanitarnykh vuzov (na primere izu-cheniia inostrannogo iazyka): avtoref. dis. ...kand. ped. nauk* [The intercultural communication formation of humanities universities' students (in the context of learning a foreign language): extended abstract of Cand. of pedagogic sciences dissertation]. Magnitogorsk, 2005, 24 p. (In Russ.)

Mil'rud R.P., Maksimova I.R. *Sovremennye kontsep-tual'nye printsipy kommunikativnogo obucheniiia inostrannym iazykam* [Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages]. *Inostrannye iazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2000, № 4, pp. 15–21. (In Russ.)

Narolina V.I. *Mezhkulturnaja kommunikativnaja kompetentnost kak integrativnaja sposobnost mezhkul'turnogo obshhenija specialist. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_2_Narolina.pdf* (access date: 25.04.2021). (In Russ.)

Orekhova E.N., Samokhvalova A.G. *Dinamika kommunikativnykh trudnostei studentov, izuchaiushchikh inostrannyyi iazyk, v situatsiiakh mezhkul'turnogo obshche-niia* [Dynamics of communication difficulties of students studying a foreign language in situations of intercultural communication]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvenno-*

go universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 2, pp. 76–78. (In Russ.)

Sadokhin A.P. *Mezhkul'turnaia kommunikatsiia: ucheb. posobie* [Cross-cultural communication: a study guide]. Moscow, Al'fa-M, INFRA-M Publ., 2004, 286 p. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Razvitie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentnosti detei i podrostkov: ucheb.-metod. posobie* [The development of cross-cultural communicative competence of children and adolescents: a textbook of methodics]. Kostroma, Kostrom. gos. un-t Publ., 2018, 172 p. (In Russ.)

Samokhvalova A. G. *Kommunikativnye trudnosti detei i podrostkov v protsesse mezhkul'turnogo obshcheniia: obzor evropeiskikh* [Communication difficulties of children and adolescents in the process of intercultural communication: a review of European studies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 2, pp. 217–224. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti rebenka v polikul'turnoi sotsial'noi srede: monografiia* [Communicative difficulties of a child in a multicultural social environment: monograph]. Kostroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet Publ., 2019, 280 p. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti podrostkov: issledovanie psikhometricheskikh kachestv oprosnika «Trudnosti v obshchenii so sverstnikami i vzroslymi»* [Communication difficulties of adolescents: a study of the psychometric qualities of the questionnaire «Difficulties in communicating with peers and adults»]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research]. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 22.04.2021). (In Russ.)

Ter-Minasova S.G. *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Moscow, Slovo Publ., 2008, 264 p. (In Russ.)

Khaleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniia ponimaniu inoiazychnoi rechi* [Fundamentals of the theory of teaching foreign language comprehension]. Moscow, *Vysshaia shkola* [The Higher School], 1989, 236 p. (In Russ.)

Shchukin A.N. *Metodika obucheniia rechevomu obshcheniiu na inostrannom iazyke: Uchebnoe posobie dlia prepodavatelei i studentov iazykovykh vuzov* [Methods of teaching speech communication in a foreign language: a textbook for teachers and students of language universities]. Moscow, IKAR Publ., 2011, 454 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.01.2021; одобрена после рецензирования 28.03.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 16.01.2021; approved after reviewing 28.03.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 175–179. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 175–179. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-175-179>

ВЫБОР ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Королева Наталья Евгеньевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, nykoroleva@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-6834-2080>

Аннотация. Проблема адекватной оценки уровня владения иностранным языком никогда не уходила из фокуса внимания исследований, посвященных современным методам и технологиям преподавания иностранных языков. В последнее время все больше внимания уделяется использованию альтернативных оценочных средств, которые разрабатываются самими преподавателями и предлагают систему многонаправленного пролонгированного критериального оценивания сформированных компетенций владения иностранным языком. Утверждается, что альтернативные методы оценки лучше соответствуют технологиям обучения конкретного преподавателя, стимулируют мыслительный процесс, развивают креативное и логическое мышление. В статье рассматривается и анализируется одна из моделей аутентичной системы оценки знаний, которая становится все более популярной – формирование образовательного портфолио. Обобщаются примеры практического использования данной модели в процессе обучения деловому английскому языку студентов направления «Туризм: Технология и организация туроператорских и турагентских услуг», обучающихся по программе бакалавриата, и профессионально ориентированному английскому языку студентов направления «Художественная обработка материалов: Технологические приемы дизайн-визуализации ювелирно-художественных изделий», обучающихся по программе магистратуры.

Ключевые слова: контрольно-измерительные материалы, стандартизированное тестирование, альтернативные аутентичные методы оценки, ситуационная аутентичность, интерактивная аутентичность, модель образовательного портфолио.

Для цитирования: Королева Н.Е. Выбор оценочных средств при обучении иностранному языку для профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 175–179. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-175-179>

Research Article

CHOOSING ASSESSMENT TECHNIQUES IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Natalia Y. Koroleva, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, nykoroleva@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-6834-2080>

Abstract. The problem of adequate assessment of foreign language proficiency has always been in the focus of investigations dedicated to modern methods and technologies of teaching foreign languages. Recently, more attention has been paid to using alternative assessment methods generated by the teachers of foreign languages themselves and offering the system of multi-directional prolonged criteria based assessment of foreign language competences. It is argued that alternative assessment techniques better correspond to the teaching technologies used by individual teachers, stimulate brain activities, develop creative and logical thinking. This article considers and analyzes one of the models of authentic assessment which is becoming more and more popular – forming an educational portfolio. Examples of this authentic assessment model practical application in teaching business English to the students studying for a Bachelor's degree in tourism and in teaching English for specific purposes to the students studying for a master's degree in jewelry are provided and summarised.

Keywords: assessment materials, standardised tests, alternative authentic assessment, situational authenticity, interactive authenticity, model of educational portfolio

For citation: Koroleva N.Y. Choosing assessment techniques in teaching English for specific purposes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 175–179 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-175-179>

Одним из вопросов, которые регулярно выносятся на обсуждение преподавателями иностранных языков, является вопрос о выборе соответствующих средств для оценки знаний обучающихся. Несмотря на большое разнообразие учебно-методических комплексов, предлагаемых как отечественными, так и зарубежными авторами и оснащенных, в частности, сборниками стандартизированных тестов для проведения контроля знаний по изученному материалу, ни один преподаватель не скажет, что его полностью удовлетворяют предлагаемые к учебникам контрольно-измерительные материалы. Поиск адекватных оценочных средств приводит к тому, что преподаватель начинает сам разрабатывать материалы для контроля и оценки знаний и компетенций своих студентов.

Как готовые формализованные тесты, так и альтернативные контрольно-измерительные материалы, которые разрабатываются преподавателями, имеют свои преимущества и недостатки. К основным достоинствам стандартизированных тестов относится то, что они предоставляют преподавателю ценную информацию о том, на какой стадии формирования языковой компетенции находится тот или иной студент, и помогают понять не только то, что надо изучать дальше, но и какой материал требует дополнительной проработки. Очень важно, что хорошо выполненный тест дает студенту чувство достижения определенной цели, а это значительно влияет на формирование или усиление мотивации студента. Отмечается также, что сами тесты являются по-своему учебным материалом. Анализ проделанного теста предоставляет обратную связь, а разбор заданий помогает студенту понять то, что у него не получилось выполнить в ходе выполнения теста [Frost: 1–3].

При этом преподаватели-практики единодушны в том, что стандартизированные тесты далеко не всегда работают. К сожалению, при выполнении тестовых заданий очень многие студенты испытывают серьезный стресс, не могут справиться с волнением и в результате не могут показать реальный уровень своих знаний. Кроме того, зная заранее, что после завершения изучения определенного объема материала им предстоит пройти формализованное тестирование, студенты больше фокусируются на подготовке к предстоящему тесту определённого и часто знакомого им формата, а не на том, чтобы продвигаться вперед, улучшить свой уровень владения иностранным языком. Таким образом, процесс обучения как бы отодвигается на второй план. Еще одним недостатком стандартизированных тестов является то, что некоторые студенты могут вообще не работать в течение семестра, но за короткий материал накануне проведения тестирования просто вы зубрить пройденный материал. Однако, написав тест, студенты за-

частую очень быстро забывают то, что они быстро выучили, прибегнув к помощи кратковременной памяти [Kwako: 3–4; Wiggins, 1990]. Оценки, получаемые студентами за выполнение традиционных стандартизированных тестов, не коррелируют с успехом или неуспехом студентов в будущем, т. е. не могут предсказать то, как обучающийся сможет себя реализовать в дальнейшей жизни [Wiggins, 2002].

На сегодняшний день практически все преподаватели сходятся во мнении, что формализованные тесты не должны быть единственным инструментом оценки знаний студентов, изучающих иностранные языки. Наиболее логичным и эффективным является, конечно же, использование комбинированных или гибридных форм контрольно-измерительных материалов.

Выбор оценочных средств при обучении деловому иностранному языку и иностранному языку для профессиональной деятельности выдвигает свои требования, продиктованные в первую очередь особенностями дисциплин, направленных на формирование универсальной компетенции прикладного владения иностранным языком, т. е. требующих от будущих специалистов выполнения определенных видов речевой деятельности на иностранном языке, характерных для их профессий с демонстрацией соответствующих знаний и компетенций. Это означает, что выпускники программ бакалавриата и магистратуры должны уметь грамотно и эффективно выстраивать коммуникацию на иностранном языке в самых различных ситуациях профессионального общения. Совершенно очевидно, что для формирования данной компетенции недостаточно использовать только стандартизированные тесты.

Не отказываясь полностью от формализованного тестирования, преподаватели сегодня все больше используют альтернативные формы оценки знаний студентов [Douglas: 73–80]. Студенты приходят к нам с разным образовательным багажом, у них разные способности, интересы, они используют свои индивидуальные стили обучения. Применение разнообразных альтернативных оценочных технологий помогает преподавателю сбалансировать возможности студентов, так как в этом случае каждый может продемонстрировать то, что он знает и умеет [Angelo, Cross: 105–115].

Среди основных требований, предъявляемых к оценочным средствам нового поколения, относится их аутентичность. Современные исследователи выделяют два вида аутентичности – ситуационную и интерактивную. Ситуационная аутентичность контрольно-измерительных материалов подразумевает, насколько они соответствуют реальным жизненным ситуациям. Что касается интерактивной составляющей, то данная компонента предполагает возможность использования иностранного языка для достижения определен-

ной цели при коммуникации на данном иностранном языке [Bachman, Palmer: 24].

Основным достоинством аутентичных оценочных материалов является то, что они дают возможность обучающимся максимально приблизиться к коммуникации, свойственной для реальных жизненных ситуаций. Требуя от студентов применение знаний, умений и навыков в реалистичном контексте, они гораздо лучше позволяют спрогнозировать, как студенты смогут впоследствии реализовать свои языковые компетенции [Brown, Hudson: 89; Letina: 141]. Контрольно-измерительные материалы нового поколения в гораздо большей степени сфокусированы на обучающихся и на учебном процессе [Shabani: 153]. Достаточно часто альтернативные задания подразумевают решение неструктурированных, сложных проблемных ситуаций, имеющих, как правило, несколько решений. Причем, как и в реальной жизни, выбирать приходится между значимыми и несущественными факторами и предлагать наиболее эффективное решение проблемы, объясняя свой выбор [Wiggins, 2006].

Исследование отечественной и зарубежной практики преподавания иностранных языков показывает, что наиболее распространенными методами альтернативного аутентичного оценивания являются: разработка проектов, анализ и обсуждение практических деловых ситуаций (кейсов), ведение журналов регистрации целей и достижений, заполнение опросников самооценки, проведение перекрестных опросов оценки студентами достижений друг друга, создание аудио- и видеоподкастов и формирование портфолио [Abbot: 37; Shabani: 152; Letina: 140]. И если проектная методика и решение проблемных задач, разработанных на основании практического опыта (кейсы), уже получили самое широкое распространение как альтернативы традиционной оценке знаний и достижений студентов, то метод портфолио еще не так часто используется преподавателями иностранных языков, особенно при обучении иностранному языку для профессиональной деятельности.

Концепция формирования «портфолио» была заимствована из сферы искусств, где портфолио традиционно используются для того, чтобы показать глубину и широту работ художника или дизайнера, а также его интересы, предпочтения и способности. Специалисты в области современных образовательных технологий, включая методистов в области преподавания иностранных языков, отмечая аналогичность целей образовательных портфолио, определяют их как «целенаправленно собранные работы студента, которые демонстрируют его усилия, прогресс и достижения» [Bailey: 248]. Вместе с тем отмечается, что портфолио, формируемое для оценки знаний студента, не должно быть просто демон-

страцией (“showcase”) выполненных им работ. Само портфолио – это продукт системной, тщательно продуманной и спланированной оценочной процедуры. Отмечается, что портфолио, как систематизированное собрание работ обучающегося за отдельных промежутков времени в рамках образовательной программы, следует отличать от инструмента проведения оценки знаний студентов. Как оценочная технология портфолио – это процедура, используемая, чтобы спланировать, собрать и впоследствии проанализировать ту объемную информацию, которая собрана в образовательном портфолио студента [Moуa, O’Malley: 2].

Модель оценки знаний с использованием образовательного портфолио в процессе обучения иностранному языку включает в себя несколько взаимосвязанных уровней разработки оценочной процедуры. На первом этапе следует четко выявить цели применения данной технологии. Следующий уровень включает в себя планирование содержимого портфолио, после чего разрабатываются четкие подходы к анализу содержимого портфолио, устанавливаются стандарты и критерии оценки и интерпретации выполненных заданий. Далее решается, каким образом на последующих стадиях обучения будет использоваться информация портфолио в образовательных целях. На последнем этапе необходимо продумать обеспечение обратной связи со студентами, а именно предусмотреть вовлеченность самих студентов в процедуру оценки своих знаний, умений и компетенций через работу над портфолио [Moуa, O’Malley: 5–9].

Усиление профессиональной ориентированности обучения делает модель образовательного портфолио одной из наиболее эффективных технологий проведения оценки знаний студентов. К преимуществам использования портфолио можно отнести возможность более активного включения студентов в образовательный процесс и вовлечения их в оценку своих достижений [Moeller: 106]. В нашей практике мы уже на протяжении нескольких лет используем этот оценочный инструмент в обучении деловому английскому языку на уровне бакалавриата и профессионально-ориентированному английскому языку на уровне магистратуры. Для того чтобы добиться более высокой эффективности использования этой альтернативной методики, особое внимание уделяется выбору оценочных заданий, которые должны строго соответствовать ранее изученному материалу [Elliott: 6]. К отличительным особенностям заданий, которые отбираются для работы над образовательным портфолио, в первую очередь относятся:

- ситуационная и коммуникативная аутентичность;
- использование интегрированных заданий, предлагающих самые разные комбинации для развития всех видов речевой деятельности;

– выполнение проектных разработок по темам, максимально связанным с дальнейшей профессиональной деятельностью;

– познавательную значимость и прикладное значение для студентов как будущих специалистов.

Работа над комплектацией образовательного портфолио проходит в несколько этапов и всегда начинается с постановки целей и задач, которые необходимо решить. В качестве основной цели ставится формирование универсальной языковой компетенции, которая может позволить выпускнику программы справляться со своими профессиональными обязанностями в условиях реальной коммуникации на английском языке. Большое внимание также уделяется формированию так называемых «софт скиллз», позволяющих определить умения будущего специалиста принимать решения, управлять конфликтными ситуациями, находить выход из проблемных ситуаций, понять, как человек будет реально взаимодействовать со своим окружением на рабочем месте. Серьезная работа проводится и по развитию кросс-культурных компетенций, без которых сегодня невозможно успешное взаимодействие с представителями различных культур. На следующем этапе разрабатываются четкие критерии начисления баллов и стандарты оценки выполнения заданий, причем студенты знакомятся с данными критериями заранее.

Студенты, обучающиеся по программе бакалавриата по направлению «Туризм: Технология и организация туроператорских и турагентских услуг», формируют портфолио, состоящее из комплекта официальных писем соответствующей тематики, рекламных листов и брошюр по продвижению туристских объектов на территории Российской Федерации, мультимедийных презентаций туристских продуктов и компаний, а также интегрированных заданий, предусматривающих исследование отечественного и зарубежного рынка туристских услуг и продуктов, которые могут быть привлекательными для туристов, с представлением рекомендаций. В свои портфолио студенты данного направления также обязательно включают разработки экскурсий на английском языке по своему родному городу, экскурсионного тура по России, летней и зимних программ экскурсионного обслуживания иностранных туристов в г. Костроме.

Портфолио студентов направления «Художественная обработка материалов: Технологические приемы дизайн-визуализации ювелирно-художественных изделий», изучающих английский язык для профессиональной деятельности по программе магистратуры, включают в свое образовательное портфолио такие задания, как заполненное резюме европейского формата на английском языке, комплект деловых писем (по тематике, соответствующей их профессиональному направлению), аннотация на английском языке своей

научной статьи, презентация продукта (ювелирного изделия), презентация своей ювелирной компании с использованием мультимедийных технологий, видеоролики участия в деловом совещании или переговорах.

Каждое задание предусматривает предварительный этап, на котором идет кропотливая работа по отбору необходимого лексического и грамматического материала, его активная отработка с использованием комплекса специально разрабатываемых лексико-грамматических упражнений. В зависимости от характера задания и его объема работа над ним может длиться от нескольких недель до целого семестра. Презентация и защита устных заданий портфолио (проекты, кейсы, интегрированные задания, направленные на решение проблемной ситуации и др.) проводятся в учебной группе, после которой обсуждаются полученные результаты. Письменные задания сдаются преподавателю лично или через систему дистанционного обучения. Успешность их выполнения также обсуждается в учебных группах. Более того, поощряется выполнение обучающимися самооценки выполненных заданий в зависимости от предложенных критериев и стандартов.

Накопленный практический опыт по использованию метода портфолио как альтернативной аутентичной методики оценки знаний обучающихся позволяет говорить о целесообразности применения данного оценочного инструмента и его эффективности при обучении деловому и профессионально ориентированному английскому языку. С помощью портфолио преподаватель может точнее оценить, что студент знает и может, насколько успешной будет практическая реализация владения иностранным языком в ситуациях реального профессионального общения [Douglas: 74]. Портфолио позволяет обучающимся возвращаться к выполненным работам, проводить их переоценку и дорабатывать, получая на выходе более качественный продукт [Wolf: 3; Nasab: 173]. Имея определенные ограничения, такие как временная затратность, сложность разработки стандартов и критериев оценки [Brown: 89; Kulieke], модель оценки знаний с помощью образовательного портфолио позволяет проверить, насколько глубоко обучающийся понимает изученный материал, а не просто запоминает определенный объем информации, а затем репродуцирует его на экзамене или зачете.

Выводы. Использование аутентичных оценочных материалов, стимулирующих коммуникацию в реальных жизненных ситуациях, способствует формированию навыков и компетенций, необходимых для успешного функционирования в выбранном профессиональном направлении. К преимуществам аутентичных методов оценки следует также отнести возможность проверить то, как обучающиеся

ся в дальнейшем смогут проявить себя при решении сложных интеллектуальных задач. Использование альтернативных оценочных технологий помогает преподавателю дать переоценку соответствия преподаваемого материала и получить результаты, полезные для улучшения учебного процесса в целом.

Список литературы

- Abbot L.* Tired of teaching to the test? Alternative approaches to assessing student learning. *Rangelands*, Publisher Society of Range, 2012, vol. 34, № 3, pp. 34–38. DOI: 10.2111/1551-501X-34.3.34
- Angelo T.A., Cross D.K.* Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd ed.). San Francisco, CA, Jossey-Bass Publ., 1993, 448 p.
- Bachman L., Palmer A.* Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world. Oxford, UK, Oxford University Press, 1996, 375 p.
- Bailey K.* Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions. Boston, MA, Heinle & Heinle, 1998, 258 p.
- Brown J.D., Hudson T.* The alternatives in language assessment: advantages and disadvantages. *TESOL Quarterly*, 1998, vol. 32, № 4, pp. 653–675. URL: <https://www.jstor.org/stable/3587999> (дата обращения: 30.03.2021).
- Douglas D.* Understanding language testing. London and New York, Routledge, UK, 2014, 156 p.
- Elliott S.N.* Creating meaningful performance assessments. ERIC Digest E 5 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381985.pdf> (дата обращения: 02.04.2021).
- Frost R.* Testing and assessment. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/testing-assessment> (дата обращения: 01.04.2021).
- Kulieke M., Bakker J., Collins C., Fennimore T., Fine C., Herman J., Jones B.F., Raack L., & Tinzmann M.B.* Why should assessment be based on a vision of learning? URL: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/trp1_esys/assess.htm (дата обращения: 17.03.2021).
- Kwako J.* A brief summary of traditional and alternative assessment in the college classroom. URL: http://www.stat.wisc.edu/~nordheim/Kwako_assessment4.doc (дата обращения: 15.03.2021).
- Letina A.* Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching. *Croatian Journal of Education*, 2015, vol. 17, Sp. Ed., № 1, pp. 137–152.
- Moeller A.K.* Portfolio assessment: a showcase for growth and learning in the foreign language classroom. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 1994, 165 p.
- Moya S.S., O'Malley J.M.* A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 1994, vol. 13, pp. 13–36.
- Nasab F.G.* Alternative versus Traditional Assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2015, vol. 2, № 6, pp. 165–178.
- Shabani E.A.* Alternative assessment or traditional testing: How do Iranian EFL teachers respond? *TELL*, 2013, vol. 7, № 2, pp. 151–190. DOI: 10.22132/TEL.2013.54864
- Wiggins G.* The case for authentic assessment. 1990. URL: <https://ctal.udel.edu/resources/the-case-for-authentic-assessment/> (дата обращения: 03.04.2021)
- Wiggins G.* Defining assessment. 2002. URL: <https://www.edutopia.org/grant-wiggins-assessment> (дата обращения: 03.04.2021).
- Wiggins G.* Healthier testing made easy: The idea of authentic assessment. URL: <https://www.edutopia.org/authentic-assessment-grant-wiggins> (дата обращения: 02.04.2021)
- Wolf D.* Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership*, 1989, vol. 46, № 7, pp. 35–39.

Статья поступила в редакцию 12.03.2021; одобрена после рецензирования 29.04.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 12.03.2021; approved after reviewing 29.04.2021; accepted for publication 14.05.2021.

ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 180–188. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 180–188. ISSN 2073-1426

Памяти

УДК 372.8:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-180-188>

ВАЛЕРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУСЕВ

Секованов Валерий Сергеевич, доктор педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, sekovanovvs@yandex.ru

Аннотация. В статье рассказывается о научной и творческой деятельности выдающегося ученого и педагога Валерия Александровича Гусева. Автор статьи кратко повествует о жизненном и творческом пути В.А. Гусева, вспоминает яркие события и поездки, научные дискуссии и конференции, на которых присутствовал ученый. В работе отмечается вклад В.А. Гусева в развитие методики преподавания геометрии: исследованиям в этой области ученый посвятил несколько десятилетий, систематизировал опыт теории и методики обучения геометрии в школе, способствующий развитию и улучшению обучения этому предмету, исследовал психолого-педагогические основы при обучении математике. Автор статьи делится с читателями многими личными впечатлениями от общения с В.А. Гусевым, рассказывает о его содействии и ценных советах.

Ключевые слова: В.А. Гусев, математика, геометрия, методика преподавания, обучение геометрии в школе.

Для цитирования: Секованов В.С. Валерий Александрович Гусев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 180–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-180-188>

In Memoriam

VALERIY ALEKSANDROVICH GUSEV

Valery S. Sekovanov, Doctor of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, sekovanovvs@yandex.ru

Abstract. The article describes the scientific and creative activities of the outstanding scientist and pedagogue Valeriy Aleksandrovich Gusev. The author of the article briefly tells about the life and creative path of Valeriy Gusev, we recall bright events and trips, scientific discussions and conferences attended by the scientist. The work notes the contribution of Valeriy Gusev in the development of methods of teaching geometry – the scientist devoted several decades to research in this area, systematised the experience of theory and methods of teaching geometry at school, contributing to the development and improvement of teaching geometry at school, investigated the psychological and pedagogic foundations of teaching mathematics. The author of the article shares numerous personal impressions of communication with Valeriy Gusev with readers, we talk about assistance and valuable advice of the latter.

Keywords: Valeriy Gusev, mathematics, geometry, teaching methods, teaching geometry at school.

For citation: Sekovanov V.S. Valeriy Aleksandrovich Gusev. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 180–188 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-180-188>

Валерий Александрович Гусев – в науке и образовании фигура значительная: известный ученый, большой педагог, талантливый организатор. В.А. Гусев добился выдающихся результатов в области методики математики, ему принадлежит ряд монографий и учебников. Весомый вклад внес В.А. Гусев в исследование психолого-педагогических основ обучения математике. Под его руководством защищено более пятидесяти кандидатских и докторских диссертаций. На ниве просвещения работают десятки его учеников.

Многие поколения методистов-математиков будут обращаться к богатейшему научному наследию В.А. Гусева и с благодарностью помнить большого ученого и педагога.

Вот краткие вехи его биографии: Валерий Александрович родился в городе Кашине Тверской области. В 1965 г. окончил математико-механический факультет Ленинградского государственного университета, затем под руководством члена-корреспондента АН СССР Д.К. Фаддеева подготовил и успешно защитил кандидатскую диссертацию, посвященную проблеме более раннего введения понятия производной в школьный курс математики.

Еще будучи студентом, В.А. Гусев стал работать учителем математики в школе-интернате при Ленинградском государственном университете, а после его окончания – в школе-интернате г. Москвы, которую возглавил великий ученый – академик АН СССР А.Н. Колмогоров. В этот период В.А. Гусев участвовал в разработке пособий по математике под руководством А.Н. Колмогорова.

В.А. Гусев проводил занятия, участвовал в агитации учеников для поступления в школу-интернат. Он разделял позицию коллег, считал, что поступить в школу может каждый школьник, любящий математику и готовый трудиться при изучении «царицы наук», не покладая рук. Например, листовая страница журнала «Квант», мы находим условия приема и список задач на письменном экзамене по математике и физике в различные образовательные учреждения. Приведем фрагменты из статьи «Физико-математические школы-интернаты» преподавателей Московского интерната А.Н. Колмогорова, В.А. Гусева, А.А. Егорова, Е.Л. Суркова: «В интернаты довольно большой конкурс, но уровень требований не так высок, чтобы каждому любящему математику и физику не стоило попробовать в нее попасть. ...В самих же интернатах, кроме квалифицированного преподавания, вы найдете товарищескую среду способных и увлеченных наукой юных математиков и физиков – среду, в которой особенно приятно и весело работать».

Совместно с коллегами В.А. Гусев вел агитационную работу, стремясь заинтересовать школьников

и привлечь их внимание к поступлению в школу-интернат. Авторы вышеупомянутой статьи отмечают: «...Мы радуемся, если кто-либо из наших учеников проявляет признаки особенно яркой одаренности, но не стремимся выловить лишь исключительные таланты. От всех поступающих требуется только увлечение наукой и готовность трудиться значительно больше, чем подчас это принято у старшеклассников, которым ученье дается сравнительно легко, а более интересны футбол и танцы. Впрочем, футболом и туризмом занимаются как наши ученики, так и молодые преподаватели. Между девятым и десятым классом ребята по своему желанию едут работать в совхозы Кавказа и Крыма и после трудовых недель путешествуют...»

Смолоду В.А. Гусев был отзывчивым человеком, готовым оказать помощь. Приведем пример. В 1970-х гг. журналист Н. Горбачев прибыл на математическую олимпиаду школьников, где планировал познакомиться с великим математиком и педагогом Андреем Николаевичем Колмогоровым. Журналиста волновала тема беседы с академиком: «Воспитание научной смены, ее рост, ее будущее». Горбачев вспоминает, что для знакомства с Колмогоровым член жюри посоветовал ему обратиться к В. Гусеву. Выслушав Н. Горбачева, осознав важность темы беседы, В. Гусев без промедления согласился. Н. Горбачев вспоминает: «Вот он (Колмогоров. – В. С.) идет сейчас по коридору – походка быстрая и решительная, резко останавливается, начинает разговор с педагогами. В этой порывистости – заряд большой энергии. Рядом Валерий Гусев – один из молодых учеников. Когда до окна, у которого я расположился, остается несколько метров, Гусев обращается к академику, говоря о просьбе журналиста. Академик кивает головой и снова останавливается, переключая свое внимание на самого корреспондента».

А.Н. Колмогоров ценил В.А. Гусева как специалиста в области методики преподавания математики. Он разглядел в нем творческую личность, способную решать сложные и многоуровневые задачи. Колмогоров обладал даром находить талантливых учеников и плодотворно с ними работал. Оценив творческие способности В.А. Гусева и опыт работы в школе, А.Н. Колмогоров включил его в авторский коллектив, о чем свидетельствует В.В. Вавилов, проработавший в школе А.Н. Колмогорова десятки лет: «Реформирование школьного образования, да еще в многонациональной, огромной стране, дело далеко не простое: разработка программ и методических приемов, создание учебников и задачников требует усилий многих людей, значительного времени и глубоких экспериментов. Для этого требовались высококвалифицированные преподаватели средней школы, разделяющие

основные положения проводимой реформы, новаторы, люди с творческими чертами характера. Именно в самый разгар этой работы в авторские коллективы новых учебников по курсам геометрии, алгебры и начал анализа А.Н. Колмогоровым были включены сотрудники нашей школы, бывшие ее ученики и воспитанники Московского университета Б.М. Ивлев, А.М. Абрамов, А.Н. Земляков, А.Б. Сосинский, В.А. Гусев, А.А. Шершевский».

Следует отметить, что В.А. Гусев является соавтором А.Н. Колмогорова в нескольких объемных статьях и учебных пособиях.

Особый интерес проявлял В.А. Гусев к геометрии, посвятив исследованиям в области методики обучения геометрии несколько десятилетий. Он систематизировал опыт теории и методики обучения этому предмету, способствующий развитию и улучшению обучения геометрии в школе, исследовал психолого-педагогические основы при обучении математике.

Отмечу, что все, сказанное ниже о Валерии Александровиче Гусеве, основано главным образом на личных воспоминаниях, впечатлениях, знаниях. Он не был для меня научным консультантом, я не являюсь его учеником, не имею с ним общих публикаций. Однако советы В.А. Гусева и помощь в организации работы способствовали моему научному росту. Некоторые суждения, пропущенные через призму моего сознания, субъективны. Однако я старался быть объективным, использовал открытые источники, литературу и отзывы учеников, коллег, друзей В.А. Гусева.

Крылатый тезис гласит: «Если человек талантлив, то он талантлив во всем». Именно такой личностью предстает перед нами В.А. Гусев. Валерий Александрович был непревзойденным оратором. Слушая его научные доклады или публичные выступления, я всегда получал огромное удовольствие от глубины и широты пламенных, ярких речей. Он мог с блеском и песню спеть, и стихи прочитать, и тост произнести.

У В.А. Гусева было много официальных учеников, защитивших кандидатские и докторские диссертации. Однако он помогал и неофициальным соискателям, к коим я отношу себя. Помогал, не жалея ни сил, ни энергии, за что ему огромное спасибо. Не каждый ученый способен на такое.

Я познакомился с В.А. Гусевым в конце прошлого века в Ярославле на конференции. Первая встреча с Валерием Александровичем произвела сильное впечатление: напротив стоял невысокий плотный человек в черном костюме, с плотно сжатыми губами, подвижными, умными, строгими, пронизательными глазами. Однако, как потом оказалось, внешняя строгость скрывала его необычайную доброту. Позднее я убедился, что он готов был прийти на помощь, сказать доброе слово и защитить человека. Ва-

лерий Александрович – не только именитый учёный, но и отзывчивый человек, любитель путешествий, душа компании. Как уже отмечалось, В.А. Гусев был чрезвычайно разносторонним человеком: любил музыку, пение. А пел он великолепно!

Внешне В.А. Гусев всегда был спокоен. Не припомню случая, когда бы он на кого-то повысил голос. К нему обращались за помощью или советом, он не мог сказать, что занят или спешит, чтобы избавиться от собеседника. В любом случае Валерий Александрович находил время для разговора, после которого на душе становилось спокойнее и теплее. Внутренняя сила В.А. Гусева была велика. Он часами вел дискуссии и жаркие споры по проблемам преподавания учебных дисциплин, научным вопросам, активно отстаивал и жизненные позиции. Не всегда он был удобным собеседником. В.А. Гусев мог среагировать на сообщение прямолинейно, как говорится, «без обиняков», ставя участника диалога в затруднительное положение. Например, один из учителей посетовал, что школьники не умеют решать задачи по геометрии. Гусев прямолинейно спросил: «А Вы умеете?». Наступила пауза, которую он нарушил, пояснив свой вопрос тем, что знает на пересчет всего-навсего несколько людей, умеющих решать любую геометрическую задачу, сразу закрыв не успевшую и начаться тему для разговора. Желающих вступить с В.А. Гусевым в открытый спор было немного.

Гусев уважал юмор, часто сам шутил. Он считал, что настоящих геометров крайне мало и говорил, что они, как и редкие животные, должны быть занесены в Красную книгу.

Как уже отмечалось, выступления В.А. Гусева завораживали аудиторию. Прослушав его глубокий доклад о проблемах преподавания геометрии, скрашенный эпитетами и красочным описанием событий, я решил рассказать Гусеву о своих исследованиях в области методики преподавания фрактальной геометрии, нацеленные на написание докторской диссертации.

Я знал, что вся жизнь Валерия Александровича связана с разработкой методики преподавания геометрии, психолого-педагогическими основами ее преподавания и написанием учебников для средней школы. Он пользовался авторитетом и был одним из ведущих методистов-геометров. Однако меня волновала мысль, что фрактальная геометрия в наших вузах не изучается, и мало кто из преподавателей даже знаком с этой дисциплиной.

Решение посоветоваться с Гусевым мне далось нелегко, ибо я полагал, что он меня «отфутболит», сославшись на занятость. Однако я решился, однажды после обеда подошел к Валерию Александровичу и, поздоровавшись, сказал:

– Хотелось бы с Вами посоветоваться.

Ответив на приветствие, Гусев строго глянул на меня, коротко произнес:

– По какому вопросу?

– У меня есть задумки изучения в школе и вузе элементов фрактальной геометрии, – осторожно, пугая слова, сказал я.

Гусев остановил меня жестом руки. Видимо, услышав слово «фрактальная», он поморщился, словно попробовал кислое яблоко. Однако второе слово «геометрия» его взбудрило, зажгло в глазах огонек, и он задал второй вопрос:

– А что это за геометрия такая?

Я стал увлеченно рассказывать, что фракталы моделируют объекты природы и изучение их связано с использованием как математики, так и программирования.

Гусев вновь жестом руки прекратил мою речь. Постояв молча с минуту, сказал:

– Расскажите более подробно с листом бумаги.

– Когда?

– Давайте завтра вечером.

Я помчался в гостиницу, стал готовиться к докладу. И в течение следующего дня выстроил план рассказа.

После окончания секционного заседания мы остались с Гусевым в аудитории. Я самозабвенно рассказывал ему о множествах Кантора, кривых Коха и Серпинского, множествах Жюлиа и Мандельброта. Выслушав, Валерий Александрович сказал:

– При чем здесь геометрия? Эти объекты изучаются в курсе теории функций.

– Да. Но они изучаются раздробленно.

Помолчав с минуту, я добавил:

– Эти геометрические объекты, расположенные на плоскости, Мандельброт объединил понятием – фракталы.

– Как?

– Как множества, имеющие дробную размерность Хаусдорфа, превышающую топологическую размерность.

Гусев опять поморщился, сказал:

– Это слишком сложные понятия, на которые придется тратить кучу времени.

– Для многих множеств можно размерность Хаусдорфа заменить более простым понятием размерности самоподобия. Кроме того, полноценное изучение фракталов интегрирует с углубленным изучением программирования. И тезис некоторых методистов, что компьютер мешает изучению математики, здесь отменяется напрочь! Кроме того, фракталы являются одними из самых красивых математических объектов.

Наступила очередная пауза. Гусев поднялся со стула, не спеша прошелся по аудитории. Вернувшись на место, сказал:

– Все это сложно. Нужно описать доступно хотя бы один самый простой фрактал. И научно обосновать целесообразность и пользу фракталов для обучения.

Сделав паузу и глянув на меня, Гусев спросил:

– Вы работаете над докторской диссертацией?

– Да! – краткий ответ сорвался с моих уст.

– Работа эта требует времени и сил. Сможете?

– Постараюсь.

– Ваши исследования новы и, видимо, интересны. Приезжайте к нам в МПГУ и подробно изложите Ваши изыскания.

Так началось наше научное сотрудничество. Гусев в целом одобрил мои исследования. После продолжительных бесед и консультаций я написал две монографии, связанные с методикой преподавания фрактальной геометрии в вузе и школе и три учебных пособия, связанных с понятием фрактал. В учебном пособии «Что такое фрактальная геометрия?», учитывая замечания и советы В.А. Гусева, я попытался раскрыть механизм пошагового изучения фрактальной геометрии.

Гусев был не только выдающимся ученым, но и прекрасным учителем, добропорядочным человеком. Он умел увлекать учеников и сподвижников, зажигать их сердца и учил никогда не сдаваться. Иногда В.А. Гусев делал неожиданные предложения.

Однажды после беседы на научные темы, связанные с изучением фрактальной геометрии, Валерий Александрович глянул на меня, неожиданно спросил:

– Не желаете принять участие в работе конференции?

– Где?

Гусев улыбнулся, слегка прищурился брови, сказал:

– Во Франции.

От такого предложения я сначала опешил. Подумав с минуту, сказал:

– У меня накопились научные задачи, которые необходимо решать, не откладывая в долгий ящик.

– На конференции будет много крупных ученых, с которыми можете обсудить Ваши задачи, обозначив их в своем докладе. Кроме того, по себе знаю, что после посещения этой удивительной страны работоспособность возрастает!

Наступила пауза. Через минуту я сказал:

– Подумаю.

И мы расстались.

Я, конечно, знал, что Франция – одна из самых романтических стран, куда едут туристы всего мира. Особенно притягивает их столица пятой республики – сверкающий великолепием Париж! В этом замечательном городе с успехом работали и ученые, и писатели, и художники, и музыканты. Уютные улочки, прекрасные пейзажи, французская кухня, старинные замки и легендарная Эйфелева башня – что может быть интереснее!? Величественен и сказочен Париж!

Слова великого писателя Эрнеста Хемингуэя поражают точностью и простотой мысли: «Если тебе повезло и ты в молодости жил в Париже, то, где бы ты ни был потом, он до конца дней твоих останется с тобой, потому что Париж – это праздник, который всегда с тобой».

Несколько дней я размышлял над предложением Гусева и, наконец, решил: «Пора познавать мир в широком диапазоне и обсуждать задачи совместно с коллегами!»

Конференция состоялась в курортном местечке Французских Альп. Горный воздух бодрил, перед моим взором, привыкшим к равнинам, открывались фантастические пейзажи. Мир словно преобразился. Горы завораживали. Настроение было приподнято сказочными картинками, которые щедро предоставляла моему взору природа. Благоприятно сказывалось настроение и общение с интересными людьми.

После конференции мы прибыли в Париж. Свободное время у нас было, и В.А. Гусев посоветовал мне поучаствовать в праздновании Дня взятия Бастилии. Составить компанию он не смог, поскольку был занят.

День Бастилии – одно из самых грандиозных событий, которое чтят французы. Этот праздник связан с взятием тюремной крепости Бастилия в 1789 г. Именно оно послужило началом Великой французской революции. День взятия Бастилии стал национальным праздником, который французы отмечают 14 июля. Огромное количество туристов приезжает в Париж, чтобы поучаствовать в этом торжестве.

Вечером с Валерием Васильевичем Вавиловым мы пошли смотреть праздничный салют. Когда подошли к Эйфелевой башне, остановились. Нельзя обойти стороной это потрясающее сооружение. Альберто Бертоллацци в книге «Чудеса света» отмечает, что данное сооружение высотой 320 метров было воздвигнуто инженером Эйфелем в 1887–1888 гг. Более сорока лет она была самым высоким сооружением в мире. За Эйфелевой башней видно Марсово поле – площадь в Париже, в западной части города, на левом берегу Сены, между рекой и военным училищем, служившую для проведения парадов. Эйфелева башня стала символом Франции, ее гордостью.

Наступила ночь. Мы сидели на берегу Сены, ждали. Кругом было много народа, съехавшегося со всего мира.

Вскоре начался салют, осветивший ночное небо Парижа. Один фейерверк сменял другой, и это длилось долго. Как замороженные мы смотрели в ночное небо, освещаемое витиеватыми гирляндами света.

Смею добавить к словам Хемингуэя, что, если ты не жил в Париже, а просто провел в этом удивительном городе несколько дней даже и не во времена

своей молодости, а уже будучи «в годах», все равно – это такой праздник, который всегда с тобой!

Гусев не ошибся. Действительно, участие в конференции во Франции помогло мне решить ряд задач и существенно продвинуться в области теории и методики обучения фрактальной геометрии.

Особенно помогли беседы с Валерием Васильевичем Вавиловым, прекрасным математиком и методистом. Существенную пользу оказало обсуждение научных проблем с Владимиром Афанасиевичем Тестовым, Геннадием Анатольевичем Клековкиным, Михаилом Алексеевичем Родионовым, Владимиром Васильевичем Афанасьевым, Евгением Ивановичем Смирновым и другими математиками-методистами. Настроение мое было приподнятым!

Умел Гусев направлять исследования коллег, помогая им продвигаться вперед. Однажды в МПГУ после обсуждения результатов моих исследований Валерий Александрович сказал:

– Ваша работа связана как с математическими исследованиями, так и с компьютерными технологиями.

Сделав паузу, он глянул мне в глаза. Я кивнул.

– Поэтому Вам полезно проконсультироваться с Геннадием Лавровичем Луканкиным. Луканкин – видный ученый и человек добropорядочный. Он не откажет в помощи. Луканкин будет на матфаке в среду. При беседе с ним обратите внимание на вопросы, связанные с компьютерными технологиями.

Сделаем маленькое отступление. Геннадий Лаврович Луканкин – выдающийся ученый, разрабатывавший вопросы многомерного комплексного анализа и методики преподавания математики в школе и вузе, он исследовал проблемы профильного обучения и качества образования. Из-под пера Луканкина вышли 260 научных, учебно-методических работ, в том числе ряд монографий, более 40 учебников и учебных пособий. Труды Г.Л. Луканкина переведены на 16 языков стран дальнего и ближнего зарубежья.

Я пришел на матфак к концу лекции, которую читал Г.Л. Луканкин. После звонка подошел к Геннадию Лавровичу, поздоровался. Луканкин вежливо ответил на приветствие, улыбнулся, кивнул. Я изложил свою просьбу – обсудить характеристику новых информационных технологий. Выглядел Геннадий Лаврович молодо, приветливая улыбка, тихий голос, седые волосы придавали ему неповторимый вид.

– Идемте на кафедру, – улыбувшись, сказал Луканкин. Выслушав мои вопросы, связанные с новыми информационными технологиями, сказал, что в настоящее время чаще используют термин новые информационные и коммуникационные технологии, а также, что появились исследования, связанные с информационным обществом. Он резюмировал свой аргумент тем, что стали известны новые виды компьютерных коммуникаций, и поэтому произошла трансформация

ранее принятых понятий. После обсуждения интересующих меня вопросов Луканкин посоветовал обратиться к статьям и диссертациям, в которых рассмотрены основные характеристики компьютерных технологий и информационного общества. Он на память продиктовал несколько источников, которые я позднее нашел в библиотеках Москвы и с увлечением изучал, что обогатило знания, помогло разобраться в терминологии.

В.А. Гусев был требовательным и строгим наставником. Кропотливо работая над диссертацией, я вдруг увидел «свет в конце туннеля» и стал готовиться к защите, о чем сказал Гусеву.

Он глянул мне в глаза, сказал:

– Рановато.

– Почему?

– Надо писать вторую монографию, отражающую новизну Вашего исследования, указать механизм формирования креативности обучаемых средствами фрактальной геометрии и компьютерной графики, чего еще нет в методической литературе.

Гусев замолчал. Сделав паузу, продолжил:

– Пока нет. Я знаю, что фракталы начинают исследоваться и методика может появиться. Так что Вам следует поторопиться.

– В первой монографии она расписана, – возразил я.

– Я сказал – этого явно недостаточно, – сухо отреагировал Гусев и протянул руку, указывая, что разговор закончен.

Настроение мое стало ухудшаться, но я не показывал вида.

Гусев сказал на прощание:

– Для развития креативности требуется организация творческой математической деятельности.

– Несомненно!

– Познакомьтесь с диссертацией моего ученика – польского методиста-математика Клякля. У него выявлены четыре типа творческой математической деятельности и введено понятие многоэтапного математического задания. Прочтите ее внимательно! Данная диссертация окажет Вам пользу.

Глянув на меня, Гусев добавил:

– Далеко ходить не надо – диссертация имеется в нашей библиотеке.

– Хорошо!

– Вторую монографию Вам необходимо написать и желательно опубликовать еще несколько ваковских статей, характеризующих результаты исследований.

Помолчав с минуту, В.А. Гусев добавил:

– Было бы хорошо, чтобы рукопись прочитали серьезные рецензенты.

– Я учту Ваши пожелания.

Сразу же после беседы я направился в библиотеку. Получив диссертацию Клякля, стал интенсив-

но ее изучать. После долгого анализа с карандашом в руках, глубоких результатов, полученных польским ученым, продолжил его исследования, которые нашли отражение в моих последующих публикациях.

Я плотно работал над второй монографией, консультируясь с В.А. Гусевым и другими методистами-математиками. В.А. Гусев при обсуждениях всегда делал критические замечания. Основной упор он делал на новизну исследования. Но видя, что я стараюсь, не крутил мне нервы, а говорил спокойно, подбадривал, намечая пути ликвидации изъянов и недочетов.

Наконец-то вторая монография была издана, и я, при молчаливом согласии В.А. Гусева, начал готовиться к защите диссертации.

Я консультировался с В.А. Гусевым и дискутировал с ним не один год и однажды самозабвенно озвучил несколько идей, связанных с исследованием проблем фрактальной геометрии, реализация которых требовала много времени на разработку алгоритмов и математических методов.

– Вы пишете диссертацию по методике математики? – сухо спросил Гусев.

– Да!

– Не отвлекайтесь от основного дела. Сначала защитите диссертацию, а потом занимайтесь тем, что душа пожелает.

Совет был мудрым, и я оставил на время свои идеи исследования фракталов, до предела усилил работу над диссертацией.

Мне удалось опубликовать несколько ваковских статей, раскрывающих содержание диссертации, ее концепцию и новизну полученных результатов. Трудно было, но я держался. Каждый день размышлял над механизмами развития креативных качеств студентов средствами фрактальной геометрии и компьютерной графики и после кропотливой работы успешно защитил диссертацию.

Не скрою, что в процессе написания диссертации многому у Валерия Александровича научился. Мне по жизни везло на встречи с выдающимися личностями, которые навсегда остаются рядом. Когда становится трудно, мысленно обращаюсь за их советом. И помогает! К числу таких личностей, несомненно, принадлежит Валерий Александрович Гусев.

Учитывая педагогический опыт, материалы психолого-педагогической литературы и данные из Интернета, попытаемся сделать краткий анализ научно-исследовательской деятельности В.А. Гусева, которая многогранна и характеризуется четырьмя основными направлениями.

Первое направление связано с участием в создании учебника геометрии коллективом авторов, руководимым А.Н. Колмогоровым. Были написаны и учебные пособия. Эти пособия издавались в Советском Союзе огромными тиражами.

Следует отметить, что в связи с окончанием реформы, проводимой под руководством академика А.Н. Колмогорова, данные пособия перестали использоваться. В это время в стране появились новые модели современной школы.

В школу «пришел» учебник по геометрии А.В. Погорелова, к которому В.А. Гусев писал дидактические материалы.

Второе направление исследований В.А. Гусева – осмысление опыта теории и методики обучения геометрии в школе.

Так, например, в обращении к читателю учебного пособия «Методика обучения геометрии» (авторы В.А. Гусев, В.В. Орлова, В.А. Панчишина, Н.С. Подходова, И.М. Смирнова, О.В. Холодная, И.С. Якиманская) в 2004 г. В.А. Гусев пишет: «Цель предлагаемой книги – не описание исторического развития геометрии как науки, а осмысление огромного опыта теории и методики обучения геометрии в школе, который может оказать влияние на развитие этого процесса в наши дни.

Условно последние десятилетия развития методики обучения геометрии в школе можно разделить на следующие периоды.

1. Период использования в школе учебников А.П. Киселева – продолжался вплоть до начала 60-х гг. XX в.

2. Период внедрения в школьную геометрию новых разделов: элементов теории множеств, геометрических преобразований, векторной алгебры и т. д. (В.Г. Болтянский, А.И. Фетисов, И.М. Яглом и др.).

3. «Колмогоровский период» (1965–1980). Характеризуется очень серьезным подходом к осмыслению всей структуры школьной математики в целом и геометрии в частности. Безусловно, этот период имел, имеет и будет иметь огромное значение для развития теории и методики обучения математике в средней школе. Однако были завышены некоторые представления о возможностях усвоения геометрических знаний массовым учеником.

4. «Период традиционных современных учебников» для массовой школы – Л.С. Атанасян и др., А.В. Погорелов, И.Ф. Шарыгин, А.Д. Александров и др. Появление этих учебников было связано с желанием авторов вернуться к более традиционному (чем у А.Н. Колмогорова) подходу к изучению школьного курса геометрии. Оказалось, что для современной школы нужна не только достаточная четкая и строгая система изложения геометрических знаний, но и мотивация учения, эстетическое воспитание, связь с окружающим миром, учет индивидуальных особенностей и способностей учащихся и т. д.

5. В течение последних лет ушедшего столетия в разных регионах России у разных авторов возникло желание изменить отношение к школьному учебнику

вообще, продумать уровни и профили обучения, понять степень влияния математических знаний на развитие личности человека и многое другое. Это привело к появлению достаточно большого количества новых авторских проектов (А.Л. Вернер, В.И. Рыжик, Т.Г. Ходот, В.А. Гусев, Г.А. Клековкин, В.В. Орлов, В.А. Панчишина, Н.С. Подходова, Л.И. Ерганжиева, В.А. Смирнов, И.М. Смирнова).

Естественно, что появившиеся учебники геометрии не нарушают сложившихся в России традиций высочайшего уровня геометрического образования. Они позволяют более гибко и эффективно влиять на развитие личности учащихся, на получение ими необходимого уровня геометрической подготовки.

Третье направление педагогических исследований В.А. Гусева связано с проблемами психологии математического образования.

Бережно храню книгу «Психолого-педагогические основы обучения математике», подаренную мне В.А. Гусевым. На титульном листе автограф В.А. Гусева «Уважаемому Валерию Сергеевичу с пожеланием успехов» мне особенно дорог.

В.А. Гусев долго размышлял на тему развития мышления обучаемых. Ссылаясь на тезис А.И. Маркушевича, он отмечает, что если в деятельности человека математические формулы не используются, то знания быстро улетучиваются. Остается математическое развитие. Поэтому мы должны заботиться в первую очередь о математическом развитии обучаемых. В результате длительной работы В.А. Гусева и его соратников появились учебные пособия, отражающие проблемы психологии мыслительной деятельности, в частности при изучении математики.

Находясь во Франции, В.А. Гусев акцентирует свое внимание на математическом развитии обучаемых. Он выделяет типы деятельности, способствующие математическому развитию обучаемых.

1. Математическая деятельность должна быть комплексной, использовать принципы дидактического характера, учитывать особенности развития умственной деятельности, в частности теорию поэтапного формирования приемов мыслительной деятельности и основные положения теории и методики обучения математике.

2. Нужно очень рано учить детей умению выделять свойства различных объектов. Для теории и методики обучения математике особенно важны свойства, которые отличают один предмет от другого, и общие, которые присущи нескольким объектам.

3. Деятельность по выявлению отличительных и общих свойств хорошо развивает и интересна учащимся, так как является весьма индивидуальной. Важную роль играет деятельность по выявлению признаков. Она тесно связана с рассуждениями и доказательствами.

4. Все сказанное переплетается с теорией мышления, так как процесс синтезирования тесно связан с выделением свойств объектов, процесс анализа является основой появления признаков, а без сравнения и обобщения невозможно завершить проводимую деятельность.

5. В.А. Гусев отмечает, что еще есть один блок, по которому мало наработок в теории и методике преподавания математики, – процесс формирования понятий и их определений. В этих двух видах деятельности есть много направлений для исследования, а завершаются они работой с необходимыми и достаточными условиями, которые, может быть, снова войдут в школу после проведения всей указанной выше работы.

В книге «Психолого-педагогические основы обучения математике» В.А. Гусев отмечает, что С.Л. Рубинштейн выделил четыре закономерности, связанные с использованием приемов мыслительной деятельности, которые были названы в шутку «загадками Рубинштейна»: в основе любого мыслительного процесса лежат два основных приема – синтез и анализ; нет «чистого анализа», нет «чистого синтеза»: эти приемы взаимосвязаны; «анализ через синтез – квинтэссенция мышления»; все остальные приемы мышления (у С.Л. Рубинштейна – абстрагирование и обобщение) являются производными анализа и синтеза.

Продолжая и развивая исследования С.Л. Рубинштейна и других ученых, В.А. Гусев в книге «Теоретические основы обучения математике в средней школе: психология математического образования» (автор-составитель В.А. Гусев) отмечает, что проблема процесса формирования приемов мышления многопланова и формулирует основные принципы подхода к решению данной проблемы:

а) необходимо проведение беседы с обучаемыми о философской и психологической сущности приемов мыслительной деятельности, используя сравнение и обобщение в качестве основ курса школьной математики;

б) бесспорным является тот факт, что анализ и синтез составляют основу мыслительной деятельности;

в) четыре приема – синтез, анализ, сравнение и обобщение – составляют основу познания в течение первых шагов обучения математике.

Особняком стоит неоднократно переиздававшаяся замечательная книга «Математика: Справочные материалы» (авторы В.А. Гусев, А.Г. Мордкович).

По отзывам читателей, материал в книге изложен доступно даже для самостоятельного освоения школьником.

Справочник включает все темы школьного курса и соответствует современным образовательным стандартам и программам. Книга состоит из двух частей:

«Алгебра и начала анализа» и «Геометрия». Основной материал школьного курса математики изложен авторами сжато и системно: математические понятия, аксиомы, теоремы, свойства и т. д. Книга будет незаменимым помощником при изучении и закреплении нового материала, повторении пройденных тем, а также при подготовке к зачетам, выпускным экзаменам в школе и вступительным экзаменам в любой вуз.

В.А. Гусев был участником множества научно-методических конференций, связанных с преподаванием математики и информатики в вузе и школе. Был он и участником конференции в Костроме: приезжал в Кострому на международную конференцию «Обучение фрактальной геометрии и информатике в вузе и школе в свете идей академика А.Н. Колмогорова».

Приехал он, как говорится, не мешкая. Однажды я ему напомнил:

– Валерий Александрович, Вы пригласили меня на конференцию во Францию, и я поехал.

– И правильно сделали.

– Теперь я вас приглашаю на конференцию.

– Куда?

– В Кострому – колыбель царской династии Романовых.

Недолго думая, Гусев сказал:

– Приеду обязательно.

– Мы включим Вас в члены оргкомитета конференции.

– Включайте.

И В.А. Гусев приехал в Кострому.

После первого дня работы конференции появилось свободное время, и я предложил В.А. Гусеву прогуляться:

– Вы на пленарном заседании сделали прекрасный доклад. Не желаете ли пройтись по моему излюбленному маршруту.

Гусев улыбнулся и с готовностью согласился. Сначала мы заглянули в Торговые ряды, затем вышли к памятнику великого гражданина России Ивана Сусанина. Полюбовались его величием, стали спускаться вниз по асфальтовой дорожке, где несет свои воды Волга – мать нашей отчизны, мадонна, нет которой краше!

Гусев внимательно оглядывал окружающие здания и улыбался. По пути зашли в Музей природы Костромского края. Выйдя на набережную, повернули налево, пошли вдоль берега Волги, любуясь красотой великой реки и Заволжьем, широко раскинувшимся на правом берегу. Вскоре слева появилась беседка, сооруженная в 1956 г. и названная в честь великого русского драматурга Александра Николаевича Островского. Поднявшись к беседке, мы залюбовались живописным видом.

– Какая красота! – глядя на Волгу, воскликнул Валерий Александрович.

– Восхищаясь красотою, я думаю, что здесь великий писатель написал не одну строчку знаменитых шедевров.

Гусев воскликнул:

– Берите с него пример!

– Я часто сюда прихожу...

Постояв с четверть часа, мы стали спускаться, свернули на улицу Чайковского и стали подниматься по ней вверх. Я, как заправский гид, рассказывал В.А. Гусеву, что улица Чайковского – один из самых ярких памятников костромской городской архитектуры. Дойдя до улицы Советской, мы вновь повернули налево, опять оказались у Торговых рядов, замкнув круг нашего путешествия по городу.

В.А. Гусев был в приподнятом настроении, искренне радовался. Словно читая мои мысли, Валерий Александрович громко сказал:

– Прекрасная панорама!

Я с гордостью сказал:

– Таких маршрутов по Костроме можно совершить десятки. Завтра поедем на экскурсию.

– Хорошо!

На следующий день конференция продолжила свою работу.

Валерий Александрович вновь сделал прекрасный доклад на секционном заседании, активно участвовал в дискуссиях и беседах.

Потом мы поехали на экскурсию в Ипатьевский монастырь. На следующий день конференция завершила работу. Поднимаясь в автобус, Валерий Александрович махнул рукой.

По приезде в Москву В.А. Гусев позвонил и поблагодарил за теплую встречу. Своей чередой потекли годы.

Узнав о кончине Валерия Александровича, я опешил, что-то сильно кольнуло в области сердца, перехватило дыхание.

Когда теряю уважаемых сильных людей, вспоминаю строки:

Как все в долгу мы перед теми,

Кто, не щадя душевных сил,

Не зная трусости и лени,

В могилу рано угодил.

Они поднялись в облака,

Взмахнув усталыми крылами,

И, улыбнувшись, лишь слегка,

Не попрощались даже с нами!..

Эти строки касаются и В.А. Гусева. Валерий Александрович беззаветно служил Отечеству, оставил большой след в науке и образовании.

И сейчас светлое воспоминание о замечательном ученом и педагоге Валерии Александровиче Гусеве живет в наших сердцах.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 189–191. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 189–191. ISSN 2073-1426

Научный отчет

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-189-191>

ЖИЗНЕННЫЕ ТРАЕКТОРИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ*

Адеева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, t_adeeva@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Хазова Светлана Абдурахмановна, доктор психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, hazova_svetlana@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>

Румянцев Юрий Викторович, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, u_rumjancev@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6084>

Сомкина Мария Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Аннотация. 22–23 апреля 2021 года в Костромском государственном университете состоялась I Международная научно-практическая конференция «Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст». Организатором конференции выступил КГУ совместно с Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, Московским государственным психолого-педагогическим университетом.

Ключевые слова: научно-практическая конференция, жизненные траектории, личность, ограниченные возможности здоровья, образовательные траектории, семья, психолого-педагогическое сопровождение, социальное сопровождение.

Для цитирования: Адеева Т.Н., Хазова С.А., Румянцев Ю.В., Сомкина М.А. Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 189–191. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-189-191>

Scientific Report

LIFE TRAJECTORIES OF PERSONALITY IN THE MODERN WORLD: SOCIAL AND INDIVIDUAL CONTEXT

Tatiana N. Adeeva, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_adeeva@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Svetlana A. Khazova, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, hazova_svetlana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>

Yuri V. Rumyantsev, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, u_rumjancev@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6084>

Maria A. Somkina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Abstract. On April 22–23, 2021, Kostroma State University hosted the First International Scientific and Practical Conference “Life trajectories of personality in the modern world: social and individual context”. The conference was organised by the KSU together with Herzen Russian State Pedagogic University and Moscow State Psychological and Pedagogic University.

Keywords: scientific and practical conference, life trajectories, personality, health disabilities, educational trajectories, family, psychological and pedagogic support, social support.

For citation: Adeeva T.N., Khazova S.V., Rumyantsev Y.V., Somkina M.A. Life trajectories of personality in the modern world: social and individual context. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 189–191 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-189-191>

* I Международная научно-практическая конференция «Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст» (Костромской государственной университет, 22–23 апреля 2021 года)

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета 22–23 апреля состоялась I Международная научно-практическая конференция «Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст». Форум объединил более 500 специалистов, ученых и практиков из 8 стран (Россия, Литва, Латвия, Беларусь, Казахстан, Германия, Армения, Украина), и более 35 городов. В пленарном заседании приняли участие представители вузов Санкт-Петербурга, Москвы, Омска, Кокшетау, Дармштадта, Гродно, Вильнюса, Каунаса.

В пленарных докладах была представлена основная проблематика конференции и ведущие направления исследований жизненных траекторий личности и группы в современном контексте. Психологи, педагоги, специалисты по социальной работе из разных городов и стран представляли результаты исследований и практический опыт работы в данном проблемном поле. В центре внимания оказались жизненные траектории семьи как социальной группы, наиболее уязвимой перед лицом глобальных перемен (Д.В. Лепешев, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан) и аттитюды многодетности у белорусов и россиян (К.В. Карпинский, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь). Авторы представили опыт помощи семьям в условиях пандемии, в частности семьям мигрантов в Германии (М. Метц, Евангелическая высшая школа, Дармштадт, Германия), родителям в период дистантного обучения в Литве (А. Кепалайте, Университет Витаутаса Великого, Каунас, Литва). Живое обсуждение вызвал доклад об эмоциональной близости и опасениях в личных отношениях (Т.Л. Крюкова, КГУ, Кострома). Был представлен и такой актуальный и интересный аспект исследований, как жизненные траектории в затрудненных инвалидностью условиях развития: анализировались образовательные траектории студентов-инвалидов в современных условиях (Г.Г. Сайтгалиева, МГППУ, Москва), внутренняя картина дефекта как его детерминанта в подростковом возрасте (Т.Н. Адеева, КГУ, Кострома), своеобразие вариантов жизни взрослых в контексте ресурсного подхода (С.А. Хазова, КГУ, Кострома). Значительное количество выступлений раскрывало проблему специфики жизненных траекторий подростков и современной молодежи, их психологического благополучия в эпоху перемен (А.Г. Самохвалова, КГУ, Кострома) и в контексте межпоколенной культурной трансмиссии (Б.В. Куприянов, Москва). Интерес слушателей вызвали доклады о псевдопатопсихологических феноменах в молодежной среде как адаптивных трансформациях психической организации современного человека (А.Н. Алехин, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург), индивидуально-личностных

предикторах проактивного совладания – важнейшей детерминаты жизненных траекторий (Е.В. Куфтык, РАНХиГС при Президенте РФ, Москва). Практическая значимость данного направления исследований была подчеркнута в докладе о роли психологической службы в формировании позитивных социализационных траекторий молодежи (А.Н. Тесленко, Кокшетау, Казахстан). Особое внимание было уделено и профессиональной сфере: совладанию со стрессом в профессиональной деятельности специалистов в сфере социального благополучия Литвы (А. Вайткевичене, Д. Алифановене, А. Кепалайте, О. Шапелите, Д. Герулайтис, Шяуляйская академия Вильнюсского университета, Вильнюс, Шауляй), а также проблемам границ личной и деловой сферы сотрудников организации (Л.И. Дементий, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, Омск).

Тематика выступлений еще раз подчеркнула актуальность, практикоориентированность и междисциплинарность заявленной проблематики, что нашло дальнейшее отражение в работе секционных заседаний, которые прошли в творческой атмосфере. Исследователи разных поколений и представители различных научных школ дискутировали о контекстах жизни современников – детей, молодежи и взрослых, социальной и личностной детерминации жизненных траекторий, роли образовательного пространства и вкладе семьи и близких отношений в психологическое благополучие человека. Большое внимание было уделено проблеме психолого-педагогического сопровождения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья на разных этапах жизни, вопросам научной обоснованности и доказанности используемых в работе методов развития, обучения, воспитания, социализации людей с ОВЗ. Отмечена потребность в научной логической аргументации целей и задач используемых методов и методик, доказанности результата используемых методов с точки зрения эффективности для человека с ОВЗ. Значимое место в тематике конференции получили исследования о специфике образовательных траекторий личности на современном этапе развития общества, о вариантах образовательных маршрутов личности на разных этапах онтогенеза. Специалистами, теоретиками и практиками, обсуждались современные научные подходы и технологии социального сопровождения и реабилитации маломобильных категорий детей и молодежи в условиях учреждений образования, здравоохранения и социальной защиты населения. Особое место в работе конференции было отведено проблемам психолого-педагогического сопровождения семей, детей и молодежи. Представлены исследования, посвященные кризисным периодам семьи, психолого-педагогической поддержке семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Осве-

щались вопросы сопровождения подростков, старшеклассников, а также одаренных детей на разных этапах онтогенеза. Одной из важнейших тем является сопровождение семьи онкобольного.

Ведущие ученые из разных городов прочитали открытые лекции. Участники конференции с большим интересом слушали о тенденциях социализации «поколения селфи» в цифровую эпоху и ожиданиях учащейся молодежи от образовательного и эмоционального взаимодействия с педагогическими работниками (И.Ю. Тарханова, ЯГПУ им К.Д. Ушинского). Интригующей и спровоцировавшей живую дискуссию была лекция о восприятии трудной ситуации сквозь призму жизненного сценария (Е.В. Битюцкая, МГУ им. М.Ю. Ломоносова, Москва). Развернулась активная дискуссия о роли и возможностях психолога как специалиста и эксперта при решении вопроса о праве на воспитание детей (И.А. Горьковая, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург).

В рамках конференции успешно прошла работа мастер-классов. Участники узнали о современных трендах и специфике работы с молодежью (А.Н. Тесленко, Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова). Большой интерес у слушателей вызвали представленные методы театральной педагогики для решения комплекса психолого-педагогических задач образовательного процесса (О.Н. Вишневская, КГУ, Кострома), а также использование арт-терапии в социальном сопровождении маломобильных категорий детей и молодежи (Е.Н. Лебедева, О.Н. Веричева, КГУ, Кострома). Участники мастер-классов совершенствовали собственные коммуникативные навыки и навыки профилактики конфликтов в образовательной среде (Т.В. Макеева, В.Н. Гурьянчик, ЯГПУ им К.Д. Ушинского); познакомились с возможностями применения метафорических карт в работе практического психолога в условиях инклюзивного образования (Н.В. Грушко, С.В. Чернобровкина, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского); узнали о новой методике диагностики коммуникативного и речевого развития в контексте проблем коррекционно-педагогической работы (И.В. Тихонова, У.Ю. Севастьянова, КГУ, Кострома).

Работа круглых столов позволила обсудить важные практические вопросы, касающиеся организации образовательного трека подготовки педагога в процессе обучения (Т.В. Сулягина, М.А. Скворцова, КГУ); вопросы содержания и современных вызовов в психолого-педагогическом сопровождении семей, детей и молодежи (Ж.А. Захарова, О.С. Щербинина, КГУ); проблемы диверсификации профессионального будущего вожакого (Б.В. Куприянов, МГПУ, О.В. Миновская, Т.В. Козырева, КГУ). Широкая линейка мастер-классов дала возможность участникам познакомиться с разнообразными современными психолого-педагогическими технологиями или усовершенствовать компетенции профессиональной деятельности.

На конференции особое внимание было уделено молодым исследователям, принявшим участие в специальном конкурсе научных работ студентов по направлениям «Педагогика», «Психология», «Специальная педагогика и психология». Дипломы победителей получили представители студенческих сообществ Костромы, Ташкента, Минска, Гродно, Санкт-Петербурга, Омска.

По результатам конференции выпущен сборник материалов.

Участники конференции отметили высокий уровень докладов, актуальность и разнообразие тем исследований, которые вызвали живой интерес и активную дискуссию; высокий уровень организации форума, проходившего в дистанционной форме. Высказано пожелание систематически проводить конференции, посвященные данной тематике; зарубежными и отечественными спикерами выражено намерение о продолжении сотрудничества.

Статья поступила в редакцию 25.04.2021; одобрена после рецензирования 03.05.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 25.04.2021; approved after reviewing 03.05.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 192–195. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 192–195. ISSN 2073-1426

Научный отчет

УДК 159.9:616

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-192-195>

СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СФЕРАХ ОБРАЗОВАНИЯ, ЗДРАВООХРАНЕНИЯ, КУЛЬТУРЫ, ЗАНЯТОСТИ И ТРУДОУСТРОЙСТВА*

Веричева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, overicheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

Румянцев Юрий Викторович, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, u_rumjancev@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6084>

Мамонтова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, mamontova_ni@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6388-5924>

Смирнова Алина Андреевна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, alinas95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9390-9920>

Аннотация. В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета 28 апреля 2021 г. состоялась межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием «Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства». Научное собрание проводилось в рамках деловой программы V регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс-2021» в Костромской области. Это уже третье по счету научное собрание, которое организуется институтом педагогики и психологии КГУ совместно с департаментом образования и науки Костромской области, департаментом по труду и социальной защите населения, а также ведущим партнером – Московским государственным психолого-педагогическим университетом.

Ключевые слова: социальная мобильность, молодежь с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, движение «Абилимпикс».

Для цитирования: Веричева О.Н., Румянцев Ю.В., Мамонтова Н.И., Смирнова А.А. Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 192–195. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-192-195>

Scientific Report

STRATEGIES FOR SOCIAL MOBILITY OF YOUNG HANDICAPPED AND DISABLED PEOPLE IN EDUCATION, HEALTH CARE, CULTURE, EMPLOYMENT AND RECRUITMENT

Olga N. Vericheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, overicheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

Yuri V. Rumyantsev, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, u_rumjancev@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6084>

Natalya I. Mamontova, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mamontova_ni@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6388-5924>

Alina A. Smirnova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, alinas95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9390-9920>

Abstract. On April 28, 2021, the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University hosted an interregional scientific and practical conference with international participation “Strategies for social mobility of young handicapped

* Межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием «Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства» (в рамках чемпионата профессионального мастерства «Абилимпикс», г. Кострома, 28 апреля 2021 г.)

and disabled people in education, health care, culture, employment and recruitment. The scientific meeting was held within the framework of the business programme of the V regional championship in professional skills among disabled people and invalids "Abilympix-2021" in Kostroma Region. This has already been the third scientific meeting organised by the Institute of Pedagogy and Psychology of the KSU together with the Department of Education and Science of Kostroma Region, the Department of Labour and Social Protection of the Population, and also together with the leading partner – Moscow State Psychological and Pedagogic University.

Keywords: social mobility, youth with disabilities and young invalids, Abilympics movement.

For citation: Vericheva O.N., Rumyantsev Yu.V., Mamontova N.I., Smirnova A.A. Strategies for social mobility of young handicapped and disabled people in education, health care, culture, employment and recruitment. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 192–195 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-192-195>

С 2018 г. в Костромском государственном университете организуются научные собрания, где особое внимание уделяется стратегическим задачам развития личностного потенциала молодежи с инвалидностью.

28 апреля 2021 г. в Институте педагогики и психологии КГУ состоялась межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием «Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства». Научное собрание проводилось в рамках деловой программы V регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс-2021» в Костромской области. Это уже третья по счету конференция, которая организуется Институтом педагогики и психологии КГУ совместно с департаментом образования и науки Костромской области, департаментом по труду и социальной защите населения, а также с ведущим партнером – Московским государственным психолого-педагогическим университетом.

Целью конференции являлся обмен опытом научной и практической деятельности в области разработки стратегий социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства.

Научное собрание объединило рекордное количество участников и спикеров – более 250 представителей образовательных организаций, учреждений социальной защиты населения, НКО. В конференции приняли участие представители многих регионов Российской Федерации: Костромская, Пензенская, Белгородская, Магаданская, Ярославская, Омская, Московская, Калининградская, Нижегородская области, республики Крым, Башкортостан, Карачаево-Черкесская, Саха (Якутия), а также Пермский и Хабаровский край, г. Санкт-Петербург и Ленинградская область. Костромской регион представили более 90 участников.

Ведущими спикерами конференции стали ученые из Московского государственного психолого-педаго-

гического университета, Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова, Российской академии образования, Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург), Российского университета дружбы народов, Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Московского городского университета управления Правительства Москвы, Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Ошского государственного университета, Кыргызско-Узбекского Международного университета им. Б. Сыдыкова (г. Ош, Киргизская Республика), Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Костромского государственного университета, Тульского государственного университета, Университета управления ТИСБИ (г. Казань). В конференции также приняли участие преподаватели-практики и ведущие специалисты РУМЦ: колледж автоматизации и информационных технологий № 20 (г. Москва), Костромской торгово-экономический колледж, Пензенский колледж современных технологий переработки и бизнеса, Тюменский колледж производственных и социальных технологий, Костромской торгово-экономический колледж, Костромской областной медицинский колледж имени С.А. Богомолова.

Модераторами пленарного заседания выступили Е.Г. Кульмач, заместитель директора департамента образования и науки Костромской области, О.Б. Скрябина, проректор по развитию социокультурной среды и воспитанию КГУ, А.Г. Самохвалова, директор института педагогики и психологии КГУ.

Ведущие спикеры пленарного заседания представили свои научные доклады, в которых были определены подходы и направления успешной социализации молодежи с инвалидностью. С приветствием выступил Н.И. Зеликов, председатель Центрального межрегионального совета организаций Всероссийского общества инвалидов, председатель Московской областной организации общероссийской общественной организации «Всероссийское общество инвалидов». Г.Г. Саитгалиева, директор ресурсного учебно-методического центра Московского государственного пси-

холого-педагогического университета, кандидат социологических наук, представила пленарный доклад «Персонализация образовательного маршрута как условие академической мобильности студентов с инвалидностью»; Д.В. Лепешев, заместитель президента Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова по международному сотрудничеству, кандидат педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических наук Казахстана – доклад «Современные проблемы развития инклюзивного образования»; С.П. Евсеев, член-корреспондент Российской академии образования, вице-президент паралимпийского комитета России, президент Федерации спорта ЛИН, председатель ФУМО, доктор педагогических наук, профессор Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург) – доклад «Адаптивный спорт как направление социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью»; Т.Ю. Макарова, кандидат психологических наук, главный специалист Института медико-биологических технологий, руководитель Экспертно-аналитического центра по проблемам инклюзии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» – доклад «Социально-психологическое и ассистивное сопровождение как основа социальной мобильности молодежи с инвалидностью и ОВЗ»; Б.Ш. Суйуналиева, кандидат экономических наук, эксперт по социальным вопросам, координатор/консультант проекта департамента по экономическим и социальным вопросам ООН в Кыргызстане по социальной защите населения, эксперт ПРООН, директор ОФ «Фонд развития социальных услуг» – доклад «Социальная ответственность бизнеса как негосударственная форма экономической поддержки лиц с инвалидностью».

По результатам пленарного заседания были внесены предложения по развитию социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения молодежи и развитию инклюзивной культуры как условия формирования человеческого капитала.

Важной научно-методологической основой развития стратегий социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства стали научные доклады ученых и практико-ориентированных ведущих специалистов в сфере науки, образования, занятости, здравоохранения, культуры и бизнеса. Актуальные вопросы данного проблемного поля бурно обсуждались на секции «Социально-педагогическое обеспечение волонтерства студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе как условие их социальной мобильности» (модераторы О.Н. Веричева, Г.Г. Сайтгалиева, О.М. Забелина).

В процессе работы секции «Психолого-педагогическое сопровождение и выявление талантливых детей и молодежи с инвалидностью как условие их социальной мобильности» определены содержательные компоненты методики воспитательной работы, направленные на выявление творчески одаренных детей и молодежи с инвалидностью (модераторы Я.Ю. Мостовская, О.С. Щербинина, Ж.А. Захарова, Ю.В. Румянцев).

Новым и безусловно важным субъектом, способствующим успешной социализации молодежи и развитию их активности, является бизнес-среда, организованная в условиях социально ориентированных некоммерческих организаций, бизнес-школ, государственных и частных предприятий. Опыт и методическое обеспечение развития бизнес-технологий для молодежи с инвалидностью рассматривались на секции «Управление и поддержка бизнеса молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на всех этапах его развития: от стартовой идеи до реализации» (модераторы Е.Е. Смирнова, П.И. Каменский, Д.В. Андреев).

Значимым результатом работы научно-практической конференции стали бурные дискуссии на секции «Содействие активной занятости и трудоустройству молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (модераторы Т.С. Иванова, С.Ю. Чепала, С.В. Бойцова). Были выявлены содержательные компоненты и методическое обеспечение содействия активной занятости молодежи с инвалидностью.

Медико-социальное сопровождение активной социализации детей и молодежи с инвалидностью обсуждалось на секции «Психолого-педагогическое сопровождение молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в сфере здравоохранения» (модераторы Т.Н. Адева, Н.Б. Топка).

На конференции были представлены практико-ориентированные мастер-классы, способствующие раскрытию ресурсов детей и молодежи с инвалидностью, такие как «Невозможное возможно. Преодоление изоляции» (танцы на колясках, Мизулин Илья Анатольевич, преподаватель «Территории танца “Танцуют все!”», г. Кострома); «Арт-терапевтические практики в социальном сопровождении маломобильных категорий детей и молодежи» (ведущие Е.Н. Лебедева, О.Н. Веричева, КГУ).

Проведенная конференция внесла значимый вклад в науку, поскольку:

- были выявлены субъекты и их ресурсы, способствующие социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства;

– определено содержание социально-педагогического, социально-психологического и социально-медицинского сопровождения мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью, способствующее развитию их социальной мобильности;

– обобщен передовой отечественный и зарубежный опыт содействия социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства.

Результаты работы конференции, несомненно, имеют высокую практическую значимость и востребованность, будут использоваться в процессе подготовки специалистов, работающих с маломобильными категориями граждан.

Статья поступила в редакцию 02.05.2021; одобрена после рецензирования 08.05.2021; принята к публикации 14.05.2021.

The article was submitted 02.05.2021; approved after reviewing 08.05.2021; accepted for publication 14.05.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 196–199. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 2, pp. 196–199. ISSN 2073-1426

Научный отчет

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-196-199>

СОЗДАНИЕ ПРОСТРАНСТВА... ИНКЛЮЗИВНЫЕ СООБЩЕСТВА И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ (НЕ)ВИДИМОСТЬ*

Сутягина Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, st980@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

Карпова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, elenakarповva@yandex.ru, 0000-0003-1291-3838

Смирнова Светлана Алексеевна, кандидат культурологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, grace-noire@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1276-7167>

Аннотация. 17–21 мая 2021 года в Евангелической высшей школе г. Дармштадт (Федеративная республика Германия) проходила Международная неделя «Создание пространства... Инклюзивные общества и индивидуальная (не)видимость», о которой и повествуется в данной статье. В фокусе внимания Международной недели были траектории жизни современного субъекта в условиях вызовов современности.

Ключевые слова: международная неделя науки, социально-педагогическая практика работы с детьми, технологии активного долголетия, психологическое благополучие человека, жизненные траектории людей с ограниченными возможностями, формирование толерантности младших школьников

Для цитирования: Сутягина Т.В., Карпова Е.М., Смирнова С.А. Создание пространства... Инклюзивные сообщества и индивидуальная (не)видимость // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 196–199. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-196-199>

Scientific Report

CREATING SPACES... INCLUSIVE COMMUNITIES AND INDIVIDUAL (IN)VISIBILITY

Tatyana V. Sutyagina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, st980@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

Elena M. Karpova, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, elenakarповva@yandex.ru, 0000-0003-1291-3838

Svetlana A. Smirnova, Candidate of Cultural Studies, Kostroma State University, Kostroma, Russia, grace-noire@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1276-7167>

Abstract. On May 17-21, 2021 at the Christian boarding school in Darmstadt (the Federal Republic of Germany), the International Week “Creating Spaces... Inclusive Societies and Individual (In)Visibility” was held, which is described in this article. The focus of the international week included the trajectories of the life of a modern subject in the face of the challenges of our time.

Keywords: international science week, socio-pedagogic practice of working with children, technologies of active longevity, personal psychological well-being, life trajectories of disabled people, formation of tolerance of at primary school

For citation: Sutyagina T.V., Karpova E.M., Smirnova S.A. Creating spaces... inclusive communities and individual (in) isibility. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 2, pp. 196–199 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-196-199>

* Международная неделя «Создание пространства... Инклюзивные сообщества и индивидуальная (не)видимость»: (Евангелическая высшая школа г. Дармштадт, 17–21 мая 2021 года)

С 17 по 21 мая 2021 года в Евангелической высшей школе г. Дармштадт (Федеративная республика Германия) проходила Международная неделя «Создание пространства... Инклюзивные общества и индивидуальная (не)видимость». Институт педагогики и психологии КГУ принял активное участие в программе мероприятий. Международная неделя объединила представителей из множества стран, в том числе Германии, Канады, Южной Африки, Индонезии, Чехии, Шри-Ланки, Армении, Польши, Греции, Украины и, конечно, Российской Федерации.

Институт педагогики и психологии как ключевой партнер Евангелической высшей школы не мог остаться в стороне от такого значимого события. В рамках поддержки научной коллаборации с Евангелической высшей школой, сотрудничества с доктором философии Мариной Метц, КГУ включается в академические и практико-ориентированные программы обмена опытом между преподавателями и студентами наших вузов.

На открытии Международной недели участников приветствовали организаторы мероприятий от российской стороны: А.Г. Самохвалова, директор Института педагогики и психологии, С.А. Хазова, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, О.Н. Веричева, заведующая кафедрой социальной работы.

В рамках Международной недели в течение четырех дней наши преподаватели и студенты представляли результаты своих исследований, рассказывали о базах производственной практики, об инновационных технологиях инклюзивного образования, а также принимали активное участие в мероприятиях, организованных зарубежными коллегами.

Палитра представленных КГУ мероприятий достаточно обширна и разнообразна. Студенты направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование совместно с Н.С. Шиповой подготовили фильм «Студенческий проект “ИПП-квест”». Фильм рассказывает о студенческом проекте по созданию квест-комнаты. Данное помещение было специально создано для детей с ограниченными возможностями здоровья с целью проведения мероприятий развивающей и досуговой направленности. Квест-комната – это новая форма образовательных и развлекательных программ. Данный формат взаимодействия помогает детям полностью погрузиться в смоделированную ситуацию, событие. Они получают заряд положительных эмоций и активно участвуют в развивающих занятиях.

Программа мероприятий заявленной Международной недели включала в себя студенческую конференцию «Теория и практика социальной работы с разными группами населения», модераторами которой выступили: заведующая кафедрой социальной

работы О.Н. Веричева, доцент кафедры Е.Е. Смирнова, доктор философии Евангелической высшей школы г. Дармштадт М. Метц. Конференция предоставила возможность студентам разных стран поделиться своими собственными исследовательскими и практическими проектами, представить полученные результаты и обменяться идеями для будущих начинаний.

Также О.Н. Веричева и Е.А. Василькова обратили свое внимание к проблеме внедрения в практическую деятельность домов-интернатов для престарелых и инвалидов технологий активного долголетия. Старение населения общепризнано одним из основных глобальных вызовов социально-экономическому развитию государства. Одновременно в последние десятилетия во всем мире происходит трансформация восприятия старения от остро негативного к взвешенному, учитывающему не только проблемы, вытекающие из изменения возрастной структуры населения, но и возможности, открывающиеся в сферах потребления, образа и качества жизни, экономической, социальной и политической активности, а также образования. Понятие активного долголетия описывает «процесс оптимизации возможностей для обеспечения здоровья, участия в жизни общества и защищенности человека с целью улучшения качества его жизни в ходе старения». Технологии активного долголетия направлены на развитие и реализацию потенциала человека, в основе которого лежит увеличение продолжительности жизни. В лекции были рассмотрены формы и методы создания условий для продолжения продуктивной и независимой жизни всеми гражданами при одновременной мобилизации потенциала стареющего общества для его непрерывного устойчивого развития.

Социально-педагогическую практику работы с девиантными детьми и подростками в системе образования представил Д.Б. Воронцов. В его докладе были рассмотрены практические аспекты работы социального педагога и других школьных специалистов с девиантными детьми и подростками. Раскрыто практическое понимание отклоняющегося поведения в системе образования в России и причины возникновения девиаций, определены возможности и ограничения сотрудников в системе образования при работе с детьми с девиантным поведением. Также был описан опыт взаимодействия школы с другими социальными институтами: подразделением полиции по делам несовершеннолетних, комиссией по делам несовершеннолетних, психолого-медико-педагогической комиссией.

Актуальную проблему психологического благополучия человека в условиях пандемии и самоизоляции проанализировали на совместном научном круглом столе А.Г. Самохвалова, М.В. Сапоровская, Е.В. Тихомирова, а также коллеги из Индии, Армении, Гер-

мании. В ходе дискуссии участники пришли к выводу, что пандемия коронавируса ассоциируется в массовом сознании независимо от этнокультурной принадлежности с широким спектром психологических трудностей, что требует дополнительных ресурсов, выстраивания продуманной системы психологической поддержки населения. Одним из основных ресурсов субъекта в данной острой социальной ситуации, отличающейся высокой степенью стрессогенности, являются близкие отношения. В то же время психологические спутники пандемии – самоизоляция, социальный контроль, обострение депрессивных состояний личности – не могли не отразиться на близких отношениях и стать фактором фасилитации деструктивных тенденций в их развитии, лакмусовой бумажкой для проявления таких феноменов, как семейное насилие, семейное выгорание, деструктивная привязанность и др. Такая амбивалентность требует глубокого научного осмысления.

Теоретические аспекты и практический опыт формирования толерантности младших школьников во внеурочной деятельности был представлен Т.В. Сутягиной и С.А. Смирновой. В докладе были рассмотрены противоречия, с которыми сталкивается современная система образования на пути решения задач формирования толерантности у обучающихся; определены основания и принципы организации внеурочной деятельности в начальной школе; представлен опыт организации внеурочной деятельности, описаны приемы формирования толерантного поведения в начальной школе.

Е.М. Карпова в своем выступлении рассмотрела возможности интерактивных программ с детьми и подростками в городской среде, определила их образовательный потенциал. Были предложены методические рекомендации для педагогов, рассмотрены особенности их реализации, а также приемы включения детей и подростков в социально значимую общественную деятельность, роль специалиста в их проведении.

О.В. Миновская и А.А. Турыгин презентовали в своем выступлении опыт организации образовательных квестов как средства развития мотивации молодежи в обучении. Показано, что молодые люди заинтересованы в выполнении эвристических задач, преодолении проблемных ситуаций. Поэтому у педагога есть возможность изучать сложные вопросы материала в увлекательной форме. Интересные задания помогают разнообразить сложный образовательный контент и сделать освоение теоретической информации более доступным. Онлайн-встреча включала в себя две части: обзор вариантов, логики и основных правил создания образовательного квеста (О.В. Миновская) и творческий процесс по созданию замысла квеста вместе со студентами (А.А. Турыгин).

Актуальную тему «Жизненные траектории взрослых с ограниченными возможностями» затронули в своей лекции С.А. Хазова, Н.С. Шипова и Т.Н. Адеева. Коллегами были представлены новейшие данные по тематике жизненных траекторий взрослых людей с инвалидностью. Лекция состояла из трех частей, каждая из которых представляла собой результаты исследований по грантам, выполняемых под руководством данных ученых. В целом, опираясь на результаты исследований, авторами были выделены два типа жизненных траекторий людей с ограниченными возможностями. Определено, что в попытках самореализации людей с ограниченными возможностями здоровья близкие отношения могут играть ресурсную роль. Доказано, что внутренняя картина дефекта – это часть Я-концепции, которая может выступать ресурсом личностной адаптации.

Опыт работы, систему традиционных мероприятий студентов-волонтеров в общественной организации взрослых с ментальными нарушениями «Белый дельфин» в своем докладе представила С.А. Хазова. В презентационных материалах она продемонстрировала практическую деятельность студентов по организации праздников, походов, спортивных мероприятий со взрослыми с ограниченными интеллектуальными возможностями.

В рамках программы мероприятий конференции для представителей зарубежных стран были проведены виртуальные экскурсии в Дневной центр для людей с функциональными дефицитами и начальной стадией возраст-ассоциированных когнитивных нарушений ОГБУ «Заволжский дом-интернат для граждан пожилого возраста и инвалидов» (Е.А. Романова, О.Н. Веричева), где представлены стационарозамещающие технологии системы ухода за пожилыми гражданами и инвалидами. В формате слайд-презентации со звуковым сопровождением представлена экскурсия по историческому центру Костромы, дан краткий обзор истории возникновения города, его самобытности и значимости в поликультурном пространстве России (О.Н. Веричева, студенты ИПП). Спикеры Т.Н. Адеева и У.Ю. Севастьянова поделились опытом организации производственной практики, методами и технологиями, которые осваивают студенты в ходе практической подготовки.

Заметим, что языком Международной недели стал английский язык, поэтому все онлайн-трансляции, дискуссии, экскурсии велись на английском языке. Это, несомненно, стало стимулом для развития профессиональных и языковых компетенций для наших преподавателей и студентов, а также неоценимым опытом организации межкультурного взаимодействия и ведения межкультурного общения.

В заключение отметим, что представленные результаты научных исследований и практического

опыта работы преподавателей и студентов свидетельствуют о многообразии реализуемых совместных проектов с представителями Евангелической высшей школы (Германия), а также других стран (Индия, Польша, Армения); об активном научном поиске в рамках полипрофессиональных международных исследовательских команд; о высокой потребности в конструктивном межкультурном диалоге.

Статья поступила в редакцию 18.05.2021; одобрена после рецензирования 19.05.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 18.05.2021; approved after reviewing 18.05.2021; accepted for publication 19.05.2021.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:

E-mail:

Article received: August 08, 2019.

Published:

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи¹ Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

³ Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**и.п.**) В.А.

Книга одного автора

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

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божилев И., Тотоманова А., Билярски И. Борилев синодик. София: 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 velikoruskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

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. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!
3. Кавычки в тексте – елочки «*»*», если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки «*”*».
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.

5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2021 – № 2

Учредитель и издатель
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор
Самохвалова Анна Геннадьевна
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 19.05.2021.
Дата выхода в свет .07.2021.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 25,7.
Уч.-изд. 26,7 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 88.

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