

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

4

2022



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 2

№ 4

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

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



ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ
доктор психологических наук, Москва

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

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Ульяновск

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

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

ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА,
доктор педагогических наук, профессор, Ярославль

ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,
кандидат психологических наук, доцент, Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
доктор психологических наук, профессор, Москва

ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

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

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

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

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

CHIEF EDITOR

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

DEPUTY CHIEF EDITOR

KRYUKOVA TATIANA LEONIDOVNA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

EXECUTIVE SECRETARY

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

EDITORIAL TEAM

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

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

ZAKHAROVA JANNA ANATOLIEVNA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

ZNAKOV VIKTOR VLADIMIROVICH
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

KUPREYANOV BORIS VIKTOROVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

MAKHNACH ALEXANDER VALENTINOVICH
Doctor of Psychology (Moscow)

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

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

POLYAKOV SERGEY DANILOVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Ulyanovsk)

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

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

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

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

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

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

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

**FOREIGN MEMBERS
OF THE EDITING BOARD**

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 5 **Данилова Л.Н.**
Психолого-педагогический портрет поколения альфа
- 13 **Миновская О.В.**
Проектирование игровой смены в лагере
- 20 **Чжан Сюэлин**
Потенциалы нравственного воспитания студентов
в рамках изучения дисциплины
«Введение в китайскую чайную культуру»

ПСИХОЛОГИЯ

- 27 **Достанов М.М.**
Особенности современной спонтанной игры дошколь-
ников
- 35 **Деговцев Н.С., Горская Г.Б., Фомиченко С.В.**
Гармонизация взаимоотношений спортсменов-подрост-
ков с ближайшим социальным окружением
как ресурс упрочения самооценки
- 44 **Гончаренко Е.В., Миквабия З.Я., Аргун С.Н.,
Тайсаева С.Б., Джокуа А.А., Полякова Е.В.,
Молев Д.А.,**
Генезис и психологическая роль жестов самоочищения
и груминга в пантомимической продукции человека
- 52 **Конжин С.И., Каменский П.И.**
Разработка и апробация словесной ролевой игры
«Высокое напряжение» как методики
для диагностики готовности к риску
- 57 **Акопова М.А.**
Исследование влияния восприятия разных
информационных источников
на мнемические процессы студентов
- 65 **Ли Тун, Самохвалова А.Г.**
Психологическое благополучие
российских и китайских студентов

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 70 **Брагина Е.А., Белозерова Л.А., Романова А.В.**
Копинг-поведение педагогов
с различным профессиональным стажем
- 77 **Дымова Е.Н.**
Переживание психотравмирующих ситуаций
и симптомы посттравматического стресса
у мужчин с опытом спортивной травмы

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 83 **Миронова А.Н.**
Освоение студентами бакалавриата
субъектно ориентированных технологий
- 89 **Попова И.В., Сазонов А.И., Шишкина Н.А.**
Формирование готовности к профессиональной деятель-
ности студентов технического вуза как психолого-педа-
гогическая проблема
- 94 **Трофименко Т.М., Москалева С.И., Зимина М.В.**
Роль оценочных средств в формировании
языковой компетенции студентов
неязыковых специальностей

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 100 **Грошенкова В.А., Шабалина С.А.**
Профилактическая логопедическая работа
с детьми раннего возраста в условиях
дошкольной образовательной организации
- 110 **Севастьянова У.Ю.**
Специфика родительского стресса у родителей детей
с ограниченными возможностями здоровья

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 **L.N. Danilova**
Psychological and pedagogical profile of the alpha generation
- 13 **O.V. Minovskaia**
Designing a game program in a camp for children
- 20 **Zhang Xiaoling**
Moral education
in the course
“Introduction to chinese tea culture”

PSYCHOLOGY

- 27 **M.M. Dostanov**
Specifics of modern spontaneous play
in preschool children
- 35 **N.S. Degovtsev, G.B. Gorskaya, S.V. Fomichenko**
Harmonization of the relationship of adolescent athletes
with the immediate social environment
as a resource for strengthening self-esteem
- 44 **E.V. Goncharenko, Z.Ya. Mikvabiya, S.N. Argun,
S.B. Taisaeva, A.A. Jokua, E.V. Polyakova,
D.A. Molev**
Genesis and psychological role of self-purification
and grooming gestures in human pantomimic production
- 52 **S.I. Konzhin, P.I. Kamensky**
Development and testing of a verbal role-playing
game “High voltage” as a method for diagnosing
risk readiness
- 57 **M.Av. Akopova**
The study of the influence of perception
of different information sources
on the mnemic processes of students
- 65 **Tong Li, A.G. Samohyalova**
Psychological well-being
of Russian and Chinese students

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

- 70 **E.A. Bragina, L.A. Belozeroва, A.V. Romanova**
Coping-behavior of teachers
with different professional experience
- 77 **E.N. Dymova**
Experience of traumatic situations
and symptoms of post-traumatic stress
in men with experience of sports injury

PROFESSIONAL EDUCATION

- 83 **A.N. Mironova**
Mastering of subject-oriented technologies
by undergraduate students
- 89 **I.V. Popova, A.I. Sazonov, N.A. Shishkina**
Formation of readiness for professional activity
of technical university students
as a psychological and pedagogical problem
- 94 **T.M. Trofimenko, S.Ig. Moskaleva, M.V. Zimina**
The role of evaluation tools in the formation
of linguistic competence of students
of non-linguistic specialties

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 100 **V.A. Groshenkova, S.A. Shabalina**
Preventive speech therapy work
with young children
in a preschool educational organization
- 110 **U.Yu. Sevastyanova**
Specifics of parental stress
in parents of children with disabilities

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

117 **Воронцов Д.Б., Захарова Ж.А.,
Коровкина Т.Е., Райкина М.А.**

Социально-педагогическая
и психолого-педагогическая деятельность:
актуальные проблемы, достижения, инновации

122 **Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л.,
Хазова С.А., Тихомирова Е.В.**

Новости Костромской психологической научной школы:
о VI Международной научной конференции
«Психология стресса и совладающего поведения:
устойчивость и изменчивость отношений, личности,
группы в эпоху неопределенности»

127 **Веричева О.Н., Бойцова С.В.,
Мамонтова Н.И., Румянцев Ю.В.**

Технологический подход как основа
практико-ориентированных моделей
социальной работы с пожилыми и инвалидами

ПОРТРЕТЫ

133 **Кашапов М.М.**

Научное наследие Валерия Александровича Якунина –
ресурсная основа современных исследований
в педагогической психологии

140 **ТРЕБОВАНИЯ**

К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

SCIENTIFIC LIFE

117 **D.B. Vorontsov, Zh.A. Zakharova,
T.E. Korovkina, M.A. Raikina**

Socio-pedagogical
and psychological-pedagogical activity:
current problems, achievements, innovations

122 **M.V. Saporovskaya, T.L. Kryukova,
S.Ab. Khazova, E.V. Tikhomirova**

News of the Kostroma School of Psychology:
about the VI International Scientific Conference
“Psychology of Stress and Coping Behavior:
Stability and Variability of Relationships, Individuals,
Groups in the Age of Uncertainty”

127 **O.N. Vericheva, S.V. Boitsova,
N.I. Mamontova, Yu.V. Rumyantsev**

Technological approach as the basis
of practice-oriented models of social work
with the elderly and the disabled

PORTRAITS

133 **M.M. Kashapov**

The scientific heritage of Valery Alexandrovich Yakunin
is a resource basis for modern research in pedagogical
psychology

140 **REQUIREMENTS**

TO REGISTRATION OF ARTICLES

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 5–12. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 5–12.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-5-12>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА

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

Аннотация. Последние годы в педагогике широко пропагандируется необходимость пристального изучения потребностей, интересов, ценностей и возможностей поколения Z – возрастной группы родившихся на рубеже миллениума. Обусловленность их жизни информационно-коммуникационными технологиями объясняла необходимость учёта особенностей этой когорты в образовательной системе для оптимизации педагогических процессов. Однако с 2010 г. зарубежные социологи отмечают появление нового поколения, так называемого альфа, чьи характеристики несколько отличаются от Z в силу ещё большего влияния на них цифровизации, фактически – с рождения. Это дети, которые сегодня посещают детские сады и начальную школу. Через 7 лет они начнут поступать в систему профессиональной подготовки кадров, а у образования до сих пор нет ясного представления об особенностях новой возрастной когорты. В данной статье преследуется задача характеристики специфики поколения альфа. Для этого были изучены теоретические исследования соответствующей литературы в России и за рубежом, в течение нескольких лет проводилось наблюдение за двумя группами детей, а также был организован опрос педагогов, призванный подтвердить или опровергнуть характеристики поколения альфа, выявленные в эмпирических исследованиях предыдущих лет. В результате установлено, что при типичности для нового поколения детей таких качеств, как высокая креативность, лидерские способности, самоуверенность, интересы в разных сферах жизнедеятельности человека, для них более, чем для предыдущего поколения, характерны повышенная возбудимость, вспыльчивость и эгоцентризм, что может отразиться на формировании рынка труда в будущем.

Ключевые слова: теория поколений, поколенческий подход в педагогике, поколение Z, характеристики альфа, цифровые технологии.

Для цитирования: Данилова Л.Н. Психолого-педагогический портрет поколения альфа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 5–12. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-5-12>

Research Article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROFILE OF THE ALPHA GENERATION

Larisa N. Danilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia, yar-da.l@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

Abstract. In recent years, pedagogy has been widely promoting studying of needs, interests, values and capabilities of generation Z – the age group born at the turn of the millennium. The connection of their life with information and communication technologies explained the need of the educational system to reckon with this cohort's traits for optimizing pedagogical processes. However, since 2010, foreign sociologists have been observing a new generation, the so-called Alpha, whose characteristics are a little different from Z, due to the even greater influence of digitalization; in fact, from birth. These are children who attend kindergartens and primary schools today. In 7 years, they will begin to enter professional training system, but one still has no clear ideas in education about the traits of the new cohort. This article strives to characterizing Alpha's specifics. For that, we studied relevant literature in Russia and abroad, for several years had been observing two groups of children, and interviewed teachers for confirming or rejecting the characteristics of Alpha identified in empirical studies of previous years. As a result, it was found that, while such qualities as high creativity, leadership abilities, self-confidence, interests in various spheres of human activity are typical for the Alpha children, they are more than Z characterized with increased excitability, irascibility and egocentrism, which may affect the labor market formation in future.

Keywords: generation theory, generational approach in pedagogics, generation Z, generation Alpha characteristics, digital technologies.

For citation: Danilova L.N. Psychological and pedagogical profile of the alpha generation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 5–12. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-5-12>

В социологии замечено, что поколения как группы людей подвержены влиянию ведущих общественных событий своего времени, что придаёт им общие, поколенческие характеристики и одновременно отличает от других возрастных групп. Среди западных исследователей [Becker: 12; Strauss, Howe: 90; Oblinger: 14 и др.] распространено мнение о целесообразности выделения в XX–XXI вв. следующих поколений:

- великое поколение (1900–1928),
- молчаливое поколение (1928–1945),
- бэби-бумеры (1945–1962),
- поколение X (1962–1981),
- поколение Y (1981–1995),
- поколение Z (с 1995 г.).

Отечественные авторы предпринимали попытки уточнения этой структуры применительно к российскому обществу, поэтому В.В. Радаев конкретизирует годы рождения когорт и типичные исторические феномены: мобилизационное поколение (родившиеся до 1938 г.), «поколение оттепели» (до 1946 г.), «застоя» (до 1967 г.), «реформенное» (до 1981 г.), миллениалы, или Y (1982–2000); поколение Z (с 2000 г.) [Радаев: 17]. Е. Шамис и Е. Никонов, также отмечая события российской истории, больше равняются на западную периодизацию, выделяя: поколение Победителей (1900–1923 г. р.), чьи ценности подвергались влиянию русских революций, коллективизации и электрификации в СССР; молчаливое поколение (до 1943 г.), формировавшееся под влиянием репрессий, Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления; бумеров (до 1963 г.), на чьё социальное становление пришлось «оттепель», покорение космоса и «холодная война»; поколение X (до 1983 г.), обусловленное глобальной информированностью, технологизацией, индивидуализмом и прагматизмом; поколение Y (1983–2003), на которое пришлось распад СССР, всплеск терроризма и компьютеризация; и поколение Z (2003–2023) – расцвет цифровых технологий, экономический кризис [Шамис, Никонов: 24].

При сравнении разных взглядов на периодизацию обращает на себя внимание, что новые поколения авторами называются одинаково, однако время рождения, особенно, поколения Z, каждый автор определяет несколько по-своему: если Е. Шамис утверждает, что рождение Z ещё продолжается [Шамис, Никонов: 26], то на Западе чаще звучит мнение, что его временная граница приходилась на 2010-е гг. Между тем именно Z – основная группа учащихся в со-

временном образовании. И поскольку они выступают самым универсальным из остальных поколений XX в. (слишком велико стало влияние глобализма к 2020 г.), то логично предположить, что как раз Z были в меньшей степени подвержены влиянию национальной жизни по сравнению с предыдущими поколениями, и тогда граница его рождения должна быть более выровнена по странам. Зарубежные учёные также не имеют единого взгляда на границы Z. Социологи и маркетологи по-разному видят его поколенческие рамки: 1995–2010 (агентство McKinsey [Francis, Hoefel: 2]; А. Бенцик [Bencsik, Horváth-Csikós, Juhász: 94]), 1995–2009 (М. Маккриндел [McCrindle, Fell: 45]), 1996–2009 (С. Слэйдек [Sladek, Grabinger: 4]), 1995–2012 (Д. Файертаг [Feiertag, Berge: 459]), 1997–2012 (М. Димок [Dimock: 3]). Таким образом, конечным рубежом поколения Z являются 2009–2012 гг., а значит, возникает вопрос о том, что следует за ним: какие дети рождаются сегодня? В.В. Радаев и Е.М. Шамис отвергают эту границу, считая, что современные маленькие дети – это тоже Z. Это мнение высказывается и рядом зарубежных учёных, которые утверждают, что это «обновлённым вариант Z», «поколение Z 2.0» [Nagy, Kölcsey: 109; Drugas: 4]. Однако вслед за М. Маккринделом, первым оспорившим эту позицию, можно утверждать, что примерно с 2010 г. наблюдается рождение уже другого поколения.

В данной статье актуализируется вопрос выделения нового поколения и преследуется задача его характеристики, что затрудняется отсутствием единого взгляда на границы периода Z, с одной стороны, и довольно юным возрастом новой возрастной когорты, с другой. Поэтому ключевыми методами исследования стали: изучение мнений отечественных и зарубежных экспертов в области теории поколений, лонгитюдное наблюдение за детьми возраста 5–9 лет, проведение опроса среди педагогов и сопоставление его результатов с данными аналогичных опросов и наблюдений, организовывавшихся ранее за рубежом. Таким образом, теоретико-методологическую базу исследования составили труды специалистов в области социальной философии, социальной истории, маркетинга, возрастной педагогики и психологии, поколенческий подход (теория поколений) к изучению групп детей, структурно-функциональный анализ, контент-анализ, принципы преемственности, структурализма, единства исторического и логического.

В науке новое поколение получило разные варианты названий, в основе которых лежит обыгрывание современных технологий: iGen (аббревиатура

по аналогии с iPhone), screenagers (от англ. «дисплей» и «годы»), glass generation («стеклянное поколение» – также отсылка к дисплею), wired generation («проводное поколение») [McCrindle, Fell: 12; Tootell, Freeman: 84; Williams: 9; Ziatdinov, Cilliers: 384], однако самым распространённым стало «поколение альфа». Автором термина и одним из ведущих идеологов этого феномена стал австралийский социолог и демограф Марк Маккриндл. Он предложил использовать для обозначения общностей людей, родившихся после 2010 года, сочетание «поколение альфа». Греческий алфавит был выбран по примеру имён ураганов в США: после окончания букв латинского алфавита (X, Y, Z) ему представлялось логичным начать описание новых поколений с первой буквы греческого [McCrindle, Fell: 12]. Поскольку из всех предложенных именно этот термин прижился, следует ожидать, что в будущем появится и поколение Бета (сам Маккриндл прогнозирует его уже на 2025–2039 гг.).

Уже из перечня альтернативных названий нового поколения следует вывод о **сходстве альфа и поколения Z** (что и создаёт условия при желании объединить их в одну большую группу цифровых поколений). Сходство основано на роли цифровых технологий в их быту, учёбе, работе, развлечениях, общении и т. д. Оба поколения живут в мире Интернета и компьютеров и не представляют жизни без них. Они не знают, что такое конспектировать книги в читальном зале, готовясь к занятию, за неимением фотокамеры и электронной библиотеки; не понимают, зачем старшие поколения распечатывают фотографии вместо сохранения на «облаке»; не знают мира кино «по расписанию», без торрентов и онлайн-просмотров; не умеют писать бумажные письма родне и друзьям. Они не знают другого мира, технологии прочно вошли в их жизнь, а для альфа – с рождения.

Несмотря на это сходство, между двумя поколениями наблюдаются **отличия**, которые и обуславливают закономерность выделения альфа в отдельный период. Так, замечено, что одно поколение отличается от другого отношением к социально-политической жизни и способами взаимодействия с культурой [Woodman: 57]. Средой альфа является цифровая среда, ускоряющая технологический прогресс, и широкое использование технологий в повседневной жизни ребёнка. Для альфа эти технологии – реальность с раннего детства. Многие современные первоклассники имеют собственные iPhone, в то время как Z в их возрасте пользовались кнопочными телефонами. Недавнее исследование доказало, что уже к двум годам дети поколения альфа осваивают сенсорный экран и легко ориентируются в приложениях на смартфонах и планшетах; их предшественники осваивали это в более сознательном возрасте [Turk: 10]. Аналогичный опрос 5 тыс. родителей был проведён

в 2015 г. экспертами Mail.Ru, выявившими, что уже в тот год 46 % семей покупали детские гаджеты (дистанционные и радиоуправляемые игрушки, детские планшеты), при этом 85 % родителей давали детям смартфоны и планшеты, а освоение гаджетов начиналось в 1–3 года [69 % детей: 1].

Акцентирование легкости взаимодействия с сенсорными технологиями является показательным для подтверждения тезиса о развитии человека на основе личного опыта взаимодействия со средой. Важно, что мозг ребёнка нового поколения сталкивается с вызовом коммуникации с гаджетами ещё до развития речи, и, несомненно, этот опыт, умения и навыки на его основе влияют на формирование у него нейронных связей иначе, чем у предшествующих поколений. Причём очевидно, что родители не обучают ребёнка раннего возраста использованию телефонов, однако мозг нацелен на познание окружающей действительности, и результат не заставляет себя ждать. Можно сказать, что как первобытные дети приобретали социальный опыт через наблюдение за взрослыми и личную активность, так и маленькие альфа получают первый цифровой опыт и осваивают смартфоны опытным путём и благодаря наблюдению за взаимодействием с гаджетами их родителей. Поэтому справедливо, что это поколение называют «экранным».

Альфа – это первое поколение, родившееся в XXI в., и их образ жизни несколько отличается от образа жизни родившихся даже в конце XX в. Замечено, что именно на 2010 г., с которым связывают границу поколения большинство специалистов, приходится выпуск iPad и запуск Instagram; в 2011 г. вышло голосовое приложение Siri, в 2015 – умные часы от Apple. Поскольку родители являлись активными пользователями приложений и устройств, то всё это становилось средой и для детей с ранних лет. Одновременно, согласно Маккринделу, к разряду уходящих в прошлое предметов уже в 2017 г. относились CD/DVD диски, в 2018 – ключи от машины, в следующие годы – бумажные книги, стационарные компьютеры, кредитные карты, бумажники и механические часы [McCrindle, Fell: 135]. Меняются модели взаимоотношений, профессии и виды деятельности, способы коммуникации, интересы и потребности человека. Подавляющее большинство детей этого поколения ещё в дошкольном возрасте столкнулась с массовыми мерами борьбы с COVID, включая дистанционный режим занятий в детском саду и удаленную работу родителей. Ускорение глобализации также меняло ландшафт детства, что особенно заметно на примере западных стран, где с ранних лет ребёнок сталкивается с опасной информационной открытостью и либеральной повесткой ценностей типа гендерной пропаганды. К примеру, исследование компании Beano Studios показало, что каждый пя-

тый ребенок в возрасте 5–9 лет участвовал в маршах или акциях протеста [The future's: 1]. Доступность информации обеспечивает раннее знакомство детей с миром политики, финансов, экологии, технологий, гендерными проблемами.

Поколение альфа живёт с отличающимися от Z (когда они были в том же возрасте) игрушками, развлечениями, средствами коммуникации и образования, и всё это представлено дисплеями. Как выразился М. Маккриндел, оно живёт в беспрецедентные времена перемен и стремительных инноваций, являясь частью непреднамеренного всемирного эксперимента, в ходе которого дисплеи заменяют детям соску, средства развлечения и образования [McCrindle, Fell: 13]. Рисование интереснее на планшетах, чтение – в электронном формате, энциклопедии – через технологии виртуальной реальности, мультфильмы и игры – на смартфоне, сказки на ночь – через приложения.

Приложения вообще всё чаще задействуются родителями в развитии и воспитании детей. Родители поколения X, не зная ответа на детский вопрос, искали его в энциклопедиях, родители Z – в интернете, альфа и их родители запрашивают ответ у Сири (Apple), Алисы (Яндекс) или Маруси (VK). Приложения широко используются не только в учёбе и развлечениях, но и в домашнем воспитании ребёнка. Например, прежде родители приучали ребёнка чистить зубы методами примера, объяснения, осуждения и др.; сегодня им на помощь пришли приложения (как в случае с зубной щёткой Grush – игровым контроллером, связанным со смартфоном: в игровой форме приложение стимулирует и отслеживает процесс чистки зубов и награждает ребёнка за результат, поверхностно отслеживая этот результат). Родители предыдущих поколений пытались мотивировать детей на работу по дому вербальными и материальными поощрениями, а родителям альфа предлагаются мобильные приложения с трекингом активности детей типа Vivofit Jr. То есть само взаимодействие переходит в цифровую среду – от видеозвонков бабушкам до чистки зубов или игры (заменой живому питомцу становятся радиоуправляемые собаки, а игрушки типа динозавров Cognition Toys отвечают на тысячу вопросов ребёнка, смеются над его шутками, запоминают привычки, проявляя индивидуальный подход в общении). Даже Дед Мороз звонит детям с Mail.ru, и они видят, как он запрашивает информацию именно о них у экосистемы Маруси. И важно, что всё это не просто возможности организации детства современного ребёнка 0–12 лет, это реальность, которую большинству уже активно обеспечивают родители.

Таким образом, особенностью этих детей является то, что их индивидуальное развитие обусловлено ускоренным технологическим процессом. Они в бо-

лее раннем возрасте, чем Z, взаимодействуют с искусственным интеллектом, получают опыт и навыки цифровой грамотности, а их родителями являются X, Y, Z, т. е. технологически активные поколения. Эти характеристики и объясняют выделение детей, родившихся после 2010 г., в отдельную возрастную когорту.

Надо заметить, что изучение альфа затруднено рядом факторов: они представляют собой ещё только детей, т. е. формирующиеся личности; их возрастной разброс 0–12 лет слишком широк для получения полной картины поколения, а нижняя граница не позволяет делать о себе однозначных выводов. Об альфе известно мало, и знание часто субъективно. Обычно авторы ограничиваются общим описанием проблемы идентификации нового поколения, но были и попытки его характеристики, основанной на наблюдениях и прогнозах, что даёт собирательный образ поколения альфа – с преимуществами и недостатками.

Так, индийский исследователь А.К. Джха отмечает у альфа повышенную потребность в признании и импульсивность [Jha: 5]. Румынская эксперт в этой области Е. Бончиш описывает их как творческих и любознательных, но более вспыльчивых в сравнении с поколением Z [Bonchiş: 128]. К.М. Картер называет их самым материально обеспеченным поколением, что увеличивает риск эгоизма и избалованности [Carter: 75]. Опрос группой бразильских учёных учителей, детей и родителей, общей сложностью более 400 человек, подтвердил технологическую продвинутость, креативность, подвижность и стремление альфа к лидерству [Carneir: 11].

Основная доля эмпирических исследований, нацеленных на получение объективных знаний об этой когорте, приходится на область маркетинга. Они собирают сведения о характеристиках альфа (обычно на внушительных выборках). Например, американское агентство глобальных маркетинговых коммуникаций Wunderman Thompson, изучая покупательские предпочтения нового поколения в попытке выстроить прогнозы для своего бизнеса, опросили примерно 4 тыс. детей поколения альфа в США и Великобритании. Справедливо полагая, что изучению этих детей как потребителей должно предшествовать понимание их как людей, агентство обратилось к выявлению ценностей нового поколения. Было установлено, что главной ценностью детьми признаётся семья (71 % детей указали этот ответ), затем – друзья (43 %), что опровергает заявления других исследователей о предпочтении детьми технологий общению с друзьями [Jha: 7 и др.]. Далее в рейтинге следовали такие ценности: счастье (31 %), здоровье (19 %), образование/школа (17 %), игра (16 %), деньги (15 %), телефон (13 %, 8-е место) и т. д. [Generation: 6].

Технологические аспекты ценностей акцентировал опрос примерно 700 американских детей 7–12 лет

и 1 000 их родителей аналитической группой «Касандра». Выяснилось, что 55 % детей этого возраста пользуются социальными сетями, а 77 % убеждены, что технологии помогают им лучше учиться. 58 % считают себя геймерами, и игра для них в приоритете. Примечательно, что на вопрос, чем бы они предпочли управлять – YouTube и соцсетями или Америкой, – 64 % выбрали работу ютубера, а не президента США [Gen Alpha: 9]. Это и предыдущее упомянутое исследование демонстрируют противоречивые данные по ряду ценностей (например, компьютерной игры).

Если обычно новое поколение представляют в позитивном или нейтральном ключе, то турецкие исследователи К. Апайдин и Ф. Кайя предупреждают, что следует избегать его идеализации. Они провели опрос 12 педагогов частных школ на сравнение Z и альфа. Они установили, что у альфа в большей степени наблюдаются такие характеристики, как вспыльчивость, упрямство, жадность, у них выше математические способности, они больше времени проводят дома. В отличие от Z, у них отчётливо заметны склонность к несоблюдению правил, эгоцентризм, самоуверенность (отсутствие потребности в поддержке окружающих), независимость, ограниченная эмпатия, трудности в отношениях со сверстниками [Araudin, Kaaya: 126].

Опираясь на данные отдельных исследований, в основе которых лежали методы наблюдения или опроса, мы синтезировали характеристики альфа,

в совокупности дающие **общее представление об образе этого поколения**. Для наглядности наиболее примечательные из них собраны в таблице, где строки соотнесены по принципу содержательного соответствия характеристик в упоминании отдельными авторами. Данные получены исследователями из разных стран за последние 8 лет. На базе этих и аналогичных исследований нами также был проведён опрос среди 12 учителей начальной школы и воспитателей детских садов, т. е. педагогов, взаимодействующих с детьми 4–11 лет. Их ответы, а также результаты бесед с педагогами и итоги личного трёхлетнего стороннего наблюдения за несколькими группами детей 2013–2014 г. р. легли в основу собственных выводов о признаках поколения альфа (они отражены в последнем столбце таблицы). Они примечательны тем, что собраны на выборке именно российских детей.

При сравнении характеристик обращает на себя внимание, что активное использование технологий как ведущий признак поколения подтверждается в каждом исследовании. При этом американцы акцентируют обеспеченность среды ребёнка гаджетами, турецкое исследование – зависимость детей от технических устройств, в то время как в рассматривавшейся нами выборке наличие зависимости было предположено только у 5 % детей. Этот показатель достаточно условный, поскольку аддикция диагностируется психологами, а педагоги лишь судили по таким критериям, как нежелание ребёнка расставаться с гаджетами, частота использования их школьниками на переменах.

Таблица 1

Характеристики поколения альфа в отдельных эмпирических исследованиях

Д. Барковитц [Barkowitz: 1] и др., США	М. Маккридел [McCordle, Fell: 139], Австралия	К. Апайдин, Ф. Кайя [Araudin, Kaaya: 125], Турция	Россия
нежелание делиться		склонность к агрессии, вспыльчивость	повышенная возбудимость, активность, вспыльчивость
мобильность	самое материально обеспеченное и технологически подкованное поколение	технологическая зависимость	владение и использование технических устройств (зависимости не замечено)
	любопытность		любопытность
нарциссизм		эгоцентризм	эгоцентризм
нелюбовь к правилам и ограничениям		отвержение правил	знание, но нарушение правил
креативность, предприимчивость	креативность		наличие собственных идей преобразования мира, креативность, богатая фантазия
здоровый образ жизни как ценность	забота об окружающей среде		здоровый образ жизни ещё не входит в число присвоенных ценностей
стремление преодолевать барьеры	стремление к лидерству	самоуверенность, отсутствие потребности в авторитетах	лидерские качества, излишняя самоуверенность
наличие собственного мнения по широкому кругу социальных вопросов; либеральные взгляды	склонность к консерватизму и социальному прагматизму		наличие взгляда на социальные и политические события, широкие интересы

Низкая доля детей здесь видится логичной (в силу их довольно маленького возраста и среды живого взаимодействия) и оптимистичной.

Нельзя не заметить креативность, лидерские задатки, уверенность в своих силах, многочисленные интересы и мнение детей альфа по широкому кругу тем, на что указывают все исследования: это также настраивает на оптимистический лад, поскольку подобные характеристики однозначно будут востребованы на рынке труда через 15–30 лет. Одними из таких тем являются экология и здоровый образ жизни, и западными авторами неизменно подчёркивается приверженность детей этим ценностям, но, возможно, они отчасти выдают общий тренд за реальность. Российские дети до 11 лет демонстрируют знание повестки дня, понимание значимости её проблем, но говорить о присвоении таких ценностей пока рано из-за возрастных различий внутри поколения и продолжающегося формирования ребёнка.

Ну и, конечно, во всех западных работах постулируется открытый тип мышления поколения альфа: они лояльно смотрят на гендерные и расовые вопросы. В турецком исследовании такие аспекты не затрагивались, а наши наблюдения показывают, что дети ими не интересуются в силу отсутствия соответствующей активной повестки в медийном и образовательном российском пространстве. Маккриндел указывает, что, поскольку поколение альфа растёт с интернетом в руках в условиях глобализации, то приобретает общие обычаи, ценности и опыт, т. е. глобализируется. Но следует уточнить, что геополитические события (особенно 2022 г.) однозначно свидетельствуют о выборочности глобализации, поэтому её влияние на детей в России, Китае, Азии, Латинской Америке и Африке будет меньшим в сравнении с их европейскими или австралийскими сверстниками.

Одновременно обращает на себя внимание ряд отрицательных характеристик детей альфа. Вслед за рядом исследований (К. Апайдин и Ф. Кайя) нами выявлено, что эти дети отличаются повышенной возбудимостью и вспыльчивостью в сравнении с Z, но педагоги и не признали за ними особой агрессивности. Вызывает тревогу доля эгоцентричных детей (47 % ответов), и надо заметить, что эгоцентричное поведение во многом объяснимо другими особенностями альфа – повышенной заботой со стороны родителей и высокой материальной обеспеченностью этого поколения. Ещё одна черта, вызывающая опасение, – пренебрежение правилами, что подтверждают разные авторы. Очевидно, растущие в атмосфере благополучия, многочисленных прав и свобод дети привыкают самостоятельно устанавливать для себя границы и испытывают недовольство, сталкиваясь с чужими требованиями. Это распространяется на разные ситуации – от правил дорожного движения до требо-

ваний учителя отступить в тетради 2 клетки от предыдущей записи. При этом замечено, что добиться принятия норм и соблюдения правил значительно проще с помощью разъяснения их сущности и значимости, в то время как на жёсткие требования и авторитарный стиль педагога дети альфа реагируют упрямством и отказом.

Всё это указывает, что в педагогике наблюдается острое противоречие между потребностью в знаниях о воспитании и обучении современных детей до 12 лет с помощью методов, подходов, принципов и средств, максимально целесообразных именно для их нового поколения, и одновременно отсутствием не только совокупности такого педагогического инструментария, но и системных знаний о поколении альфа. При этом старшие из них через 5–7 лет уже закончат школы и перейдут в учреждения профессиональной подготовки. Чтобы выстроить с ними оптимальное педагогическое взаимодействие, педагоги должны овладевать знаниями о специфике юного поколения и уметь с ними работать.

Список литературы

- Радаев В.В.* Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 15–33. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>
- Шамис Е., Никонов Е.* Теория поколений. Необыкновенный Икс. Москва: Synergy Book, 2020. 192 с.
- 69% детей начинают пользоваться гаджетами ещё в дошкольном возрасте // Hi-Tech.Mail.Ru. 2015. 18 июня. URL: <https://hi-tech.mail.ru/news/> (дата обращения: 15.09.2022).
- Apaydin Ç., Kaya F.* An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation // European Journal of Education Studies, 2020, vol. 6, No. 11, pp. 123-141. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2815>.
- Barkowitz D.* 13 Things to know about the Alpha Generation. Adage, 2016, January 28, p. 1.
- Becker H.* Dynamics of cohort and generations research. Amsterdam, Thesis Publishers, 1992, 656 p.
- Bencsik A., Horváth-Csikós G., Juhász T.* Y and Z generations at workplaces. Journal of competitiveness, 2016, vol. 8, No. 3, pp. 90–106.
- Bonchiş E.* Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers. G. Pânişoară (Ed.). Parenting from A to Z. 83 challenging themes for today's parents. Iaşi, Polirom, 2022, pp. 125–131.
- Carneir C.G.* Study on the Alpha Generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science, 2018, vol. 5, No. 6, pp. 9-19.
- Carter C.M.* The complete guide to Generation Alpha. The Children Of Millennials. Forbes, 21, December 2016, pp. 74-76.

Dimock M. Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. Pew Research Center, January 17, 2019. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> (дата обращения: 17.09.2022).

Drugas M. Screenagers or “Screamagers”? Current perspectives on Generation Alpha. *Psychological thought*, 2022, vol. 15, No. 1, pp. 1-11. <https://doi.org/10.37708/psyc.v15i1.732>

Feiertag J., Berge Z.L. Training Generation N: How educators should approach the Net Generation. *Education Training*, 2008, vol. 50, No. 6, pp. 457-464.

Francis T., Hoefel F. ‘True Gen’: Generation Z and its implications for companies. *Consumer Packaged Goods*, 2018, vol. 1, No. 1, pp. 1–10.

Gen Alpha: Generation Infinite. Cassandra, 2022, July 11. URL: <https://cassandra.co/> (дата обращения: 17.09.2022).

Generation ALPHA: Preparing for the future consumer. Wunderman Thompson Commerce, 2019. URL: <https://gertkoot.files.wordpress.com/2019/10/wtc-generation-alpha-2019.pdf> (дата обращения: 14.09.2022).

Jha A.K. Understanding Generation Alpha. *OSF Preprints*, 2020, June 20, pp. 1-12. <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>

Mccrindle M., Fell A. Generation Alpha. London: *Headline Publishing Group*, 2021, 352 p.

Nagy Á., Kölcsey A. Generation Alpha: Marketing or science? *Acta Educationis Generalis*, 2017, vol. 7, No. 1, pp. 107-115. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0007>

Oblinger D., Oblinger J. Is it age or IT: First steps towards understanding the netgeneration. *Educating the Net generation*. Boulder, Educause, 2005, pp. 2.1–2.20.

Sladek S., Grabinger A. Gen Z. The first generation of the 21st century has arrived! *Minnesota, YZ University*, 2018, 16 p.

Strauss W., Howe N. Generations. New York, *Harper Perennial*, 1991, 318 p.

Tootell H., Freeman M., Freeman A. Generation Alpha at the intersection of technology, play and motivation, R.H. Sprague Jr. (Eds.). 47th Hawaii International Conference on System Sciences. Waikoloa, 2014, pp. 82-90. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.19>

The future's bright: The future's Gen Alpha. Beano Studios, 2019, Jun 20. URL: beanobrain.com

Turk V. Understanding Generation Alpha. London, *Hotwire Consulting*, 2017. 21 p.

Williams A. Meet Alpha: The Next ‘Next Generation’. *The New York Times*, 2015, September 19, p. 9.

Woodman D. Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 2022, vol. 23, No. 1, pp. 55-69. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2020.1752275>

Ziatdinov R., Cilliers J. Generation Alpha: Understanding the next cohort of university students.

European Journal of Contemporary Education, 2021, vol. 10, No. 3, pp. 783-789. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.3.783>

References

Radaev V.V. *Millenialy na fone predshestvuyushchih pokolenij: empiricheskij analiz* [Millennials against the background of previous generations: an empirical analysis]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2018, vol. 3, pp. 15-33. (In Russ.)

Shamis E., Nikonov E. *Teoriya pokolenij. Neobyknovennyj Iks* [The theory of generations. The extraordinary X]. Moscow, *Synergy Book*, 2020, 192 p. (In Russ.)

69 % detej nachinayut pol'zovat'sya gadzhetaми eshchyo v doshkol'nom vozraste [69 % of children start using gadgets at preschool age]. *Hi-Tech.Mail.Ru*, 18.06.2015 (In Russ.). <https://hi-tech.mail.ru/news/> (access date: 15.09.2022)

Apaydin Ç., Kaya F. An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation // *European Journal of Education Studies*, 2020, vol. 6, No. 11, pp. 123-141. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2815>.

Barkowitz D. 13 Things to know about the Alpha Generation. *Adage*, 2016, January 28, p. 1.

Becker H. Dynamics of cohort and generations research. Amsterdam, *Thesis Publishers*, 1992, 656 p.

Bencsik A., Horváth-Csikós G., Juhász T. Y and Z generations at workplaces. *Journal of competitiveness*, 2016, vol. 8, No. 3, pp. 90–106.

Bonchiş E. Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers. G. Pânişoară (Ed.). *Parenting from A to Z. 83 challenging themes for today’s parents*. Iaşi, *Polirom*, 2022, pp. 125–131.

Carneir C.G. Study on the Alpha Generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science*, 2018, vol. 5, No. 6, pp. 9-19.

Carter C.M. The complete guide to Generation Alpha. *The Children Of Millennials*. *Forbes*, 21, December 2016, pp. 74-76.

Dimock M. Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. Pew Research Center, January 17, 2019. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> (дата обращения: 17.09.2022).

Drugas M. Screenagers or “Screamagers”? Current perspectives on Generation Alpha. *Psychological thought*, 2022, vol. 15, No. 1, pp. 1-11. <https://doi.org/10.37708/psyc.v15i1.732>

Feiertag J., Berge Z.L. Training Generation N: How educators should approach the Net Generation. *Education Training*, 2008, vol. 50, No. 6, pp. 457-464.

Francis T., Hoefel F. ‘True Gen’: Generation Z and its implications for companies. *Consumer Packaged Goods*, 2018, vol. 1, No. 1, pp. 1–10.

- Gen Alpha: Generation Infinite*. Cassandra, 2022, July 11. URL: <https://cassandra.co/> (дата обращения: 17.09.2022).
- Generation ALPHA: Preparing for the future consumer*. Wunderman Thompson Commerce, 2019. URL: <https://gertkoot.files.wordpress.com/2019/10/wtc-generation-alpha-2019.pdf> (дата обращения: 14.09.2022).
- Jha A.K.* Understanding Generation Alpha. OSF Preprints, 2020, June 20, pp. 1-12. <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>
- Mccrindle M., Fell A.* Generation Alpha. London: Headline Publishing Group, 2021, 352 p.
- Nagy Á., Kölcsey A.* Generation Alpha: Marketing or science? *Acta Educationis Generalis*, 2017, vol. 7, No. 1, pp. 107-115. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0007>
- Oblinger D., Oblinger J.* Is it age or IT: First steps towards understanding the netgeneration. *Educating the Net generation*. Boulder, Educause, 2005, pp. 2.1–2.20.
- Sladek S., Grabinger A.* Gen Z. The first generation of the 21st century has arrived! Minnesota, YZ University, 2018, 16 p.
- Strauss W., Howe N.* Generations. New York, Harper Perennial, 1991, 318 p.
- Tootell H., Freeman M., Freeman A.* Generation Alpha at the intersection of technology, play and motivation, R.H. Sprague Jr. (Eds.). 47th Hawaii International Conference on System Sciences. Waikoloa, 2014, pp. 82-90. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.19>
- The future's bright: The future's Gen Alpha*. Beano Studios, 2019, Jun 20. URL: beanobrain.com
- Turk V.* Understanding Generation Alpha. London, Hotwire Consulting, 2017. 21 p.
- Williams A.* Meet Alpha: The Next 'Next Generation'. *The New York Times*, 2015, September 19, p. 9.
- Woodman D.* Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 2022, vol. 23, No. 1, pp. 55-69. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2020.1752275>
- Ziatdinov R., Cilliers J.* Generation Alpha: Understanding the next cohort of university students. *European Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 10, No. 3, pp. 783-789. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.3.783>

Статья поступила в редакцию 28.09.2022; одобрена после рецензирования 14.11.2022; принята к публикации 14.11.2022.

The article was submitted 28.09.2022; approved after reviewing 14.11.2022; accepted for publication 14.11.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 13–19. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 13–19.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371.4

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-13-19>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ СМЕНЫ В ЛАГЕРЕ

Миновская Ольга Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, minovskayaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1571-4562>

Аннотация. Полноценное включение игры в программу каникулярной смены соответствует интересам и потребностям не только детей, но и педагогического коллектива, лагеря. Игровая смена становится творческим проектом, способом целостной реализации замысла для педагогов, влияет на формирование «лица» лагеря для родителей и детей. Исследовательская задача состоит в том, чтобы осмыслить варианты смены, где игра является обязательным элементом конструкции. Для анализа использованы психологические и педагогические представления о структуре игры, ее основных элементах. Эмпирической базой выступает авторский лагерь ролевых игр «Кентавр» (Костромская область), авторский лагерь «Город Надежда» (Костромская область), группа компаний «Коллекция Приключений» (г. Москва). Практические кейсы, которыми мы проиллюстрировали свои позиции, были реализованы педагогическими коллективами организаций в период с 1990 года по настоящее время. Место игры в смене связано не только с масштабом ее использования, но и с ее функциями в конструкции смены. В ходе анализа выделено пять вариантов игровой смены: игра как форма организации смены; комбинация игр, объединенных общей темой и фабулой смены; деловая игра как организационная и содержательная конструкция смены; ролевая игра как содержательная основа смены; ситуационно-ролевая игра-эпопея в смене. Рекомендации по проектированию игровой смены затрагивают следующие вопросы: выбор сюжета; связь между условиями лагеря, игровым сюжетом и содержанием деятельности детей; управление игрой, исходя из длительности смены; неигровые ниши для участников в игровой смене.

Ключевые слова: игра, игровая программа, детский лагерь, ситуационно-ролевая игра, игровая конструкция, проектирование.

Для цитирования: Миновская О.В. Проектирование игровой смены в лагере // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 13–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-13-19>

Research Article

DESIGNING A GAME PROGRAM IN A CAMP FOR CHILDREN

Olga V. Minovskaia, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Kostroma State University, Kostroma, Russia, minovskayaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1571-4562>

Abstract. The inclusion of the game in the camp program is in the interests of children, teachers, camps. Game change is a creative project, a way of holistic implementation of the plan for teachers. It affects the formation of the face of the camp for parents and children. The task of the research is to identify options where playing is a must-have for the camp. Analysis relies on knowledge about the structure of the game, its elements. The empirical base was the author's camp of role-playing games "Centaur" (Kostroma region), the author's camp "City of Hope" (Kostroma region), the group of companies "Collection of Adventures" (Moscow). We studied the experience of these organizations between 1990 and the present. The place of the game in the camp is associated not only with the scale of its use, but also with its functions in the program. We highlighted five options for playing in camp: playing as a form of organization; a combination of games combined by a common theme and plot; the business game as the main construction of the camp; role-playing as the main construction of the camp; role-playing epic. We have developed recommendations for designing the game in the camp. They address such issues: plot choice; the relationship between camp conditions, the plot of the game, and children's activity; game control; roles for children outside the game.

Keywords: game, game program, children's camp, situation-role-playing game, game design.

For citation: Minovskaia O.V. Designing a game program in a camp for children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 13–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-13-19>

Разработка каникулярной смены для детей в игровом формате не является чем-то обязательным для педагогического коллектива лагеря. Задачи организации детского отдыха и оздоровления могут быть решены другими путями. Тем не менее многие педагогические коллективы лагерей, накопив профессиональный багаж проведения смен, обращаются к игре как к стержневому элементу смены. Игровая смена существенно меняет практику загородного детского оздоровительного центра или палаточного лагеря:

– это **творческий проект**, который объединяет и воодушевляет членов педагогического коллектива как в ходе разработки, так и при реализации. Он отличается той или иной степенью новизны – объективной или субъективной, разработан педагогами самостоятельно или представляет адаптированный вариант чьей-либо авторской разработки;

– это **способ** реализации педагогической идеи, которую осуществляет конкретный лагерь и его коллектив;

– это **«лицо» лагеря**, которое привлекает будущих участников и родителей сообразно их запросу на тот или иной формат летнего отдыха;

– это **продукт**, с помощью которого загородный центр оформляет свою позицию на рынке организации летнего отдыха.

Для лагеря дневного пребывания, организованного при общеобразовательной школе, учреждении дополнительного образования или иной организации, вопросы разработки игровой смены также актуальны. В привычных школьных стенах непросто сделать каникулы по-настоящему летним, особенным временем. Игра позволяет преобразить школьный быт на несколько недель для участников смены дневного пребывания.

Варианты использования игры как педагогического средства в работе с временным детским объединением рассматривались Б.В. Куприяновым и А.И. Рябининым. Авторы охарактеризовали 4 варианта использования игры:

1) в рамках какой-либо педагогической ситуации (например, игра с залом перед началом мероприятия);

2) проведение игрового мероприятия (например, интеллектуальной игры);

3) использование игры как формы организации игровой или неигровой деятельности в смене (в случае, когда у смены есть игровой сюжет);

4) игра как системообразующая деятельность в смене (например, в основе смены лежит инновационная игра) [Рябинин, Куприянов: 28].

В первых двух случаях применение игры локально, ее влияние на ход лагерной смены ограничено. Мы продолжим методическую линию авторов в 3-м

и 4-м случае. В фокусе внимания будет не игра в смене как таковая, а варианты игровых смен и особенно их проектирования.

Исследовательская задача состоит в том, чтобы осмыслить варианты смены, где игра является обязательным элементом конструкции. Эмпирической базой выступили в первую очередь авторские лагеря Костромской области [Куприянов, 2017; Панченко, Швердина], где игра занимает существенное место в тематической смене. В данном тексте рассматриваются практические кейсы из практики педагогических коллективов авторского лагеря ролевых игр «Кентавр» (Костромская область) и авторского лагеря «Город Надежда» (Костромская область) в период с 1990 года по настоящее время. Во-вторых, анализируется структура и логика игровых смен, организованных группой компаний «Коллекция Приключений» (г. Москва) при участии костромских педагогов.

Рассмотрим **пять основных вариантов** построения игровых смен, которые сложились в практике. Для каждого из вариантов рассмотрим реальный кейс из опыта педагогических коллективов лагерей, с которым мы имели возможность познакомиться непосредственно либо выстраивали этот кейс в своей опытно-экспериментальной работе.

Для организации аналитической работы обратимся к структурным элементам детской игры, которые выделяет в своих трудах Д.Б. Эльконин. Смысловым центром игры для ребенка исследователь называет роль. Воображаемая ситуация создается и служит для осуществления роли. Анализируя уровни развития игры, автор отмечает то, как логика и характер действий ребенка (в соответствии с ролью) отражается в правилах [Эльконин: 211, 242–248]. В своем диссертационном исследовании Е.А. Салина, опираясь на идеи Д.Б. Эльконина, описала пирамидальную модель игры. На вершине расположен игровой контекст, в основании – воображаемая ситуация, игровые роли и правила игры [Салина: 33].

Следуя идеям ученых, мы проанализируем варианты игровых смен, выделяя особенности:

– игрового сюжета (вымышленной ситуации),

– ролей, которые принимают участники, правил, которые регламентируют их взаимодействие,

– содержания деятельности участников,

– организации игрового пространства,

– сопровождения деятельности и взаимодействия участников со стороны педагогов.

Игра как форма организации смены. Имеется в виду, что игровой сюжет выступает оболочкой, связывающей мероприятия смены, при этом само по себе игровое взаимодействие остается ситуативным, в рамках отдельных мероприятий.

В практике сложилось несколько классических вариантов построения игрового сюжета.

«**Путешествие**»: участники двигаются по определенному маршруту в целях открытия нового (например, «По следам Великих географических открытий»), поиска кого-либо или чего-либо (например, «По следам Шерлока Холмса»), спасения кого-либо или чего-либо («Спаси планету от астероида»). Маршрут может быть заранее известен либо, как в квесте, открываться по мере продвижения команд вперед.

«**Состязание**»: участники состязаются друг с другом командами (например, «Регата капитана Врунгеля», где соревнуются экипажи яхт, или «Школа Волшебства», где борьба идет между факультетами). Состязание идет по определенным правилам, промежуточные результаты публичны, имеется финальный приз.

«**Созидание**»: участники выступают в роли команд, которые что-то создают (например, строят из модулей международную космическую станцию или город будущего). Такой сюжет может включать элементы проектирования, правила установки каждого элемента регламентированы.

Особенности смены, где **игра является формой организации**:

1. Уместно говорить о выборе тематики как совокупности близких тем (например, русские народные сказки для смены «В Тридевятом царстве»). Широкая тематика позволит выбрать подходящие названия и идеи мероприятий, не выстраивая связей между ними. В сюжетной линии кульминация и развязка будут иметь скорее эмоциональный характер, нежели содержательный.

2. Педагоги могут выбрать любое содержание мероприятий смены (спорт, познание, творчество и т. д.), использование игр не является обязательным. Большую часть смены могут занимать разнообразные выходы, выезды участников на экскурсии, прогулки, участие в мастер-классах, просмотр кинофильмов и т. д. (что особенно востребовано программами лагерей с дневным пребыванием). Благодаря широте тематики и гибкости сюжета в план смены можно включить любые мероприятия (например, в разных выходах мы встречаем персонажей – героев сказок, получаем элементы пазла и т.д.).

3. Роли имеют формальный характер, обозначают статус участников в рамках игрового сюжета. Возможно определять роли внутри детских групп в связи со структурой деловых и межличностных отношений (например, капитан корабля – лидер группы).

4. В соответствии с тематикой выбираются яркие приемы стимулирования индивидуальных или групповых проявлений активности детей, самостоятельности, креативности и др. (например, зарабатывание «милей» командами кораблей в регате или «капель живой воды» жителями Тридевятого царства).

Чтобы точнее охарактеризовать предлагаемые варианты построения игровых смен, мы решили обратиться к метафоре. Первый вариант игровой смены можно сравнить с таким предметом, как **УПАКОВКА**. Анализ значений слова «упаковка», предлагаемый словарями, обращает внимание на такие характеристики: *упаковка – это материал, которым что-то упаковано, обернуто. В процессе упаковки содержимое соединяется, связывается в тую. Упаковка должна быть яркая, броская.*

Комбинация игр, объединенных общей темой и фабулой. В качестве примера приведем смены из цикла «Книга Героев», которые разрабатывались и проводились нами в течение нескольких лет (2003–2011 гг., группа компаний «Коллекция Приключений», г. Москва). В данном случае план смены включал совокупность разных игр, объединенных общей темой и фабулой.

Так, зимняя каникулярная смена «Книга Героев: легендарная Британия» знакомила подростков с историей древней Британии, мифами о короле Артуре и рыцарях Круглого стола. В первый день смены участники добывали в ходе испытаний Книгу Героев, которая становилась «зеркалом» их достижений. Каждый вечер подростки вписывали в Книгу краткие сообщения о своих успехах за день – как коллективных, так и индивидуальных.

Каждый из дней смены предполагал проведение какой-либо игры: ситуационно-ролевой или деловой, настольной, активной игры на местности, приключенческого квеста. Игры могли связываться друг с другом сюжетами, правила частично переходили из одной игры в другую. Игры раскрывали сюжеты из истории и мифологии жителей Британии, подростки выступали в роли исторических персонажей и мифических героев, участвовали в состязаниях и праздниках, сообразных рыцарской культуре. Если участник выигрывал, то он получал право добавить один элемент на свой щит. Таким образом, к финалу смены у каждого подростка был изготовлен рыцарский щит, повествующий о его достижениях.

Особенности смены, где реализуется **комбинация игр, объединенных общей темой и фабулой**:

1. Фабула имеет логический финал, который выступает смысловой и содержательной «точкой» в смене (например, посвящение в рыцари Круглого стола и представление своих щитов).

2. Содержание смены логично распределяется с помощью дополняющих друг друга игр (ситуационно-ролевых, деловых, интеллектуальных, спортивных, настольных, игр на местности, приключенческих квестов). Выбор неигровых мероприятий (творческих праздников, прикладных мастер-классов и т. д.) неслучаен; они немногочисленны – дополняют игры либо обеспечивают подготовку к ним.

3. Участники ситуативно исполняют роли в рамках конкретных игр, могут выделяться роли героев общего сюжета. Общие правила выстраиваются в соответствии с фабулой, при этом в каждой игре имеют свои правила.

4. Игровое пространство создается при помощи названий, предметов, ритуалов общего игрового сюжета. Кроме того, каждая игра имеет свой специфический реквизит.

5. Рефлексивное обеспечение игрового взаимодействия детей «вписано» в игровой сюжет смены, его формы соответствуют стилистике смены (например, ежевечерние рефлексивные записи детей в «Книге Героев»).

Для второго варианта построения игровой смены мы выбрали метафору **ПАЗЛ** – это *игра-головоломка, где множество фрагментов составляет единую картину. Складывание ребенком пазла представляет собой действие увлекательное и в то же время требующее существенных усилий.*

Деловая игра как организационная и содержательная конструкция смены. В качестве примера приведем тематические смены авторского лагеря «Город Надежда» (1990–2009 гг., Костромская область). Педагогический коллектив «Города Надежды» проводил смены разного содержания – досуговые смены, смены актива старшеклассников, профильные смены Российского союза молодежи, образовательные смены экономической направленности [Куприянов 2001]. В основе смены сохранялась «игра в город Надежду».

В игре моделировалась демократическая модель управления: участники становились гражданами игрового города, где есть свои законы, органы власти (мэр, департаменты мэрии, городская дума и т. д.), символика (герб, флаг, гимн), собственная валюта. Первая часть смены предполагала руководство со стороны педагогов: они играли руководящие роли в органах управления, организовывали мероприятия. Подростки участвовали в учебных деловых играх в сфере управления и предпринимательства. Вторая часть смены начиналась с выборов нового мэра города (из числа подростков) и предполагала самоорганизацию участников: подростки входили в органы управления, организовывали мероприятия, вели предпринимательскую деятельность в рамках игровой модели. Игра заканчивалась проведением аукциона с ценными лотами, где участники могли использовать накопленные ими игровые деньги.

Эту игру мы можем охарактеризовать скорее как деловую, нежели ситуационно-ролевую, поскольку роли носят выраженный функциональный характер, а правила игры, оформленные в традициях «Города Надежды», с одной стороны, выражают ценностные основания, а с другой – задают деловой регламент взаимодействия участников и педагогов.

Особенности смены, где **игра выступает организационной и содержательной конструкцией всей смены:**

1. Игровая ситуация может иметь статичный характер, а может предполагать развитие сюжета в зависимости от замысла разработчиков.

2. Роли имеют функциональный характер, правила определяют этикет и способы делового взаимодействия всех участников смены – детей и взрослых.

3. План смены может содержать как игровые (митинг, дебаты, выборы, аукцион и т. д.), так и неигровые мероприятия, подчиненные общей теме и фабуле смены. Так, заседание городской думы – это ситуация, где в игровом контексте моделируется работа органов самоуправления.

4. В пространстве лагеря организуются функциональные площадки (городская дума, мэрия и т. д.), используется символика, названия, знаки отличия для ролей;

5. Приемы стимулирования активности участников (например, персональные титулы, ордена и т. д.) разрабатываются в соответствии с содержанием и стилистикой игры.

Для третьего варианта построения игровой смены мы выбрали метафору **КАРКАС**. *Каркас выступает твердой основой изделия, может состоять из скрепленных опорных элементов и быть организующей частью какого-либо сооружения. Крепление всех прочих элементов изделия, безусловно, определено каркасом.*

Ролевая игра как содержательная основа смены. Ярким примером является смена «Следопыт» (с 2000 года по настоящее время, группа компаний «Коллекция Приключений», г. Москва). Педагогический замысел и методическое описание смены представлено в статье С.В. Мизулина, одного из инструкторов лагеря «Следопыт» [Мизулин]. В данном тексте ограничимся характеристикой основных особенностей смены.

Участникам предлагается пройти туристический маршрут по территории национального парка Марий Чодра в республике Марий Эл. Маршрут предполагает пешие переходы и стоянки в условиях палаточного лагеря. Для подростков разворачивается игра в индейское племя, которое совершает путешествие по озерам и лесам. Соответственно, подросток выступает в роли индейца, который осуществляет переход со своим племенем. Программа построена на сочетании туризма и игры.

Педагоги включают в повседневность культурные элементы в соответствии с сюжетом игры: названия; ритуальные действия (например, приветствия); предметы (например, типи – переносное индейское жилище); обычаи (например, поддержание огня племени). Каждый (и участник, и педагог) может получить

индейское имя. Выделены особые роли (например, вождь, шаман). Роли участников влияют на деловые и межличностные отношения, которые складываются между ними в смене. Педагогическая идея совершенства подвига (доблестного поступка, достойного преодоления препятствий) выражена в ритуале получения участником пера как символа подвига. На стоянках педагогами организуются тематические состязания и игры на местности, реконструирующие элементы культуры индейцев.

Особенности смены, где игра является содержательной основой путешествия:

1. Игровой сюжет и его ценностный контекст объединяет все сферы деятельности участников (самообслуживание в условиях лагеря, спорт, творчество и т. д.). Логика событий разворачивается в соответствии с сюжетом: есть событие – «завязка»; затем последовательность мероприятий, развивающая сюжет; а также финальное событие смены как игровая «развязка».

2. Роли выделяются в соответствии с сюжетом; имеют различный функционал и статус, предполагают соответствующую деятельность (неигровую и игровую). Правила регламентируют выполнение ролей, для отдельных игровых ситуаций (например, игры на местности) имеются отдельные блоки правил.

3. Игровой контекст отражается в повседневности с помощью названий, предметов, символов и ритуалов, чтобы создать особую атмосферу смены.

4. Приемы сопровождения деятельности и взаимодействия участников связаны с игровым контекстом. Педагоги подбирают для них подходящее символическое выражение (как в примере с индейским пером). Анализ и рефлексии здесь подвергаются неигровые и игровые ситуации.

Для четвертого варианта построения игровой смены мы выбрали метафору **СКАЗКА**, или, точнее, «Путешествие в сказку». Трактовки слова «сказка» говорят о ней *как о повествовании; отмечается вымышленный, фантастический характер; указывается на заманчивость сказки в переносном смысле как противоположности обыденной жизни, на стремление слушателя/читателя на время окантаться в сказке, чтобы пережить ее коллизии.*

Ситуационно-ролевая игра-эпопея в смене. Здесь мы обращаемся к опыту педагогического коллектива лагеря ролевых игр «Кентавр» (с 1994 года по настоящее время, Костромская область). Описание цикла игровых смен под названием «Диалог Культур» (1999–2003 гг.) представлено ее разработчиками в практическом пособии для студентов вузов и сузов [Куприянов, Миновская, Ручко].

Ситуационно-ролевая игра-эпопея разворачивается на протяжении всей смены. В ней моделируется

жизнь исторической или вымышленной культурной общности – народа, империи, планеты и т. д. (например, Римской империи) в определенный период. Имеют место политические, экономические, социальные события. Игра начинается в соответствии с историческими фактами (или замыслом разработчиков, если имеется в виду вымышленный мир), ее дальнейшее развитие зависит от игроков. Педагоги организуют игру, при необходимости помогают участникам планировать игровую тактику и стратегию.

В организационный период смены подростки знакомятся с легендой и правилами игры, осваивают действия, которые они будут выполнять в соответствии с ролями. Игровой период может быть единым (до 15 дней) или включать в себя несколько эпизодов (по 4–5 дней). Возможна индивидуальная игра (персональные роли) и групповая игра – в группах по 5–10 человек (командные роли). Заключительный период посвящен подведению итогов, представлению достижений участников, осмыслению каждым игрового опыта и его пользы для своего будущего.

Ролевая игра является системообразующей, все прочие виды активности (спортивная, творческая, интеллектуальная и т. д.) связаны с игрой. Содержание и стилистика отрядной работы, массовых мероприятий определены темой и содержанием игры. В игре-эпопее функционируют игровые профессии (например, политики, экономисты, военные и т. д.) и соответствующие им игровые площадки (например, Государственный совет, экономическая карта игры, полигон для игрового фехтования и т. д.).

Особенности смены, где реализуется ситуационно-ролевая игра-эпопея:

1. Все элементы тематической смены (отрядная работа, массовые мероприятия, приемы стимулирования активности участников, формы организации рефлексии игрового взаимодействия и т. д.) определяются контекстом и содержанием игры.

2. Роли могут быть командными и индивидуальными. Для освоения детьми игровых функций (игровых профессий) проводятся занятия практико-ориентированного характера. Правила игры включают в себя общие правила ролевой игры, а также правила по игровым профессиям и площадкам.

3. В пространстве лагеря создаются игровые площадки со своим оформлением, символикой и ритуалами; для создания игрового образа используются элементы костюмов.

4. Приемы сопровождения деятельности и взаимодействия участников имеют игровое оформление, при этом должны обеспечить перенос опыта, полученного в игре, на жизнь за пределами лагеря. В центр внимания ставятся вопросы самопознания, самореализации и самосовершенствования.

Для пятого варианта построения игровой смены мы выбрали метафору **ДЕТСКАЯ ИГРОВАЯ ПЛОЩАДКА**. *Открытость площадки влияет на добровольность участия и самостоятельность игроков в выборе действий, их времени и места. Элементы разной сложности и разного назначения (например, песочница, турники и т. д.) обеспечивают вариативность действий игроков и динамику игрового процесса. Площадка выступает «тренажером» для детей во многом: в выборе, что делать, с кем и как действовать; в установлении отношений и разрешении конфликтов.*

В завершение представляется важным зафиксировать некоторые универсальные рекомендации для разработки игровой смены:

1. Выбор привлекательной тематики, сюжета, который имеет яркое образное выражение. Узнаваемость сюжета имеет значение, особенно в игровых сменах для младших школьников. При разработке смены, где игра является формой, а не содержанием деятельности, важно ответить на вопрос: «Кем будут дети в игровом мире?» Варианты ответов: первооткрывателями, спасителями игрового мира, путешественниками, оказавшимися в игровом мире с миссией и т. д. Нежелательно, чтобы дети оказались наблюдателями жизни игрового мира или их позиция была вообще не определена.

2. Поиск оптимального сочетания условий лагеря, выбранного игрового сюжета и содержания деятельности детей. Так, для загородного центра с преобладанием кирпичных корпусов и недостаточным лесным массивом затруднительно провести смену по истории и культуре индейцев, поскольку возникают сложности с созданием игрового пространства.

3. Длительность смены должна учитываться при разработке игрового сюжета: чем длительнее смена, тем больше требуется «поворотов» сюжета, чтобы поддержать включенность детей в игру.

4. Создание неигровых ниш для участников, которым неинтересно игровое содержание смены. Игра предполагает добровольность участия ребенка, к тому же разным детям требуется разное количество времени и разные условия для включения в игру. Наличие неигровых ниш с другой активностью (творческой, организационной, предметно-практической и т. д.) позволит увлечь ребенка содержанием смены, поскольку оно не заключается в одной лишь игре.

Список литературы

Куприянов Б.В. Очерки общественной педагогики: авторские лагеря Костромской области. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. 65 с.

Куприянов Б.В. Провинциальные заповедники нетоталитарной педагогики (региональные лагеря комсомольского актива в СССР в 60–70 гг. XX века) //

Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 4. С. 223–228.

Куприянов Б.В., Миновская О.В., Ручко Л.С. Организация детского отдыха. Методика организации ролевой игры: практическое пособие. Сер. 58: Бакалавр. Академический курс. Москва: Юрайт, 2019. 215 с.

Мизулин С.В. Игровая программа «Следопыт» // Классный руководитель: науч.-метод. журнал. 2007. № 4. С. 114–119.

Панченко С.И., Шевердина О.В. Если не ты, то кто же?! // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 40–42.

Рябинин А.И., Куприянов Б.В. Использование игры как педагогического средства в работе с временным детским объединением // Проблемы школьного воспитания. 2000. № 2. С. 22–35.

Салина Е.А. Игра как метод экологического воспитания подростков в многопрофильном учреждении дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 189 с.

Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

References

El'konin D.B. *Psihologiya igry* [Psychology of the game]. Moscow, Gumanit. izd. centr VLADOS Publ., 1999, 360 p. (In Russ.)

Kupriyanov B.V. *Ocherki obshchestvennoj pedagogiki: avtorskie lagerya Kostromskoj oblasti* [Essays on public pedagogy: author's camps of the Kostroma region]. Kostroma: Izd-vo KGU imeni N.A. Nekrasova Publ., 2001, 65 p. (In Russ.)

Kupriyanov B.V. *Provincial'nye zapovedniki netotalitarnoj pedagogiki (regional'nye lagerya komsomol'skogo aktiva v SSSR v 60-70 gg. HKH veka)* [Provincial reserves of non-political pedagogy (regional camps of the Komsomol asset in the USSR in 60-70 years of the twentieth century)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 4, pp. 223-228.

Kupriyanov B.V., Minovskaya O.V., Ruchko L.S. *Organizaciya detskogo otdyha. Metodika organizacii rolevoy igry* [Organization of children's rest. The method of organizing a role-playing game]. Ser. 58: *Bakalavr. Akademicheskij kurs*. Moscow, Izd-vo YUrajt Publ., 2019, 215 p. (In Russ.)

Mizulin S.V. *Igrovaya programma «Sledopyt»* [Game program «Pathfinder»]. *Klassnyj rukovoditel': nauch.-metod. zhurnal* [Homeroom teacher: scientific and methodological journal], 2007, № 4, pp. 114-119. (In Russ.)

Panchenko S.I., Sheverdina O.V. *Esli ne ty, to kto zhe?!* [If not you, then who?!]. *Vestnik Kostromsko-*

go gosudarstvennogo universiteta Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika [Vestnik of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 4, pp. 40-42.

Ryabinin A.I., Kupriyanov B.V. *Ispol'zovanie igry kak pedagogicheskogo sredstva v rabote s vremennym detskim ob"edineniem* [Using the game as an educational medium in working with a temporary children's association]. *Problemy shkol'nogo vospitaniya* [Problems of school education], 2000, № 2, pp. 22-35. (In Russ.)

Salina E. A. *Igra kak metod ekologicheskogo vospitaniya podrostkov v mnogoprofil'nom uchrezhdenii*

dopolnitel'nogo obrazovaniya [Playing as a method of environmental education for adolescents in a multidisciplinary institution of non-formal education]: dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2002, 189 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 15.12.2022.

The article was submitted 24.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 15.12.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 20–26. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 20–26.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:94(510)

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-20-26>

ПОТЕНЦИАЛЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В КИТАЙСКУЮ ЧАЙНУЮ КУЛЬТУРУ»

Чжан Сяолин, доктор гуманитарных наук, доцент, Шанхайский политико-юридический университет; научный сотрудник, Центр исследования регионов «Волга – Днепр» Министерства образования КНР Аньхойского педагогического университета, Шанхай, Китай, nishuideyu2266@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6125-8246>.

Аннотация. С момента проведения реформ и открытости Китай добился значительных успехов в области образования. Столкновение с проблемами развития образования в новое время требует постоянного исследования образовательной реформы Китая. Во время XIX Всекитайского съезда КПК по вопросам образования было указано, что необходимо «осуществить фундаментальную задачу воспитания нравственности и воспитания населения» и «воспитать строителей и преемников социализма с высокой нравственностью, здоровым телом и духом». В последние несколько лет крупные, средние и малые высшие учебные заведения Китая активно проводят работу по нравственному воспитанию и считают ее такой же важной, как и профессиональное образование. В данной статье автор исследует педагогическую практику нравственного воспитания на примере общеобразовательного курса «Введение в китайскую чайную культуру», преподаваемого в китайских университетах. Объект исследования – процесс реализации обучения в рамках дисциплины «Введение в китайскую чайную культуру». Цель работы – проанализировать значение китайской традиционной культуры в организации работы по нравственному воспитанию китайских студентов в университетах с точки зрения «культурной уверенности». «Введение в китайскую чайную культуру» как общеобразовательный курс в китайских колледжах и университетах имеет большой потенциал для нравственного воспитания. Автор статьи глубоко изучил духовные особенности китайской чайной культуры с целью наиболее эффективного нравственного воспитания в рамках преподавания курса.

Ключевые слова: реформа образования, общее образование, нравственное воспитание, чайная культура.

Благодарности. Статья финансируется проектом «Введение в чайную культуру Китая (китайский, русский и английский)» по обучению иностранных студентов Шанхайского политико-юридического университета в 2021–2022 гг.

Для цитирования: Чжан Сяолин. Поиск путей реализации потенциал нравственного воспитания курса «Введение в китайскую чайную культуру» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 20–26. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-20-26>

Research Article

MORAL EDUCATION IN THE COURSE “INTRODUCTION TO CHINESE TEA CULTURE”

Zhang Xiaoling, Doctor of Humanities, associate professor, Shanghai University of Political Science and Law; part-time researcher of the Volga-Dnepr Center for Regional Research at the Ministry of Education of the People’s Republic of AHNU, Shanghai, China, nishuideyu2266@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6125-8246>.

Abstract. China has made great achievements in education since the start of its reform and opening up policy. The exploration of China’s education reform has never stopped while facing the challenges of educational development in the new era. When it comes to education, the report of the 19th CPC National Congress proposed to “implement the fundamental task of Moral education” and “make more contributions to nurturing socialist builders and successors with all-round development in morality, intelligence, physique, aesthetic and hard-working spirit. In the past few years, moral education was placed on the same important position as professional education and actively carried out in all levels of educational institutions such as primary and high schools, colleges and universities. Taking the general course “Introduction to Chinese Tea Culture” offered by Chinese university as an example, this paper tries to discuss the teaching practice and reflection of “moral education” in liberal studies. Focusing on the teaching implementation process of “Introduction to Chinese Tea Culture”, the paper analyzes the development and the potential value of moral education, and the value of traditional Chinese culture

to guiding the moral education in Chinese universities from the perspective of “cultural confidence”. This paper analyzes the development of moral education teaching and the exploration of moral education potential in the implementation process of “Introduction to Chinese tea culture”, aiming to analyze the value of Chinese excellent traditional culture in guiding moral education in Chinese Colleges and universities from the perspective of “cultural confidence”. As a general course of liberal studies opened in Chinese universities in recent years, “Introduction to Chinese Tea Culture” contains great potential for moral education, which benefits from the rich cultural connotation, philosophical thought and humanistic spirit in Chinese traditional tea culture itself. It is necessary to dig deep into the spiritual connotation of Chinese tea culture to maximize the moral education role of this course.

Keywords: education reform, general education, moral education, tea culture.

Acknowledgments. The article is funded by the project “Introduction to Chinese Tea Culture (Chinese, Russian and English)” for teaching foreign students of Shanghai University of Political Science and law in 2021-2022.

For citation: Zhang Xiaoling. Exploration of the implementation path of moral education in the course “Introduction to Chinese tea culture”. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 20–26. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-20-26>

Понятие «общее образование (general education)» впервые возникло в американском вузе. «Общее образование (general education)» было предложено в противоположение «фрагментарному» «специальному образованию (specialized education)» [Ли Чанцзянь: 5]. Общее образование появилось на Западе намного раньше, чем в Китае. Повышение уровня общего образования является одним из ключевых направлений реформы высшего образования Китая в последние годы. Сегодня многие вузы Китая имеют общеобразовательные модули для студентов бакалавриата. Таким образом вузы обучают и воспитывают всесторонне развитых студентов.

С 2013 года Шанхайский политико-юридический университет провел реформу общего образования для студентов бакалавриата. Вуз проявил професси-

ональные преимущества, создав систему подготовки талантливых студентов, обладающих профессиональными навыками и широким кругозором. «Введение в китайскую чайную культуру» – основной общий курс для студентов бакалавриата. Курс включает в себя общие сведения и теории, историю развития, идеологию, искусство, обычаи и международный обмен в области китайской чайной культуры. Содержание курса сочетает в себе теорию и практику. Функции курса заключаются не только в передаче знаний, распространении культуры, но и в идеологическом и нравственном воспитании.

Преподавательский коллектив курса «Введение в китайскую чайную культуру» придает большое значение разработке учебного плана и учебных мероприятий для достижения целей курса. Таким образом

Таблица 1

Цели обучения курса «Введение в китайскую чайную культуру»

Цель: овладение знаниями	1	Понимание основных концепций и исторических истоков китайской чайной культуры, а также поиск ее «корней».
	2	Понимание процесса развития китайской чайной культуры, знание шести основных видов чая в Китае.
	3	Знание о распространении китайской чайной культуры за рубежом, понимание тесных связей между чайной культурой и политикой, экономикой, философией, искусством, жизнью и здоровьем.
	4	Понимание основного смысла китайской чайной культуры.
Цель: развитие способностей	1	Навык различения видов чая (зеленый чай, черный чай, чай пуэр и жасминовый чай).
	2	Навык заваривания зеленого и черного чая.
	3	Способность различать виды чайных принадлежностей.
Цель: нравственное воспитание	1	Передача базовой информации о китайской чайной культуре и поощрение любви и заботы о чае среди обучающихся
	2	Стремление помочь учащимся понять неразрывную связь между китайской чайной культурой и китайской традиционной моралью, гармонией, этикетом, буддизмом, добродетелью, семейными традициями, образованием и нравственным воспитанием.
	3	Стремление помочь учащимся понять фундаментальные идеи китайской чайной культуры, например сознательная практика, бережливость, чайный дзен, искреннее уважение и вежливость, великая добродетель, гармония между человеком и природой, забота о чае и любовь к людям.
	4	Желание помочь студентам в осознании разнообразия человеческой цивилизации, понимании идеи «сообщества общей судьбы для человечества» и духовной ценности китайской нации («Каждая страна и нация имеет уникальную культуру, все народы и страны должны учиться друг у друга и с толерантностью относиться к другим культурам, живя в мире и гармонии») в процессе освоения курса и культурного обмена.

Основные методы обучения

Словесные методы	Лекция
	Рассказ
	Объяснение
	Беседа
	Дискуссия
	Работа с учебником
Наглядные методы	Метод иллюстрации
	Метод демонстрации (показа)
	Просмотр документальных фильмов
	Использование технических средств
Практические методы	Ситуационное обучение (анализ проектных ситуаций)
	Использование кейсов и примеров (анализ ключевых вопросов)
	Организация семинаров (круглые столы)
	Проведения экскурсий по чайной культуре для студентов
	Тренировка (упражнения по выполнению заваривания чая)
	Конкурсы по проектирования «чайной сцены» (игровое проектирование)
	Программа «Читаем классику»
	Метод погружения
	Исследовательские

будут выполнены цели по обучению, практике и культурно-идеологическому воспитанию молодых талантов. Цели курса включают в себя три аспекта (табл. 1). Основные методы обучения курса (табл. 2) способствуют эффективной реализации целей курса.

За годы работы над курсом был сформирован стабильный преподавательский состав. Основной преподаватель обладает квалификацией китайского национального чайного мастера и богатым практическим опытом чайного искусства. Кроме того, преподавательский коллектив активно изучил модель совместного обучения в первом классе (преподавание курса) и втором классе (практическое обучение), а также добился хороших результатов обучения в процессе педагогической практики, о которой пойдет речь ниже.

Основные модули обучения первого класса (класс знаний)

Модуль № 1. История развития китайской чайной культуры. Китайская чайная культура пережила четыре исторических периода развития: зарождение, формирование, развитие и укрепление, а именно: период зарождения во время правления династий Цинь и Хань, период процветания во время правления династий Тан и Сун, период упадка во времена правления династий Цин и Мин и период возрождения современной чайной культуры с начала 1980-х гг. Развитие китайской чайной культуры – своеобразный «флюгер» развития страны в целом. Ключ к пониманию китайской культуры заключается в знании чайной культуры. От зарождения в доциньскую эпоху, формирования во времена династий Цинь и Хань, развития

в эпохи Вэй, Цзинь, Южных и Северных династий – до процветания в эпохи династий Суй, Тан и Юань, перипетий в эпоху династий Мин и Цин – до упадка в эпоху Китайской Республики история становления и развития чайной культуры тесно связана с государственной судьбой Китая. В современном Китае активно развивается чайная культура, а фраза «чай – национальный напиток» глубоко укоренилась в сознании людей. Этот модуль направлен на то, чтобы рассказать обучающимся о развитии чайной культуры.

Модуль № 2. Концепция «чадао» и ее значение, обзор чайной культуры Китая. Чадао, или чайное дао, восходит к всеобъемлющей китайской культуре самосовершенствования, изучения морали и общения. Чадао имеет черты времени и национальности и включает в себя все аспекты искусства, морали, философии, религии и культуры. Чаепитие учит чистоте, бережливости, честности, стремлению к истине и красоте. Термин «чадао» впервые появился в Китае в середине правления династии Тан, и именно в этот период начала развиваться китайская чайная культура.

Что касается целей нравственного воспитания в данном курсе, преподаватели глубоко анализируют потенциал нравственного воспитания китайской чайной культуры, рассказывают об уважении участников чайных церемоний к природе и их стремлении к гармонии между человеком и природой. Услышав истории известных мастеров чая, студенты смогут понять мораль мастеров чая и духовную суть любви к чаю и любви к людям. Обучающиеся знакомят-

ся с практикой бережливости, которую стимулирует чадао. Китайцы часто говорят, что чайная добродетель схожа с человеческой, ведь гармоничное сосуществование человека и природы, гармоничное взаимодействие и развитие людей связаны с уважением к целостности, единству и прогрессу. Это вдохновляет студентов задуматься о глубоком значении и ценности китайской чайной культуры с различных точек зрения.

Модуль № 3. Обзор основных видов китайского чая. Этот модуль в основном включает в себя практическое обучение. Прежде всего, уделяется внимание демонстрационному методу обучения, фокусируя внимание студентов на методах идентификации и заваривания шести основных видов чая: зеленого, черного, красного, белого, желтого чая и чая улун. Цель модуля – научить студентов различать шесть основных видов чая, знать характеристики, понимать историю и культуру знаменитого китайского чая и основные районы выращивания и производства.

Модуль № 4. Чайная культура национальных меньшинств Китая. В этом модуле студенты знакомятся с монгольским «чаем с соленым молоком», тибетским «чаем со сливочным маслом», «тройным чаем» народности бай, «чаем с маслом» народностей яо и дун, байховым чаем народности туцзя, «чаем в бамбуковой коробке» народности дай, ароматным и сладким чаем уйгуров, горьким чаем народности ва, выдержанным чаем народности цзиньпо, зеленым бамбуковым чаем народности булан, пагода-чаем народности шэ, холодным чаем народности цзино и др. Красочная чайная культура различных этнических групп отражает богатство и разнообразие китайской чайной культуры и культуры в целом. Студенты поймут красоту такой разной и одновременно гармоничной китайской культуры, осознают величие китайской цивилизации.

Во время занятий основное внимание уделяется описанию уникальной философии чадао китайских этнических меньшинств. В качестве примера преподаватель представит китайское духовное культурное наследие – «тройной чай народности бай»¹. «Тройной чай» народности бай – культура чайного искусства, которая на протяжении нескольких сотен лет передавалась из поколения в поколение народностью бай. Первоначально он использовался народом бай как пожелание старейшин молодому поколению, когда они учились, изучали искусство, занимались торговлей и женились. Выражение «один – горький, два – сладкий, три – послевкусие» является философией народности бай. Сейчас эта философская идея вошла в жизнь национального меньшинства, и данная чайная церемония сопровождает людей во время свадеб, праздников и банкетов [Ци Яоци]. «Тройной чай» народности бай показывают мудрость жизни и философию

национального меньшинства, а «тройной» означает, что жизнь, по сути, подобна чаю. Когда жизнь «горька», стоит вспомнить и о ее «сладости». Почувствовав «сладость» жизни, не забудьте вспомнить ее «послевкусие».

Модуль № 5. Распространение китайской чайной культуры за рубежом. Из Древнего Китая чай и чайная культура распространялись по всему миру через сухопутный и морской шелковые пути, Великий чайный путь и древний лодочный чайный путь. Это способствовало формированию мировой индустрии чая и развитию богатой чайной культуры. Данный модуль в основном содержит информацию о нескольких маршрутах распространения китайского чая, например юго-западный маршрут, восточный маршрут и обмен с Японией и Кореей, западный маршрут и Великий шелковый путь, северный маршрут и Великий чайный путь. В данном модуле преподаватели в основном используют метод «научно-исследовательского обучения», уделяя особое внимание северному маршруту, также известному как Великий чайный путь, проходивший через Китай, Монголию и Россию. В данном модуле студенты ближе знакомятся с распространением китайской чайной культуры в другие страны и регионы мира.

Второй класс (обучение на практике) – практический модуль. Преподавательский состав так же активно проводит работу во втором классе. Например, в весеннем семестре студенты курса посещают деревню Лунцзин в г. Ханчжоу, где сами собирают чай и посещают Китайский музей чая² в г. Ханчжоу. Учащиеся соприкасаются с историей развития китайской чайной культуры и погружаются еще глубже в ее истоки. В осеннем семестре студенты посещают «Шанхайскую выставку чая» и «Шанхайский международный фестиваль чайной культуры»³, где напрямую знакомятся с удивительной чайной культурой Китая, принимают участие в традиции «распаривания чая»⁴ и знакомятся с чайной культурой династии Сун непосредственно. Чтобы соответствовать целям нравственного воспитания курса, команда преподавателей разработала практические учебные занятия, которые описаны ниже.

1. Организация серии мероприятий «Международный день чая». Сегодня чай выращивают в 64 странах и регионах мира. На данном этапе мировая чайная промышленность активно развивается. Во многих странах она является одной из важнейших отраслей национальной экономики. На фоне распространения чайной культуры Генеральная Ассамблея ООН в декабре 2019 г. провозгласила 21 мая Международным днём чая с целью поощрения и расширения экономической, социальной и культурной ценности чая и устойчивого развития мирового сельского хозяйства [Чжан Сяолин: 187–188]. Различные спосо-

бы и красочные обычаи чаепития вошли в повседневную жизнь многих народов мира, сформировав богатую мировую чайную культуру. В рамках фестиваля проходит выставка мировой чайной культуры «Разнообразная и гармоничная красота различных культур и народов». Мероприятие организовано с целью представления различных народов, культур, мировоззрений и воспитания уважения к ним.

2. Клуб чтения классических произведений о чайной культуре. При обучении в первом классе преподаватели составляют список книг для дополнительного чтения после каждой лекции, стимулируя обучающихся к чтению классики. Каждый четверг после занятий организуются встречи с университетской студенческой ассоциацией «Чадао», где обсуждаются классические произведения о культуре чая. Преподавательский состав помогает студентам понять чайную культуру и прояснить смысл произведений о чае, например: «Чайный Канон» мудреца Лу Юя из династии Тан, «К вопросу о великолепном чае» императора Хуэй-цзун из династии Сун; современные произведения о чайной культуре: «Китайская

культура чая», «Через призму истории древнего чайного пути», «Чай и жизнь династии Сун», «Чайная война», «Чайные рубежи» и др.

3. Организация конкурса по проектированию «Чайной сцены». Чайная сцена – это одна из форм чайного пространства, место, предназначенное для процесса заваривания чая и самого чаепития. Чайная сцена – особое изысканное место, вобравшее всю суть чайного пространства. Расположение чайной сцены – особая часть чайной эстетики [Чжан Сяолин: 122]. Конкурс дизайнера чайной сцены пользуется популярностью среди студентов. Обучающиеся применяют теоретические знания из первого класса о дизайне чайной сцены, на практике используют различные атрибуты для чайной сцены в соответствии со своим собственным пониманием ее эстетики. Проведение конкурса предоставляет участникам возможность глубоко понять китайскую чайную культуру и способствует гармонизации отношений между людьми, между человеком и природой, между человеком и окружающим миром.

Реализация морально-нравственного потенциала курса. Нравственное воспитание – длитель-

Таблица 3

Потенциалы нравственного воспитания курса «Введение в китайскую чайную культуру»

Тема	Потенциалы нравственного воспитания
Дух чайных людей, этика чая и чайной культуры, ядро чайной морали	Основные ценности чайной культуры, такие как бережливость, искренность, вежливость, любовь к чаю и людям, гармония между человеком и природой, гармония между людьми являются традиционными нравственными идеалами для китайской нации. Необходимо развивать в студентах понимание «чайной морали и этики», а также понятия «гармонии» в китайской культуре в целом.
«Ремесленный» дух представителей чайной индустрии	Вдохновлять «ремесленный» дух, способствовать пониманию людьми всего мира китайских мастеров и их основных идей.
Чайная культура и смысл «тройного чая» народности бай	Рассказать истории национальных меньшинств Китая о чайной культуре; объяснить мировоззрение и мудрую философию жизни представителей данного национального меньшинства.
Основы китайской философии	Познакомить студентов с основами китайской философии: во-первых, гармония, уважение к межкультурным различиям, толерантность. Во-вторых, скромность, уважение к людям [Ли Гуанчунь]. В-третьих, суть ума китайской философии – соблюдать законы развития природы.
Экологическое образование	Изучение и исследование чайной культуры помогают студентам повысить экологическое самосознание и стать гражданином с экологическим самосознанием, который любит и чай. Введение чайной культуры в общее образование в вузах играет важную роль в стимулировании распространения чайной культуры и развитии экологического образования [Дун Ли, Фан Яли, Чжоу Гуовэнь, 95–96].
Богатая и разнообразная чайная культура этнических меньшинств	Чай служит укреплению взаимоотношений разных наций, с помощью чая нации могут чувствовать идентичность и укреплять взаимодействие [Сон Шилэй]. Рассказывая истории национальных меньшинств Китая о чайной культуре, учащиеся будут изучать равноправную и справедливую этническую политику КНР, а также познакомятся с богатыми и разнообразными обычаями чайной культуры национальных меньшинств.
Красота и разнообразие чайной культуры в разных странах мира	Кроме обучения китайской культуре, преподаватели формируют у студентов уважение к другим культурам, чтобы обучающиеся могли понять чайную культуру разных стран, осознать разнообразие цивилизаций и уважать различия.
Возрождение Древнего чайного пути в Китае, Монголии и России	Дать возможность учащимся понять текущую политику Китая по защите культурного наследия, объяснив внешнюю политику с приграничными государствами и концепцию сообщества с общим будущим для человечества.
Происхождение, развитие и значение «Международного дня чая»	Рассказать истории китайской чайной культуры, укрепить уверенность в китайской культуре, объяснить «Международный день чая» в перспективе международной чайной индустрии, проанализировать передовую роль Китая в экологии, экономике, дипломатии, продвижении культурного разнообразия и т. д. Так, студенты узнают о стратегии развития чайной промышленности Китая, а также о международной и культурной стратегии страны.

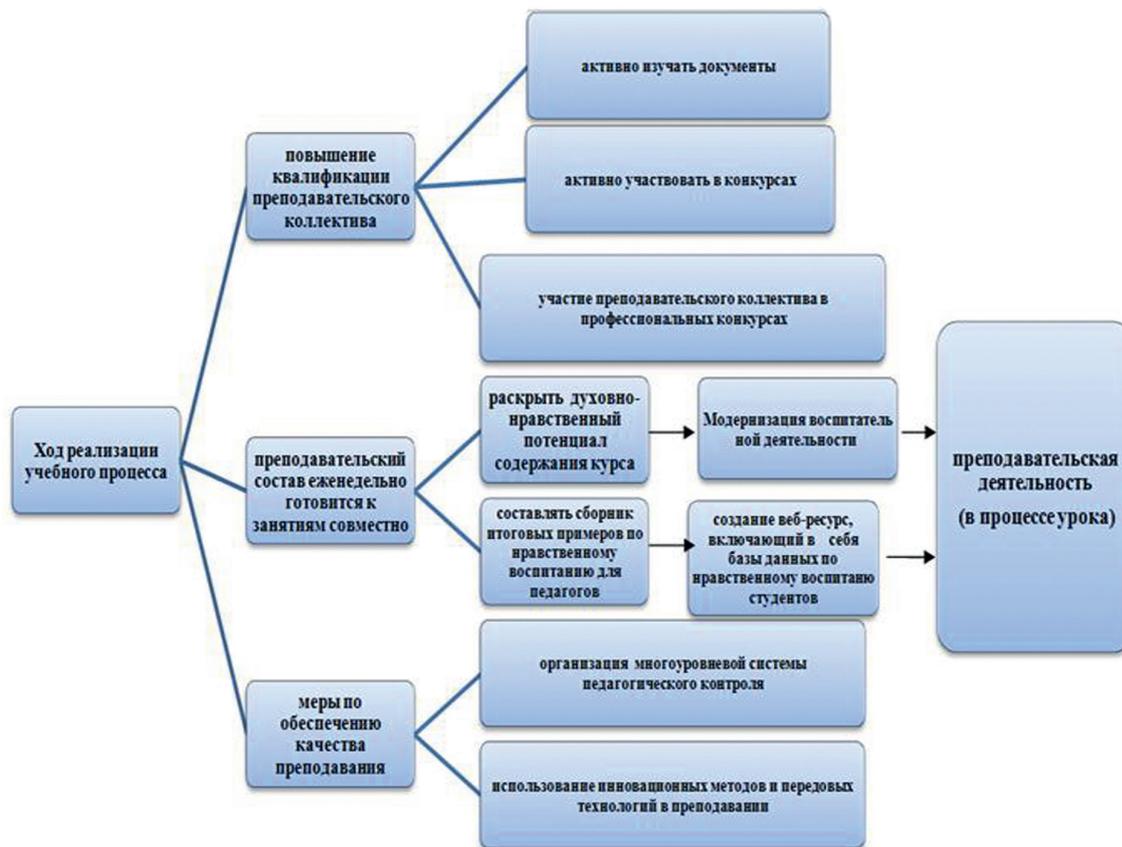


Рис. 1. Модель учебного процесса, направленного на развитие нравственного потенциала студентов

ный процесс по подготовке специалистов. Китайские вузы придают большое значение нравственному воспитанию, не только добавляя цели нравственного воспитания к целям общего образования, но и активно проводя профессиональные идеологические и политические (нравственное воспитание) реформы по предметам той или иной специальности. Будучи общеобразовательным курсом, «Введение в китайскую чайную культуру» всегда ставит на первое место цель нравственного воспитания. Суть образования заключается в воспитании, поэтому преподавательский состав активно проводит педагогическую и исследовательскую деятельность, еженедельно готовится к занятиям, раскрывает потенциал нравственного воспитания в учебной программе и пишет о практике нравственного воспитания на занятиях. На данный момент команда преподавателей дисциплины также собрала и составила учебное пособие по практике нравственного воспитания с примерами из дисциплины (табл. 3).

Заключение. На протяжении всей истории развития образования, включая современный этап, мировое образовательное сообщество пыталось достигнуть единства и взаимопонимания в вопросах, касающихся важности общего образования. Большое количество учебных дисциплин, предлагаемых в рамках программ обучения в университетах, обеспечи-

вают вузы образовательными платформами для организации обучения и формирования нравственного воспитания. В основе «Краткого курса истории китайской чайной культуры» лежит выдающаяся традиционная культура Китая. Данный курс раскрывает сущность традиционной китайской культуры с точки зрения истории чая, чайных обычаев, чайной философии, чайной эстетики, чайных техник, распространения чая и т. д., а также знакомит обучающихся с основами китайской культуры. В центре чайной культуры лежат принципы выносливости, трудолюбия, уважения, доброты, сдержанности, стойкости, толерантности, дружелюбия и гармонии, присущие всей китайской нации. Преподавательский состав, уверенный в собственных силах, продолжает изучать новые методы обучения и способствует продвижению реформ в сфере образования. Более того, благодаря непрерывному совершенствованию учебной программы и глубокому изучению механизмов нравственного воспитания реализуется концепция «образование и культура возвращают в людей понятие нравственного идеала». Нетрудно заметить, что на протяжении всего процесса обучения преподавательский состав естественным образом сочетает в себе научные знания и нравственность, а также достигает поставленные цели в области образования, патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Примечания

¹ В ноябре 2014 года Государственный совет одобрил включение «Тройного чая народности бай» в четвертую группу представителей национального нематериального культурного наследия.

² Китайский музей чая является единственным тематическим музеем национального уровня в Китае, посвященным чаю и чайной культуре. Музей был официально открыт для публики в 1991 году. Это центр демонстрации и обмена чайной культурой между Китаем и миром, а также туристический комплекс, посвященный чайной культуре.

³ Культурный фестиваль проводится ежегодно с 1994 года. Фестиваль способствует популяризации и распространению китайской чайной культуры и стал известным культурным брендом и фестивалем в Шанхае.

⁴ Способ заварки, появившийся в эпоху Тан. Спустя почти 100 лет накопления опыта и совершенствования он вступил в пиковый период развития в династии Сун. За этот период китайцы перешли от «чаепития» к «оценке чая», и их спрос на чай также стал более разнообразным.

Список литературы

Дун Ли, Фан Яли, Чжоу Гуовэнь. Потенциальность и возможность введения чайной культуры в общее образование в вузах // Чай в Фуцзяне. 2022. Вып. 12. С. 157–160.

Ли Чанцзянь. Общее образование: концепция, опыт, развитие // Исследование высшего финансово-экономического образования. 2015. № 1. С. 5–9.

Сон Шилэй. Формирование, развитие и влияние китайской чайной культуры // Народный форум. 2022. № 19. URL: <http://www.rmlt.com.cn/2022/1017/658158.shtml> (дата обращения: 13.12.2022).

Ци Яоци. Изучение культурного наследия Юньнани: «Тройной чай, сколько вкусов в жизни?» // Вечерняя Янчен. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1709048953939592240&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 29.04.2022).

Чжан Сяолин. Значение учреждения Международного дня чая в контексте развития мировой чайной промышленности // Проблемы дальнего востока. 2021. № 5. С. 187–196.

Чжан Сяолин. Чайная сцена в традиционной китайской чайной культуре: определение, характе-

ристики и функции // Этносоциум и межнациональная культура. 2021. № 9. С. 121–127.

References

Dong Li, Fang Yali, Zhou Guowen *Potencial'nost' i vozmozhnost' vvedeniya chajnoj kul'tury v obshhee obrazovanie v Vuzah* [Potentiality and possibility of introducing tea culture into general education in Universities]. *Chaj v Fuczjane* [Tea in Fujian], 2022, vol. 12, pp. 157–160. (In Chinese)

LI Chang-jiang *Obshhee obrazovanie: koncepcija, opyt, razvitie* [The Concept, Inspirations and Development of General Education]. *Issledovanie vysshego finansovo-jekonomicheskogo obrazovaniya* [Journal of Higher Economics Finance], 2014, vol. 1, pp. 5–9. (In Chinese)

Song Shilei *Formirovanie, razvitie i vlijanie kitajskoj chajnoj kul'tury* [Formation, development and influence of Chinese tea culture]. *Narodnyj forum* [People's Forum], 2022, vol. 19. URL: <http://www.rmlt.com.cn/2022/1017/658158.shtml> (access date: 13.12.2022). (In Chinese)

Qi Yaoqi. *Izuchenie kul'turnogo nasledija Jun'nani: «Trojnoj chaj, skol'ko vkusov v zhizni?»* [Exploring Yunnan's cultural heritage: “Three Teas”, how many flavors are there in life?]. *Vechernij Janchen* [Yangcheng Evening News]. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1709048953939592240&wfr=spider&for=pc> (access date: 29.04.2022). (In Chinese)

Zhang Xiaoling *Znachenie uchrezhdenija Mezh-dunarodnogo dnja chaja v kontekste razvitija mirovoj chajnoj promyshlennosti* [The significance of the establishment of the International Tea Day in the context of the development of the global tea industry]. *Problemy dal'nego vostoka* [Far Eastern Studies], 2021, vol. 5, pp. 187–196. (In Chinese)

Zhang Xiaoling *Chajnaja scena v tradicionnoj kitajskoj chajnoj kul'ture: opredelenie, harakteristiki i funkcii* [Tea scene in traditional Chinese tea culture: definition, characteristics and functions]. *Jetnosocium i mezhnacional'naja kul'tura* [Ethnosocium and multinational culture], 2021, vol. 9. pp. 121–127. (In Chinese)

Статья поступила в редакцию 29.08.2022; одобрена после рецензирования 28.09.2022; принята к публикации 11.10.2022.

The article was submitted 29.08.2022; approved after reviewing 28.09.2022; accepted for publication 11.10.2022.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 27–34. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 27–34.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.2

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-27-34>

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СПОНТАННОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Достанов Михаил Михайлович, Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН), Москва, Россия, dostanov3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4081-9606>

Аннотация. В данной статье представлены результаты, полученные в ходе изучения различных особенностей игровой деятельности детей дошкольного возраста. Актуальность данной темы обусловлена изменениями взглядов относительно роли игры в развитии личности ребенка. Целью данного исследования является изучение особенностей свободной, спонтанной игры современных дошкольников, в том числе сюжетно-ролевой. Исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы. В исследовании участвовало 35 детей 4–6 лет. Основным методом исследования являлось включенное наблюдение за игровой деятельностью детей. Результаты показали, что сюжеты в играх современных дошкольников если и наблюдаются, то в основном заключаются в воспроизведении отдельных стереотипных действий. Было обнаружено, что в большинстве игр роль отсутствовала. Такие ее проявления, как ролевая речь, поведение, характерное для роли, встречались крайне редко. Также в большинстве групп наблюдалось частое отвлечение на посторонние раздражители, что практически сразу разрушало ход игры. Полученные данные могут быть использованы для лучшего понимания и дальнейшего изучения особенностей современной игры дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, сюжетно-ролевая игра, роль, спонтанная игра, свободная игра, ролевое поведение, дошкольник, игра.

Для цитирования: Достанов М.М. Особенности современной спонтанной игры дошкольников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 27–34. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-27-34>

Research Article

SPECIFICS OF MODERN SPONTANEOUS PLAY IN PRESCHOOL CHILDREN

Mikhail M. Dostanov, Institute of Psychology Russian Academy of Sciences (IP RAS), Moscow, Russia, dostanov3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4081-9606>

Abstract. The article presents results obtained during the study of various features of preschool children's play activity. The purpose of this study is to investigate the state of free spontaneous modern preschoolers' play, including role play, or pretend play. The study setting is a state secondary in Moscow. The study involved 26 pupils aged 4 to 6 years. The main study method was included observation of children's play activities. The results showed that modern preschoolers' games plots were mainly reproductive, consisted of stereotypical actions. For the development of the plot and the game as a whole, children needed guidance from an adult. It was found that in most games, the role was missing. Its manifestations, such as role-playing speech, actions according to the role, were extremely rare. Also, in most groups of children, there was a frequent distraction to extraneous stimuli, which almost immediately ruined the course of the game. The data obtained can be used to understand better and study contemporary children's play further.

Keywords: preschool age, pretend game, role, spontaneous play, free play, role-playing behavior, modern preschoolers, modern play.

For citation: Dostanov M.M. Specifics of modern spontaneous play in preschool children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 27–34. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-27-34>

Современный ребенок находится в иных реалиях и обстоятельствах жизни, нежели раньше. В связи с этим становится все актуальнее вопрос о состоянии современной игры дошкольников и сопоставлении ее с классическими представлениями об игре.

В наше время игра занимает гораздо меньше места в жизни ребенка. Немалую роль в этом играет все большая цифровизация жизни, активное внедрение в нее различных технологий. Это изменило досуг современного ребенка и сместило игру с позиции преобладающей активности, ее место заняли иные виды деятельности. Немаловажным фактором «увядания» современной игры является нехватка времени у детей для ее полной реализации. Во многих образовательных учреждениях наблюдается тенденция к форсированию когнитивного развития через учебную деятельность (различные занятия, похожие по характеру и содержанию на школьный урок). Да и в целом режим дня большинства дошкольных учреждений строится таким образом, что у ребенка остается крайне мало свободного времени. Поддерживают эту тенденцию и родители, насыщая жизнь детей различными занятиями и кружками, почти не оставляющими времени для игры. Ценность игры для развития не отрицается, но игра зачастую выступает как некая форма усвоения образовательной программы [Рябкова: 2–3].

Однако попытки прямого использования игры как формы обучения часто лишают ее главной особенности – свободы, в связи с чем предлагается разделять свободную, «автономную» игру и дидактическую игру, нацеленную на достижение определенных учебных результатов [Короткова: 6–7]. Свобода игры – как внешняя, заключающаяся в независимости от различных внешних влияний, так и внутренняя – желание самого ребенка играть. П.К. Смит в своих работах высказывает мысль о важности изучения именно свободной игры ребенка, которая, по его мнению, носит спонтанный характер, вызывает у ребенка удовольствие, является самомотивированной и, что наиболее важно, – свободна от внешних правил, игра регулируется самими играющими [Lillard: 826–827].

Ребенок сам начинает играть, когда этого хочет, и самостоятельно решает, какие материалы использовать, в кого или во что играть. Именно в такой свободной деятельности, каковой является сюжетно-ролевая игра, проявляются и развиваются различные стороны личности.

Применительно к современным детям отмечается, что, хотя у них меньше времени для игр в силу все большей направленности на подготовку к школе, желание играть все же остается [Эльконинова: 3–5].

Традиционно игра считается источником развития для ребенка [Lillard: 1–5]. Как писал в своих работах Д.Б. Эльконин, игра – вид деятельности, представля-

ющий из себя воссоздание мира взрослых, их ролей, взаимоотношений и особенностей поведения [Эльконин: 6–21]. Сюжетно-ролевые игры, подразумевающие наличие определенного сюжета, следование определенным правилам, принятие на себя определенной роли, способствуют развитию произвольного поведения ребенка, коммуникативных навыков, воображения, творческих способностей [Выготский: 244]. Ж. Пиаже в своих работах подчеркивал возможность получения уникального опыта общения, разрешения конфликтов именно в ходе общения ребенка со сверстниками в игре. Отмечается также терапевтическая функция игры, позволяющей ребенку регулировать свое эмоциональное возбуждение и справляться с неприятными или травмирующими переживаниями [Rubin, Coplan: 5].

Однако многие авторы не считали игру главным источником развития, утверждая, что она дает возможность лишь закрепить то, что развивалось в других видах деятельности: учебной, коммуникативной и пр. [Поддьяков: 73–74]. Так, С.Л. Рубинштейн, признавая значимость игры для развития ребенка, считал, в отличие от Д.Б. Эльконинова, что она не является деятельностью, задающей весь дальнейший ход развития ребенка [Рубинштейн: 528]. Игра происходит в вымышленной ситуации, в которой ребенок оперирует условными обозначениями. А.В. Петровский, обращая внимание на данную особенность игры, писал, что игровая деятельность не может являться ведущей, так как она сама по себе оторвана от реальной деятельности [Поддьяков: 73].

Смит признает важность символической игры, так называемой «pretendplay», для общего развития ребенка. Однако он не считает игру единственным источником развития. Он признает, что в жизни каждого ребенка могут появляться иные, возможно, более значимые источники [Lillard et al.: 826–827].

Лиллард [Lillard: 27], проводя теоретический анализ современных исследований игры детей, отмечает, что во многих из них было выявлено отсутствие значимых связей между игрой и различными психическими процессами. Исходя из этого, автор высказывает мнение, что нужны дополнительные исследования, подтверждающие или опровергающие эту связь.

Поскольку, как уже отмечалось, важными характеристиками игры являются свобода и спонтанность, интерес исследователей вызывает именно свободная сюжетно-ролевая игра, а ее сложность будет наиболее явно связана с уровнем развития ребенка.

В исследовании Е.О.С мирновой [Рябкова 2018: 1–2], целью которого являлось изучение особенностей игры дошкольников, велось наблюдение за свободной игрой в небольших группах. В качестве основных критериев собственно ролевой составляющей игры Смирнова выделила следующие элементы по-

ведения детей: использование различных нарядов и атрибутов для обозначения своей роли; поведение, символизирующее ту роль, которую разыгрывает ребенок; ролевое переименование.

В ходе этого и других исследований Смирнова делает вывод, что ролевая игра, несмотря на присутствие возрастной динамики некоторых составляющих игры, у большинства детей развита слабо. Большинство детей никак не обозначают свою игровую роль – ни посредством использования атрибутов, ни обозначая ее вербально [Рябкова, Смирнова, Шеина: 8–9].

К сходному выводу пришли Е.Н. Лазаренко и Т.И. Патрина. В ходе наблюдений за взаимодействиями между детьми дошкольного возраста они обнаружили слабое развитие эмоциональной стороны в игре дошкольников. Исходя из своих наблюдений за детско-родительским общением, они предполагают, что современные дети, хотя и находятся в гораздо более насыщенном информационном поле, из которого они могут брать идеи для сюжетов своих игр, не имеют возможности в полной мере воплотить их, так как большая часть их времени уделяется учебным занятиям [Лазаренко, Патрина: 5].

Несмотря на то, что современные дети не перестали играть, сложная игра, с развитым сюжетом и ярко выраженной ролью, стала встречаться достаточно редко. Н.А. Короткова утверждает, что сложные формы игры могут появиться лишь благодаря тому, что ребенок имеет время и пространство, чтобы ее развивать. Однако последние наблюдения и данные исследований показывают, что такой возможности у многих детей нет [Короткова 2010: 6].

Однако прежде чем исследовать роль игры в развитии современного ребенка, необходимо прояснить вопрос о том, какие особенности присущи игре в современном мире. Присутствует ли в ней сюжет, роли и правила, как дети взаимодействуют друг с другом в ходе игры? Какую игру современных детей считать развитой, сложной? Какие ее особенности могут об этом свидетельствовать?

Проведенные исследования [Рябкова, Шеина: 7–8], показывают, что некоторые устоявшиеся критерии развития игры, такие как наличие одной определенной роли, не отражают реального уровня развития игры. Так, раньше хорошо развитая игра представляла собой проигрывание одного определенного, законченного сюжета и наличие ярких ролей, имеющих четкое выражение [Короткова 2012: 3]. Однако последние исследования показывают иную картину. Так, Короткова, рассматривая структуру игр современных дошкольников, пишет о наличии в них нескольких отдельных событий, которые могут значительно отличаться друг от друга [Короткова 2012: 8].

Поэтому необходимо понять, в каком состоянии находится современная спонтанная игра детей до-

школьного возраста, а также какие ей присущи особенности.

Цель данного исследования – изучить состояние современной спонтанной игры детей дошкольного возраста и выявить возможные связи тех или иных особенностей игровой деятельности с возрастом.

Организация исследования

Выборка исследования. В данном исследовании приняли участие 35 детей среднего и старшего дошкольного возраста, от 4–6 лет. Из них мальчиков – 15, девочек – 20. Дети 4 лет (12 человек: 1 мальчик, 11 девочек), дети 5 лет (10 человек: 4 мальчика, 6 девочек), дети 6 лет (13 человек: 10 мальчиков, 3 девочки). Средний возраст выборки 5 лет: у мальчиков – 6 лет, у девочек – 5 лет.

Методика. В ходе исследования применялась методика включенного наблюдения за свободной игровой деятельностью детей.

В начале исследования было проведено сплошное, невключенное наблюдение за детьми в ходе их свободного взаимодействия между собой в своих группах. Объектами наблюдения выступили различные особенности их игровой деятельности: наиболее часто встречающиеся сюжеты игр, выбор игрушек, а также предпочтения в выборе партнеров для игры.

Далее дети случайным образом объединялись в небольшие группы, по 2 или 3 человека. Затем каждая из групп приглашалась в игровую комнату, в которой экспериментатор знакомил их с игрушками и материалами для игры, отмечалось, что дети могут играть во все, что захотят, и свободно использовать любые предметы в комнате. В качестве игрового материала детям предлагались различные игрушки (машины, фигурки людей, военных и др., игрушечная посуда, еда, большие блоки конструктора и пр.), также детям предлагался полифункциональный материал (кусочки ткани, веревки, палочки, пуговицы и др.).

После этого каждой группе детей давалось 20 минут на то, чтобы поиграть, во что они захотят. В это время экспериментатор вел наблюдение, не вмешиваясь в игровой процесс детей.

Объектами наблюдения выступали такие особенности игровой деятельности детей и их поведения, как самостоятельность, проявления агрессии, творческий подход и др.

Помимо этого, опираясь на работы Смирновой и Рябковой, мы выделили несколько характеристик, связанных с проявлением определенной роли или ролей: ролевая речь; ролевые действия; использование атрибутов, характерных определенной роли; название себя или партнера в соответствии с выбранной ролью.

Для изучения степени выраженности каждого из пунктов наблюдения авторами была разработана 5-балльная шкала:

0 – данное поведение не проявляется в течение игры,

1 – проявляется единично,

2 – проявляется редко,

3 – проявляется часто,

4 – проявляется постоянно.

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных критериев.

Ролевая речь – степень того, как часто ребенок говорит согласно своей роли, различные высказывания, соответствующие роли.

Соответствие действий своей роли – насколько действия ребенка соответствуют той роли, или некому обобщенному культурному образу роли, которую ребенок разыгрывает в своей игре.

Ролевые действия – данный критерий является дополняющим к критерию «Соответствие действий своей роли» и показывает, насколько часто в игре ребенка наблюдаются действия, которые могут являться маркером той или иной роли.

Использование атрибутов роли – использует ли ребенок в своей игре какие-либо предметы, которые являлись бы обозначением той роли, которую ребенок разыгрывает.

Называние себя и партнера в соответствии с ролью – критерий дополняет предыдущий и показывает, обращаются ли дети друг к другу в соответствии с ролями, которые они разыгрывают, что может свидетельствовать о сохранности сюжета и нахождения детей в игровой ситуации.

Соблюдение правил своей игры – в данном исследовании изучалась спонтанная, свободная игра, что подразумевает отсутствие какого-либо вмешательства в деятельность детей. Однако если дети сами решали ввести в игру правила, наблюдалось, насколько они соблюдали бы собственные правила.

Инициативность во время подготовки к игре – активность в выборе игрушек, предметов для игры.

Проявление творческого подхода – насколько часто ребенок проявляет неординарный подход в игре, придумывает что-то необычное или новое, исходя из его возможностей. Упорядоченность действий – насколько часто действия и поведение ребенка имеют некую конечную цель.

Невербальная агрессия – часто ли дети проявляют невербальную агрессию в игре, выражающуюся в тычках, толкании или ином поведении. Вербальная агрессия – кричит ли ребенок, обзывает партнера по игре, спорит или начинает конфликт.

Самостоятельность – поведение ребенка, которое может свидетельствовать о его независимости от партнера, активность в игре.

Частота обращений к экспериментатору – как часто дети обращались к экспериментатору за помощью или же с целью привлечь к себе внимание.

Результаты

С целью изучения связи особенностей ролевой игры у дошкольников с их возрастом был проведен корреляционный анализ полученных в ходе наблюдения данных.

Полученные данные показаны в таблице 1.

Полученные данные показывают, что с возрастом дети лучше соблюдают правила ($p = 0,561$), которые придумывают в своих играх. Они обращают внимание на то, как их соблюдают другие дети, а также сами стараются им следовать. Некоторые дети, сделав «костер», старались не наступать в него и предупреждали партнера об опасности, если тот был рядом с «огнем». Помимо этого, дети чаще стараются действовать в соответствии с общим культурным образом той роли, которую они разыгрывают ($p = 0,500$). Так, например, «врач» ведет себя, как принято врачу, и лечит «пациентов», «мама» или «папа» заботятся о своих «детях» и пр.

Также было обнаружено, что с возрастом в игровом поведении детей больше проявляется агрессивность по отношению к партнеру, как вербальная, выражающаяся в агрессивных высказываниях и обращениях ($p = 0,354$), так и невербальная – различные тычки и пр. ($p = 0,440$). Некоторые дети ругались, если кто-то делал что-то не по плану игры, например строил не шалаш, а корабль, или же нарушал правила.

С возрастом в игре детей больше проявляется структура, упорядоченность действий, ход реже прерывается, переключается на другой и пр. ($p = 0,581$).

Также оказалось, что с возрастом дети чаще проявляют творческую активность в ходе своей игры ($p = 0,376$). Дети находили необычные решения для своих игр, придумывали что-то новое. Некоторые дети, которым нужен был меч, брали палку и использовали ее в качестве меча, песок заменял некоторым детям тесто, чтобы печь кексы и пр.

Чем старше становятся дети, тем реже они обращаются к экспериментатору в ходе игры и реже привлекают его внимание, т. е. становятся более самостоятельными в своей игровой деятельности.

Однако изменения в детской игре могут происходить неравномерно, поэтому в рамках изучения связи возраста детей с особенностями спонтанной игры был проведен статистический анализ по критерию Краскала – Уоллиса.

Полученные данные представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что между детьми 4 и 5 лет наблюдается резкий скачок в стремлении соблюдать правила своих игр ($p = 0,001$). В играх детей 4 лет правила в основном отсутствовали. Так, многие дети могли сложить «костер», а затем разобрать его «ветки» на «мечи». В 5 и 6 лет дети старались соблюдать некоторые условности своей игры: если в игре было море, то по нему ходить нельзя, так как можно

Таблица 1

**Корреляционный анализ данных наблюдения за спонтанной игрой 35 детей
(15 мальчиков и 20 девочек)**

Особенности поведения в спонтанной игре	Возраст
Инициативность при подготовке к игре	0,400**
	0,017
Соблюдение правил игры	0,561**
	0,000
Соответствие действий роли	0,500**
	0,002
Ролевая речь	0,517**
	0,001
Агрессивность (вербальная)	0,354*
	0,037
Агрессивные выпады (невербальные)	0,440**
	0,008
Упорядоченность действий	0,581**
	0,000
Творческий подход	0,376*
	0,026
Привлечение внимания	-0,367*
	0,030
Общее количество обращений (к экспериментатору)	-0,400*
	0,017

Примечание: * – различия значимы при $p \leq 0,05$; ** – различия значимы при $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Сравнение результатов наблюдения за спонтанной игрой детей разного возраста

Показатели	Средний ранг			Достоверность различий по критерию Краскела – Уоллеса
	4 года	5 лет	6 лет	
Соблюдение правил игры	9,38	22,80	22,27	0,001**
Соответствие действий роли	9,83	23,15	21,58	0,002**
Ролевая речь	12,00	18,05	23,50	0,011**
Агрессивные выпады (невербальная)	15,00	16,60	21,85	0,029**
Упорядоченность действий	10,54	19,10	24,04	0,003**
Общее количество обращений (к экспериментатору)	23,58	15,80	14,54	0,043**
Самостоятельность	13,67	24,00	17,38	0,043**
Творческий подход	12,17	21,70	20,54	0,027**

Примечание: ** – различия значимы при $p \leq 0,05$.

утонуть. Помимо этого, резкий скачок наблюдается в соответствии действий детей с выбранной ими ролью ($p = 0,002$). Действия детей 4 лет часто выходили за рамки тех ролей, которые они отыгрывали. Так, ребенок мог играть «охотника», сказав, что идет на охоту, но вместо этого начинал сражаться с драконом. В 5 лет дети чаще старались вести себя так, как предполагала их роль. Так, «строитель» строил дом и только потом мог стать «пиратом» и начать искать сокровища.

Также было обнаружено, что дети 5 лет проявляют большую самостоятельность в игре, не-

жели дети 4 и даже 6 лет, не ориентируются на помощь извне, от взрослого или же от партнера по игре ($p = 0,043$). Дети 4 лет чаще обращались к партнеру по игре, чтобы тот подсказал им, что нужно делать или во что играть. Например, из чего делать домик для фермы или где будут жить животные. В 5 же лет дети действовали более решительно, воплощая в игре свои идеи. Однако дети чаще концентрировались на своих индивидуальных идеях. Так, один ребенок мог строить корабль, а другой строил замок. Дети же 6 лет играли вместе, придумывая со-

вместный сюжет, договариваясь друг с другом. Оба ребенка могли совместно играть в доктора и пациента или же что-то строить.

Обсуждение результатов и заключение

Полученные результаты показали, что у большей части детей развитая ролевая составляющая игры не наблюдалась. В большинстве игр не выделялись роли, не проявлялось ролевое поведение или же словесные маркеры роли, а также не наблюдалось использование ролевых атрибутов. Сюжет в таких играх отсутствовал, в основном дети осуществляли отдельные манипуляции, «функциональные действия» с различными игрушками или предметами.

Элементы ролевой игры наблюдались у небольшой части детей и не образовывали целостную, развивающуюся сюжетно-ролевую игру. Отмечались проявления ролевой речи, ролевых действий, соблюдение правил, сформулированных участниками игры. Однако последовательности ролевых действий, производимых детьми в большинстве своем, являлись стереотипными, шаблонными и не способствовали дальнейшему развитию сюжета игры (врач делал укол или слушал пациента, однако на этом игра прерывалась, и дети переключались на другое или менялись ролями; пират брал сундук с сокровищами, но дальше ничего не следовало и пр.). Следует отметить, такие действия осуществлялись с ограниченным количеством предметов (в основном с игрушками, а не с полифункциональными предметами), заранее выбранным ребенком. Такая цикличность игровых действий и слабое развитие сюжета могут быть связаны с тем, что у современных детей большая часть времени уходит на различные занятия, и возможность поиграть появляется у них нечасто. Так, во многих детских садах дети могут играть лишь в перерывах между занятиями. Однако этого времени недостаточно, чтобы в игре появились сложные сюжеты, роли. Дети часто успевают лишь подготовиться к игре, построить что-нибудь или выбрать понравившееся игрушки, затем начинается занятие, и их просят все убрать на место.

Помимо ролевой составляющей игры, было обнаружено, что в играх небольшой части детей проявлялись инициатива при подготовке к игре, упорядоченность действий и поведения, а также проявления творчества в ходе игры.

В работе была выявлена связь наблюдаемых проявлений сюжетно-ролевой игры с возрастом детей. С возрастом такие элементы сюжетно-ролевой игры, как вербальное обозначение роли, стремление вести себя в соответствии с ролью, соблюдение правил или договоренностей, которые дети формулируют в ходе своего взаимодействия, встречаются чаще. Также старшие дети чаще проявляли творчество в своих играх, придумывая необычные реше-

ния в ходе игры. Такая закономерность соответствует привычным, классическим взглядам о развитии игры, она усложняется с возрастом. Однако, как уже упоминалось выше, данные особенности встречались лишь у небольшой части детей.

Вопреки ожиданиям, оказалось, что в играх более старших детей чаще проявляется агрессия, как вербальная, так и невербальная. Причиной для нее чаще всего были ситуации, связанные с игрой: во что или чем играть, нарушения правил игры, сформулированных самими детьми. Положительная связь агрессии с возрастом детей может объясняться тем, что старшие дошкольники, с одной стороны, чаще стремятся реализовать определенный замысел, план игры, а с другой – более активно отстаивают свое мнение.

Дети 5-летнего возраста более часто, чем 4-летние дети, стремятся соблюдать придуманные ими правила игры, а их поведение в большей мере соответствует выбранной роли. У 6-летних детей такое поведение также наблюдается, но различия с 4-летними детьми не достигают уровня значимости, возможно, из-за более агрессивного поведения 6-леток, связанного с несогласием с партнерами по поводу ролей и сюжета игры.

В то же время в играх шестилетних детей чаще наблюдались вербальные «маркеры» роли, называние себя в соответствии с ролью, а также большая упорядоченность: они планировали игру, выбирали вещи, которые могут им понадобиться и т. д. Эти наблюдения согласуются с данными о развитии произвольности, скачок которого происходит приблизительно в этом возрасте [Best, Miller, Jones: 195]. Также полученные результаты частично согласуются с наблюдениями Рябковой за поведением старших дошкольников, в которых автор отмечала, что они активнее ведут себя в соответствии с отыгрываемой ролью [Рябкова 2018: 77].

Подводя итог, можно сделать вывод, что наблюдаемые тенденции в спонтанной игре дошкольников согласуются с классическими представлениями о развитии игры дошкольников, однако уровень развития сюжетно-ролевой игры ниже ожидаемого. Современные дети все еще играют, и игра не исчезла из их жизни. Однако для того, чтобы ребенок осваивал более сложные формы игры, чтобы сюжет его игр становился сложнее и богаче, игре необходимо уделить время. Большую же часть жизни ребенка начинают занимать различные учебные занятия, и времени на игру у него остается крайне мало. Важно помнить, что игра дает ребенку возможность проживать полученный им опыт и тем самым лучше его перенимать. Также она является той самой средой, в которой дети могут свободно взаимодействовать друг с другом и учиться друг у друга.

Данное исследование является пилотажным. Для большего понимания современной игры дошкольника, ее особенностей и тех изменений, которые для нее характерны, необходимо расширение выборки и совершенствование инструментов наблюдения, самих условий проведения эксперимента.

Список литературы

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 400 с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.

Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников. Санкт-Петербург: Академический Проект, 2016. 256 с.

Лазаренко Е.Н., Патрина Т.И. Игра в жизни современного дошкольника // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2019. № 5. URL: <http://e-koncept.ru/2019/196045.htm> (дата обращения: 15.05.2022).

Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. Москва: Эребус, 2006. 304 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 713 с.

Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности игры дошкольников с предметами оперирования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 5–15.

Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 6. С. 75–84.

Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Ролевое замещение дошкольников в игре с образными игрушками // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 1. С. 41–50.

Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10, № 2. С. 76–86.

Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15, № 3. С. 62–70.

Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Эльконина Л.И. Психическое развитие в ролевой игре – когда оно происходит? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 2. С. 36–42.

Best J.R., Miller P.H., Jones L.L. Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates. *Dev. Rev.* 2009, vol. 29 (3), pp. 180-200.

Lillard A.S. Why Do the Children (Pretend) Play? *Trends in cognitive sciences*, 201721(11), pp. 826–834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>

Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., & Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 2013139(1), pp. 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>

Rubin K.H. The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence, 1993.

Asendorpf J.B. (Eds.). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 291-314.

Rubin K.H., & Coplan R.J. Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. State University of New York Press, 1998, pp. 144-170.

References

Bozhovich L.I. *Lichnost' I ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg, 2013, 400 p. (In Russ.)

Jel'konin D.B. *Psihologija igry* [Psychology of the game]. Moscow, VLADOS Publ., 1999, 360 p. (In Russ.)

Jel'koninova L.I. *Psihicheskoe razvitie v rolevoj igre - kogda ono proishodit?* [Mental development in a role-playing game - when does it happen?]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija I praktika* [Modern preschool education. Theory and Practice], 2009, № 2, pp. 36-42. (In Russ.)

Korotkova N.A. *Sjuzhetnaja igra doshkol'nikov* [Pretend play of preschoolers]. Saint Petersburg, Akademicheskii Proekt Publ., 2016, 256 p. (In Russ.)

Lazarenko E.N., Patrina T.I. *Igra v zhizni sovremenogo doshkol'nika* [Playing in the life of a modern preschooler]. *Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal* [Koncept: the periodical scientific and methodological electronic journal], 2019, № 5. URL: <http://e-koncept.ru/2019/196045.htm> (access date: 15.05.2022). (In Russ.)

Podd'jakov A.N. *Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshh', protivodejstvie, konflikt* [Research behavior: strategies of cognition, help, counteraction, conflict]. Moscow, Jerebus Publ., 2006, 304 p. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, 2009, 713 p. (In Russ.)

Rjabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. *Vozrastnye osobennosti igry doshkol'nikov s predmetami operirovanija* [Age Specifics of Role-Playing with Play Tools in Preschool Children]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2019, vol. 24, № 5, pp. 5-15. (In Russ.)

Rjabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. *Vozrastnye osobennosti rolevoj igry doshkol'nikov v uslovija hotkrytoj predmetnoj sredy* [Age Specifics of Preschoolers' Role Play in Open Object Environment]. *Psihologi-*

cheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2018, vol. 23, № 6, pp. 75-84. (In Russ.)

Rjabkova I.A., Sheina E.G. *Rolevo ezameshhenie doshkol'nikov v igre s obraznymi igrushkami* [Role Substitution in Preschoolers' Play with Toy Characters]. *Psihologicheskaja nauka I obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2021, vol. 26, № 1, pp. 41-50. (In Russ.)

Smirnova E.O., Gudarjova O.V. *Sostojanie igrovoj dejatel'nosti sovremennyh doshkol'nikov* [The Game activity State of Modern Preschool Children]. *Psihologicheskaja nauka I obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2005, vol. 10, № 2, pp. 76-86. (In Russ.)

Smirnova E.O., Rjabkova I.A. *Struktura I variant sju-zhetnoj igry doshkol'nika* [The state of play activity of modern preschoolers]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, vol. 15, № 3, pp. 62-70. (In Russ.)

Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4* [Collected works: in 6 vols, vol. 4]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, 432 p. (In Russ.)

Asendorpf J.B. (Eds.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 291-314.

Best J.R., Miller P.H., Jones L.L. *Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates*. *Dev. Rev.*, 2009, vol. 29 (3), pp. 180-200.

Lillard A.S. *Why Do the Children (Pretend) Play?* *Trends in cognitive sciences*, 201721(11), pp. 826-834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>

Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., & Palmquist C.M. *The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence*. *Psychological bulletin*, 2013139(1), pp. 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>

Rubin K.H. *The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence*, 1993.

Rubin K.H., & Coplan R.J. *Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective*. State University of New York Press, 1998, pp. 144-170.

Статья поступила в редакцию 24.09.2022; одобрена после рецензирования 11.10.2022; принята к публикации 16.10.2022.

The article was submitted 24.09.2022; approved after reviewing 11.10.2022; accepted for publication 16.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 35–43. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 35–43.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:796

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-35-43>

ГАРМОНИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СПОРТСМЕНОВ-ПОДРОСТКОВ С БЛИЖАЙШИМ СОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ КАК РЕСУРС УПРОЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ

Деговцев Николай Сергеевич, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Краснодар, Россия, nikolai.degovcev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3689-9981>

Горская Галина Борисовна, доктор психологических наук, профессор, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Краснодар, Россия, gorskayagalina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2663-5667>

Фомиченко Сергей Васильевич, кандидат биологических наук, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Краснодар, Россия, fomihcenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5589-9899>

Аннотация. Анализ литературных источников показал актуальность изучения раскрытия личностных ресурсов спортсменов под влиянием окружающей среды в динамике развития взаимоотношений, а также важность изучения комплекса взаимоотношений с различными группами лиц из ближайшего социального окружения. Взаимопонимание, поддержка и удовлетворенность от общения в социальной группе являются важными условиями раскрытия внутренних ресурсов личности. Фактором, затрудняющим формирование самооценки, оказалась разнонаправленность влияния на самооценку подростков семейного окружения, сверстников и тренера. Целью исследования была проверка предположения о возможности укрепления самооценки подростков за счет целенаправленного воздействия на их взаимоотношения с ближайшим социальным окружением. Предположение проверялось в формирующем эксперименте длительностью в шесть месяцев, направленном на гармонизацию взаимоотношений спортсменов-подростков с тренером, родителями, товарищами по совместным тренировкам. Результаты шестимесячного формирующего эксперимента показали, что примененная методика обеспечила решение поставленной задачи. В процессе проведения эксперимента были выявлены фазы перестройки отношений спортсменов-подростков с социальным окружением, включающие разрушение структуры сложившихся отношений через три месяца и становление новой системы отношений после шести месяцев. Это указывает на необходимость и важность длительных воздействий, позволяющих достичь перестройки регуляции самооценки и необходимость с осторожностью относиться к кратковременным формирующим воздействиям.

Ключевые слова: ресурс, проактивный подход, экологическая теория, взаимоотношения, самооценка.

Для цитирования: Деговцев Н.С., Горская Г.Б., Фомиченко С.В. Гармонизация взаимоотношений спортсменов-подростков с ближайшим социальным окружением как ресурс упрочения самооценки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 35–43. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-35-43>

Research Article

HARMONIZATION OF THE RELATIONSHIP OF ADOLESCENT ATHLETES WITH THE IMMEDIATE SOCIAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR STRENGTHENING SELF-ESTEEM

Nikolai S. Degovtsev, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia, nikolai.degovcev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3689-9981>

Galina B. Gorskaya, Doctor of Psychological Science, Professor, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia, gorskayagalina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2663-5667>

Sergey V. Fomichenko, Candidate of Biological Sciences, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia, fomihcenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5589-9899>

Abstract. The analysis of literary sources showed the relevance of studying the disclosure of personal resources of athletes under the influence of the environment in the dynamics of the development of relationships, as well as the importance of studying a complex of relationships with various groups of people from the immediate social environment. Mutual understanding,

support and satisfaction from communication in a social group are important conditions for the disclosure of the internal resources of the individual. The factor hindering the formation of self-esteem was the multidirectional influence on the self-esteem of adolescents of the family environment, peers and the coach. The purpose of the study was to test the assumption about the possibility of strengthening the self-esteem of adolescents through a targeted impact on their relationships with the immediate social environment. The assumption was tested in a formative experiment lasting six months, aimed at harmonizing the relationship of teenage athletes with a coach, parents, and comrades in joint training. The results of a six-month formative experiment showed that the applied methodology provided a solution to the problem. During the experiment, the phases of restructuring the relationship of adolescent athletes with the social environment were identified, including the destruction of the structure of existing relationships after three months and the formation of a new system of relations after six months. This indicates the need and importance of long-term influences that allow achieving a restructuring of the regulation of self-esteem and the need to be wary of short-term formative influences.

Keywords: resource, proactive approach, environmental theory, relationship, self-assessment.

For citation: Degovtsev N.S., Gorskaya G.B., Fomichenko S.V. Harmonization of the relationship of adolescent athletes with the immediate social environment as a resource for strengthening self-esteem. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 35–43. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-35-43>

Раскрытие ресурсов личности в настоящее время является актуальной тематикой психологических исследований. Важность исследований определяется значимостью приобретения личностью жизненно важных умений в связи с быстроменяющимися условиями жизни. Взаимодействие с социальным окружением является неотъемлемой частью любой сферы деятельности человека. Отношения со значимыми людьми стали рассматриваться исследователями как фактор раскрытия внутренних ресурсов личности человека. Изучение механизмов влияния окружения из различных социальных групп на личность позволит найти возможности раскрытия ресурсов в переломные моменты становления личности.

О важности исследований влияния среды на личность свидетельствует разработка экологической психологии, суть и направления которой описаны в обзорных статьях А.Н. Вераксы. Он считает одним из ярких представителей данного направления автора экологической теории У. Бронфенбреннера. В теории У. Бронфенбреннера уделяется внимание как влиянию взаимоотношений в микросистемах, так и в мезосистемах и макросистемах.

Характеристикой исследований в области экологической психологии является понимание динамичности системы взаимоотношений. Человек активно стимулирует собственное развитие благодаря включению в определенный род деятельности и возникающим в ходе этой деятельности взаимоотношениям. В трудах В.А. Толочка отмечается важность исследований личности в контексте взаимоотношений с окружающей средой. Среди перспективных направлений В.А. Толочек выделяет длительные исследования взаимодействий в системе человек – среда. Обуславливается это тем, что процесс раскрытия ресурсов не может быть одномоментным, а является результатом продолжительных, глубоких межличностных и интересубъектных взаимодействий людей для достижения результатов деятельности, в которую

они включаются. Раскрытию ресурсов способствует формирование и актуализация благоприятных внутренних и внешних условий.

Исследователи в русле концепции «Positive Youth Development» отдают предпочтение раскрытию ресурсов личности в подростковом возрасте [Горская, Масленникова: 136]. Реализация программ по развитию личности в данном возрастном периоде рассматривается как проактивный подход к успешной социализации человека в дальнейшем. Исследователи считают фактором раскрытия ресурсов общение в коллективе и включение в общую деятельность.

В работах В.А. Толочка, К.Р. Капиевой, А.В. Козельской в качестве одного из важных ресурсов личности называется самоотношение, уверенное поведение и адекватное сравнение своих личностных качеств с другими. По мнению К. Роджерса, самоотношение и познание человеком себя является двигателем развития личности.

На основании приведённых положений имеется возможность разработать модель исследования, позволяющую изучить влияние различных социальных групп на становление самооценки. Важно учитывать включенность испытуемых в общую сферу деятельности. В качестве вида деятельности в наших исследованиях была выбрана спортивная деятельность.

Исследования роли социального окружения юных спортсменов как фактора их личностного развития характеризуется тем, что в них, как правило, изучаются взаимоотношения с составляющими это окружение отдельными лицами (либо тренерами, либо с родителями, либо с другими спортсменами). Поскольку весьма вероятна разнонаправленность влияния на личностное развитие юных спортсменов, в частности на их самооценку, перечисленных групп значимых для них людей, становится важным проведение комплексных исследований, позволяющих получить реалистичную картину соотношения этих влияний.

Цель исследования – проверка предположения о том, что гармонизация взаимоотношений спортсменов-подростков с лицами ближайшего социального окружения с помощью специальных воздействий является ресурсом укрепления их самооценки. Индикаторами эффективности формирующего эксперимента, направленного на гармонизацию взаимоотношений спортсменов-подростков с социальным окружением, в исследовании выступают показатели самооценки и их корреляционные связи с показателями взаимоотношений с родителями, тренером, сверстниками по признакам значимости этих лиц для юных спортсменов и предпочитаемым типам отношений с ними.

В опубликованной ранее статье мы отмечали важность социального взаимодействия с окружающими для формирования самооценки [Деговцев, Горская: 480]. На выборке 140 спортсменов, специализирующихся в единоборствах, были выявлены признаки разнонаправленности влияния семейного и внесемейного круга лиц ближайшего социального окружения. Высокому уровню самооценки и снижению внутреннего конфликта сопутствуют благоприятные взаимоотношения в семье, построенные на вовлеченности со стороны родителей, теплоте отношений и поддержании оптимального уровня автономии. Взаимоотношения с лицами из внесемейного круга общения повышают критичность отношения к себе у подростков. В особенности это проявляется во взаимоотношениях со сверстниками и их родителями. Исследования также показали важность взаимоотношений с тренером по формированию самооценки.

Логическим продолжением проведенной ранее работы служит разработка методики специального воздействия на взаимоотношения спортсменов с социальным окружением, направленного на укрепление их самооценки. Методика разрабатывалась с учетом выявленных ранее положительных и отрицательных сторон влияния среды. В основе методики лежала идея создания для спортсменов и их ближайшего социального окружения общего поля, связанного единой деятельностью. Решению этой задачи послужило создание специального дневника спортсмена, работа с которым давала возможности для объединения усилий тренера, спортсменов, родителей юных спортсменов ради повышения успешности их подготовки. В то же время работа с дневниками побуждала юных спортсменов к осмыслению собственной тренировочной работы и выступлений в соревнованиях, что являлось основой для укрепления их самооценки. Дневник состоял из блоков, которые отражали различные стороны соревновательной и тренировочной деятельности. Учитывались такие показатели, как старание спортсменов на тренировке, уровень физической подготовки, качественных и количественных показателей соревновательной дея-

тельности. Акцентировалось внимание на развитии каждого спортсмена. Созданию благоприятных условий становления личности в среде сверстников способствовали беседы, психотехнические игры и различные задания по формированию взаимоотношений на основе поддержки. Внимание уделялось важности роли каждого члена коллектива в достижении общего результата. Взаимодействие с родителями осуществлялось непосредственно через дневник спортсмена, социальные сети, где выкладывались основные результаты и рейтинги спортсменов, а также через тренировочные встречи. Подробное описание дневников и проведенной работы представлено в опубликованной ранее статье [Деговцев, Горская: 40]. Работа с дневниками проводилась 6 месяцев в группе спортсменов-подростков ($n = 13$), являющихся членами спортивной сборной команды Краснодарского края по вестилевому каратэ. Индикаторами формирования взаимоотношений с социальным окружением служили показатели самооценки по методике диагностики самооценки Дембо – Рубинштейн и показатели важности и предпочитаемых взаимоотношений с лицами ближайшего социального окружения по методике «Социально-психологические связи» Н.В. Кузьминой. Сбор данных проводился в начале эксперимента, спустя 3 месяца и по окончании эксперимента (спустя 6 месяцев).

Данные корреляционных взаимосвязей показателей самооценки и важности лиц ближайшего социального окружения представлены на рисунке 1.

В начале эксперимента мы видим барьеры становления самооценки подростков, связанные с взаимоотношениями с лицами внесемейного круга общения. На них указывают отрицательные корреляционные взаимосвязи между показателями самооценки характера, авторитета у сверстников и интегрального показателя и показателями важности лиц ближайшего внесемейного окружения: друга/подруги вне школы и матери/отца товарища. Чем важнее названные лица, тем ниже показатели самооценки. В дальнейшем ходе эксперимента корреляционные взаимосвязи с данными показателями отсутствуют. Через три месяца после начала эксперимента возникают положительные корреляционные взаимосвязи различных показателей самооценки с показателями важности тренера и друга/подруги из секции. Но следует отметить отрицательную корреляционную связь показателя значимости брата или сестры с показателем самооценки здоровья. Эту связь можно расценить как значимость психологической поддержки со стороны брата или сестры при ухудшении состояния здоровья. Через шесть месяцев после начала эксперимента отмечаются положительные корреляционные связи показателей самооценки с показателями значимости тренера и друга/подруги из секции. Со-

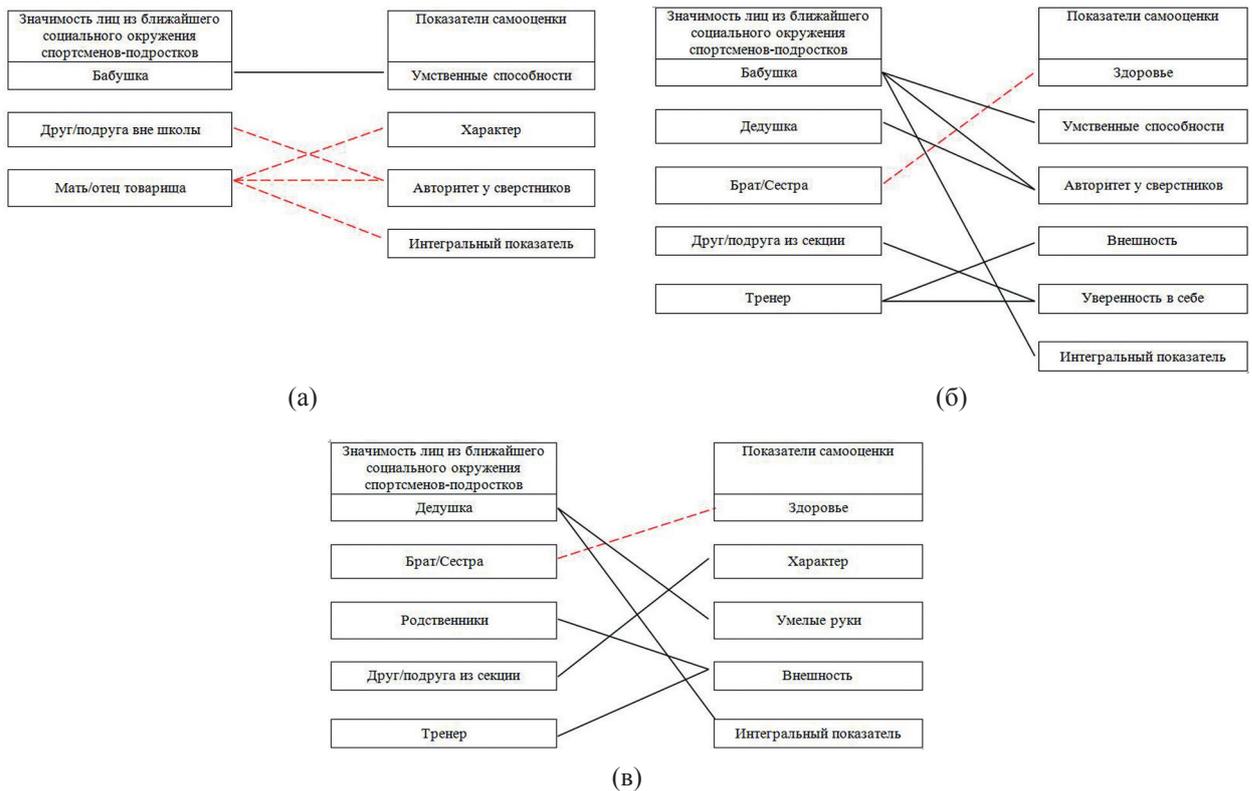


Рис. 1. Достоверные корреляционные взаимосвязи показателей самооценки и показателей значимости лиц из ближайшего социального окружения спортсменов-подростков в ходе эксперимента (n = 13):
a – начало эксперимента; *б* – спустя 3 месяца; *в* – окончание эксперимента
 (--- обратная корреляционная связь, ——— прямая корреляционная взаимосвязь)

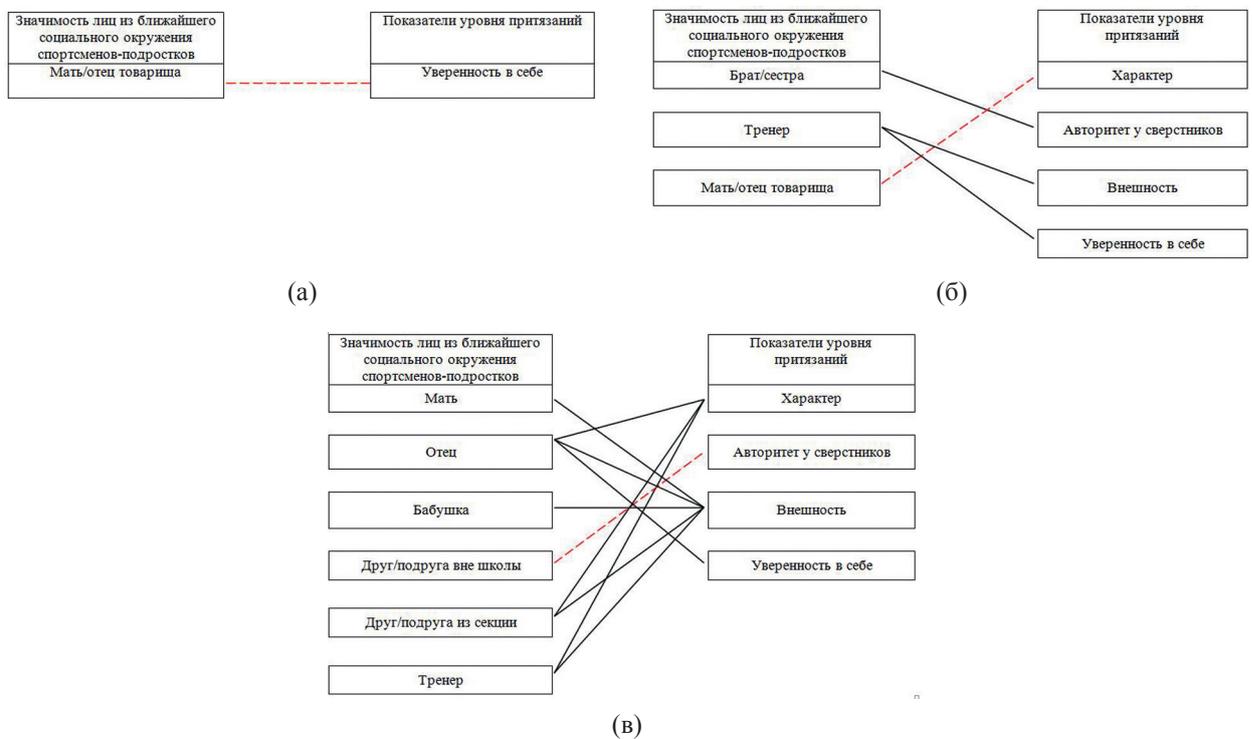


Рис. 2. Достоверные корреляционные взаимосвязи показателей уровня притязаний и показателей значимости лиц из ближайшего социального окружения спортсменов-подростков в ходе эксперимента (n = 13): *a* – начало эксперимента, *б* – спустя 3 месяца, *в* – окончание эксперимента
 (--- обратная корреляционная связь, ——— прямая корреляционная взаимосвязь)

став корреляционных связей, отмеченных после трех и шести месяцев формирующего эксперимента, говорит об осознании спортсменами роли семейного окружения как источника психологической поддержки, с одной стороны, и на осознание психологической поддержки со стороны тренера и сверстников, с другой стороны.

Данные говорят о пересмотре подростками взаимоотношений с социальным окружением. Целенаправленное воздействие позволило выделить во взаимоотношениях более важные лица с точки зрения поддержки самооценки. Важным индикатором успешности представленной программы является появление корреляционных взаимосвязей с показателями важности сверстников из спортивной секции и тренера. Спортсмены проводят большую часть времени во взаимодействии именно с этой социальной группой. Реализованная программа дала возможность подросткам почувствовать поддержку своих товарищей и тренера. Создались новые условия для становления личности, где появилась возможность реализации возможности личности, раскрытия ресурсов, без боязни критики со стороны социального окружения. Тем самым оказались реализованы средовые ресурсы укрепления самооценки подростков, которые не проявлялись до формирующего эксперимента.

Качественные и количественные изменения также наблюдаются и в изменениях корреляционных взаимосвязей показателей уровня притязаний и важностью лиц ближайшего социального окружения (рис. 2). Притязания расцениваются как оценка перспективных планов развития личности, которые ставят перед собой подростки. Социальное окружение является важной опорой в построении правильных ориентиров и их реализации. По результатам исследования можно увидеть, что количество корреляционных связей показателей важности лиц ближайшего социального окружения подростков и показателей уровня притязаний возрастает от одного этапа эксперимента к другому.

В начале эксперимента была выявлена только одна отрицательная корреляционная взаимосвязь показателя важности матери/отца товарища с показателем уровня притязаний по уверенности в себе. Такие данные говорят о том, что подростки не имели возможности полагаться на мнение окружающих в формировании представления о постановке целей ближайшего развития личности, полагаясь на собственные силы, что говорит об отсутствии целенаправленной работы с подростками над целеполаганием. Эксперимент показал постепенное изменение роли взаимоотношений с окружающими в формировании у спортсменов-подростков уровня притязаний. Появляются взаимосвязи уровня притязаний с показателями важности родителей, тренера и свер-

стников, которые, как показали предыдущие исследования, являются важными в оценке собственных возможностей. Большое количество взаимосвязей показателей уровня притязаний наблюдается с показателем важности отца. Активное включение отца в жизнь подростков мужского пола поддерживает притязания по показателям характера, внешности и уверенности в себе. Целенаправленная работа внутри спортивной группы по формированию взаимной поддержки также дала ожидаемый результат. В ходе эксперимента появились положительные корреляционные взаимосвязи показателей важности сверстников из спортивной группы и тренера с показателями уровня притязаний характера и внешности. Анализируя корреляционные взаимосвязи сверстников из разных социальных групп, можно увидеть разницу между целенаправленной работой и естественным формированием взаимоотношений в коллективе. Сверстники вне секции воспринимаются как лица, снижающие оценку своих возможностей. Это связано с тем, что взаимоотношения в основном построены на соперничестве. Отсутствует ориентация членов группы на поддержку других членов группы. Целенаправленное создание условий для развития личности воспринимается подростками позитивно. Это говорит о необходимости проведения целенаправленной работы с подростками по созданию отношений сотрудничества и взаимной поддержки.

В ходе работы с социальным окружением спортсменов-подростков корреляционные взаимосвязи показателей важности лиц ближайшего социального окружения с показателями расхождения самооценки и уровня притязаний показали динамику количественных изменений в сторону уменьшения (рис. 3).

Степень расхождения уровня притязания и самооценки является чувствительным индикатором неуверенности спортсменов в своих силах, фактором риска тревожности и социальной дезадаптации. На начальном этапе сбора данных мы видим большое количество положительных корреляционных взаимосвязей с показателями значимости лиц семейного и внесемейного круга общения, из-за чего возникает риск появления проблем, связанных с оценкой собственных возможностей. В то же время значимость дедушки и друга из секции снижает величину расхождения уровня притязаний и самооценки. Это указывает на то, что значимость различных людей из ближайшего социального окружения сказывается на величине расхождения уровня притязаний и самооценки спортсменов-подростков разнонаправленно. Результаты последующих сборов экспериментальных данных показали снижение количества положительных корреляционных взаимосвязей до полного их отсутствия по окончанию эксперимента. Сохранились отрицательные корреляционные взаимосвязи с пока-

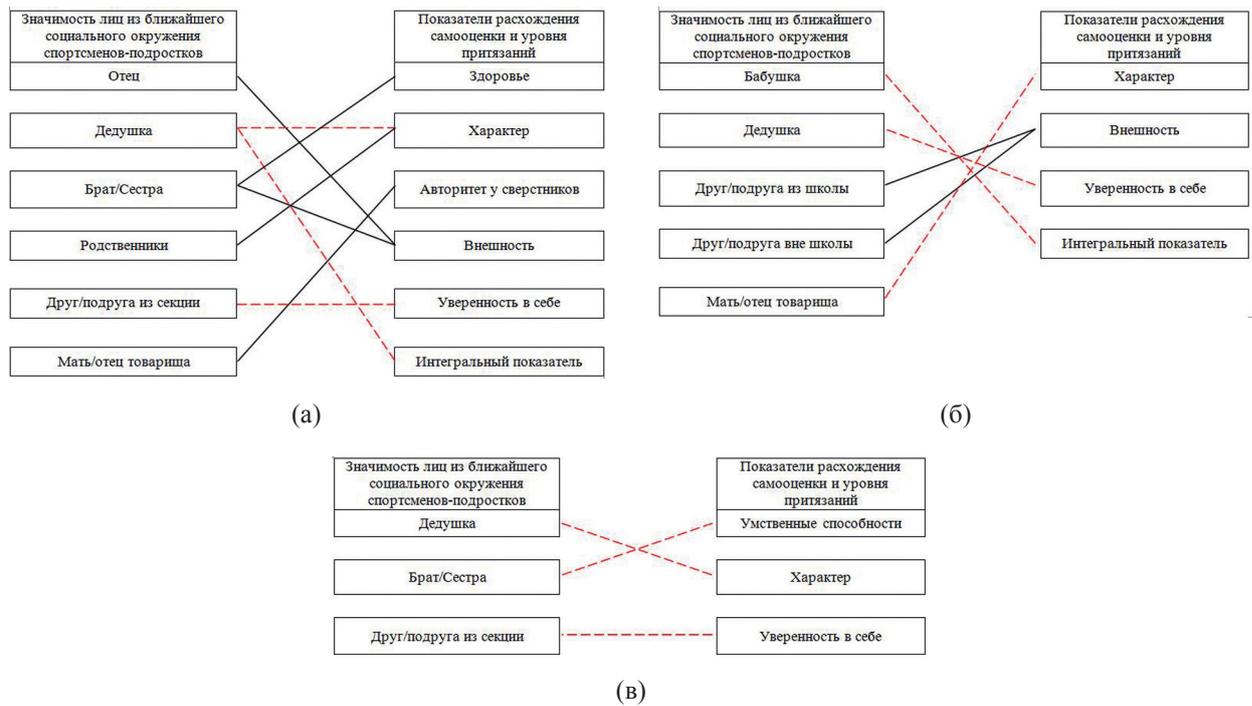


Рис. 3. Достоверные корреляционные взаимосвязи расхождения самооценки и уровня притязаний и показателей значимости лиц из ближайшего социального окружения спортсменов-подростков в ходе эксперимента (n = 13):
 а – начало эксперимента, б – спустя 3 месяца, в – окончание эксперимента
 (--- обратная корреляционная связь, ——— прямая корреляционная взаимосвязь)



Рис. 4. Достоверные корреляционные взаимосвязи самооценки и показателей типов взаимоотношений с социальным окружением спортсменов-подростков в ходе эксперимента (n = 13):
 а – начало эксперимента, б – спустя 3 месяца, в – окончание эксперимента
 (--- обратная корреляционная связь, ——— прямая корреляционная взаимосвязь)

зателями важности дедушки, брата/сестры и друга/подруги из секции, которые являются более важными в поддержании низкого уровня внутреннего конфликта.

Взаимоотношения подростков с социальным окружением рассматривались не только по показателям значимости входящих в него лиц, но и по показателям предпочитаемых отношений с ними. Показатели предпочитаемых отношений можно подразделить на «детские» («Уверен, поможет», «Уверен, защитит») и «взрослые» («Уверен, поймет», «Могу дове-

ряться», «Дорожу мнением» отношений. Результаты корреляционных взаимосвязей показателей типов взаимоотношений и показателей самооценки, уровня притязаний и расхождения самооценки и уровня притязаний представлены на рисунках 4–6.

Стоит отметить тенденцию увеличения корреляционных взаимосвязей показателей типов взаимоотношений с показателями самооценки и уровня притязаний от полного их отсутствия до выявления важных показателей для подростков в ходе эксперимента.



Рис. 5. Достоверные корреляционные взаимосвязи уровня притязаний и показателей типов взаимоотношений с социальным окружением спортсменов-подростков в ходе эксперимента (n = 13):
a – начало эксперимента, *б* – спустя 3 месяца, *в* – окончание эксперимента
 (- - - - - обратная корреляционная связь, ———— – прямая корреляционная взаимосвязь)

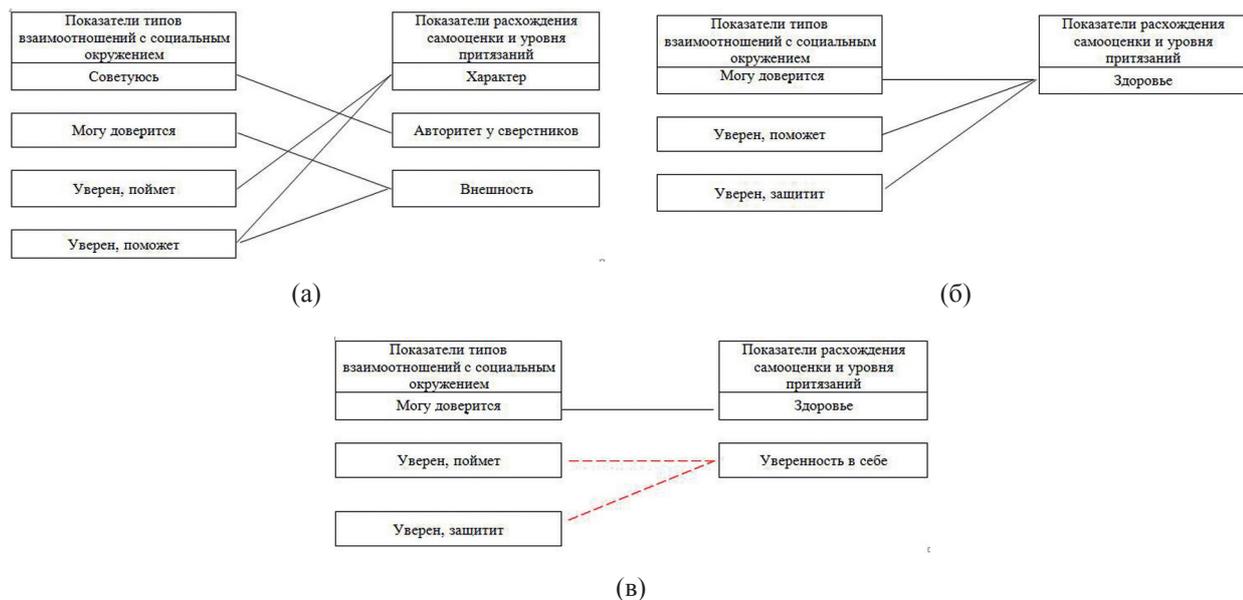


Рис. 6. Достоверные корреляционные взаимосвязи расхождения самооценки и уровня притязаний и показателей типов взаимоотношений с социальным окружением спортсменов-подростков в ходе эксперимента (n = 13):
a – начало эксперимента, *б* – спустя 3 месяца, *в* – окончание эксперимента
 (- - - - - обратная корреляционная связь, ———— – прямая корреляционная взаимосвязь)

Важным типом предпочитаемого взаимоотношения с социальным окружением для поддержания высокого уровня как отдельных показателей самооценки и уровня притязаний, так и интегрального в ходе эксперимента выделился показатель «Уверен, поймет».

В период бурного становления личности, отсутствия четких представлений о себе подростки нуждаются в понимании со стороны окружения. С другой стороны, исследования показали, что различного рода типы взаимоотношений с социальным окружением негативно связаны с самооценкой здоровья подростков. Увеличение показателей «взрослых» отношений («Советуюсь», «Уверен, поймет») проявляется в повышении показателей уровня притязаний (рис. 5).

Проявление осознанности в социальном взаимодействии после проведенной тренинговой программы показывают результаты корреляционных взаимосвязей показателей типов предпочитаемых взаимоотношений с социальным окружением с показателями расхождения самооценки и уровня притязаний (рис. 6).

На начальном этапе исследования данные корреляционных взаимосвязей показали, что повышение значимости определенных типов взаимоотношений с социальным окружением увеличивает значения частных показателей расхождения самооценки и уровня притязаний. В ходе эксперимента мы видим перестройку восприятия взаимоотношений с социальным окружением, которая отражается в уменьшении количества положительных корреляционных взаимосвязей и появлении отрицательных.

Поддержание низкого уровня расхождения по показателю «Уверенность в себе» связано с показателями таких типов отношений, как «Уверен, поймет» и «Уверен, защитит». Вовлеченность в спортивную деятельность родителей, создание условий для развития личности на тренировке позволила подросткам раскрыть ресурс поддержания высокого уровня

оценки себя через поддержку и внимание со стороны ближайшего социального окружения.

Выводы

Исследования показали возможность укрепления самооценки подростков за счет целенаправленного воздействия на их взаимоотношения с ближайшим социальным окружением. Реализованная в формирующем эксперименте программа поддержки осмысления спортсменами-подростками своих возможностей и взаимоотношений с социальным окружением, вовлечения самих подростков и их родителей в анализ успехов юных спортсменов проявилась в укреплении отношений поддержки самооценки подростков. Формирующий эксперимент позволил снять барьеры становления самооценки спортсменов-подростков, обусловленные взаимоотношениями с социальным окружением. Таким образом, результаты проведенного эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу.

Результаты исследования показали, что ограниченность ресурсов становления самооценки связана с взаимоотношениями с социальным окружением. В частности, необходимо принимать во внимание важность лиц внесемейного круга, слабо выраженную опору на социальное окружение в формировании представлений о собственных возможностях, а также на высокий риск проблем со стабильностью самооценки. На него указывают выявленные положительные корреляционные взаимосвязи расхождения самооценки и уровня притязаний с важностью лиц ближайшего социального окружения.

Подтверждением эффективности специализированных воздействий, примененных в формирующем эксперименте, послужил ряд изменений, касающихся взаимоотношений с социальным окружением. Вовлечение в тренировочный процесс подростков лиц различных социальных групп позволило выделить более важные лица в поддержании самооценки. Это отражается в качественных и количественных изменениях взаимосвязей показателей важности лиц ближайшего социального окружения и показателей самооценки. Нерешенным остался вопрос отрицательных взаимосвязей самооценки спортсменов-подростков с важностью сверстников вне спортивного коллектива. В ходе эксперимента были сделаны выводы о том, что без целенаправленной работы с данной социальной группой невозможно добиться решения всех проблем становления самооценки спортсменов-подростков.

Сопоставление исследования, проведенного на больших выборках разных спортивных групп [Деговцев, Горская: 476], и данной экспериментальной группы показывает необходимость индивидуализированного подхода в работе со спортивными командами. Констатирующие исследования показывают общие закономерности становления самооценки подростков под влиянием окружения. В отдельных

спортивных командах имеют место небольшие вариации влияния лиц различных социальных групп в связи с особенностью функционирования социальных систем. Корреляционные взаимосвязи в каждой конкретной группе зависят от качества взаимоотношений в социальных группах и вовлеченности того или иного человека из лиц ближайшего социального окружения в жизнь подростков. Показатели важности сверстников из спортивной группы и тренера стали способствовать формированию адекватной самооценки. Это позволило сделать вывод о возможности создания благоприятных условий раскрытия ресурсов личности внутри спортивной группы.

Стоит так же обратить внимание на выявленные переломные фазы становления отношений под целенаправленным воздействием, которые могут характеризоваться уменьшением корреляционных взаимосвязей с последующей их перестройкой и выделением более важных показателей взаимоотношений. Данный феномен не может быть учтен при применении краткосрочных методик, направленных на поддержку становления самооценки спортсменов-подростков.

Список литературы

- Веракса А.Н., Леонов С.В.* Экологический подход У. Бронфенбреннера в спортивной психологии // Вестник Московского университета. Сер.: Психология. 2009. С. 78–84.
- Горская Г.Б., Масленникова В.А.* Сравнительная оценка спортивной и научно-исследовательской деятельности как психологического ресурса повышения готовности в социализации в юношеском возрасте // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. С. 134–139.
- Деговцев Н.С., Горская Г.Б.* Вклад социального окружения в становление самооценки спортсменов подросткового возраста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12 (202). С. 474–480.
- Деговцев Н.С.* Тренинговая программа по развитию включенности родителей в спортивную жизнь подростков как ресурс становления адекватной самооценки // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2021. С. 39–42.
- Капиева К.Р.* Психический ресурс личности: паттерны и детерминанты развития // Гуманизация образования: научно-практический журнал. 2015. № 3. С. 75–81.
- Козельская А.В.* Психология жизненных ресурсов // Российский психологический журнал. 2008. № 3. С. 87–89.
- Толочек В.А.* Феномен «Ресурсы»: стадии и ситуации актуализации условий среды как ресурсов // Известия Саратовского университета. 2017. С. 15–23.
- Хьел Л., Зиглер Д.* Теория личности. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1998. 608 с.

References

Gorskaja G.B., Maslennikova V.A. *Sravnitel'naja ocenka sportivnoj inauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti kak psihologicheskogo resursa po vyshenija gotovnosti v socializacii v junosheskom vozraste* [Comparative evaluation of sports and research activities as a psychological resource for increasing readiness in socialization in adolescence]. *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2020, pp. 134-139. (In Russ.)

Degovcev N.S., Gorskaja G.B. *Vklad social'nogo okruzenija v stanovlenie samoocenki sportsmenov podrostkovogo vozrasta* [The contribution of the social environment to the formation of self-esteem of adolescent athletes]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft], 2021, vol. 12 (202), pp. 474-480. (In Russ.)

Degovcev N.S. *Treningovaja programma po razvitiu vkljuchennosti roditel'ev v sportivnuju zhizn' podrostkov kak resurs stanovlenija adekvatnoj samoocenki* [Training program for the development of parents' involvement in the sports life of adolescents as a resource for the formation of adequate self-esteem]. *Resursy konkurento sposobnosti sportsmenov: teorija i praktikarealizacii* [Resources of competitiveness of athletes: theory and practice of implementation], 2021, pp. 39-42. (In Russ.)

H'el L., Zigler D. *Teorija lichnosti* [Personality theory]. Saint Petersburg, Piter Kom Publ., 1998, 608 p. (In Russ.)

Kapieva K.R. *Psihicheskij resurs lichnosti: pattery i determinant razvitija* [Mental resource of personality: patterns and determinants of development]. *Nauchno-prakticheskij zhurnal «Gumanizacija obrazovaniya»* [Scientific and practical journal "Humanization of Education"], 2015, vol. 3, pp. 75-81. (In Russ.)

Kozel'skaja A.V. *Psihologija zhiznennyh resursov* [Psychology of life resources]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian psychological journal], 2008, vol. 3, pp. 87-89. (In Russ.)

Tolochek V.A. *Fenomen «Resursy»: stadii i situacii aktualizacii uslovij sredy kak resursov* [The "Resources" Phenomenon: Stages and Situations of Actualization of Environmental Conditions as Resources]. *Izvestija Saratovskogo universiteta* [News of the Saratov University], 2017, pp. 15-23. (In Russ.)

Veraksa A.N., Leonov S.V. *Jekologicheskij podhod U. Bronfenbrennera v sportivnojpsihologii* [Ecological approach of W. Bronfenbrenner in sports psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.: Psihologija* [Vestnik of Moscow University. Ser.: Psychology], 2009, pp. 78-84. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.10.2022; одобрена после рецензирования 30.10.2022; принята к публикации 08.11.2022.

The article was submitted 01.10.2022; approved after reviewing 30.10.2022; accepted for publication 08.11.2022.

ГЕНЕЗИС И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ЖЕСТОВ САМООЧИЩЕНИЯ И ГРУМИНГА В ПАНТОМИМИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Гончаренко Елена Вячеславовна, медицинский психолог, Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой, Астрахань, Россия, lanovaya.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6410-4170>

Миквабия Зураб Ясонович, доктор медицинских наук, профессор, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, Сухум, Абхазия, primat.ana@mail.ru

Аргун София Нодаровна, младший научный сотрудник, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, Сухум, Абхазия, primat.ana@mail.ru

Тайсаева Светлана Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Россия, г. Москва, taisaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6947-8606>

Джокуа Анна Арсеновна, кандидат биологических наук, доцент, заведующая лабораторией физиологии и патологии ВНД, Государственное научное учреждение «Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии», Абхазия, г. Сухум, primat.ana@mail.ru

Полякова Елена Викторовна, помощник ректора по организационным вопросам, Астраханский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Астрахань, Россия, agma.otv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7977-4185>

Молев Дмитрий Андреевич, заведующий отделением анестезиологии-реанимации с палатами интенсивной терапии №3, Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Астраханской области «Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой», Россия, г. Астрахань, dimamolev@yandex.ru

Аннотация. В статье предлагается классификация жестикюляции при сокрытии информации у причастных лиц. Пантомимическая продукция при страхе разоблачения имеет бессознательное происхождение. Она дифференцируется на ресурсные жесты, которые восстанавливают гомеостаз организма, и адаптивные телодвижения, которые относятся к реакциям самосохранения лимбической системы на опасный стимул. Жесты-манипуляторы как очищающие тело действия выделил американский психолог, психиатр П. Экман. По мнению авторов, описанная П. Экманом пантомимическая продукция имеет природу груминга. В работе рассматриваются примеры очистительного паттерна и жестикюляции у приматов и людей. Груминг как регрессивное поведение относится к механизму психологической защиты, снижает тревогу и нервно-психическое напряжение при психологической травме. У психически нездоровых пациентов самоочищение является маркером дизонтогенеза, проявлением примитивного мышления и поведения в патологии. У здоровых индивидов преобладает переадресация и замещение на почесывание тела, щипки, отряхивание «невидимой пыли», одергивание одежды, под которыми маскируются отрицательные эмоции. В безынструментальной детекции лжи (верификации) жесты самоочищения являются косвенным маркером обмана, если во внешнем рисунке поведения опрашиваемого лица совместно продуцируется другая бессознательная пантомимика. На нейтральных темах они сигнализируют о несформированном раппорте, ситуативной тревожности и дезадаптации к проверке. Появление груминга на контрольных темах является «мишенью» пережитых психотравмирующих событий у субъекта.

Ключевые слова: груминг, жесты самоочищения, безынструментальная детекция лжи, верификация, ложь, приматы, невербальное поведение.

Для цитирования: Гончаренко Е.В., Миквабия З.А., Аргун С.Н., Тайсаева С.Б., Джокуа А.А., Полякова Е.В., Молев Д.А. Генезис и психологическая роль жестов самоочищения и груминга в пантомимической продукции человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 44–51. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-44-51>

GENESIS AND PSYCHOLOGICAL ROLE OF SELF-PURIFICATION AND GROOMING GESTURES IN HUMAN PANTOMIMIC PRODUCTION

Elena V. Goncharenko, medical psychologist, Regional Children's Clinical Hospital named after N.N. Silishcheva, Astrakhan, Russia, lanovaya.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6410-4170>,

Zurab Ya. Mikvabiya, Doctor of Medical Sciences, Professor, Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, Sukhum, Abkhazia, primat.ana@mail.ru

Sofia N. Argun, Junior Researcher, Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, Sukhum, Abkhazia, primat.ana@mail.ru

Svetlana B. Taisaeva, Candidate of Psychological Sciences, Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov, Moscow, Russia, taisaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6947-8606>

Anna A. Jokua, Candidate of Biological Sciences, Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, Sukhum, Abkhazia, primat.ana@mail.ru

Elena V. Polyakova, assistant rector for organizational matters, Astrakhan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Astrakhan, Russia, agma.otv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7977-4185>

Dmitry A. Molev, State budgetary health care institution of the Astrakhan region Regional Children's Clinical Hospital named after N.N. Silishcheva, Astrakhan, Russia, dimamolev@yandex.ru

Abstract. The article proposes a classification of gestures when hiding information from the persons involved. Pantomimic production with fear of exposure has an unconscious origin. It is differentiated into resource gestures that restore the body's homeostasis and adaptive body movements, which refer to the self-preservation reactions of the limbic system to a dangerous stimulus. Gestures - manipulators, as actions that cleanse the body, were singled out by the American psychologist, psychiatrist P. Ekman. According to the authors, the pantomimic production described by P. Ekman has the nature of grooming. The paper considers examples of the cleansing pattern and gestures in primates and humans. Grooming, as a regressive behavior, refers to a psychological defense mechanism, reduces anxiety and neuropsychic stress in case of psychological trauma. In mentally ill patients, self-purification is a marker of dysontogenesis, a manifestation of primitive thinking and behavior in pathology. In healthy individuals, redirection and substitution for scratching the body, pinching, shaking off "invisible dust", pulling clothes, under which negative emotions are disguised, predominate. In instrumental lie detection (verification), gestures - self-cleansing are an indirect marker of deception, if another unconscious pantomime is jointly produced in the external pattern of the interviewed person's behavior. On neutral topics, they signal unformed rapport, situational anxiety, and maladaptation to testing. The appearance of grooming on control topics is the "target" of experienced psychotraumatic events in the subject.

Key words: grooming, self-cleansing gestures, instrumentless lie detection, verification, lies, primates, non-verbal behavior.

For citation: Goncharenko E.V., Mikvabiya Z.A., Argun S.N., Taisaeva S.B., Jokua A.A., Polyakova E.V., Molev D.A. Genesis and psychological role of self-purification and grooming gestures in human pantomimic production. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 44–51. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-44-51>

В психологии не существует дифференцированных маркеров, указывающих на обман. Нет ни одного жеста, выражения лица или произвольного сокращения мышц, которые единственно и сами по себе означали бы, что человек лжет. Существуют только признаки, по которым можно заключить, что слова плохо продуманы или испытываемые эмоции не соответствуют словам [Экман: 46].

Верификация (безынструментальная детекция лжи) включает в себя комплекс оценки вербальной, мимической, физиологической, невербальной продукции человека. Ложь может быть сложной когнитивной задачей и требует энергозатратного участия коры головного мозга, поэтому у скрывающего правду субъекта возникает страх разоблачения. Человек вынужден выдумывать правдоподобные ответы, ко-

торые нельзя было бы обернуть против него. Ложь должна согласовываться со всем, что знает или может узнать собеседник [Фрай: 32]. Опасаясь разоблачения, причастные лица испытывают стресс и демонстрируют «утечки» информации, в том числе и телом. Знания кинесики помогают специалисту-психологу оценивать пантомимическую продукцию причастных лиц на контрольных темах.

Пантомимическую продукцию человека классифицируют на коммуникативные и некоммуникативные жесты [Мартынова: 55].

П. Экман при искажении и обобщении информации выделил жесты-иллюстраторы и эмблемы [Экман: 342]. Речь относится к высшим психическим функциям, которые являются сложноорганизованными функциональными системами, социальными по своему генезу [Лурия: 221]. Все уровни речевой

функции реализуются за счет работы корковых и подкорковых структур головного мозга, обеспечивающих интеллектуальные, сенсомоторные, мнестические, эмоциональные процессы [Смирнов: 144]. Экспрессивная речь на высшем уровне включает осознание смысла и выбор формы его передачи (устной или письменной, стиля высказывания, дополнительной экспрессии в виде жестов) [Смирнов: 132]. Жесты-иллюстраторы играют роль самоподсказки, помогая людям связать слова в осмысленную речь. Если верификатор отмечает снижение вербальной жестикуляции, он должен проверить все возможные причины тщательного подбора слов. Эмблематические оговорки передают информацию отчетливо [Экман: 379].

Некоммуникативные жесты не ставят задачу передачи информации, их задача успокоиться психике [Спирица: 132]. Пантомимика, не связанная с речью, делится на адаптивную и ресурсную жестикуляцию.

Адаптивные движения вызываются страхом разоблачения и стратегиями лимбического мозга «замри, беги» на опасность. [Cannon: 112]. Н. Wats отмечает, что глубокие биологические формы страха наблюдаются в застывании или бегстве, вегетативных и позных реакциях [Alberts, Watts: 826].

К адаптивным жестам в верификации относятся:

Res-жесты. Бегство от угрозы – это эволюционно запрограммированная реакция не только у человека и приматов, но и у других представителей фауны [Сапольски: 156]. Особый интерес у верификаторов может вызвать наблюдение за моторикой ног. Ноги способны выдавать нервно-психическое напряжение субъекта гораздо быстрее остальных частей тела [Гончаренко, Тайсаева, Полякова: 68].

Жесты закрытия. Происхождение движений «прикрытия» сформировалось как паттерн прикрытия/закрытия самых уязвленных участков человеческого тела. Выживая в условиях борьбы за собственное существование в мире хищников и опасностей, необходимо защищать тело от ран и проникновений инородных предметов, чтобы сохранить жизнь [Наварро, Карлинс: 202]. Жесты закрытия являются реконструкцией древнейшего набора поведенческих моторных актов и относятся к оборонительно-защитному поведению – реакции лимбической системы «замри» на опасный стимул, физиологического застывания (танатоз) с демонстрацией прикрытия в пантомимике. Замирание и застывание свойственно не только людям, в зоологии танатоз наблюдается у млекопитающих, насекомых и пресмыкающихся при нападении на них более сильного агрессора [Новиков, Жуковская: 48]. Бессознательная жестикуляция у людей, закрывающая тело, появляется как искусственный ограничитель от реальной или гипотетической угрозы.

Ресурсные движения тела бессознательно снижают нервно-психическое возбуждение и восстанавливают гомеостаз организма во время стресса.

К ресурсным жестам в верификации относятся:

Транс-жесты. В их основе, по-нашему мнению, выступают различные моторные акты, связанные с раскачиванием тела «вправо-влево», «назад-вперед», ног «вперед-назад». Они вызываются изменённым состоянием сознания (ИСС) и относятся к повседневному гипнотическому трансу. Жесты дублируют укачивание младенца на руках матери и позволяют головному мозгу снизить воздействие симпатического отдела нервной системы, активизировать парасимпатический отдел [Гончаренко, Тайсаева, Полякова: 27].

Жесты-адапторы направляются на прикосновение к своему телу, возвращают в младенчество. Пантомимика воспроизводит «следы» поцелуев, вертикальные и горизонтальные движения пальцев матери. Происхождение жестов тесно связано с эмпатией и тактильным контактом системы «мать и дитя» [Гончаренко, Тайсаева, Елисеев, Тибушкина: 376].

Жесты-манипуляторы, по мнению П. Экмана, направлены на действия с различными предметами. Автор относит к манипуляторам отряхивающие, массирующие, потирающие, шиплющие, ковыряющие движения рукой. Обычно манипулируют рукой, а реципиентами могут быть другая рука, волосы, уши, нос или промежность [Экман: 342].

О. Фрай автономно выделяет движения очищения в жестах-манипуляторах [Фрай: 113]. Верификаторы дифференцируют в пантомимике жесты-самоочищения в отдельную группу. Их задачей является снятие стресса через ковыряние в носу, под ногтями, в ушах [Мартьянова: 86].

Многие мимические выражения, жесты и позы гомологичны у обезьян и homo sapiens [Дарвин: 218]. Пантомимические акты самоочищения человека базируются на груминге приматов. Стадная жизнь для обезьян – это дом, крепость, добрая защита, школа материнства, социальная адаптация, жизненно необходимая форма приспособления и защита от хищников [Де Валь: 97]. Очищение партнера является важной внутривидовой коммуникацией у приматов, которая несёт обозначение лояльности, привязанности, демонстрацию симпатии и общности. Тактильные манипуляции способствуют и закрепляют связи в сообществе [Титхонов: 64]. Обслуживание и уход друг за другом способствует укреплению социальной структуры, родственных связей и помогает строить отношения между партнерами, укрепляет взаимное доверие [Фридман: 78]. Избавление от грязи и паразитов – это удовлетворение социальной потребности в уходе, вознаграждении, утешении, защите сородича [Дерягина, Бутовская: 152].

Практический пример 1

Наблюдения проводились в Сухумском питомнике при «Институте экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии». В питомнике содержатся макаки резусы, капуцины, макаки японские, макаки лапундры, макаки яванские, маргышки зеленые, павианы анубисы и павианы гамадрилы. Все обезьяны содержатся в вольерах, распределены семьями, большими и малыми группами, общее количество особей на территории питомника – 594 единицы. Отмечено, что высокая частота груминга наблюдается у генетически связанных обезьян. Между второранговыми самцами являлся парным, «на равных», чаще возникал между родными братьями и сестрами. Матери обыскивали своих детенышей, чаще дочерей, в том числе и взрослых. Также обезьяны демонстрировали акты очищения в сексуальном уходе и социальной коммуникации. Груминг более высокоранговых особей производился больше у макак-резусов, павианов гамадрилов. Самки являлись более активными по очищению лидера-самца, одновременно его могли обыскивать до трех особей. В период овуляции самок вожаки уделяли им повышенное внимание. В парах самка – самка груминг производился лактирующими особями, меньше беременными. При рождении детеныша другие члены родственной группы интенсивно ухаживали за матерью. Генетическое родство и принадлежность к одной группе являлись основными факторами, актами взаимного очищения. Внутригрупповая лояльность и фаворизм были тесно связаны с близкородственными связями между особями. Поведенческий признак наследуется и повторяется из поколения в поколение у генетически родственных приматов.

Груминг, являясь дружелюбным поведением, носит взаимный характер или возникает по инициативе одной стороны [Дерягина, Бутовская: 170]. Исследования нейробиологов выявили, что тактильные манипуляции и взаимное вычесывание у приматов приводит к высокому росту окситоцина [Сапольски: 552]. Гормон усиливает материнское, родственное и сексуальное поведение, укрепляет связи между парами, родителями и детьми. Окситоцин, предназначенный природой связывать мать и ребенка, формирует в группе уникальные межвидовые отношения и реципрокный альтруизм. Он отвечает за эмпатическую привязанность друг к другу, подавляет действие миндалины лимбической системы головного мозга, гасит страх и тревогу и при этом активизирует «спокойную и созерцательную» парасимпатическую нервную систему [Сапольски: 241]. Эксперименты этологов из университета Макгилла (Канада) с лабораторными крысами определили, что во время вылизывания и grooming детеныши получают чувство защищенности и уверенности в будущем. Положи-

тельный уход первых дней жизни позволял противостоять угрозам в будущем, у крысят лучше развивался мозг, лучше формировались способности к обучению и была высокая стрессоустойчивость на отрицательные стимулы.

Во время манипуляций у гоминоидов возникают приятные эмоции. Они издают звуки побряхтывания, дробно стучат зубами, блаженно причмокивают [Фридман: 52]. Получение удовольствия от актов очищения обусловлено дофамином, поэтому млекопитающим нравится, когда другая особь уделяет его телу повышенное внимание [Дубынин: 518].

Груминг как сложный нейроэндокринный и эмпатический поведенческий паттерн сохранился у человека в процессе эволюции в своем первоначальном значении. Задача неонатального ухода за младенцами – не только гигиена и грудное вскармливание, но и интенсивные тактильные манипуляции в системе «мать и дитя». Теплые руки значимого объекта приносят малышу успокоение и надежность в том, что он находится под надежной защитой, его естественные потребности будут удовлетворены. Активный тактильный контакт у младенца увеличивает соматотропный гормон роста, активизирует дофаминовую, опиоидную, норадреналиновую медиаторные системы, которые отвечают за положительные эмоции [Дубынин: 237]. Материнские пальцы не только поглаживают и ощупывают, но и обыскивают кожу младенца на предмет шелушений, раздражений и эластичности наружного покрова тела. Наши практические наблюдения в отделении анестезиологии-реанимации ГБУЗ АО «Областной детской клинической больнице им. Н.Н. Силищевой» показывают, что матери во время кормления и ухода стараются вербально и тактильно контактировать с новорожденными. Вместе с поглаживаниями, монотонными покачиваниями они демонстрировали груминговые движения пальцами по голове, волосам и телу ребенка. По их мнению, они делали массаж детям и оценивали данные манипуляции как положительно влияющие на их соматическое и психическое здоровье.

С взрослением ребенок демонстрирует прикосновения и теребления матери, так как получает от этого удовольствие и ресурсное успокоение. Первым партнерским проявлением груминга можно считать взаимные «почесывания» матери и ребенка. При формировании самостоятельности или при вынужденном разлучении с ней происходит переадресация на индивидуальное самоочищение. Груминг в виде обгрызания ногтей на руках и ногах у дошкольников наблюдается примерно с двух-трех лет. Если детско-родительские отношения и социализация не удовлетворяют психические потребности ребенка, то он становится ресурсной манипуляцией, нейтрализующей эмоциональное напряжение, а значит, пантомимиче-

ским актом для восстановления гомеостаза организма во время стресса. К школьному возрасту происходит постепенное смещение паттерна на манипулирование предметами. Родители, как правило, настойчиво корректируют «вредную привычку: запрещают, ругают, мажут ногти «горьким лаком». С помощью бихевиорального научения [Скиннер: 56] дети смещаются на предметы. К примеру, в школьном возрасте при волнении на контрольных работах в школе дети грызут ручки и карандаши.

В клинической практике «яркий рисунок» груминга наблюдается у психически нездоровых пациентов. Он является маркером дизонтогенеза, проявлением примитивного мышления и поведения в патологии [Шевченко, Корень, Куприянова: 43]. По мнению Л.А. Орбели, древние этапы развития психических функций тормозятся, затушевываются, но сохраняются в латентном состоянии и при патологии вновь проявляются [Григорьев, Григорян: 119]. Стереотипное очищение у больных шизофренией совершается прямой ладонью при подвижности пальцев. Его стимулирующее влияние проявляется при катонических синдромах, аутизме, гинекоморфии, гомосексуализме. Ошибочно относить этот поведенческий паттерн к патологическим привычкам. Лишение аллогруминга приводит к стереотипной онихофагии, трихотиломании, повышению аппетита, мастурбации и поеданию несъедобных предметов [Самохвалов: 196].

При пограничных расстройствах и психотравмах регрессивное поведение носит релаксирующий характер, снижает тревогу. Самоочищение у невротиков можно отнести к механизму психологической защиты [Шевченко, Корнеева: 6]. Пациенты обкусывают ногти на руках и ногах, отгрызают кончики волос и поедают засохший муконазальный секрет. Защитные формы поведения снимают ранимые для психики состояния, которые генерируют внутриличностный конфликт при неврозе и остром стрессе [Сергеенко: 9].

Практический пример 2

Пациентка, 15 лет, госпитализирована в гастроэнтерологическое отделение с болями в животе. Семья неполная, мать длительное время алкоголизировалась, не работала, жили на пособие. Девочка училась в гимназии, успеваемость хорошая, со стороны соучеников – буллинг и частые конфликты. Умела готовить, стирать, убираться, оплачивала коммунальные услуги. В рассказе выяснилось, что дочь часто ухаживала за матерью, когда та была в состоянии запоя. Сама озвучила, что в восьмилетнем возрасте подверглась сексуальному насилию со стороны взрослого мужчины. На протяжении всей беседы находилась в тревожном состоянии, сидела в позе «черепахи», плакала на психотравмирующих темах. При верба-

лизации демонстрировала много ресурсной жестикуляции и груминг. Перебирала и кусала кончики волос, грызла ногти, обдираала и поедала кожу ногтевых валиков. Результаты клинических обследований и компьютерной томографии выявили увеличение числа лейкоцитов в крови и частичную непроходимость тонкого кишечника. Эндоскопическое обследование показало наличие волос и ногтей в кишечнике. По результатам диагностики хирургами больницы была проведена эндоскопическая операция по удалению содержимого.

В своей практике мы наблюдаем увеличенное количество груминга у жертв сексуального насилия.

Практический пример 3

Специалистом-психологом проведена беседа с несовершеннолетней К. Первоначально контакт носил затрудненный характер. Девочка была тревожной, напряженной, эмоционально лабильной. У ребенка отмечались трудности со словарным запасом и эрудицией, когнитивные процессы и интеллектуальное развитие не соответствовали возрастной норме. На контрольных вопросах К. замыкалась, плакала, в мимике фиксировалось микровыражение страха по FACS. На контрольной теме демонстрировала аллогруминг: отгрызала ногти, кожу кутикулу, жевала и сглатывала, выдергивала волосы на голове. Озвучивала, что ей страшно, боялась, что растлитель может вновь принудить к половому акту. При эмоциональной поддержке специалиста, с применением моторно-репродуктивного метода и игрового подхода удалось восстановить хронологию событий, поведение ребенка и подозреваемого в контексте расследуемых событий.

У психически здоровых взрослых индивидов преобладает переадресация. Смещение будет демонстрироваться в почесывании тела, щипков, отряхивании «невидимой пыли», одергивание одежды. Визуально происходит иллюстрация комфортного поведения, но под жестами кокетства и аккуратности маскируется тревога и страх.

На стимул высокой интенсивности (шок, испуг, ужас, страх) не только дети, но взрослые регрессируют в груминг, даже если смещение носило устойчивый характер.

Практический пример 4

В информационной новостной программе был продемонстрирован видеорепортаж о специальной военной операции на Украине. В интервью принимал участие боец освободительной армии ЛНР. В рассказе о пытках, голоде и психологическом унижении в украинской тюрьме мужчина проиллюстрировал самопоглаживающие движения пальцами, далее ногтями правой руки стал обрывать заусенцы на левой руке, ковырять кожу на ладонях. При вербализации психотравмирующего опыта в мимике фиксиро-

вались эмоции страха, отвращения и печали по FACS. В невербальном рисунке поведения отмечались маркеры визуального стресса: точка ориентировочного замирания, гипердыхание, изменение голосовой модуляции, паузы hesitation.

Верификатору, психологу следует применять экологический подход в следственных мероприятиях. Необходимо понимать природу и психическое значение пантомимики с целью объективной оценки полученной информации. На нейтральных темах жесты сигнализируют о несформированном раппорте, ситуативной тревожности и дезадаптации к проверке. Если на контрольном вопросе у испытуемого продуцируется ресурсная пантомимика, наблюдается визуальный стресс, происходит вербальное искажение и обобщение информации, то жесты-самоочищения можно отнести к косвенным маркерам обмана. Груминг на контрольных темах является «мишенью» пережитой психотравмы у субъекта исследования. Этологическое поведение в виде очищения является средством психической саморегуляции. Реликтовый механизм появляется в стрессовом состоянии как глубокий биологический защитный механизм психики [Селье: 96].

Список литературы

- Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б., Елисеев Ф.И., Тибушкина М.А. Сексуальное насилие несовершеннолетних в криминологическо-клинической практике врачей и психологов // Евразийский юридический журнал. 2022. № 3 (166). С. 375–377.
- Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б., Полякова Е.В. Транс-жесты в пантомимике жертв сексуального насилия и причастных лиц // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 25.
- Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б., Полякова Е.В. Res-жесты в пантомимике лиц, скрывающих правду // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2022. № 3 (50). С. 61–68.
- Григорьев А.И., Григорян Н.А. Научная школа академика Л.А. Орбели. К 125-летию со дня рождения Л.А. Орбели. Москва: Наука, 2007. 376 с.
- Дарвин Ч. О происхождении видов. Москва: Эксмо-Пресс, 2019. 416 с.
- Де Валь Ф. Политика у шимпанзе. Власть и секс приматов. Москва: Высшая школа экономики, 2022. 272 с.
- Дерягина М.А., Бутовская М.Л. Систематика и поведение приматов. Москва: Энциклопедия российских деревень, 2004. 372 с.
- Дерягина М.А., Бутовская М.Л. Этология приматов. Москва: Изд-во МГУ, 2002. 192 с.
- Дубынин В.А. Мозг и его потребности: от питания до признания. Москва: Альпина нон-фикшн, 2022. 572 с.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Санкт-Петербург: Питер, 2020. 448 с.
- Мартьянова Л.М. Профайлинг в действии. Москва: Концептуал, 2019. 232 с.
- Наварро Дж., Карлинс М. Я вижу, о чем вы думаете. Минск: Попурри, 2021. 352 с.
- Новикова Е.С., Жуковская М.И. Реакция замирания под действием яркого света у американского таракана, *periplaneta americana* // Сенсорные системы. 2017. Т. 31, № 1. С. 44–50.
- Самохвалов В.П. Эволюционная психиатрия (история души и эволюция безумия). Симферополь: ИМИС-НПФ «Движение», 1993. 286 с.
- Сапольски Р. Биология добра и зла. Как наука объясняет наши поступки. Москва: Альпина нон-фикшн, 2021. 776 с.
- Сергеенко Е.А. Психология развития в трудах Л.И. Анцыферовой: прогресс и регресс как закономерные процессы развития // Психологический журнал, 2019. № 5. С. 5–14.
- Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1982. 128 с.
- Скиннер Б. Радикальный бихевиоризм. Москва: Прайм-Еврознак, 2007. 128 с.
- Смирнов И.А. Логопедия: иллюстрированный справочник. Санкт-Петербург: КАРО, 2020. 232 с.
- Спирица Е.В. Психология лжи и обмана: как разоблачить лжеца. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 272 с.
- Тихонов Н.А. Предыстория общества. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. 352 с.
- Фридман Э. Моя энциклопедия приматов. Москва: Бослен, 2009. 352 с.
- Фрай О. Ложь: три способа выявления, как читать мысли лжеца, как обмануть детектор лжи. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 284 с.
- Шевченко Ю.С., Корень Е.В., Куприянова Т.А. Эволюционно-биологическая концепция Г.Е. Сухаревой как основа отечественной детской психиатрии // Социальная и клиническая психиатрия. 2020. Т. 30, № 1. С. 40–45.
- Шевченко Ю.С., Корнеева В.А. Этологические аспекты детской психиатрии // Медицинская психология в России. 2015. № 1 (30). С. 6.
- Экман П. Психология лжи. Санкт-Петербург: Питер, 2020. 448 с.
- Alberts S.C., Watts H.E., Altmann J. Queuing and queue jumping: long-term patterns of reproductive skew in male savannah baboons, *Papio cynocephalus*. *Animal Behaviour*, 2003, No. 65, pp. 821–840.
- Walter B. Cannon. Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage. New York, Appleton, 1929, pp. 404.

References

Goncharenko E.V., Taissaeva S.B., Eliseev F.I., Tibushkina M.A. *Seksual'noye nasiliye nesovershennoletnikh*

- v *kriminologo-klinicheskoy praktike vrachey i psikhologov* [Sexual abuse of minors in the criminological and clinical practice of doctors and psychologists]. *Yevraziyskiy yuridicheskiy zhurnal* [Eurasian Law Journal], 2022, No. 3 (166), pp. 375-377. (In Russ.)
- Goncharenko E.V., Taysaeva S.B., Polyakova E.V. *Trans-zhesty v pantamimike zhertv seksual'nogo nasiliya i prichastnykh lits* [Trans-gestures in pantomime of victims of sexual violence and those involved]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2022, No. 3 (152), p. 25. (In Russ.)
- Goncharenko E.V., Taysaeva S.B., Polyakova E.V. *Pes-zhesty v pantomimike lits, skryvayushchikh pravdu* [Pes-gestures in the pantomime of persons hiding the truth]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology], 2022, No. 3 (50), pp. 61-68. (In Russ.)
- Grigoriev A.I., Grigoryan N.A. *Nauchnaya shkola akademika L.A. Orbeli. K 125-letiyu so dnya rozhdeniya L.A. Orbeli* [Scientific school of Academician L.A. Orbeli. To the 125th anniversary of the birth of L.A. Orbeli]. Moscow, Nauka Publ., 2007, 376 p. (In Russ.)
- Darwin C. *O proiskhozhdenii vidov* [On the origin of species]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2019, 416 p. (In Russ.)
- De Wahl F. *Politika u shimpanze. Vlast' i seks primatov* [Chimpanzee Politics. Power and sex in primates]. Moscow, Higher School of Economics, 2022, 272 p. (In Russ.)
- Deryagina M.A., Butovskaya M.L. *Sistematika i povedeniye primatov* [Systematics and behavior of primates]. Moscow, Encyclopedia of Russian villages Publ., 2004, 372 p. (In Russ.)
- Deryagina M.A., Butovskaya M.L. *Etologiya primatov* [Ethology of primates]. Moscow, Publishing House of Moscow State University, 2002, 192 p. (In Russ.)
- Dubynin V.A. *Brain and his needs: from nutrition to recognition*. Moscow, Alpina non-fiction Publ., 2022, 572 p. (In Russ.)
- Ekman P. *Psikhologiya lzhi* [Psychology of lies]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2020, 448 p. (In Russ.)
- Luria A.R. *Yazyk i soznaniye* [Language and consciousness]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2020, 448 p. (In Russ.)
- Martyanova L.M. *Profayling v deystvii* [Profiling in action]. Moscow, Conceptual Publ., 2019, 232 p. (In Russ.)
- Navarro J., Carlins M. *YA vizhu, o chem vy dumayete* [I see what you're thinking]. Minsk, Potpourri Publ., 2021, 352 p. (In Russ.)
- Novikova E.S., Zhukovskaya M.I. *Reaktsiya zamiraniya pod deystviyem yarkogo sveta u amerikanskogo tarakana, perirlaneta amerikana* [Bright light freezing response in the American cockroach, perirlaneta amerikana]. *Sensornyye sistemy* [Sensory systems], 2017, vol. 31, No. 1, pp. 44-50. (In Russ.)
- Samokhvalov V.P. *Evolutsionnaya psixiatriya (istoriya dushi i evolyutsiya bezumiya)* [Evolutionary psychiatry (history of the soul and the evolution of madness)]. Simferopol, Movement Publ., 1993, 286 p. (In Russ.)
- Sapolsky R. *Biologiya dobra i zla. Kak nauka ob'yasnyayet nashi postupki* [Biology of Good and Evil. How science explains our actions]. Moscow, Alpina non-fiction Publ., 2021, 776 p. (In Russ.)
- Sergeenko E.A. *Psikhologiya razvitiya v trudakh L.I. Antsyferovoy: progress i regress kak zakonomernyye protsessy razvitiya* [Psychology of development in the works of L.I. Antsyferova: progress and regression as natural development processes]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2019, No. 5, pp. 5-14. (In Russ.)
- Selye G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress Publ., 1982, 128 p. (In Russ.)
- Skinner B. *Radikal'nyj biheviorizm* [Radical behaviorism]. Moscow, Prime Eurosign Publ., 2007, 128 p. (In Russ.)
- Smirnov I.A. *Logopediya: illyustrirovannyy spravochnik* [Logopedia: an illustrated guide]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2020, 232 p. (In Russ.)
- Spiritsa E.V. *Psikhologiya lzhi i obmana: kak razoblachit' lzhetsa* [Psychology of lies and deceit: how to expose a liar]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2017, 272 p. (In Russ.)
- Tikhonov N.A. *Predystoriya obshchestva* [Background of society]. Leningrad, Izd-vo LGU Publ., 1970, 352 p. (In Russ.)
- Friedman E. *Moya entsiklopediya primatov* [My Encyclopedia of Primates]. Moscow, Boslen Publ., 2009, 352 p. (In Russ.)
- Fry O. *Lozh': tri sposoba vyyavleniya, kak chitat' mysli lzhetsa, kak obmanut' detektor lzhi* [Lies: three ways to reveal how to read the mind of a liar, how to fool a lie detector]. Saint Petersburg, Prime-EVROZNAK Publ., 2006, 284 p. (In Russ.)
- Shevchenko Y.S., Koren E.V., Kupriyanova T.A. *Evolutsionno-biologicheskaya kontseptsiya G.Ye. Sukharevoy kak osnova otechestvennoy detskoy psixiatrii* [Evolutionary-biological concept of G.E. Sukhareva as the basis of domestic child psychiatry]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psixiatriya* [Social and clinical psychiatry], 2020, vol. 30, No. 1, pp. 40-45. (In Russ.)
- Shevchenko Yu.S., Korneeva V.A. *Etologicheskiye aspekty detskoy psixiatrii* [Ethological aspects of child psychiatry]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2015, No. 1 (30), p. 6. (In Russ.)
- Alberts S.C., Watts H.E., Altmann J. *Queuing and queue jumping: long-term patterns of reproductive skew*

in male savannah baboons, *Papio cynocephalus*. *Animal Behaviour*, 2003, No. 65, pp. 821-840.

Walter B. Cannon. *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. New York, Appleton, 1929, p. 404.

Статья поступила в редакцию 05.09.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 23.10.2022.

The article was submitted 05.09.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 23.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 52–56. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 52–56.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.983

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-52-56>

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ СЛОВЕСНОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЫ «ВЫСОКОЕ НАПРЯЖЕНИЕ» КАК МЕТОДИКИ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ

Конжин Сергей Ильич, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, russiangelstalt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3118-823X>

Каменский Петр Игоревич, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, kamenskiy_petya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5623-9174>

Аннотация. Современный мир полон ситуации неопределённости, где человек должен делать выбор разной меры сложности и риска. Риск тоже представляет собой неопределённость, так как содержит ограничения в прогнозировании последствий, а также возможностей и вероятностей. При этом он касается самых разных сфер жизни человека, различается по факторам возникновения. В связи с этим существует необходимость в изучении поведения человека, связанного с риском. Тестовые методы, существующие на данный момент, не раскрывают разные виды, стороны риска. Их главный недостаток – оторванность тестовых вопросов от контекста ситуации, условий, где человек должен сделать выбор. Цель данной работы – разработка методики, которая будет способна не только диагностировать готовность к риску, но и, имея в своей основе групповое взаимодействие, обладать психотерапевтическим потенциалом. Результатом разработки стала словесная ролевая игра под названием «Высокое напряжение». В статье представлены этапы разработки и апробации методики, основные результаты. Использование этого метода даёт возможность получить данные, оценивающие как общий уровень готовности к риску, так и, в частности, социальный, физический, технический и девиантный риск. Также описываемая методика позволяет взглянуть на различия и особенности принятия решений, относящихся к риску как индивидуально, так и в группе.

Ключевые слова: риск, диагностика риска, словесная ролевая игра, физический риск, социальный риск, технический риск, девиантный риск.

Благодарности. Благодарим за помощь в исследовании канд. пед. наук Н.Г. Крылову, Е.А. Силину, К.А. Черняеву, Д.Р. Жеронкину, В.А. Титова.

Для цитирования: Конжин С.И., Каменский П.И. Разработка и апробация словесной ролевой игры «Высокое напряжение» как методики для диагностики готовности к риску // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 52–56. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-52-56>

Research Article

DEVELOPMENT AND TESTING OF A VERBAL ROLE-PLAYING GAME “HIGH VOLTAGE” AS A METHOD FOR DIAGNOSING RISK READINESS

Sergei I. Konzhin, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, russiangelstalt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3118-823X>

Petr I. Kamensky, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, kamenskiy_petya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5623-9174>

Abstract. The modern world is full of a situation of uncertainty, where a person must make a choice of different measures of complexity and risk. Risk also represents uncertainty, as it contains limitations in predicting consequences, as well as opportunities and probabilities. At the same time, it concerns various spheres of human life, differs in the factors of occurrence. In this regard, there is a need to study human behavior associated with risk. Test methods that exist at the moment do not reveal different types, sides of risk. Their main drawback is the isolation of test questions from the context of the situation, the conditions where a person must make a choice. The aim of our work was to develop a methodology that will be able not only to diagnose risk readiness, but also, based on group interaction, to have a psychotherapeutic potential. The result of the development was a verbal role-playing game called High Voltage. The article presents the stages of development and testing of the methodology, the results. The use of this method makes it possible to obtain data assessing both the general

level of risk readiness and, in particular, social, physical, technical and deviant risk. Also, the described methodology allows you to look at the differences and features of decision-making related to risk, both individually and in a group.

Keywords: risk, risk diagnosis, verbal role-playing game, physical risk, social risk, technical risk, deviant risk.

Acknowledgments. We thank Candidate of Pedagogical Sciences Krylova N.G., Silina E.A., Chernyaev K.A., Zheronkina D.R., Titov V.A. for help in the research.

For citation: Konzhin S.I., Kamensky P.I. Development and testing of a verbal role-playing game “High voltage” as a method for diagnosing risk readiness. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 52–56. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-52-56>

Понятие «риск» является междисциплинарным, используется как в различных науках, так и в повседневной практике общения людей, при этом единой трактовки понятия «риск» нет. На наш взгляд, определение, которое наиболее чётко подчёркивает разные стороны риска, приведено в монографии V.T. Covello и M.W. Merkhoter: «Риск – характеристика ситуации или действия, когда возможны многие исходы, существует неопределённость в отношении конкретного исхода и по крайней мере одна из возможностей нежелательна» [Covello, Merkhoter: 104]. Это определение содержит основные черты риска, которые выделила и М.В. Корнилова, назвав их элементами [Корнилова 2012: 13]:

1. Риск содержит вероятность нежелательных последствий некоторого действия (события). Иначе говоря, происходит субъективный выбор между риском и выгодой [Bazerman: 371].

2. Эти события содержат в себе неопределённость наступления.

3. Риск существует в определённом контексте среды, т. е. есть факторы, влияющие на наступление ситуации риска.

Исходя из приведённого определения риска и его основных элементов, можно сделать вывод, что ситуация риска, во многом будучи ситуацией неопределённости, содержит и её основные черты [Белинская: 3]: нехватка информации, вариативность, возможность выбора и др. То есть с ситуацией потенциального риска, как и с ситуацией неопределённости, человек сталкивается регулярно, а что самое главное, в разных сферах своей жизни. В связи с этим можно заключить, что личность находится в ситуации выбора, а значит, и риска разной степени сложности. При этом готовность к риску, склонность к рискованному поведению имеет индивидуальную особенность и интенсивность проявлений.

Изучению готовности, склонности к риску, поиску острых ощущений, впечатлений были посвящены работы разных авторов, как отечественных, так и зарубежных (G.M. Breakwell, M. Zuckerman, Е.П. Ильин, Т.В. Корнилова и др.), ими же, как правило, создавались и методики для диагностики. Большое распространение получили методики М. Цукермана, А.Г. Шмелёва, А.М. Шуберта, представляющие собой тесты, на основе которых делается вывод о готов-

ности или склонности к риску. В получившей достаточно большое распространение методике Шуберта идёт оценка уровня личностной готовности к риску, понимаемая как действие, совершаемое в условиях неопределённости с надеждой человека на счастливый исход [Практическая психодиагностика: 634]. Данная методика, а также аналогичные ей действительно способны измерить склонность к риску, однако, по нашему мнению, данное измерение не до конца можно считать верным, так как оно скорее лабораторное и не учитывает жизненный контекст, в котором ситуация риска возникает. А главное, нет исхода риска или санкций за рискованное поведение, что является одним из атрибутов риска [Большой психологический словарь: 430]. Кроме того, современные тестовые методики не дают рассмотреть природу риска: те сферы жизни, где человек наиболее склонен к риску, или, наоборот, его избегает. Так как на данный момент нет отечественных методик, способных, с одной стороны, исследовать разные виды риска, а не только общий уровень готовности к нему и, с другой стороны, учитывать ситуационные факторы, способные повлиять на риск, нами была поставлена цель разработки методики, лишённой данных недостатков. Таким образом, потребность в новом инструментарии продиктована актуальностью темы риска и неопределённости, а также ограничениями существующих методик.

Первой задачей разработки было определение формата будущей методики, чтобы она могла удовлетворять поставленным нами условиям: погружение в ситуацию риска с сопутствующими особенностями описания ситуации, а также возможность для респондента увидеть итог своих действий – последствия. Учитывая поставленную цель, было решено сделать словесную ролевую игру. Данный тип игр отличается тем, что происходит путём речевого взаимодействия участников и ведущего – мастера. В словесных ролевых играх ведущий описывает ситуацию, последствия действий игроков, может говорить от лица мастерских персонажей. Применяться игра может как на одном участнике, так и на группе. В рамках ролевой игры возможно создать один непрерывный сюжет, в который будут погружены участники, это даёт возможность смоделировать самые разные ситуации, в том числе риска, а также на-

правлять развитие сюжета в зависимости от выбора игроков. Представленная словесная ролевая игра получила название «Высокое напряжение».

Перед составлением сюжета игры и её правил нами были выделены основные шкалы (виды риска), которые будут диагностированы по итогу прохождения методики. Нам удалось выделить пять шкал:

1. Общая шкала готовности к риску. В основу этой шкалы нами было взято определение Шуберта, согласно которому высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защите). А сам риск понимается как «действие наудачу в надежде на счастливый исход или как возможная опасность, как действие, совершаемое в условиях неопределенности» [Фетискин, Козлов, Мануйлов: 40]. Однако в отличие от Шуберта в нашем случае «общая шкала готовности к риску» является интегративной и включает в себя следующие виды риска: физический, социальный, девиантный, технический.

2. Физический риск. Для данного вида риска характерно поведение, включающее опасные для здоровья типы активности, связанные с ситуациями угрозы физическому здоровью человека. Зачастую данный риск связан с целью получения нового чувственного опыта, ощущений. Примерами такого риска могут быть: нахождение на скоростной дороге и её перебежание, прыжки с большой высоты и т. д.

3. Социальный риск. Риск, который связан с взаимодействием с другим человеком и/или группой людей. Сопровождается этот риск страхами за последствия вступления или не вступления в социальный контакт. К данному риску относится: знакомство с новыми людьми, разделение своих чувств с другими, вхождение в какие-либо объединения или создание собственного.

4. Девиантный риск. Под девиантным подразумевается риск, связанный с отклонением от действующих социальных норм. К данному виду риска относится: употребление психоактивных веществ, нарушение закона, беспорядочные половые связи.

5. Технический риск. Риск, связанный с использованием нового незнакомого или малознакомого оборудования и осознанием потенциальной опасности, что может нести механическое, электронное или иное приспособление.

Указанные шкалы были получены путём изучения методики Шуберта и на основе анализа литературы. Согласно данным описаниям, были созданы вопросы, которые впоследствии вошли в методику. Вопросы могли корректироваться в зависимости от контекста сюжета игры. В итоге мы получили 30 вопросов: 8 вопросов на физический риск, 8 – технический риск, 7 – девиантный и 7 – социальный. Все составленные вопросы проходили независимую экспертную оцен-

ку специалистов, имеющих высшее психологическое или педагогическое образование.

Следующим этапом в нашей работе была апробация методики на выборке испытуемых и доказательство её валидности.

Выборка. В исследовании приняли участие 30 женщин, давших информированное согласие на участие в нём. Выборку составили студентки, обучающиеся в Костромском государственном университете, возраст 18–20 лет ($M = 18,2$; $SD = 0,5$).

Методы исследования. Методика А.М. Шуберта «Диагностика уровня личностной готовности к риску (“PSK”)». Она представляет собой тест из 25 вопросов, на каждый из которых нужно дать один из предлагаемых вариантов ответов. Результат тестирования определяет готовность человека к рискованному поведению.

Авторская карточная словесная ролевая игра для диагностики изучения готовности к риску «Высокое напряжение» (С.И. Конжин, П.И. Каменский). Методика состоит из 30 вопросов, которые респонденты могли получить либо от ведущего игры (психолога) устно, либо с помощью карточек. По итогу методика позволяет оценить как общий уровень склонности к риску, так и склонности к определённому типу риска: физическому, техническому, социальному и девиантному.

Математическая обработка статистических данных проводилась при помощи программы IBM SPSS Statistics 26. Для анализа были использованы следующие методы статистики: коэффициент корреляции Спирмена, дескриптивная статистика.

На первом этапе исследования была изучена готовность к риску по методике Шуберта. Можно сказать, что среди всех респондентов общий уровень готовности к риску – ниже средних значений ($M = -12,2$; $SD = 13$). В целом по результатам тестирования можно сказать, что только 10 % от респондентов имеют высокую склонность к рискованному поведению, 30 % – среднюю и 60 % – низкую.

На втором этапе с респондентами была проведена методика «Высокое напряжение». Перед началом проведения все участники были разделены на 10 групп (по 3 человека в каждой группе), этими группами они проходили методику. Вся игра состояла из общего сюжета, где моделировалась ситуация, в которой испытуемые принимали на себя роль путешественников, оказавшихся далеко от дома. Цель путешественников: вернуться домой. Соответственно, вся игра представляла собой одну линию повествования, где испытуемые должны были продвигаться по сюжету и за ограниченное количество времени достичь цели. Для этого им предлагалось решать задачи, отвечать на вопросы, описывающие ситуацию, и то действие, которое участники могут совершить.

Каждый раз им необходимо было сделать выбор из представленных вариантов. Учитывая, что игра происходила в группе, выбор проходил в два этапа. На первом этапе каждый участник принимал индивидуальное решение – как бы он поступил, сообщая об этом тайно ведущему. Затем, на втором этапе, принималось общее решение группой путем дискуссии. Из-за данной специфики методики можно было наблюдать не только за выбором каждого отдельно респондента, но и отслеживать групповую динамику, её изменение по мере прохождения методики.

По итогам словесной ролевой игры каждый респондент отвечал на 24 вопроса из 30 возможных, так как эта игра подразумевает меняющийся сюжет, следовательно, выбор игроков влиял на его направление. При этом важно отметить, что в любом случае респондент получал 24 вопроса, где на каждый вид риска (физический, технический, девиантный и социальный) приходилось по 6 вопросов.

Говоря о результатах, стоит отметить, что общий уровень показал, что у 6,67 % респондентов низкая готовность к риску, у 77,7 % – средняя и у 20 % – высокая. В целом по группе самая высокая готовность – среди респондентов к социальному риску, а самая низкая – к девиантному.

Для доказательства валидности разработанной нами методики был использован коэффициент корреляции Спирмена для определения связи между результатом методики Шуберта и интегративной шкалой авторской методики «Высокое напряжение». По результатам применения коэффициента корреляции Спирмена была обнаружена умеренная связь между результатами двух методик ($r = 0,386$, $p = 0,035$). Следовательно, мы можем полагать, что полученные нами результаты при помощи словесной ролевой игры позволяют измерить готовность личности к риску.

Подводя итоги, следует отметить, что на данный момент мы находимся на одном из первых этапов апробации игры. Она требует дальнейшей разработки и совершенствования. Как минимум есть ограничения, связанные с малочисленностью выборки и ее неравномерностью по полу, требуется дальнейшая валидизация каждой отдельной шкалы с видом риска, выделенной нами в рамках исследования. Несмотря на то, что мы на одном из первых этапов нашей работы, можно сделать промежуточные выводы:

1. Предложенная авторская карточная словесная ролевая игра «Высокое напряжение» может быть использована с целью диагностики готовности личности к риску, рискованному поведению. Как метод она позволяет рассмотреть ситуации, сопряжённые с риском, через контекст условий и последствий, что влечёт за собой выбор как в пользу риска, так и нет.

2. С помощью данной методики можно диагностировать и анализировать не только готовность к ри-

ску, но и те сферы жизни, где человек в большей или меньшей мере готов рисковать, изменяться, свершать активные действия. Данная информация может быть полезна для дальнейшей персональной, консультативной работы.

3. Предложенная методика может быть использована как для индивидуальной, так и для групповой работы, что является её непосредственным преимуществом. Групповая динамика, особенности взаимодействия, возникающие в процессе игры, могут оказывать психотерапевтическое воздействие на участников, способствовать личностным изменениям.

Список литературы

Белинская Е.П. Неопределенность как категория современной социальной психологии личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. 10 с.

Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

Корнилова М.В. Институт социальной защиты населения в условиях усиления социальных рисков: автореф. дис. канд. соц. наук. Москва, 2012. 23 с.

Корнилова Т.В. Психология риска. Москва: Прогресс, 2003. 421 с.

Практическая психодиагностика: Методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М (ГУП ИПК Ульян. дом печати), 2002, 667 с.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002, 488 с.

Bazerman M.H. The study of «real» decision making. Journal of Behavioral Decision Making, 2001, vol. 14, No. 5, pp. 353-384.

Breakwell G.M. The Psychology of Risk. Cambridge University press, 2007, 335 p.

Covello V.T., Mumpower J. Risk Analysis and Risk Management: An Historical Perspective. Risk Analysis, 1985, vol. 5, No. 2, pp. 103–120.

Mc.Namara G., Bromley P. Risk and return in organizational decision making. Academy of Management Journal, 1999, vol. 42, No. 3, pp. 330-340.

References

Belinskaja E.P. *Neopredelennost' kak kategorija sovremennoj social'noj psihologii lichnosti* [Uncertainty as a category of modern social psychology of personality]. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological research], 2014, vol. 7, № 36, 10 p. (In Russ.)

Bol'shoj psihologicheskij slovar [Big psychological dictionary], ed. by B.G. Meshherjakova, V.P. Zinchenko. Moscow, AST Publ.; Saint Petersburg, Prajm-Evroznak Publ., 2009, 811 p. (In Russ.)

Kornilova M.V. *Institut social'noj zashhity naselenija v uslovijah usilenija social'nyh riskov: avtoref. dis. kand. soc. nauk* [The Institute of Social Protection of the Population in the Conditions of Increasing Social Risks: PhD thesis]. Moscow, 2012, 23 p. (In Russ.)

Kornilova T.V. *Psihologija riska* [Psychology of risk]. Moscow, Progress Publ., 2003, 421 p. (In Russ.)

Prakticheskaja psihodiagnostika: Metodiki i testy [Practical psychodiagnostics: Methods and tests], ed. by D.Ja. Rajgorodskij. Samara, BAHRAH-M Publ., 2002, 667 p. (In Russ.)

Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2002, 488 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.09.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 23.10.2022.

The article was submitted 08.09.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication 23.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 57–64. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 57–64.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-57-64>

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ВОСПРИЯТИЯ РАЗНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ НА МНЕМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СТУДЕНТОВ

Акопова Милена Аванесовна, кандидат психологических наук, Филиал Ставропольского государственного педагогического института, Буденновск, Россия, milena-ako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6705-1329>

Аннотация. В современном мире роль информационных и цифровых технологий в нашей жизни столь велико, что сложно отрицать их влияние на психологические особенности людей. Весьма актуальной в этом свете представляется проблема влияния различных информационных источников, которые используют люди (от классических печатных источников до смартфона) на их когнитивные функции, в том числе на процессы памяти. Именно мнемические процессы помогают нам ориентироваться в информационных потоках, быстро находить нужный нам материал для принятия рационального решения. Поэтому в данной статье предпринята попытка изучения влияния на количественные характеристики мнемических процессов вида информационного источника. Краткий анализ научных исследований по рассматриваемой проблеме (B. Sparrow, D.J. Leu, Н.П. Дутко, А.Г. Давыдовский, А.В. Пищова и др.) показал, что существуют определенные связи между мнемическими процессами и современными цифровыми информационными технологиями. В экспериментальном исследовании, проведенном нами и описанном в данной статье, изучалось качество запоминания и воспроизведения научного и художественного текста, а также произведений изобразительного искусства при условии восприятия их с печатных и цифровых источников (смартфона). Показано, что восприятие информации со смартфона сказывается в большей степени на качестве запоминания научно-учебного текста.

Ключевые слова: источники информации, мнемические процессы, память, восприятие, цифровые источники, бумажные источники, запоминание текста, зрительное запоминание.

Для цитирования: Акопова М.А. Исследование влияния восприятия разных информационных источников на мнемические процессы студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 57–64. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-57-64>

Research Article

THE STUDY OF THE INFLUENCE OF PERCEPTION OF DIFFERENT INFORMATION SOURCES ON THE MNEMIC PROCESSES OF STUDENTS

Milena Av. Akopova, Candidate of Psychological Sciences, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute, Budennovsk, Russia, milena-ako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6705-1329>

Abstract. In the modern world, the role of information and digital technologies on our lives is so great that it is difficult to deny their influence on the psychological characteristics of people. The problem of the influence of various information sources used by modern people (from classical printed sources to smartphones) on their cognitive functions, including memory processes, seems very relevant. Mnemic processes help us navigate information flows, quickly find the material we need to make a rational decision. This article attempts to study the influence of the type of information source on the quantitative characteristics of mnemic processes. A brief analysis of scientific research on the problem under consideration (Sparrow B., Leu D.J., Dutko N.P., Davydovsky A.G., Pishchova A.V., etc.) showed that there are certain correlations between mnemic processes and modern digital information technologies. In an experimental study conducted by us and described in this article, we studied the quality of memorization and reproduction of scientific and artistic text, works of fine art, provided they are perceived from printed and digital sources (smartphone). It is shown that the perception of information from a smartphone affects to a greater extent the quality of memorization of scientific and educational text.

Keywords: information sources, mnemic processes, memory, perception, digital sources, paper sources, text memorization, visual memorization.

For citation: Akopova M.A. The study of the influence of perception of different information sources on the mnemic processes of students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 57–64. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-57-64>

Современные технологии влияют на все проявления человеческой активности, в том числе и на психическую сферу. Если 25–30 лет назад единственным массовым источником информации у студенческой молодежи была книга, то в настоящее время сложно представить себе жизнь студента без интернет-источников, особенно с учетом того, что сам источник информации находится на расстоянии вытянутой руки. Смартфоны зачастую заменяют студентам и конспекты лекций, и бумажные учебники.

Популярность применения компьютеров и смартфонов в процессе учебной деятельности объясняется многими факторами: доступность, мобильность, объем доступных данных, обширный функционал. Так, Н.С. Косарев, разбираясь в проблеме применения гаджетов в образовательном процессе, выделяет следующие преимущества: большая увлекательность и продуктивность учебной деятельности, быстрое получение необходимой информации, большая наглядность информации, оперативная связь между обучающимся и преподавателем, хранение и передача больших объемов информации, автоматизация вычислительных процессов, возможность обучения в любое время и в любом удобном месте [Косарев: 138].

Однако бурные споры как в научной литературе, так и в педагогической практике актуализируют вопрос влияния цифровых устройств на наши когнитивные процессы [Нечаев, Дурнева: 36].

Такие понятия, как «цифровая амнезия» или «диджитал-слабоумие», очень широко обсуждаются в СМИ и околонучной среде. В то же время цифровые ресурсы влияют на повышение информационной подкованности и способствуют росту читательской активности. Применяемые в наше время технологии обеспечивают нам постоянный доступ к огромной и постоянно обновляющейся базе знаний. Сам факт наличия такого доступа позволяет людям получать и изучать практически любую информацию, которая им интересна или необходима.

Казалось бы, что постоянный доступ к почти безграничной базе знаний должен улучшить когнитивные процессы. Однако имеется много исследований, демонстрирующих негативное влияние цифровых технологий на память и эрудированность их пользователей. Это противоречие определяет рост интереса к проблеме влияния современных информационных технологий на когнитивные процессы, в частности на память молодых людей. Уже существует немало исследований как в зарубежной, так в российской психологии, указывающих на существование корреляций между особенностями памяти обучающихся и использованием ими цифровых технологий [Черемоскина: 57]. Так, в своем исследовании В.Р. Кучма, Е.А. Ткачук, И.Ю. Тармаева отмечают, что у школь-

ников при длительном использовании гаджетов ухудшаются показатели оперативной памяти, происходит снижение ее объема (который с возрастом должен возрастать), растет физическое и эмоциональное истощение [Кучма, Ткачук, Тармаева: 1187].

В обзорной статье М. Vedeckina, F. Borgonovi ссылаются на проблему влияния «многозадачности» на развитие когнитивных процессов молодых людей, пользующихся гаджетами. Многозадачность определяется как одновременная обработка или выполнение двух или более задач. Поведенческая и нейрокогнитивная литература полагает, что многозадачность – это, по сути, просто быстрое переключение между задачами. Это означает, что задачи обрабатываются последовательно (а не одновременно), в результате чего ограниченные ресурсы внимания распределяются между двумя или более отдельными задачами. Такое поведение при переключении задач может предъявлять повышенные требования к нейрокогнитивным сетям [Vedeckina, Borgonovi].

В исследовании Ophir E. et al. проверяли, может ли частая многозадачность помочь тренировать способность удерживать данные в кратковременной памяти, переключаться между задачами и игнорировать ненужную информацию. Вопреки их ожиданиям, исследователи обнаружили, что пользователи, привыкшие к многозадачности при работе с большим объемом информации, хуже справлялись с задачами когнитивного контроля по сравнению с людьми с меньшим опытом многозадачности [Ophir, Nass, Wagner: 15585]. Однако в недавнем повторном исследовании W. Wiradhany, and M.R. Nieuwenstein не подтвердили выводы Ophir et al., которые связали хроническую многозадачность с когнитивным дефицитом [Wiradhany, Nieuwenstein: 2638]. Это может быть объяснено участием в исследовании разных поколений учащихся: некоторые исследователи утверждают, что раннее знакомство с технологиями и постоянный доступ к ним сегодняшней молодежи привели к появлению поколения «цифровых аборигенов», которые приобрели знакомство с технологиями и навыки многозадачности, совсем не похожие на навыки любого предыдущего поколения [Kirschner, De Bruyckere: 140].

Очень интересное исследование, ставшее уже классическим, было проведено В. Spangow, J. Liu, D.M. Wegner в 2011 году. Исследователи просили участников эксперимента напечатать недавно изученные материалы в электронный документ. Половине участников сказали, что информация будет сохранена на компьютере и что у участников будет доступ к ней, другой половине сообщили, что информация нужна для определенных целей и скоро будет удалена. Вполне ожидаемо, что испытуемые, которые рассчитывали на доступ к напечатанной информации,

хуже справлялись с последующей задачей воспроизведения изученного материала. Авторы пришли к выводу, что в процессе взаимодействия с информационными технологиями мы запоминаем не столько саму информацию, сколько возможный источник данной информации («где ее потом можно найти»). Этот феномен авторы назвали «эффектом Google» [Sparrow, Liu, Wegner: 778].

В исследовании L.A. Henkel показано влияние цифровых приложений (фото- и видеокамера) на образную память. Во время экскурсии по музею одним участникам было предложено сфотографировать определенные экспонаты, а других попросили просто рассматривать произведения искусства, не фотографируя их. Результаты показали, что участники, которые использовали камеру во время экскурсии, хуже идентифицировали и распознавали объекты искусства как ранее просмотренные. Дальнейший эксперимент, представленный в той же статье, показал, что этот эффект забывания можно смягчить, попросив участников увеличить некоторые детали экспонатов, прежде чем сделать снимок. Интересно, что увеличение масштаба определенного фрагмента произведения искусства не улучшило точность припоминания деталей этого фрагмента, но улучшило общую память на объект искусства (что, возможно, связано с фактом «обогащенного» взаимодействия с объектом) [Henkel: 401].

Однако не только использование компьютеров и смартфонов для задач высвобождения рабочей памяти может сказаться на ней негативно, но и сам факт наличия телефона поблизости может влиять на процессы памяти и обучения, как было показано в исследовании C.T. Tanil, M.H. Yong. В данном исследовании приняли участие 119 студентов, использовавших смартфоны в среднем 8 часов в день. Испытуемые были поделены на две группы, у одной из которых смартфоны «были вне поля зрения», у другой – находились рядом с ними на протяжении всего эксперимента. Для оценки рабочей памяти с помощью специальной компьютерной программы испытуемым предъявляли три типа стимулов, а именно: слова (длинные слова, такие как компьютер, холодильник, и короткие слова, такие как ручка, чашка), буквы (с похожими и непохожими звуками) и цифры (от 1 до 9). Результаты показали, что участники обнаружили низкую точность воспроизведения, когда их смартфон находился рядом с ними. В этом же исследовании авторы пытались обнаружить связь между наличием «зависимости» от смартфонов и показателями памяти, однако никаких статистически значимых подтверждений этой гипотезы не было обнаружено [Tanil, Yong].

Определенный интерес исследователей вызывает проблема изменения когнитивных процессов,

в частности памяти, у представителей поколений, воспитанных в условиях применения цифровых технологий. В своем сравнительном исследовании мнемических процессов подростков 12–13 лет (поколения зумеров) и представителей других поколений Н.П. Дутко указывает на наличие статистически подтвержденного снижения у них показателей долговременной памяти. В то же время по показателям объема кратковременной памяти статистически значимых различий между представителями поколения Z и подростками поколения Y не выявлено. Автор полагает, что различия в долговременной памяти обусловлены тем, что у подростков-зумеров наблюдается тенденция к низкой сформированности мнемических процессов, так как современному подростку нет необходимости хранить информацию, которую он в любой момент может найти в интернете. Это также отражено в авторском опросе, в котором подростки поколения Z говорят о том, что нужная им информация хранится в цифровых устройствах, и им нет нужды запоминать номер телефона или параграф из книги [Дутко: 110].

В исследовании А.О. Петренко показано, что качество кратковременной памяти у младших школьников при чтении слов с листа бумаги выше, чем при чтении с электронных ридеров, однако у учащихся средних и старших классов не было обнаружено достоверных отличий в показателях кратковременной памяти при чтении с электронных и бумажных источников [Петренко: 42].

К.Р. Овчинникова, ссылаясь на свои эмпирические наблюдения в процессе проведения лабораторных занятий у студентов, пишет о том, что при условии небольшого объема материала (не более 2–3 страниц текста) большинство студентов способны выполнять учебные задания, опираясь лишь на электронную версию методических указаний или учебного пособия. В противном случае большинство студентов прочтывают 1–2 абзаца первой страницы, не вдумываясь в содержание написанного, а также последний абзац текста, что приводит к поверхностному изучению предмета [Овчинникова: 239].

Белорусские биологи А.В. Пищова и А.Г. Давыдовский в своем исследовании влияния интернета на процессы памяти приходят к выводу о том, что продолжительное (более 4 часов в сутки) использование интернета как в образовательных, так и развлекательно-рекреационных целях может приводить к снижению продуктивности мнемических процессов у людей 18–24 лет. Авторы считают, что это может быть связано с нарушением баланса между функциональными, операционными и регулирующими механизмами работы мозга. Также исследователи отмечают снижение активности процессов образного и мыслительного уровня (на 12–29 %) при интенсив-

ном использовании интернета, что приводит к снижению качества запоминания и воспроизведения материала [Давыдовский, Пищова: 33].

Итак, исследования по проблеме влияния информационных технологий на память обучающихся показывают, что существуют определенные отрицательные корреляции.

Следует, впрочем, отметить малочисленность исследований по данной тематике. В частности, недостаточно освещена проблема качества мнемических процессов при использовании разных источников информации. Хотя предпосылки к изучению этого вопроса имеются, ведь, по сути, здесь снова поднимается вопрос о связи восприятия и памяти, который не раз обсуждался в трудах классиков психологии. У Л.С. Выготского и у С.Л. Рубинштейна мы находим идеи о том, что и память, и восприятие подчиняются структурным законам психической деятельности. То есть лучше запоминается целое, в составе которого мы можем найти какой-то элемент или часть, чем сами элементы, которые необходимо потом в памяти объединить в целое [Выготский: 24; Рубинштейн: 323]. Переводя этот тезис в русло проблемы, поднимаемой в данной статье, следует отметить, что восприятие любой информации со смартфона (планшета, компьютера) предполагает, что мозг воспринимает в качестве целостной структуры именно сам девайс, а информацию с нее считывает вторично, как необязательный элемент. В ситуации восприятия информации с печатных источников (книги, журнала и пр.) информация является обязательным элементом данной структуры. Люди, имеющие хорошую образную память, часто отмечают, что при воспроизведении материала они вспоминают вид книги и место расположения информации (начало книги, ее середина или конец, расположение текста на странице, наличие на этой странице других элементов – картинок, формул и пр.). При воспроизведении информации с электронной книги или с программного документа на компьютере подобная дифференциация целого и части усложняется. Это позволяет предположить, что качество запоминания материала с информационных источников будет хуже, чем с печатных.

Исследования по данной проблеме малочисленны и представлены в основном в зарубежной литературе, однако они отчасти подтверждают нашу гипотезу.

Так, D.J. Leu с соавторами отмечают, что цель и содержание чтения на мобильных устройствах часто отличаются от чтения в печатном виде, поскольку они используются в основном для доступа к информации в Интернете. Поэтому чтение на мобильных устройствах часто ассоциируется со стратегией «онлайн-чтения», при которой читатель не стремится понять весь текст, а достигает определенной цели путем поиска, оценки, синтеза и передачи информа-

ции. Используемые при этом стратегии часто связаны с «шаблонами просмотра», которые сильно отличаются от последовательного «сканирования», характерного для чтения печатного текста [Leu et al.: 10].

В исследовании А. Mangen с соавторами было обнаружено, что считывание цифрового текста на устройствах с маленьким экраном связано с рядом проблем, такими как размер текста, разрешение экрана, яркость и контраст, что также влияет на запоминание текста и способствуют зрительному утомлению. Ограничения формата текста на устройствах с маленьким экраном также могут ухудшить ориентировку в тексте и снизить качество понимания [Mangen, Walgermo, Bronnick: 66].

Целью нашего исследования являлось определение разницы показателей запоминания речевого и образного материала при восприятии его с печатных и цифровых источников.

В исследовании приняли участие в общей сложности 79 студентов 1–3 курсов психолого-педагогического факультета филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Буденновске.

Эксперимент включал в себя три серии опытов, предполагающих выполнение задач по запоминанию и воспроизведению разного материала из цифрового и бумажного источников:

1. Первая серия – запоминание и воспроизведение научно-учебного текста. В первый день испытуемым выдавались конспекты лекции по астрономии (напечатанные на листе формата А4, 12 шрифтом, одинарным интервалом). Через день с теми же студентами проводилась вторая часть эксперимента: они должны были в тех же условиях запомнить и записать лекцию, считывая ее с экрана смартфона. Объем лекции – 4 страницы. Студентам давалось 40 минут на изучение материала, после чего они должны были за 20 минут записать все, что смогли запомнить. Оценка производилась по количеству запомненных смысловых единиц текста (значимые фактические данные) – до 35 баллов (1 смысловая единица – 1 балл);

2. Вторая серия – запоминание художественного текста (рассказы А.П. Чехова «Неудача» и «Дачники»). В первый день студенты считывали рассказы с книги, во второй – со смартфона (отъем текста – до 2 страниц; 20 минут – на прочтение и запоминание; 15 минут – на воспроизведение). Оценка производилась также по количеству воспроизведенных смысловых единиц плюс баллы за общее понимание морали произведения (всего до 25 баллов);

3. Третья серия – запоминание произведения изобразительного искусства (использовались картины Гиллис ван Конингсло (Gillis van Coninxloo III) «Горный пейзаж с речной долиной и пророком Осией»

и «Прогулка в лесу у реки») и ответы на вопросы по деталям изображенного (например, «Сколько людей изображено уходящими в лесную чащу?», «Какого цвета платье у дамы с детьми?» и пр.). В первый день использовались распечатанные цветные репродукции, во второй – картинка на смартфоне (10 минут на запоминание, 5 минут на ответы на вопросы). Оценка производилась по количеству правильных ответов (до 10 баллов).

В одной из серий могли принимать участие студенты, не участвовавшие в других сериях, но в рамках одной серии эксперимента мы сопоставляли результаты одних и тех же студентов в условиях запоминания информации с разных источников (цифрового и печатного). В качестве метода статистической обработки применялся Т-критерий Вилкоксона.

Предполагалось, что подобная организация эксперимента позволит получить разносторонние данные по качеству запоминания и воспроизведения не только научного текста, но и зрительного запоминания, а также запоминания художественного текста, опирающегося на эмоциональную память.

Обобщенные результаты проведенного эксперимента представлены в таблице 1

Итак, несмотря на прогнозируемое нами снижение показателей результативности запоминания и воспроизведения студентов при восприятии информации со смартфона в отличие от бумажного носителя информации, мы не смогли выявить подтверждения нашей гипотезе во всех случаях, кроме изучения научно-учебного текста. Разберем результаты эксперимента подробнее.

Результаты первой серии экспериментального исследования показывают, что студенты лучше справились с задачей запоминания и воспроизведения материала лекции при чтении ее в распечатанном виде, чем со смартфона. После проведения второй части эксперимента студенты жаловались, что читать текст со смартфона неудобно: «взгляд постоянно прыгает», «теряется место, на котором остановился», «неудоб-

но прокручивать – уходят из виду нужные данные», «глаза устают от экрана» и пр. Все это соотносится с данными исследований А. Mangen с соавторами о зрительном утомлении при чтении с смартфона. Подобных проблем не отмечалось при использовании распечатанного материала.

Максимальные показатели в группе студентов по результатам первой серии составили 27 баллов при чтении распечатанной лекции и 23 балла при чтении электронного документа; минимальные показатели составили соответственно 19 баллов и 16 баллов. Средний балл студентов при запоминании научно-учебного текста со смартфона был ниже на 5,9 баллов по сравнению с распечаткой лекции. Это также отразилось на показателе статистического критерия, который доказал достоверность различия при статистической значимости в 5 %. Из полученных данных мы делаем вывод, что научный текст студентам действительно легче считывать для запоминания с печатного источника, поскольку он позволяет лучше структурировать материал (воспринять его интегрировано) и, соответственно, лучше запомнить. А вот при считывании учебного или научного материала со смартфона материал воспринимается по частям, студентам сложнее его структурировать, что сказывается на запоминании и воспроизведении текста.

При исследовании особенностей запоминания и воспроизведения художественного текста также было отмечено снижение показателей при использовании смартфона в качестве источника информации в отличие от бумажной книги (в среднем на 1,2 балла). Однако данные различия не нашли подтверждения статистической достоверности. Кроме того, результаты данной серии эксперимента показали меньший разброс индивидуальных данных. Максимальные значения по данной серии в группе составляли 21 балл (при чтении с книги) и 19 баллов (при чтении с электронного устройства); а минимальные значения – 17 баллов и 16 баллов. У нас есть два объяснения данному факту. Во-первых, художественный

Таблица 1

Результаты исследования мнемических процессов студентов в условиях запоминания информации с бумажных и цифровых источников

Серия эксперимента	Описательные статистики по показателю запоминания материала с бумажного источника		Описательные статистики по показателю запоминания материала с цифрового источника (смартфона)		Показатель Т-критерий Вилкоксона
	m	sd	m	sd	
1-я серия (научно-учебный текст)	24,2	4,81	18,3	4,22	124 (при n = 28)*
2-я серия (художественный текст)	18,4	3,47	17,2	3,29	203 (при n = 34)**
3-я серия (картина)	5,5	1,74	6,3	1,83	121 (при n = 27)**

Примечание: * – разница значима при $p \leq 0,05$; ** – разница не значима.

текст по объему был меньше используемого в первой экспериментальной серии научно-учебного (что согласуется с результатами наблюдений К.Р. Овчинниковой о доступности запоминания небольшого электронного текста). В результате студентам, вероятно, было проще его воспринять даже при использовании смартфона. Во-вторых, художественный текст имеет эмоциональную нагрузку и проще запоминается, что обусловлено связями мнемических процессов с эмоциональными. Это упрощало понимание текста и его структурирование, что может объяснить лучшее усвоение текста, несмотря на действие «шаблона просмотра», описанного D.J. Leu. По результатам этой серии экспериментального среза мы можем сделать вывод, что для запоминания и воспроизведения художественного текста тип информационного источника не имеет значения. Хотя были бы интересны дальнейшие исследования в этом направлении при условии варьирования объема художественного текста и типов информационных источников (распечатка текста, электронная книга, чтение с экрана компьютера и пр.).

Наконец, в третьей серии экспериментального исследования нами был обнаружен результат, обратный прогнозируемому: небольшое улучшение показателей при восприятии картины со смартфона (на 0,8 балла), хотя этот результат также является статистически незначимым. Максимальный балл при запоминании распечатанной картины – 7 баллов, минимальный – 4 балла; при запоминании картины на смартфоне соответственно 8 баллов и 4 балла. Полученные данные можно объяснить возможностями смартфона в плане восприятия изображений (увеличение части картины, детализация, использование сеток, регулирование яркости экрана и пр.). Было бы интересно изучить разницу между восприятием оригинала картины или полноценной репродукции и его цифровой копии.

Обобщая полученные результаты исследования и данные теоретического анализа, можно сделать следующие выводы.

Активное включение в нашу жизнь умных устройств заставляет задуматься об их влиянии на наши психические процессы. Психологические и нейрокогнитивные исследования, с одной стороны, указывают на удобство применения информационных технологий в образовательной процессе, с другой стороны, показывают, что восприятие информации с цифровых устройств искажает наше восприятие, память, внимание. В научной литературе уже укрепляются различные термины, указывающие на сложности обработки и запоминания информации с электронных устройств: «многозадачность», «эффект Google», «шаблоны просмотра» и т. д.

В нашем исследовании, направленном на определение различий в запоминании речевого и образно-

го материала при восприятии его с печатных и цифровых источников, были получены данные, отчасти подтверждающие данные исследований по проблемам запоминания электронного материала (D.J. Leu, A. Mangen с соавторами, А.О. Петренко и др.). Результаты проведенного исследования показали, что студенты хуже (по сравнению с печатным аналогом) запоминают учебный текст со смартфонов, а вот при запоминании художественного текста или изображений значимой разницы при восприятии с разных источников информации (печатного или электронного) не выявлено.

С нашей точки зрения, полученные данные можно объяснить особенностями организации информации как целостного и структурированного материала (что согласуется с идеями Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна). Этот процесс структурирования очень важен для изучения научного и учебного текста, поскольку при лучшей организации восприятия его как целостного запоминаемый материал лучше усваивается и извлекается из памяти. В этом плане восприятие научного материала со смартфона может стать препятствием для его запоминания. Лучше обстоят дела с художественным текстом и изображениями, однако исследования процессов памяти в условиях применения цифровых источников следует продолжать.

Список литературы

- Выготский Л.С.* Лекции по психологии. Санкт-Петербург: Союз, 1997. 144 с.
- Давыдовский А.Г., Пищова А.В.* Влияние интернет-среды на процессы памяти // Наука и инновации. 2018. № 12 (190). С. 28–33.
- Дутко Н.П.* Особенности мнемических процессов личности в цифровой среде // Вестника СВФУ. Сер.: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 4 (24). С. 106–112.
- Косарев Н.С.* Использование гаджетов в образовательном процессе: достоинства и недостатки // Актуальные вопросы образования. 2020. Т. 1. С. 135–140.
- Кучма В.Р., Ткачук Е.А., Тармаева И.Ю.* Психобиологическое состояние детей в условиях информатизации их жизнедеятельности и интенсификации образования // Гигиена и санитария. 2016. № 95 (12). С. 1183–1188.
- Нечаев Н.Н., Дурнева Е.Е.* Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45.
- Овчинникова К.Р.* Что происходит с памятью человека в информационном обществе? // Мир психологии. 2015. № 2 (82). С. 232–243.
- Петренко А.О.* Гигиеническая оценка эффективности использования школьниками ридеров // Здоровье населения и среда обитания. 2015. № 8 (269). С. 38–42.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

Черемошкина Л.В. Влияние интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 3. С. 57–71.

Henkel L.A. Point-and-shoot memories: the influence of taking photos on memory for a museum tour. *Psychological Science*, 2013, № 25, pp. 396–402.

Kirschner P.A., De Bruyckere P. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 2017, № 67, pp. 135–142.

Leu D.J., Gregory McVerry J., Ian O'Byrne W., Kiili C., Zawilinski L., Everett-Cacopardo H., Forzani E. The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2011, № 55 (1), pp. 5–14.

Mangen A., Walgermo B.R., Bronnack K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 2013, № 58, pp. 61–68.

Obel C., Henriksen T.B., Dalsgaard S., Linnet K.M., Skajaa E., Thomsen P.H., et al. Does children's watching of television cause attention problems? Retesting the hypothesis in a Danish cohort. *Pediatrics*, 2004, № 114, pp. 1372–1374.

Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 2011, № 333, pp. 776–778.

Tanil C.T., Yong M.H. Mobile phones: The effect of its presence on learning and memory PLOS ONE (August 13, 2020). URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0219233> (дата обращения: 20.07.2022).

Vedchikina M., Borgonovi F. A review of evidence on the role of digital technology in shaping attention and cognitive control in children (24 February 2021). URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.611155/full>.

Wiradhany W., Baumgartner S.E. Exploring the variability of media multitasking choice behaviour using a network approach. *Behaviour and Information Technology*, 2019, № 38, pp. 1355–1368.

References

Cheremoshkina L.V. *Vliianie internet-aktivnosti na mнемические способности sub"ekta* [The influence of Internet activity on the mnemonic abilities of the subject]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2010, vol. 7, no. 3, pp. 57–71. (In Russ.)

Davydovskii A.G., Pishchova A.V. *Vliianie internet-sredy na protsessy pamiati* [The influence of the Internet environment on memory processes]. *Nauka i innovatsii* [Science and Innovation], 2018, vol. 12 (190), pp. 28–33. (In Russ.)

Dutko N.P. *Osobennosti mнемических protsessov lichnosti v tsifrovoi srede* [Features of mnemonic processes of personality in the digital environment]. *Vestnik SVFU* [Nefu Bulletin Series], vol. 4 (24), 2021, pp. 106–112. (In Russ.)

Kosarev N.S. *Ispol'zovanie gadzhetov v obrazovatel'nom protsesse: dostoinstva i nedostatki* [He use of gadgets in the educational process: advantages and disadvantages]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniia* [Current issues of education], 2020, vol. 1, pp. 135–140. (In Russ.)

Kuchma V.R., Tkachuk E.A., Tarmaeva I.Iu. *Psikhofiziologicheskoe sostoiianie detei v usloviakh informatizatsii ikh zhiznediel'nosti i intensifikatsii obrazovaniia* [The psychophysiological state of children in the conditions of informatization of their vital activity and intensification of education]. *Gigiiena i sanitariia* [Hygiene and sanitation], 2016, vol. 95 (12), pp. 1183–1188. (In Russ.)

Nechaev N.N., Durneva E.E. *Tsifrovoe pokolenie: psikhologo-pedagogicheskoe issledovanie problem* [Digital generation: psychological and pedagogical research of the problem]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, vol. 1, pp. 36–45. (In Russ.)

Ovchinnikova K.R. *Chto proiskhodit s pamiat'iu cheloveka v informatsionnom obshchestve?* [What happens to human memory in the information society?]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2015, vol. 2 (82), pp. 232–243. (In Russ.)

Petrenko A.O. *Gigienicheskaia otsenka effektivnosti ispol'zovaniia shkol'nikami riderov* [Hygienic assessment of the effectiveness of the use of readers by schoolchildren]. *Zdorov'e naseleniia i sreda obitaniia* [Public health and habitat], 2015, vol. 8 (269), pp. 38–42. (In Russ.)

Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 720 p. (In Russ.)

Vygotskii L.S. *Lektsii po psikhologii* [Lectures on psychology]. Saint Petersburg, Union Publ., 1997, 144 p. (In Russ.)

Henkel L.A. Point-and-shoot memories: the influence of taking photos on memory for a museum tour. *Psychological Science*, 2013, № 25, pp. 396–402.

Kirschner P.A., De Bruyckere P. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 135–142.

Leu D. J., Gregory McVerry J., Ian O'Byrne W., Kiili C., Zawilinski L., Everett-Cacopardo H., Forzani E. The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2011, № 55 (1).

Mangen A., Walgermo B.R., Bronnack K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 2013, vol. 58, pp. 61–68.

Obel C., Henriksen T.B., Dalsgaard S., Linnet K.M., Skajaa E., Thomsen P.H., et al. Does children's watching of television cause attention problems? Retesting the hypothesis in a Danish cohort. *Pediatrics*, 2004, vol. 114, pp. 1372-1374.

Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 2011, vol. 333, pp. 776-778.

Tanil C.T., Yong M.H. Mobile phones: The effect of its presence on learning and memory *PLOS ONE* (August 13, 2020). URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0219233> (access date: 20.07.2022).

Vedechkina M., Borgonovi F. A review of evidence on the role of digital technology in shaping attention

and cognitive control in children (24 February 2021). URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.611155/full>

Wiradhany W., Baumgartner S.E. Exploring the variability of media multitasking choice behaviour using a network approach. *Behaviour and Information Technology*, 2019, vol. 38, pp. 1355-1368.

Статья поступила в редакцию 05.11.2022; одобрена после рецензирования 29.11.2022; принята к публикации 29.11.2022.

The article was submitted 05.11.2022; approved after reviewing 29.11.2022; accepted for publication 29.11.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 65–69. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 65–69. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-65-69>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Ли Тун, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, tun.li.89@mail.ru

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

Аннотация. Статья посвящена определению уровня психологического благополучия китайских и российских студентов в кросс-культурном контексте. В работе представлено понятие психологического благополучия, выявлены его структура и факторы, определены эмпирические референты изучаемого феномена. Выборку исследования составили китайские ($n = 63$) и российские ($n = 63$) студенты как представители различных культур. Главным критерием отбора выборки стал онтогенетический этап развития личности – ранняя взрослость, а также обучение респондентов в провинциальных вузах (русские студенты обучались в Костромском государственном университете, китайские студенты – в Гуансийском университете). Методический комплекс включал «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского; «Шкалу счастья» Lyubomirsky, Lepper в адаптации Д.А. Леонтьева; «Шкалу удовлетворенности жизнью» Diener, Emmons, Larsen, Griffin в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осинной. Показаны значимые различия в психологическом благополучии русских и китайских студентов. Автор статьи делает вывод о том, что показатель психологического благополучия у китайских и российских студентов соотносится с культурным и социальным контекстами их жизни.

Ключевые слова: кросс-культурный контекст, благополучие, психологическое благополучие, китайские студенты, российские студенты, удовлетворенность жизнью, счастье.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и КН РА в рамках научного проекта № 20-513-05005\21 «Теоретические и методические основы оценки психологического благополучия студенческой молодежи»

Для цитирования: Ли Тун, Самохвалова А.Г. Психологическое благополучие российских и китайских студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 65–69. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-65-69>

Research Article

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

Tong Li, Kostroma State University, Kostroma, Russia, tun.li.89@mail.ru

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

Annotation. The article is devoted to determining the level of psychological well-being of Chinese and Russian students in a cross-cultural context. The article presents the concept of psychological well-being, its structure and factors are revealed, empirical referents of the studied phenomenon are determined. The study sample consisted of Chinese ($n = 63$) and Russian ($n = 63$) students, as representatives of different cultures. The main criterion for selecting the sample was the ontogenetic stage of personality development - early adulthood, as well as the education of respondents in provincial universities (Russian students studied at Kostroma State University, Chinese students - at Guangxi University). The methodological complex included the “Scale of psychological well-being” by K. Riff in the adaptation of N.N. Lepeshinsky; “Scale of Happiness” Lyubomirsky, Lepper adapted by D.A. Leontiev; “Life Satisfaction Scale” Diener, Emmons, Larsen, Griffin adapted by D.A. Leontieva, E.N. Aspen. Significant differences in the psychological well-being of Russian and Chinese students are shown. The author of the article concludes that the indicator of psychological well-being among Chinese and Russian students correlates with the cultural and social contexts of their lives.

Key words: cross-cultural context, well-being, psychological well-being, Chinese students, Russian students, life satisfaction, happiness.

Acknowledgments. The research was carried out with the financial support of the RFBR and the RA Academy of Sciences within the framework of the scientific project No. 20-513-05005\21 «Theoretical and methodological foundations for assessing the psychological well-being of students»

For citation: Lee Tong, Samohvalova A.G. Psychological well-being of Russian and Chinese students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 66–69. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-66-69>

Постановка проблемы

Современная социокультурная ситуация развития общества характеризуется интенсивностью трансформационных процессов, которые, в свою очередь, приводят к повышению стрессогенности социальной среды и усилению социальной напряженности. На первый план выходят вопросы, связанные с сохранением психического здоровья и обеспечением психологического благополучия личности. При этом залогом динамично развивающегося, совладающего с ними общества является психологическое благополучие молодежи, от которой зависит будущее любого государства.

На данный момент мы наблюдаем тревожную картину в современном мировом сообществе. Результаты исследований показывают, что атрибутами современной молодежи являются высокий уровень ауто- и гетероагрессии, тревожность, психоэмоциональная угнетенность, низкий уровень осмысленности жизни. Это связано с тем, что именно в период юности и ранней молодости люди сталкиваются с широким диапазоном разнонаправленных задач, которым не всегда отвечает степень их социально-психологической зрелости, что может привести к снижению уровня психологического благополучия.

Необходимость изучения психологического благополучия личности и общества стимулировало интенсивное развитие данного научного направления в последние десятилетия. При этом научные исследования преимущественно сосредоточены в области изучения психологического благополучия личности (Н.К. Бахарева, М.В. Бучатская, А.В. Воронина).

Студенческий возраст по своим психологическим параметрам является наиболее активным возрастом, в котором происходит профессиональное становление, формируются ценностные образования личности, определяющие жизненные цели и смыслы [Васильева].

Основными факторами возникновения невротических состояний студентов являются информационные перегрузки, усложнение межличностных отношений, проблемы в связи с оторванностью от семьи, проживание в общежитии. Данные обстоятельства могут спровоцировать состояние эмоционального напряжения, возникновение чувства тревоги, ощущения психологического неблагополучия. Как отмечает М.Г. Голубева, приспособление к новым жизненным условиям, своему статусу приводит молодого человека к стрессовому состоянию, переживанию внутриличностного конфликта, фрустрации, психологического кризиса [Голубева].

Описанные условия учебной деятельности и связанные с ними кризисы профессионального станов-

ления и адаптации заметно влияют на здоровье студента. Проанализировав состояние данной проблемы, можно отметить, что психологическое благополучие студентов выражается в осознании целей, смыслов, достигнутых результатов (когнитивный компонент) и переживаниях за реализацию целей, за поведение в окружающем мире (эмоциональный компонент). Таким образом, сохранение психологического здоровья студентов является одной из наиболее важных проблем современного высшего образования и требует решения задач воспитания и развития здоровых личностей, а также комплексного взаимодействия всех субъектов образования [Ямбарышева].

Стоит отметить, что, несмотря на изученные области феноменологии психологического благополучия, существует недостаток исследований в рамках кросс-культурного подхода, посвященных проблеме психологического благополучия студенческой молодежи, позволяющих анализировать как общие, так и специфические, связанные с социокультурным контекстом отдельной страны, закономерности и тенденции.

В рамках различных исследований было установлено, что культурные концепции счастья являются важнейшими аспектами субъективного благополучия. Существенные национальные различия в отношении счастья неоднократно наблюдались, культурный индивидуализм был самым сильным коррелятом счастья на национальном уровне.

Для исследования нами были рассмотрены представители разных культур, которых можно отнести к культуре коллективизма (китайские студенты) или индивидуализма (российские студенты).

На протяжении веков китайцев призывали вести добродетельный образ жизни и приучали к стремлению к высшему благу, а не к эгоистичному счастью [Gove, Hughes, Galle]. Нг с соавторами пошли еще дальше, утверждая, что любая концепция благополучия укоренена в культуре и зависит от того, как понятия «благополучие» и «бытие» определяются и практикуются в различных культурных сообществах [Ng, Ho, Wong, Smith]. Триединство конфуцианства, даосизма и буддизма составляет основу ортодоксальной китайской культуры, и каждый из них имеет свои взгляды на человеческое счастье.

Под влиянием конфуцианских учений китайская концепция счастья представляет собой скорее «гармонию общества», чем «счастье индивида», подчеркивая коллективное благополучие и не придавая значения личным гедонистическим устремлениям.

Кроме того, помимо различных учений, которые оказывают существенное воздействие на представ-

ление о счастье, в китайской культуре есть и другие особенности. Западные исследования предполагают, что стесненные условия жизни могут негативно влиять на психологическое благополучие и другие показатели здоровья [Gove, Hughes, Galle].

Также важно заметить, что семья долгое время считалась центральным институтом китайского общества [Wu]. Для китайца самым важным показателем счастья является то, ведет ли он или она то, что китайцы называют гармоничной семейной жизнью.

Кроме того, для китайских студентов особенно острой является проблема трудоустройства [Кошелева]. Этим, в частности, объясняется тенденция, выявленная в диссертационном исследовании В.П. Филипповой: если для российских студентов наиболее значимыми обстоятельствами, способными привести к суициду, являются межличностные отношения (конфликт с преподавателем, разрыв с подругой или другом), то для китайских студентов наиболее весомым является экономический фактор (сложности с трудоустройством, страх оказаться невостребованными на рынке труда и не оправдать надежды родителей) [Филиппова].

Таким образом, большое влияние на понимание китайским народом психологического благополучия оказывают различные религиозные учения, например конфуцианство, которые побуждают людей жить в гармонии с природой и обществом. Они поощряют сильное чувство долга, когда каждый член общества не должен позорить свою семью, но должен демонстрировать выдающееся поведение и усердно работать, чтобы его семья гордилась им.

Организация исследования

Целью исследования является выявление кросс-культурных различий психологического благополучия у российских и китайских студентов.

В рамках данного исследования под психологическим благополучием субъекта мы будем понимать интегральную характеристику состояний человека, обеспечивающую согласованность психических функций и процессов, достижение внутреннего равновесия и субъектной целостности.

В качестве его структурных компонентов выделяем аффективный, когнитивный, конативный, рефлексивный и ценностно-смысловой; в качестве факторов – эндогенные, связанные с особенностями онтогенеза субъекта, и экзогенные факторы, обусловленные влиянием социокультурного и экологического контекста развития субъекта [Самохвалова, Тихомирова, Вишневецкая, Шипова, Асриян].

На основе данного понимания изучаемого феномена были определены эмпирические референты психологического благополучия, основными из которых стали: общий показатель удовлетворенности жизнью, интегральный показатель счастья.

Дизайн исследования. Выборку исследования составили китайские и российские студенты как представители различных культур (63 китайских студента и 63 российских студента). Главным критерием отбора выборки стал онтогенетический этап развития личности – ранняя взрослость, а также обучение респондентов в вузах небольших городов: русские студенты обучались в Костромском государственном университете, китайские студенты – в Гуансийском университете. Выборка исследования состояла из 126 человек, давших согласие принять участие в исследовании. В том числе: китайские студенты – 38 (60,32 %) женщин и 25 (39,68 %) мужчин в возрасте 18–26 лет ($x = 20,49$, $\sigma = 2,19$); русские студенты – 26 (41,27 %) женщин и 37 (58,73 %) мужчин в возрасте 18–24 лет ($x = 19,74$, $\sigma = 1,29$).

Методы исследования. Исследование проведено в рамках номотетического подхода. Методический комплекс: «Шкала счастья – Шкала субъективного счастья» (сокр. ШСС, англ. Subjective Happiness Scale, сокр. SHS), Lyubomirsky, Lepper (1999), адаптация Д.А. Леонтьева (2003); «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction With Life Scale – SWLS), E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen, S. Griffin (1985), адаптация Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (2003); «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (1995) в адаптации Н.Н. Лепешинского (2007).

Математическая обработка статистических данных проводилась при помощи программы SPSS Statistics 22.0. Использовались следующие критерии: регрессионный анализ, в том числе прямой регрессионный анализ; критерий корреляции Спирмена; критерий Холмогорова – Смирнова для определения нормального распределения выборки; U-критерий Манна – Уитни для сравнения двух независимых выборок.

Результаты исследования

На первом этапе исследования были проанализированы основные характеристики психологического благополучия китайских и русских студентов. В таблице 1 представлены результаты дескриптивного анализа базовых переменных, которые демонстрируют выраженность общего показателя психологического благополучия и его основных референтов – субъективного ощущения счастья и удовлетворенности жизнью.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что уровень психологического благополучия студентов из разных стран находится ниже или на пороге низких нормативных значений, что говорит об общих тенденциях снижения оптимизма, веры в будущее, в себя и свои возможности, наличии травмирующих переживаний, связанных с пандемией, социальными трансформациями, экономическими условиями и социально-политической ситуацией в стране.

На следующем этапе мы обратились к анализу различий в выраженности переменных в двух вы-

Уровень психологического благополучия российских и китайских студентов
(по данным дескриптивной статистики)

Исследовательские группы	M	SD	Минимум	Максимум	Асимметрия	Экцесс
<i>Интегральный показатель удовлетворенности жизнью</i>						
Российские студенты	21,11	7,18	5	35	-0,197	-0,507
Китайские студены	16,46	5,85	6	32	0,348	-0,173
<i>Переживание счастья</i>						
Российские студенты	18,93	5,22	4	27	-0,747	0,215
Китайские студены	17,85	3,85	11	28	0,581	0,140
<i>Общий показатель психологического благополучия</i>						
Российские студенты	306,85	46,69	182	394	-0,364	-0,288
Китайские студены	327,33	37,86	249	427	0,403	-0,016

Примечание: M – среднее, SD – стандартное отклонение.

Таблица 2

Значимые различия в выраженности основных показателей психологического благополучия
у российских и китайских студентов (критерий U Манна – Уитни)

Показатели психологического благополучия и взаимосвязанные с ним референты	Средний ранг		Значения критерия
	Китайские студенты	Российские студенты	
Управление окружением	76,36	50,64	1174,5**
Личностный рост	76,67	50,33	3170,5**
Общий показатель психологического благополучия	70,64	56,36	1534,5*
Удовлетворенность жизнью	51,1	75,9	1203**

Примечание: * – значимость на уровне $p \leq 0,05$; ** – значимость на уровне $p \leq 0,01$; *** – значимость на уровне $p \leq 0,001$.

борках. Результаты исследования позволили выделить значимые различия в выраженности основных референтов психологического благополучия у российских и китайских студентов (табл. 2).

Из результатов следует, что китайские и российские студенты имеют значимые различия по психологическому благополучию по следующим шкалам: управление окружением, личностный рост, общий показатель психологического благополучия. Полученные результаты можно объяснить, принимая во внимание культурные особенности испытуемых. Учитывая, что в КНР уже несколько десятилетий выстраивается социализм, который направлен на развитие чувства общности и равенства, полученные результаты не ожидаемы, так как эти компоненты психологического благополучия раскрываются в индивидуальности личности и соответствуют её эгоцентричному началу.

Значимых различий по шкале субъективного счастья между китайскими и российскими студентами обнаружено не было, по шкале удовлетворенности жизнью были установлены значимые различия по U-критерию Манна – Уитни ($U = 1203$, при $p < 0,000$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты независимо от этнокультурной направленности испытывают счастье в своей жизни, что вполне соотносится с возрастными задачами ранней взрослости. Русские студенты, в отличие от китайских, более удовлетворены жизнью, оценивая на данный момент времени в целом

положительно свои основные направления жизнедеятельности. Однако общий показатель психологического благополучия у русских студентов ниже. Это можно объяснить спецификой менталитета русского человека. Так исторически сложилось, что вне зависимости от реальности жизни русские склонны воспринимать ее в целом достаточно негативно, исходя из стереотипа «в России жить плохо», что и может приводить к снижению общего показателя психологического благополучия, несмотря на удовлетворенность основных жизненных потребностей.

Выводы

По результатам исследования выявлено, что существуют общекультурные и специфические характеристики психологического благополучия у российских и китайских студентов в ранней взрослости.

Общекультурной тенденцией, характерной для русских и китайских студентов, участвующих в исследовании, можно считать снижение интегрального уровня психологического благополучия.

В качестве специфических характеристик психологического благополучия в выборке российских студентов можно отметить более высокую степень удовлетворенности жизнью. Студенты придают своей жизни полноценный смысл, нацелены на изменение социального статуса в будущем, стремятся к достижению успеха в жизни.

Психологическое благополучие в выборке китай-

ских студентов более выражено; его можно описать как благополучие, ориентированное на социальную желательность, что объяснимо согласно реальному культурному и социальному контексту их жизни.

Список литературы

Васильева С.В. Структурные и динамические особенности студенческого адаптационного синдрома: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2000. 185 с.

Голубева М.Г. Психологические факторы преодоления кризисов профессионального становления юношей и девушек: дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2006. 191 с.

Кошелева Е.Ю. Учебные и поведенческие стратегии китайских студентов: социокультурный анализ // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: кол. монография / науч. ред. Е.Ю. Кошелева. Томск: РАУШ МБХ, 2011. С. 140–152.

Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.А., Вишневецкая О.Н., Шипова Н.С., Асриян Э.В. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 4. С. 47–63. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021/4/4>

Филиппова В.П. Педагогическая поддержка российских и китайских студентов, склонных к суицидальному поведению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 26 с.

Ямбарышева О.А. Психологическое благополучие как ценность современной студенческой молодежи // Молодежь и духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Году памяти и славы и 500-летию возведения Тульского кремля. Тула, 29–30 октября 2020 года. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2020. С. 413–416.

Gove W.R., Hughes M.D. and Galle O.R. Overcrowding in the Household: An Analysis of Determinants and Effects. New York, Academic Press, 1983.

Ng A.K., Ho D. Y.F., Wong S.S., & Smith I. In search of the good life: A cultural odyssey in the East and West. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 2003, vol. 129, pp. 317–363.

Wu F. Suicide, a modern problem in China. In: A. Kleinman, Deep China: The moral life of the person: What anthropology and psychiatry tell us about China today. Berkeley, CA, 2011, University of California Press, pp. 213-236.

References

Vasil'yeva S.V. *Strukturnyye i dinamicheskiye osobennosti studencheskogo adaptatsionnogo sindroma: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Structural and dynamic features of student adaptation syndrome: dis. ... kand. psychol. nauk]. SPb., 2000. p.185.

Golubeva M.G. *Psikhologicheskiye faktory preodoleniya krizisov professional'nogo stanovleniya yunoshey i devushek: dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Psychological factors of overcoming crises of professional formation of boys and girls: dis. ... cand. psychological sciences.]. Astrakhan', 2006. 191 p.

Kosheleva Ye.YU. *Uchebnyye i povedencheskiye strategii kitayskikh studentov: sotsiokul'turnyy analiz* [Educational and behavioral strategies of Chinese students: socio-cultural analysis]. *Portret obrazovatel'nogo migranta. Osnovnyye aspekty akademicheskoy, yazykovoy i sotsiokul'turnoy adaptatsii: koll. monografiya* [Portrait of an educational migrant. The main aspects of academic, linguistic and socio-cultural adaptation: coll. monograph]. Tomsk, RAUSH MBKH Publ., 2011, pp. 140–152.

Samokhvalova A.G., Tikhomirova Ye.A., Vishnevskaya O.N., Shipova N.S., Asriyan E.V. *Strukturnofunktsional'naya model' psikhologicheskogo blagopoluchiya sovremennykh studentov* [Structural and functional model of psychological well-being of modern students]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2021, vol. 18, № 4, pp. 47-63. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021/4/4>

Yambarysheva O.A. *Psikhologicheskoye blagopoluchiye kak tsennost' sovremennoy studencheskoy molodezhi* [Psychological well-being as a value of modern student youth]. *Molodezh' i dukhovnoye nasledie epokhi: kul'tura, artefakty, tsennosti: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyash. Godu pamyati i slavy i 500-letiyu vozvedeniya Tul'skogo kremlya, Tula, 29–30 oktyabrya 2020 goda.* [Outh and spiritual heritage of the epoch: culture, artifacts, values: materials of the VIII International Scientific and Practical Conference dedicated to the Year of Memory and Glory and the 500th anniversary of the construction of the Tula Kremlin, Tula, October 29-30, 2020. Tula: Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy]. Tula, Tul'skiy gos. ped. un-t im. L.N. Tolstogo Publ., 2020. pp. 413-416.

Gove W.R., Hughes M.D. and Galle O.R. Overcrowding in the Household: An Analysis of Determinants and Effects. New York, Academic Press, 1983.

Ng A.K., Ho D. Y.F., Wong S.S., & Smith I. In search of the good life: A cultural odyssey in the East and West. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 2003, vol. 129, pp. 317–363.

Wu F. Suicide, a modern problem in China. In: A. Kleinman, Deep China: The moral life of the person: What anthropology and psychiatry tell us about China today. Berkeley, CA, 2011, University of California Press, pp. 213-236.

Статья поступила в редакцию 05.11.2022; одобрена после рецензирования 29.11.2022; принята к публикации 29.11.2022.

The article was submitted 05.11.2022; approved after reviewing 29.11.2022; accepted for publication 29.11.2022.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 70–76. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 70–76. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-70-76>

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАЖЕМ

Брагина Елена Александровна, кандидат психологических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, bragina24@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8833-0634>

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, bla-130880@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1334-9944>

Романова Анна Владимировна, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, s.anya.romanova@mail.ru

Аннотация. Конструктивные стратегии совладающего поведения являются важнейшим ресурсом и механизмом профилактики эмоционального выгорания педагогов, риск развития которого возрастает с увеличением педагогического стажа. Авторы указывают, что результаты научных работ, направленных на изучение копинг-стратегий педагогов с различным стажем профессиональной деятельности, неоднозначны. В статье проводится сравнительный анализ структуры копинг-поведения педагогов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет, 6–15 лет и более 16 лет. В качестве методов исследования авторами используются опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» в адаптации Т.Л. Крюковой и опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла. Выявлено, что у педагогов с минимальным и максимальным стажем профессиональной деятельности отмечается ряд сходных особенностей совладающего поведения: высокий уровень копинга, ориентированного на избегание, взаимосвязь просоциальных стратегий и социального отвлечения, а также значимые связи манипулятивной и асоциальных стратегий. Структура копинг-поведения педагогов со стажем менее 5 лет характеризуется наиболее низкими показателями использования проблемно ориентированного копинга, просоциальных стратегий и индекса конструктивности копинга в целом. Зафиксированы высокие показатели эмоционально ориентированного копинга у педагогов со стажем более 16 лет. Авторы отмечают, что с увеличением стажа растут показатели проблемно ориентированного копинга и просоциальных копинг-стратегий.

Ключевые слова: копинг-стратегии, педагоги-предметники, стаж педагогической деятельности, структура совладающего поведения.

Для цитирования: Брагина Е.А., Белозерова Л.А., Романова А.В. Копинг-поведение педагогов с различным профессиональным стажем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 70–76. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-70-76>

Research Article

COPING-BEHAVIOR OF TEACHERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE

Elena A. Bragina, Candidate of psychological sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, bragina24@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8833-0634>

Liliya A. Belozerova, Candidate of biological sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, bla-130880@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1334-9944>

Anna V. Romanova, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, s.anya.romanova@mail.ru

Abstract. Constructive strategies of coping behavior are the most important resource and mechanism for the prevention of the emotional burnout of teachers, the risk of which increases with increasing teaching experience. The authors point out that the results of scientific works aimed at studying coping strategies of teachers with different professional experience are ambiguous. The article provides a comparative analysis of the structure of coping behavior of teachers with professional

experience up to 5 years, 6-15 years and more than 16 years. As research methods, the authors use the questionnaire “Coping behavior in stressful situations” adapted by T.L. Kryukova and the questionnaire “Strategies for overcoming stressful situations” by S. Hobfall. It is revealed that teachers with minimal and maximum professional experience have a number of similar features of coping behavior: a high level of coping focused on avoidance, the relationship between prosocial strategies and social distraction, as well as significant links between manipulative and asocial strategies. The structure of coping behavior of teachers with less than 5 years of experience is characterized by the lowest indicators of the use of problem-oriented coping, prosocial strategies and the index of constructiveness of coping in general. High rates of emotionally-oriented coping have been recorded among teachers with more than 16 years of experience. The authors note that with increasing length of service, the indicators of problem-oriented coping and prosocial coping strategies grow.

Keywords: coping strategies, subject teachers, experience of pedagogical activity, structure of coping behavior.

For citation: Bragina E.A., Belozerova L.A., Romanova A.V. Surname I.O. Coping-behavior of teachers with various professional experience. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 70–76. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-70-76>

Насыщенность профессиональной деятельности школьного учителя стрессогенными ситуациями, высокая интеллектуальная и эмоциональная нагрузка ведут к достаточно быстрому формированию синдрома эмоционального выгорания, риск развития симптомов которого, как показано в исследованиях, нарастает с увеличением педагогического стажа [Киселева, Козлов, Кузьмин. 2019: 45; Маршалкин, Труфанова, Хлыстова: 102; Халфина, Политика, Хахлова: 114].

Важнейшим ресурсом и механизмом профилактики эмоционального выгорания выступают конструктивные стратегии совладающего поведения, ориентированные как на решение проблем, так и на разрядку эмоционального напряжения [Вачков, Савенкова: 84].

Данные научных работ, направленных на изучение особенностей копинг-стратегий педагогов с различным стажем профессиональной деятельности, неоднозначны. Так, А.М. Первитская фиксирует повышение частоты использования после 11 лет стажа просоциальных стратегий [Первитская: 94]. Однако М.Б. Калашникова и Ю.С. Широкова установили более частое использование стратегии поиска социальной поддержки молодыми педагогами, объясняя это тем, что недостаточность опыта побуждает их чаще обращаться за советами [Калашникова, Широкова: 77].

Преимущественное использование молодыми педагогами стратегий избегания, дистанцирования и конфронтации, а продуктивных стратегий самоконтроля и планирования – педагогами опытными зафиксировано в работе А.А. Киселевой с соавторами [Киселева, Козлов 2019: 48]. Но в более позднем исследовании эти авторы констатируют, что оснований для этого утверждения нет [Киселева, Кузьмин, Козлов 2020: 648].

В исследованиях чаще всего сопоставляются особенности копинг-стратегий педагогов двух групп: молодых и со стажем более 3-х лет. Однако педагогический состав современной школы включает значительную группу учителей с профессиональным

стажем более 15 и даже более 20 лет, которые нередко становятся наставниками для молодых педагогов. В исследовании Маршалкина А.П. с соавторами отмечается, что пик выраженности различных аспектов синдрома эмоционального выгорания фиксируется у педагогов 40–45 лет, то есть после 15 лет стажа [Маршалкин, Труфанова, Хлыстова: 110], что обуславливает высокую актуальность изучения копинг-стратегий у этой группы педагогов.

В своем исследовании мы исходим из предположения, согласно которому совладающее поведение педагогов с различным стажем профессиональной деятельности различается не только различной частотой использования тех или иных копинг-стратегий, продуктивных или непродуктивных, но и их соотношением.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 53 педагога-предметника общеобразовательных школ г. Ульяновска с различным стажем профессиональной деятельности: 1-я группа – 17 педагогов со стажем до 5 лет, 2-я группа – 17 педагогов со стажем 6–15 лет, 3-я группа – 19 педагогов со стажем более 16 лет. В качестве методов исследования использовались опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера – Дж. Паркера (КПСС) в адаптации Т.Л. Крюковой [Крюкова: 43] и опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла (русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой) [Водопьянова: 251]. Опросник КПСС позволяет определить направленность совладающего поведения: на решение проблемы (проблемно ориентированный копинг, далее ПОК), на эмоциональное отреагирование (эмоционально ориентированный копинг, далее ЭОК) или на стремление избежать участия в решении возникшей проблемы (ориентированный на избегание копинг, далее КОИ). Дополнительно в нем представлены две субшкалы: отвлечения (О), характеризующего стремление уйти от решения трудной ситуации путем переключения на успокаивающие занятия,

и социального отвлечения (СО), отражающего также стремление уйти от решения проблемы, но путем переключения на общение. В опроснике SACS диагностируются показатели девяти копинг-стратегий: активной стратегии ассертивных действий (АссД), двух просоциальных стратегий – вступления в социальный контакт (ВСК) и поиска социальной поддержки (ПСП), двух пассивных стратегий – осторожных действий (ОД) и избегания (Изб), прямой стратегии импульсивных действий (ИД), непрямої стратегии манипулятивных действий (МД) и двух асоциальных стратегий – асоциальных действий (АсоцД) и агрессивных действий (АгрД), а также интегральный индекс конструктивности копинга (ИК). Полученные эмпирические данные анализировались на основе U-критерия Манна – Уитни и коэффициента корреляции r_s Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты методики КПСС позволяют констатировать, что с увеличением стажа профессиональной деятельности от 5 лет увеличивается использование ПОК, а после 16 лет стажа – ЭОК (табл. 1). В 3-й группе от-

мечается значительно большее число педагогов, использующих ЭОК как ведущий: 5 человек в 3-й группе, 2 педагога в 1-й группе и ни одного – во второй. Во 2-й группе большинство педагогов использует ПОК как ведущий (12 человек), в 1-й группе не выявлено преобладание ПОК или КОИ. Наблюдается, кроме того, увеличение со стажем более 6 лет стремления использовать социальное отвлечение как способ ухода от проблемной ситуации.

Результаты методики SACS (табл. 2) свидетельствуют о достоверном возрастании с увеличением стажа показателей стратегий ВСК и ПСП. Увеличение частоты использования просоциальных стратегий с ростом стажа отмечает, в частности, Первитская, связывая этот факт со сложившейся более обширной системой профессиональных и личных связей у педагогов с большим профессиональным стажем [Первитская: 93]. По нашему мнению, это обусловлено и более высоким уровнем сформированности у опытных педагогов коммуникативных компетенций и навыков, позволяющих более уверенно вступать с социальными контактами.

Таблица 1

Значения U-критерия Манна – Уитни для показателей копинг-поведения педагогов исследуемых групп (методика КПСС)

	1-я и 2-я группы педагогов		1-я и 3-я группы педагогов		2-я и 3-я группы педагогов	
	средние значения	U-критерий	средние значения	U-критерий	средние значения	U-критерий
ПОК	56,1/63,0	60,5**	56,1/60,3	102*	63,0/60,3	118,5
ЭОК	40,1/35,7	110	40,1/46,0	99*	35,7/46,0	50,5**
КОИ	48,4/41,8	85,5*	48,4/43,8	116	41,8/43,8	139,5
отвлечение	21,1/19,1	116	21,1/19,6	140	19,1/19,6	152
социальное отвлечение	13,3/16,4	86,5*	13,3/16,1	103*	16,4/16,1	157,5

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Значения U-критерия Манна – Уитни для показателей копинг-стратегий в исследуемых группах педагогов (методика SACS)

копинг-стратегии	1-я и 2-я группы педагогов		1-я и 3-я группы педагогов		2-я и 3-я группы педагогов	
	Средние значения	U-критерий	Средние значения	U-критерий	Средние значения	U-критерий
АссД	19,6/18,7	141,5	19,6/19,3	161,5	18,7/19,3	161
ВСК	20,0/24,4	75**	20,0/25,4	53,5**	24,4/25,4	107,5*
ПСП	18,9/24,3	54**	18,9/26,0	38,5**	24,3/26,0	107*
ОД	20,6/20,8	139	20,6/22,7	96,5*	20,8/22,7	106,5*
ИД	16,5/18,5	91,5*	16,5/16,0	123,5	18,5/16,0	63,5**
Изб	20,0/15,8	67,5**	20,0/19,9	144	15,8/19,9	51**
МД	17,9/15,4	95,5*	17,9/14,5	93*	15,4/14,5	142
АсоцД	13,8/13,6	138	13,8/12,8	133	13,6/12,8	148
АгрД	14,3/15,8	124,5	14,3/17,0	102*	15,8/17,0	139
ИК	1,28/1,57	90,5*	1,28/1,46	111	1,57/1,46	138

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Максимальная выраженность стратегии Изб наблюдается в 1-й и 3-й группах, при этом в этих группах значительно большее количество испытуемых использует эту стратегию как ведущую: 9 и 6 человек в 1-й и 3-й группах соответственно и 1 педагог во 2-й группе. Высокий уровень стратегии избегания у молодых педагогов зафиксирован в исследованиях Т.В. Артемьевой [Артемьева: 82] и Киселевой с соавторами [Киселева, Козлов, Кузьмин 2019: 48], однако наши результаты показывают высокую частоту ее использования и опытными педагогами.

Показатели стратегий АгрД, АсоцД, МД и ИД во всех группах достаточно низки, однако стратегию МД существенно чаще используют педагоги 1-й группы, стратегию ИД – педагоги 2-й группы, стратегию АгрД – педагоги 3-й группы. Высокие показатели стратегии МД у педагогов со стажем до 3-х лет и стратегии ИД у педагогов со стажем более 3-х лет отмечает Первитская, связывая первый результат с недостаточной сформированностью у молодых педагогов конструктивного копинга, а второй – с проявлением большей уверенности в своей компетентности педагогов со средним профессиональным стажем [Первитская: 94].

Относительно стратегии АгрД наши данные отличаются от результатов исследований Первитской [Первитская: 94], а также Г.В. Кухтеринной и Л.В. Феединой [Кухтерина, Феидина: 5], которые отмечают большую частоту использования этой стратегии молодыми педагогами. Рост показателя использования этой стратегии у педагогов 3-й группы, зафиксированный в нашем исследовании, может быть связан с установленными фактами сокращения фазы резистентности синдрома выгорания у педагогов с возрастом и связи показателей этой фазы с немотивированными агрессивными реакциями, раздражительностью и обидчивостью [Маршалкин, Труфанова, Хлыстова: 109], а также роста со стажем профессионального истощения и профессиональной усталости [Якубенко, Зарипова, Ожогова: 145]. Конечно, это предположение требует эмпирической проверки.

При всем разнообразии индивидуальных профилей копинг-стратегий испытуемых корреляционный анализ показателей двух методик позволил обнаружить ряд общих для каждой группы педагогов особенностей.

В 1-й группе установлены достоверная отрицательная связь показателей стратегий Изб и ИД ($r_s = -0,519$, $p \leq 0,05$) и значимые положительные связи показателей стратегий ВСК, ПСП и показателя СО (для ВСК/ПСП $r_s = 0,738$, для ВСК/СО $r_s = 0,825$, для ПСП/СО $r_s = 0,771$, для всех $r_s - p \leq 0,01$). Взаимосвязи показателей обеих просоциальных стратегий и показателя социального отвлечения можно расценить как свидетельство того, что социальные контакты являются

для педагогов этой группы, прежде всего, проявлением потребности в поддержке и эмоциональной разрядке. Отрицательная связь показателей стратегий Изб и ИД может быть проявлением недостаточно сформированного самоконтроля: чем выше склонность к импульсивным способам совладания, тем труднее дается избегание, требующее сдержанности. Это предположение подтверждается данными Киселевой с соавт., согласно которым молодых педагогов отличают низкие показатели стратегии самоконтроля [Киселева, Кузьмин, Козлов 2020: 644]. Дополнительным аргументом в пользу недостаточно сформированного репертуара адекватного поведения в стрессовых ситуациях педагогов этой группы выступает установленная значимая положительная связь показателей стратегий МД и АсоцД ($r_s = 0,604$, $p \leq 0,01$) при высоких показателях стратегии МД.

Во 2-й группе обнаружены достоверные положительные связи показателей ПСК и стратегий АссД ($r_s = 0,484$, $p \leq 0,05$), стратегий АссД и ВСК ($r_s = 0,637$, $p \leq 0,01$), стратегий АсоцД и АгрД ($r_s = 0,572$, $p \leq 0,01$), стратегий АсоцД и МД ($r_s = 0,739$, $p \leq 0,01$). Достоверные отрицательные связи установлены для показателя ИК, с одной стороны, и показателей стратегий АсоцД, АгрД и Изб – с другой: $r_s = -0,664$, $p \leq 0,01$ для ИК/АсоцД; $r_s = -0,804$, $p \leq 0,01$ для ИК/АгрД и $r_s = -0,578$, $p \leq 0,01$ для ИК/Изб.

Таким образом, проблемно ориентированный копинг педагогов этой группы в значительной степени реализуется с опорой на стратегию ассертивных действий, которая, в свою очередь, обнаруживается и в социальных контактах, что может быть понято как проявление достаточной уверенности педагогов этой группы как в решении проблем, так и во взаимодействии с окружающими. Это предположение подтверждается и самым высоким показателем стратегии ИД: уверенный в своей компетентности педагог может позволить себе действовать под влиянием непосредственного побуждения.

Отрицательные связи показателей асоциальных стратегий, стратегии избегания, с одной стороны, и показателя конструктивности копинга, с другой стороны, свидетельствуют о низкой представленности этих стратегий в репертуаре совладающего поведения педагогов 2-й группы (напомним, что в этой группе наиболее высокое значение показателя конструктивности копинга).

Значимые положительные корреляции стратегий МД и АсоцД в 1-й и 2-й группах требуют пояснения. Показатели асоциальных стратегий во всех группах имеют самые низкие значения, что соответствует данным исследования Первитской [Первитская: 93]. Однако эти показатели не нулевые, находятся в зоне средних значений. Вероятно, указанные свя-

зи свидетельствуют о том, что педагоги, участвовавшие в нашем исследовании, осознавая недопустимость жестокости и цинизма и осуждая в себе такие побуждения, стремятся их контролировать, проявляя в непрямой стратегии манипулятивных действий. В большей степени это, по-видимому, свойственно педагогам 1-й группы, у которых показатель стратегии МД значимо выше.

В 3-й группе педагогов обнаруживается наиболее сложная система взаимосвязей показателей. Отметим сходство достоверных связей показателей просоциальных стратегий ВСК, ПСП и показателя СО в 3-й и 1-й группах: в 3-й группе r_s для ВСК/ПСП равен 0,602, $p \leq 0,05$ для ВСК/СО – 0,586, $p \leq 0,05$ для ПСП/СО – 0,662, $p \leq 0,01$. Дополнительно установлены достоверные положительные связи показателей ПОК и стратегии ОД ($r_s = 0,503$, $p \leq 0,05$), а также показателей стратегии ОД и стратегии Изб ($r_s = 0,696$, $p \leq 0,01$). Наконец, индекс конструктивности достоверно положительно связан с просоциальными стратегиями (r_s для ИК/ВСК равен 0,568, для ИК/ПСП – 0,573, $p \leq 0,05$) и показателем СО (r_s ИК/СО равен 0,573, $p \leq 0,05$) и достоверно отрицательно – с показателями обеих пассивных стратегий (r_s ИК/ОД равен –0,5, ИК/Изб – –0,489, $p \leq 0,05$), стратегии МД ($r_s = -0,585$, $p \leq 0,05$) и обеих асоциальных стратегий (r_s для ИК/АсоцД равен –0,768, для ИК/Агр – –0,826, $p \leq 0,01$).

По-видимому, просоциальные стратегии для педагогов этой группы, как и для педагогов 1-й группы, – это, прежде всего, поиск поддержки и опоры в трудных ситуациях, эту же функцию выполняет для них социальное отвлечение, позволяя снять эмоциональное напряжение. Высокий уровень обеих просоциальных стратегий обеспечивает этим педагогам довольно высокую конструктивность копинга. Однако использование пассивных стратегий (которые в этой группе имеют высокие значения), свидетельствуя, возможно, о чрезмерной осмотрительности, в некоторых ситуациях может вести к снижению продуктивности копинга в целом. Очевидно, что конструктивность копинга снижает и использование асоциальных стратегий и непрямой манипулятивной стратегии. Отметим, что если в других группах отмечена значимая положительная связь стратегий МД и АсоцД, то в 3-й группе стратегия МД достоверно коррелирует со стратегией АгрД, которая, в свою очередь, высоко положительно связана со стратегией АсоцД. Показатель стратегии АгрД в этой группе наиболее высокий и находится в зоне средних значений. По-видимому, у педагогов 3-й группы имеет место накопление негативных эмоций, увеличение раздражительности, что проявляется и в агрессивных, и манипулятивных, и даже асоциальных действиях. Напомним, что в этой группе педагогов отмечается

достоверно самый высокий уровень эмоционально ориентированного копинга, а у двух человек обнаружена стратегия АгрД как ведущая.

Заключение. В исследовании установлены как общие особенности копинг-поведения педагогов, связанные со стажем профессиональной деятельности, так и особенности, характерные для каждой группы.

С увеличением стажа увеличиваются конструктивность совладающего поведения педагогов, способность использовать проблемно ориентированный копинг, однако если в группе педагогов со стажем от 6 до 15 лет проблемно ориентированный копинг опирается на стратегию ассертивных действий, то в группе педагогов со стажем более 16 лет на первый план выходят просоциальные стратегии и стратегия осторожных действий.

С увеличением стажа развивается частота использования обеих просоциальных стратегий, что свидетельствует, по нашему мнению, о развитии у педагогов коммуникативных навыков и коммуникативной компетентности в целом.

У педагогов с минимальным и максимальным стажем отмечается ряд сходных особенностей совладающего поведения: высокий уровень стратегий избегания, взаимосвязь просоциальных стратегий и социального отвлечения, а также значимые связи манипулятивной и асоциальных стратегий. Мы полагаем, что в основе последних лежат разные факторы: у молодых педагогов – недостаточность адекватных способов преодоления стрессовых ситуаций, у опытных педагогов – накопленное эмоциональное напряжение.

Структура копинг-поведения молодых педагогов характеризуется низкими показателями использования проблемно ориентированного копинга, просоциальных стратегий и конструктивности копинга в целом. Высокие показатели стратегий избегания и манипулятивных действий в этой группе являются, по-видимому, компенсацией недостаточно сформированных более адекватных способов совладающего поведения.

Копинг-поведение педагогов со стажем от 6 до 15 лет отличается проблемно ориентированной направленностью, высоким уровнем использования просоциальных стратегий, взаимосвязанных со стратегией ассертивных действий, минимальной склонностью к избеганию, низким уровнем стратегии осторожных действий и высокими показателями стратегии импульсивных действий, что можно расценить как проявление уверенности педагогов этой группы в своей компетентности.

У педагогов с наибольшим стажем отмечается рост эмоционально ориентированного копинга, просоциальных стратегий и одновременно – увеличение использования стратегий осторожных действий и избегания. Высокие показатели стратегии агрессивных

действий и эмоционально ориентированного копинга в этой группе педагогов свидетельствуют о значительном эмоциональном напряжении и раздражительности. Связи стратегии агрессивных действий, с одной стороны, и стратегий манипулятивных и социальных действий, с другой стороны, могут рассматриваться как различные неадекватные способы эмоциональной разрядки.

Таким образом, если для молодых педагогов необходимо наставничество в целях как повышения профессионализма, так и повышения уверенности в себе и расширения способности к реализации просоциальных стратегий, то самим наставникам – опытным педагогам – необходима психологическая поддержка, направленная на развитие способности к эмоциональной саморегуляции, что является профилактикой и эмоционального выгорания, и психосоматических расстройств.

Список литературы

- Артемяева Т.В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 79–82.
- Вачков И.В., Савенкова М.А. Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 3 (49). С. 84–95.
- Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. С. 251–260.
- Калашикова М.Б., Широков Ю.С. Особенности копинг-стратегий педагогов // Психология обучения. 2010. № 1. С. 71–81.
- Киселева А.А., Козлов В.В., Кузьмин М.Ю. Особенности связи копинг-стратегий и профессионального выгорания у педагогов с разным стажем // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2019. Т. 27. С. 45–57.
- Киселева А.А., Кузьмин М.Ю., Козлов В.В. Особенности копинг-поведения педагогов различного стажа и специальности // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4 (101). С. 641–655.
- Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова: Авантитул, 2010. 61 с.
- Кухтерина Г.В., Федина Л.В. Стратегии защитно-совладающего поведения педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности // Мир науки: интернет-журнал. 2016. Т. 4, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN216.pdf> (дата обращения: 10.07.2022).
- Маршалкин А.П., Труфанова Г.К., Хлыстова Е.В. Анализ взаимосвязи эмоционального выгорания с проявлениями алекситимии и агрессии у педагогов системы специального образования // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 102–112.
- Первитская А.М. Анализ предпочитаемых копинг-стратегий педагогов с различным стажем // Вестник Курганского государственного университета. 2013. № 4. С. 92–95.
- Халфина Р.Р., Политика О.И., Хахлова О.Н. Психологические особенности эмоционального выгорания педагогических работников в зависимости от стажа // Вестник психофизиологии. 2022. № 2. С. 114–123.
- Якубенко О.В., Зарипова Т.В., Ожогова Е.Г. Особенности деструктивных профессиональных изменений у педагогов на разных этапах профессионального развития // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 3 (28). С. 144–147.

References

- Artem'eva T.V. *Issledovanie koping-strategii pedagogov v professional'noi deiatel'nosti* [Research of coping strategies of teachers in professional activity]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2014, vol. 4 (42), pp. 79-82. (In Russ.)
- Iakubenko O.V., Zaripova T.V., Ozhogova E.G. *Osobennosti destruktivnykh professional'nykh izmenenii u pedagogov na raznykh etapakh professional'nogo razvitiia* [Features of destructive professional changes in teachers at different stages of professional development]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniia* [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies], 2020, vol. 3 (28), pp. 144-147. (In Russ.)
- Kalashnikova M.B., Shirokova Iu.S. *Osobennosti koping-strategii pedagogov* [Features of coping strategies of teachers]. *Psikhologiya obucheniia* [Psychology of learning], 2010, vol. 1, pp. 71-81. (In Russ.)
- Khalfina R.R., Politika O.I., Khakhlova O.N. *Psikhologicheskie osobennosti emotsional'nogo vygoraniia pedagogicheskikh rabotnikov v zavisimosti ot stazha* [Psychological features of emotional burnout of pedagogical workers depending on the length of service]. *Vestnik psikhofiziologii* [Bulletin of Psychophysiology], 2022, vol. 2, pp. 114-123. (In Russ.)
- Kiseleva A.A., Kozlov V.V., Kuz'min M.Iu. *Osobennosti svyazi koping-strategii i professional'nogo vygoraniia u pedagogov s raznym stazhem* [Features of the connection between coping strategies and professional burnout among teachers with different experience]. *Izvestiia Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psikhologiya* [Izvestiya Irkutsk State University. Series Psychology], 2019, vol. 27, pp. 45-57. (In Russ.)
- Kiseleva A.A., Kuz'min M.Iu., Kozlov V.V. *Osobennosti koping-povedeniia pedagogov razlichnogo stazha i spetsial'nosti* [Features of coping behavior of teachers of various seniority and specialty]. *Integratsiia obrazovaniia* [Integration of education], 2020, vol. 24, № 4 (101), pp. 641-655. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Metody izucheniia sovladaiushchego povedeniia: tri koping-shkaly* [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., Avantitul Publ., 2010, 61 p. (In Russ.)

Kukhterina G.V., Fedina L.V. *Strategii zashchitno-sovladaiushchego povedeniia pedagogov v zavisimosti ot stazha professional'noi deiatel'nosti* [Strategies of protective and coping behavior of teachers depending on the length of professional activity]. *Mir nauki: internet-zhurnal* [World of Science: online magazine], 2016, vol. 4 (2). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN216.pdf> (access date: 10.07.2022). (In Russ.)

Marshalkin A.P., Trufanova G.K., Khlystova E.V. *Analiz vzaimosvazi emotsional'nogo vygoraniia s protivleniiami aleksitimii i agressii u pedagogov sistemy spetsial'nogo obrazovaniia* [Analysis of the relationship of emotional burnout with manifestations of alexithymia and aggression among teachers of the special education system]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2019, vol. 1 (53), pp. 102-112. (In Russ.)

Pervitskaia A.M. *Analiz predpochitaemykh koping-strategii pedagogov s razlichnym stazhem* [Analysis of

preferred coping strategies of teachers with various experience]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kurgan State University], 2013, vol. 4, pp. 92-95. (In Russ.)

Vachkov I.V., Savenkova M.A. *Osobennosti emotsional'nogo vygoraniia pedagogov s raznymi vidami koping-strategii* [Features of emotional burnout of teachers with different types of coping strategies]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], 2019, vol. 3 (49), pp. 84-95. (In Russ.)

Vodop'ianova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg, Peter Publ., 2009, pp. 251-260. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.10.2022; одобрена после рецензирования 16.10.2022; принята к публикации 24.10.2022.

The article was submitted 01.10.2022; approved after reviewing 16.10.2022; accepted for publication 24.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 77–82. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 77–82.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-77-82>

ПЕРЕЖИВАНИЕ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ СИТУАЦИЙ И СИМПТОМЫ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У МУЖЧИН С ОПЫТОМ СПОРТИВНОЙ ТРАВМЫ

Дымова Екатерина Николаевна, Институт психологии РАН, Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9638-5595>, grebennikovakaty@mail.ru

Аннотация. Целью настоящего исследования является анализ переживания психотравмирующих событий и симптомов посттравматического стресса у мужчин, занимающихся любительским спортом. Участниками исследования выступили мужчины 20–30 лет ($n = 60$), занимающиеся разными видами единоборств на любительском уровне в течение 5 лет, не имеющие спортивной квалификации. Единоборство как вид спорта подразумевают под собой ведение боя без применения оружия. Данный вид спорта является травмоопасным, характеризуется повреждениями различной локализации. В исследовании принимали участие спортсмены, не имевшие опыта спортивной травмы ($n = 30$) и пережившие опыт незначительных повреждений (переломы, травмы лица, ушибы, вывихи и т. п.), без оперативного вмешательства ($n = 30$). Показано, что независимо от жизненного опыта для респондентов наиболее психотравмирующими являются события смерти, болезни и травмы близкого человека; быть свидетелем или участником травмы, смерти человека. Заболевания, травмы, связанные с самим субъектом, в качестве психотравмирующих событий отмечают только мужчины с опытом спортивной травмы. Для них же характерна высокая выраженность посттравматического стресса и соответствующие ему симптомы навязчивого повторения и негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере.

Ключевые слова: психотравмирующие события, индекс травматизации, уровень посттравматического стресса, симптомы посттравматического стресса, спортивная травма, любительский спорт, мужчины.

Благодарности. В проведении исследования принимала активное участие студентка психологического факультета ГАУГН, г. Москва Лень Луиза Александровна. Исследование выполнено в соответствии с Государственным заданием Минобрнауки РФ № 0138-2022-0005 «Онто- и субъектогенез психического развития человека в разных жизненных ситуациях».

Для цитирования: Дымова Е.Н. Переживание психотравмирующих ситуаций и симптомы посттравматического стресса у мужчин с опытом спортивной травмы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 77–82. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-77-82>

Research Article

EXPERIENCE OF TRAUMATIC SITUATIONS AND SYMPTOMS OF POST-TRAUMATIC STRESS IN MEN WITH EXPERIENCE OF SPORTS INJURY

Ekaterina N. Dymova, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9638-5595>, grebennikovakaty@mail.ru

Abstract. The purpose of this study is to analyze the experience of traumatic events and symptoms of post-traumatic stress in men involved in amateur sports. The participants of the study were men aged 20-30 years ($n = 60$), who have been engaged in various types of martial arts at the amateur level for 5 years, and do not have sports qualifications. Martial arts as a sport means combat without the use of weapons. This sport is a dangerous injury, characterized by injuries of various localization. The study involved athletes who had no experience of a sports injury ($n = 30$) and survived the experience of minor injuries (fractures, facial injuries, bruises, dislocations, etc.), without surgical intervention ($n = 30$). It is shown that, regardless of life experience, the most traumatic events for the respondents are the events of death, illness and injury of a loved one; become an eyewitness or participant in the death, injuring someone. Injuries, diseases associated with the subject himself, as psycho-traumatic events are noted only by men with experience of a sports injury. They are also characterized by a higher level of post-traumatic stress and the corresponding symptoms of obsessive repetition and negative changes in the cognitive-emotional sphere.

Key words: traumatic events, traumatization index, post-traumatic stress level, post-traumatic stress symptoms, sports injury, amateur sports, men.

Gratitude. Len Luiza Alexandrovna, a student of the psychological faculty of the GAUGN, Moscow, took an active part in the study. The study was carried out in accordance with the State task of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 0138-2022-0005 “Onto- and subjectogenesis of human mental development in different life situations”.

For citation: Dymova E.N. Experience of traumatic situations and symptoms of post-traumatic stress in men with experience of sports trauma. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 77–82. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-77-82>

В современном мире спорт все больше приобретает популярность среди молодого населения. Это обуславливается представлениями о красоте, здоровье, моде, успешности, силе и т. д. Ежедневные тренировки, спортивное питание, увеличение физической нагрузки становится неотъемлемой частью жизни молодых людей. При этом спорт является травмоопасной деятельностью. Для каждого вида спорта характерна определенная локализация и тяжесть травмы [Кислицын: 73–74, Бондин: 10–14]. В контактных видах спорта (кикбоксинг, бокс, тайский бокс, дзюдо, самбо) наиболее частые травмы – это переломы нижних и верхних конечностей, травмы лица, ушибы, вывихи и т. п. [Богданов, Гуревич: 164–170]. Относительно профессионального спорта существует большое количество исследований переживания спортивной травмы [Федулова, Ямалетдинова: 127–138, Вопросы: 106–114, Арпентьева: 26–56], в любительском же направлении их крайне мало. Однако нам представляется, что переживание человеком травмы в любительском спорте имеет свои особенности: с одной стороны, оно не обременено завершением или приостановкой карьеры, с другой – травма может стать психотравмирующим событием в жизни субъекта и оказывать влияние на различные психологические составляющие личности.

Цель исследования – анализ различий степени переживания психотравмирующих событий и симптомов посттравматического стресса у мужчин, занимающихся любительским спортом.

Задачи исследования:

1. Провести анализ различий психотравмирующих событий в группе мужчин с опытом спортивной травмы и без подобного опыта.
2. Изучить различия уровня посттравматического стресса в группах участников исследования.
3. Проанализировать симптомы посттравматического стресса у мужчин с опытом спортивной травмы.

Гипотеза: интенсивность переживаний психотравмирующих событий и перенесенный опыт спортивной травмы сопутствуют повышенной симптоматике и уровню посттравматического стресса.

Методики

Опросник травматических событий Life Experience Questionnaire (LEQ) в адаптации Н.В. Тарабиной и др. [Тарабина: 97] позволяет проанализи-

ровать переживание психотравмирующих событий, произошедших с респондентом в прошлом. Данный опросник представляет собой самоотчет о трудных жизненных событиях на протяжении всей жизни субъекта, включает в себя 38 вопросов, сгруппированных в определенные категории событий, от техногенных катастроф, аварий до травм, заболеваний, угрожающих жизни субъекта или близких ему людей. Методика позволяет определить степень влияния событий (индекс травматизации) на актуальное состояние человека.

С целью диагностики посттравматического стресса использовалась методика PCL-5, адаптированная Н.В. Тарабиной с соавторами [Интенсивный стресс: 272], состоящая из 20 вопросов и представленная 4 шкалами, соответствующими критериям DSM – V и МКБ-10 [American Psychiatric Association: 265]: навязчивое повторение, избегание, негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере и симптомы возбудимости.

Выборка

В исследовании принимали участие мужчины 20–30 лет ($n = 60$), в течение 5 лет на любительском уровне занимающиеся разными видами единоборств, не имеющие спортивной квалификации. Единоборство как вид спорта подразумевает под собой ведение боя без применения оружия. Данный вид спорта является травмоопасным, характеризуется повреждениями различной локализации. В настоящем исследовании выборка была ограничена спортсменами, не имевшими опыт спортивной травмы ($n = 30$) и имевшими опыт незначительных повреждений (перелом, растяжения, вывихи и т. п.), без оперативного вмешательства ($n = 30$).

Результаты

В соответствии с выдвинутыми задачами и гипотезой исследования с помощью методики LEQ – Life Experience Questionnaire были проанализированы жизненные события экстремального или психотравмирующего характера, которые респонденты отмечали как произошедшие с ними в прошлом.

Анализ результатов показал, что в группе мужчин, имевших в своем жизненном опыте спортивную травму, в числе наиболее психотравмирующих событий называются: ситуации, связанные с травмами, смертью или заболеванием близкого человека,

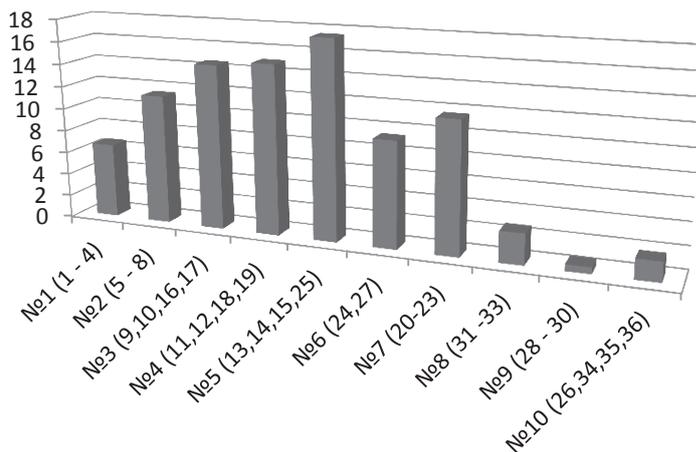


Рис. 1. Психотравмирующие ситуации в группе респондентов, имеющих опыт спортивной травмы (номера категории психотравмирующих событий и пункты – по методике LEQ)

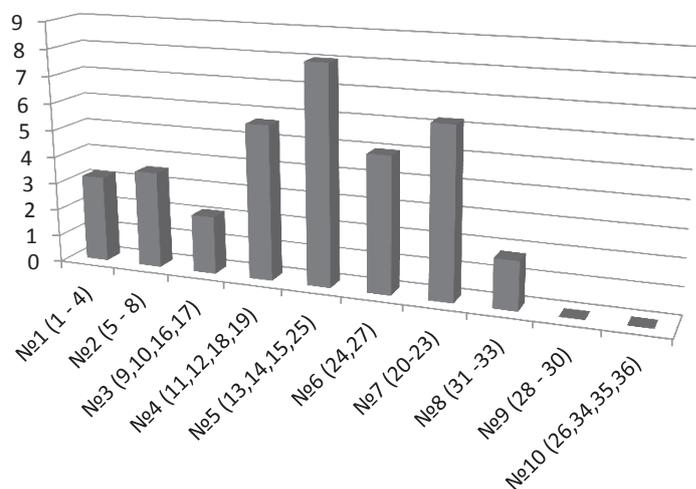


Рис. 2. Психотравмирующие ситуации в группе респондентов, не имеющих опыта спортивной травмы (номера категории психотравмирующих событий и пункты – по методике LEQ)

известие об этом (№ 5); опыт, в котором спортсмены были свидетелями или участниками смерти, травмирования кого-либо (№ 4); события, связанные с травмами, заболеваниями самого субъекта (№ 3) (рис. 1).

В группе же спортсменов, не имевших в своей жизни опыта спортивной травмы, категория событий, связанная с травмами, заболеваниями, угрожающими жизни и здоровью субъекта, не оказывается в числе наиболее психотравмирующих событий. Однако такие события, как травмы, смерть или заболевание близкого человека; быть свидетелем или участником смерти, травмирования человека, оцениваются респондентами как наиболее психотравмирующие, так же как и в предыдущей группе респондентов. Также в первые три категории событий, переживаемых как психотравмирующие, вошли ситуации, связанные с семейными обстоятельствами воспитания самого человека (рис. 2). Данный результат коррелиру-

ет с полученными ранее результатами исследования мужчин, проходящих военную службу по призыву, и студентов мужского пола, в котором было показано, что независимо от социальных условий для мужчин наиболее психотравмирующими являются события потери, травмы, заболевания близкого человека, а также особенности воспитания субъекта [Дымова: 125–129, Харламенкова: 42–56].

Из полученных результатов видно, что наличие в жизненном опыте травмирования, болезни, угрожающих жизни самого субъекта, вытесняют некоторые категории психотравмирующих событий, к примеру семейные обстоятельства воспитания участника исследования. При этом независимо от опыта наличия травмы, возможно в связи со спецификой спортивной деятельности, молодые люди интенсивнее переживают событие – стать очевидцем или участником смерти, травмирования кого-либо.

Результаты корреляционного анализа между шкалами методики PCL и индексом травматизации методики LEQ

LEQ	R-Spearman	p-level
Навязчивые повторения (персеверация)	0,352	0,0057*
Избегание	0,198	0,1299
Негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере	0,345	0,0075*
Возбудимость	0,137	0,2976
Общий балл PCL-5	0,347	0,0066*

Примечание: p-level – уровень значимости, * – значимость различий < 0,05.

Для определения степени психотравматизации в группах респондентов был проведен анализ значимых различий по индексу травматизации методики LEQ. Результаты показали, что для мужчин с опытом спортивной травмы характерна высокая интенсивность переживания психотравмирующих событий, в отличие от молодых мужчин, не имеющих опыта травмирования в результате спортивной деятельности ($U = 284,5$; $p\text{-level} = 0,014277^*$). Следовательно, уровень переживания событий прошлого у мужчин различается. Однако анализ психотравмирующих событий показал, что для групп участников исследования, независимо от наличия опыта спортивной травмы, наиболее травмирующими являются события, связанные с травмой, смертью или заболеванием близкого человека, известие об этом. Можно предположить, что переживание данных событий сильнее в группе травмированных мужчин по причине наличия болезненного опыта, связанного с травмой.

Для более детального исследования влияния событий экстремального характера в жизненном опыте субъекта на актуальное состояние было проведено исследование посттравматического стресса в группах молодых людей.

Было показано, что существует корреляционная связь между индексом травматизации методики LEQ и определенными кластерами посттравматического стресса (симптомы навязчивого повторения, негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере) и общим баллом методики PCL-5 (табл. 1).

В соответствии с гипотезой исследования, что переживание психотравмирующих событий, связанных с перенесенным опытом спортивной травмы, сопутствует определенной симптоматике и повышенной выраженности посттравматического стресса между группами участников исследования, был проведен анализ различий с помощью U-критерия Манна – Уитни. Результаты исследования показали, что между группами респондентов имеются значимые различия по общему показателю посттравматического стресса ($U = 136$; $p\text{-level} = 0,044$) и такими симптомами, как: навязчивое повторение ($U = 145$;

$p\text{-level} = 0,053$) и негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере ($U = 122$; $p\text{-level} = 0,013$).

Навязчивое повторение мыслительного, эмоционального или двигательного плана, другими словами – персеверация, характерна для мужчин, имеющих опыт спортивной травмы. Респонденты этой группы чаще других обдумывают психотравмирующие события, произошедшие с ними. При этом отсутствие различий в группах по симптомам избегание и возбудимость косвенно указывает на то, что навязчивое повторение у мужчин – в пределах нормы и не провоцирует необдуманных действий. Важно, что ни один участник исследования не перестал заниматься спортивной деятельностью по причине травмы. Также имеются различия между группами исследования относительно негативных изменений в когнитивно-эмоциональной сфере: для респондентов с опытом травмы характерны беспокойство, чувство осторожности и ожидание плохих событий. Различия между мужчинами по общему показателю методики PCL-5 показывает, что в группе респондентов с опытом спортивной травмы уровень посттравматического стресса выше, чем в контрастной группе.

Заключение

Для мужчин, имеющих опыт спортивной травмы, характерна высокая выраженность посттравматического стресса и некоторых его составляющих, а именно негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере и симптомы навязчивого повторения. Также независимо от жизненного опыта для респондентов наиболее психотравмирующими являются события смерти, болезни и травмы близкого человека. Травмы, заболевания, связанные с самим субъектом, как психотравмирующие отмечают только мужчины с опытом спортивной травмы. При этом для всех участников исследования наиболее психотравмирующими являются события, связанные с опытом быть свидетелем или участником смерти, травмирования человека.

Подводя итоги исследования, можно сказать, что выдвинутая гипотеза о том, что переживания психотравмирующих событий, связанных с перенесенным опытом спортивной травмы, сопутствуют симптома-

тике и повышенному уровню посттравматического стресса, подтвердилась частично.

Список литературы

Арпентьева М.Р. Базовые принципы-метатехнологии спортивного психологического консультирования // *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*. 2019. № 1 (12). С. 27–56 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-printsipy-metatehnologii-sportivnogo-psihologicheskogo-konsultirovaniya> (дата обращения: 06.07.2022).

Аршинова В.В., Арпентьева М.Р., Кузнецова Н.В., Новаков А.В. Вопросы психологического сопровождения в спорте, рекреационно-оздоровительной и лечебной практиках // *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2019. № 1. С. 106–114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-v-sporte-rekreatsionno-ozdorovitelnoy-i-lechebnoy-praktikah> (дата обращения: 06.07.2022).

Богданов А.А., Гуревич Т.С. Распространенность спортивных травмы плеча у юных спортсменов в дзюдо и самбо // *Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание*. 2018. № 5. С. 164–170. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-sportivnyh-travmy-plecha-u-yunyh-sportsmenov-v-dzyudo-i-sambo> (дата обращения: 06.07.2022). <https://doi.org/10.24411/2075-4094-2018-16216>

Бондин В.И. Стресс, спорт, здоровье / В.И. Бондин, А.Г. Дрижика, Э.В. Мануйленко; Южный федеральный ун-т, Ростовский гос. экономич. ун-т // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2012, № 4. С. 10–14.

Дымова Е.Н. Трудные и психотравмирующие жизненные ситуации в представлении молодых мужчин // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021. № 11. С. 125–129. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.11.19>

Кислицын М.Н. Основные виды травматизма при занятиях спортом // *Вестник УЮИ*. 2014. № 2 (64). С. 73–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-travmatizma-pri-zanyatiyah-sportom> (дата обращения: 05.07.2022).

Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 304 с.

Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падун М.А., Хажуев И.С., Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дан М.В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 344 с.

Федулова Д.В., Ямалетдинова Г.А. Психолого-педагогическое воздействие на формирование адаптации спортсменов после серьезной спортивной травмы // *Педагогико-психологические и ме-*

дико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. № 4. С. 127–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-vozdeystvie-na-formirovaniadaptatsii-sportsmenov-posle-seriezhnoy-sportivnoy-travmy> (дата обращения: 06.07.2022).

Харламенкова Н.Е. Интенсивность посттравматического стресса как отсроченной реакции на травматические события в разные периоды взрослости // *Южно-российский журнал социальных наук*, 2016. С. 42–52.

American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5rd ed.). Author, Washington, D. C., 2013, 992 p. URL: <https://www.apa.org/> (date of application: 05.03.2022)

References

Arpent'eva M.R. *Bazovye principy-metatehnologii sportivnogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya* [Basic principles-metatechnologies of sports psychological counseling]. *Zdorov'e cheloveka, teorija i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta* [Human health, theory and methodology of physical culture and sports], 2019, № 1 (12), pp. 7-56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-printsipy-metatehnologii-sportivnogo-psihologicheskogo-konsultirovaniya> (access date: 06.07.2022). (In Russ.)

Arshinova V.V., Arpent'eva M.R., Kuznecova N.V., Novakov A.V. *Voprosy psihologicheskogo soprovozhdeniya v sporte, rekreacionno-ozdorovitel'noj i lechebnoj praktikah* [Issues of psychological support in sports, recreational and health-improving and medical practices]. *Fizicheskaja kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naja rekreacija* [Physical Culture. Sport. Tourism. Motor recreation], 2019, № 1, pp. 106-114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-v-sporte-rekreatsionno-ozdorovitelnoy-i-lechebnoj-praktikah> (access date: 06.07.2022). (In Russ.)

Bogdanov A.A., Gurevich T.S. *Rasprostranennost' sportivnyh travmy plecha u junyh sportsmenov v dzyudo i sambo* [Prevalence of sports shoulder injuries in young athletes in judo and sambo]. *Vestnik novyh medicinskih tehnologij: jelektronnoe izdanie* [Bulletin of new medical technologies. Electronic edition], 2018, № 5, pp. 164-170. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-sportivnyh-travmy-plecha-u-yunyh-sportsmenov-v-dzyudo-i-sambo> (access date: 06.07.2022), <https://doi.org/10.24411/2075-4094-2018-16216> (In Russ.)

Bondin V.I. *Stress, sport, zdorov'e* [Stress, sport, health], V.I. Bondin, A.G. Drizhika, Je.V. Manujlenko; Juzhnyj federal'nyj un-t, Rostovskij gos. jekonomich. un-t. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical culture: education, education, training], 2012, № 4, pp. 10-14. (In Russ.)

Dymova E.N. *Trudnye i psihotravmirujushhie zhiznennye situacii v predstavlenii molodyh muzhchin* [Difficult and traumatic life situations in the minds of young men]. *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2021, № 11, pp. 125-129. doi.org/10.24158/spp.2021.11.19. (In Russ.)

Kislitsyn M.N. *Osnovnye vidy travmatizma pri zanjatijah sportom* [The main types of injuries in sports]. *Vestnik UJUI* [Bulletin of the UYUI], 2014, № 2 (64), pp. 73-74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-travmatizma-pri-zanyatijah-sportom> (access date: 05.07.2022). (In Russ.)

Tarabrina N.V. *Psihologija posttravmaticheskogo stressa: teorija i praktika* [Psychology of post-traumatic stress: Theory and practice]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2009, 304 p. (In Russ.)

Tarabrina N.V., Harlamenkova N.E., Padun M.A., Hazhuev I.S., Kazymova N.N., Byhovec Ju.V., Dan M.V. *Intensivnyj stress v kontekste psihologicheskoy bezopasnosti* [Intense stress in the context of psychological safety]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2017, 344 p. (In Russ.)

Fedulova D.V., Jamaletdinova G.A. *Psihologo-pedagogicheskoe vozdejstvie na formirovanie adaptacii*

sportsmenov posle ser'eznoj sportivnoj travmy [Psychological and pedagogical impact on the formation of athletes' adaptation after a serious sports injury]. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta* [Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports], 2017, № 4, pp. 127-138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-vozdejstvie-na-formirovanieadaptatsii-sportsmenov-posle-serieznoj-sportivnoj-travmy> (access date: 06.07.2022). (In Russ.)

Harlamenkova N.E. *Intensivnost' posttravmaticheskogo stressa kak otsrochennoj reakcii na travmicheskie sobytija v raznye periody vzroslosti* [The intensity of post-traumatic stress as a delayed reaction to traumatic events in different periods of adulthood]. *Juzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk* [South Russian Journal of Social Sciences], 2016, pp. 42-52. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 07.11.2022; одобрена после рецензирования 11.12.2022; принята к публикации 18.12.2022.

The article was submitted 07.11.2022; approved after reviewing 11.12.2022; accepted for publication 18.12.2022.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 83–88. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 83–88.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-83-88>

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Миронова Анна Николаевна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, annamir20181@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1525-7477>

Аннотация. В настоящее время в связи с процессами развития и модернизации образования, которые происходят в российском обществе, требования к выпускнику педагогического вуза возрастают, определяются новые ориентиры в педагогической деятельности. Организация учебных занятий в вузе в первую очередь должна предполагать построение образовательного процесса, в котором учитываются образовательные потребности и возможности студентов, а преподавание дисциплин осуществляется с опорой на имеющийся субъектный опыт. Результаты опроса студентов и преподавателей показывают, что в настоящее время в деятельности вузов отсутствует целостная система по подготовке студентов к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности. В связи с этим актуальной проблемой является разработка комплексной и целенаправленной подготовки студентов к использованию субъектно ориентированных технологий в вузе. В статье описан опыт изучения модуля «Воспитательная деятельность», в процессе которого студенты осваивают субъектно ориентированные технологии. Представлена логика изучения дисциплин модуля «Воспитательная деятельность» в целом и отдельных занятий с использованием субъектно ориентированных технологий. Данная работа проводилась в студенческих группах бакалавриата естественно-географического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Полученные результаты исследования подтверждают динамику подготовленности студентов к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности. Проведённое исследование затрагивает современные аспекты высшего и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, субъектно ориентированная технология, подготовка бакалавров, образовательный процесс в вузе.

Для цитирования: Миронова А.Н. Освоение студентами бакалавриата субъектно ориентированных технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 83–88. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-83-88>

Research Article

MASTERING OF SUBJECT-ORIENTED TECHNOLOGIES BY UNDERGRADUATE STUDENTS

Anna N. Mironova, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, annamir20181@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1525-7477>

Annotation. Currently, due to the processes of development and modernization of education that are taking place in Russian society, the requirements for a graduate of a pedagogical university are increasing, new guidelines in pedagogical activity are being determined. The organization of training sessions at the university should first of all involve the construction of an educational process that takes into account the educational needs and capabilities of students, and the teaching of disciplines is carried out based on the existing subjective experience. The results of the survey of students and teachers show that currently there is no holistic system in the activities of universities to prepare students for the use of subject-oriented technologies in professional activities. In this regard, an urgent problem is the development of a comprehensive and purposeful preparation of students for the use of subject-oriented technologies at the university. The article describes the experience of studying the course “Technologies of educational activity”, during which students master subject-oriented technologies. The logic of studying the discipline as a whole and individual classes using subject-oriented technologies is presented. This work was carried out in undergraduate student groups of the Faculty of Natural Geography of the Yaroslavl State Pedagogical University named

after K.D. Ushinsky (Russia, Yaroslavl). The obtained research results confirm the dynamics of students' readiness to use subject-oriented technologies in professional activities. The conducted research touches upon modern aspects of higher and secondary vocational education.

Keywords: professional training of teachers, subject-oriented technology, bachelor's degree training, educational process at the university.

For citation: Mironova A.N. Mastering of subject-oriented technologies by undergraduate students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 83–88. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-83-88>

Концепция модернизации российского образования предполагает реализацию принципиально новых подходов к организации и содержанию образовательного процесса. В настоящее время перед вузами, осуществляющими подготовку педагогических кадров, стоят очень важные задачи. В первую очередь – повышение качества профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов. Ожидается, что по окончании университета студент должен соответствовать современным требованиям и в полной мере реализовывать функции педагога, успешно решать актуальные проблемы индивидуального развития личности, творческих способностей, субъектной позиции ребенка на основе использования современных педагогических технологий.

Для эффективного применения современных педагогических технологий необходимо овладение будущими педагогами знаниями о данных технологиях и опытом их использования в профессиональной деятельности. Проведенный анализ научно-педагогической литературы по вопросу современных педагогических технологий показывает, что они имеют тенденцию к обновлению в связи с происходящими изменениями в обществе, научной и практической педагогической деятельности. Вопросы использования современных педагогических технологий в обучении студентов рассматривались в трудах О.А. Абдуллиной [Абдуллина: 165–170], Л.В. Байбородовой [Байбородова: 162–167], А.А. Вербицкого [Вербицкий: 204], А.М. Новикова [Новиков: 272], А.П. Тряпицыной [Тряпицына: 50–61], В.А. Сластины [Сластенин: 434] и др.

К современным педагогическим технологиям, которые способствуют успешной профессиональной подготовке студентов, относят *субъектно ориентированные технологии*. Разработанная Л.В. Байбородовой общая субъектно ориентированная технология направлена на развитие у обучающихся способности принимать самостоятельные решения на всех этапах образовательной деятельности, исходя из своих потребностей и возможностей.

Алгоритм общей субъектно ориентированной технологии можно представить следующим образом:

1-й этап – самодиагностика, которая предусматривает использование средств, способствующих осознанию уровня подготовленности, имеющихся на данный момент знаний, умений;

2-й этап – самоанализ, нацеленный на выявление возникающих трудностей у студента, их причин, пробелов в подготовке, поиск способов для их преодоления и т. п.;

3-й этап – самоопределение, предусматривает самостоятельную постановку целей и задач деятельности, определение путей их достижения;

4-й этап – самореализация, означающая самостоятельный поиск способов решения поставленных задач, принятие самостоятельных решений;

5-й этап – самооценка, которая предусматривает сравнение достигнутого результата с планируемым, выявление причин успеха и недостатков и др.;

6-й этап – самоутверждение, заключается в определении правильности выбранного пути для достижения поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия и др. [Байбородова: 101].

Субъектно ориентированные технологии, в отличие от традиционных, предполагают, что студент становится субъектом собственной деятельности. Использование таких технологий на занятии способствует развитию потребности в саморазвитии, самоактуализации, самореализации и самосовершенствованию, формированию профессиональных компетенций, повышает ответственность за индивидуальную или коллективную деятельность.

На практике в деятельности вузов отсутствует целостная система по подготовке студентов к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности. Это подтверждают результаты опроса 427 студентов бакалавриата и магистратуры, проведенного на семи факультетах ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, где более 75 % студентов отметили то, что главными субъектами организации деятельности в школе и в вузе являются педагоги, которые используют в преподавании традиционные технологии, формы и методы обучения. В связи с этим так как большая часть преподавателей образовательных учреждений не используют субъектно ориентированные технологии в процессе обучения, то студентам, которые проходят практику в данных организациях, не предоставляется возможность увидеть их применение и обучиться использованию современных педагогических технологий на собственном опыте [Байбородова, Данданова, Миронова: 44–55]. Также в результате проведенного анализа

педагогических исследований мы не обнаружили работ, посвященных подготовке студентов к использованию данных технологий в вузах. Актуальность данной проблемы определила *цель нашего исследования*: выявить возможности и способы освоения студентами субъектно ориентированных технологий при изучении модуля «Воспитательная деятельность».

Если мы хотим обучить будущих педагогов современным технологиям, необходимо организовать образовательный процесс в вузе с использованием этих технологий [Байбородова, Данданова, Миронова: 47]. Использование субъектно ориентированных технологий при изучении педагогических дисциплин даёт возможность активно включать студентов в деятельность на занятии, а также освоить субъектно ориентированную технологию через собственный опыт. Подготовка студентов к использованию субъектно ориентированных технологий может осуществляться при изучении педагогических дисциплин, в период практики и во внеучебной деятельности.

Исследование по указанной проблеме проведено на базе естественно-географического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (далее – ЯГПУ). В исследовании приняли участие три учебные группы студентов бакалавриата очного отделения, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Студенты осваивали субъектно ориентированные технологии при изучении дисциплин и прохождении практик модуля «Воспитательная деятельность, который включает следующие дисциплины: «Ценностно-смысловые особенности воспитательной деятельности», «Технологии воспитательной деятельности», «Вожатская деятельность в детских объединениях и организациях», а также комплекс практик: учебная (проектно-технологическая), производственная (проектно-технологическая) и производственная (вожатская).

В первом семестре студенты изучали дисциплину «Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности», все занятия которой строились с использованием субъектно ориентированных технологий. Студенты осваивали данную технологию на занятиях, на собственном опыте, изучая общие теоретические положения воспитательной деятельности, содержание и средства воспитания, принципы организации воспитательной работы и др.

Во втором семестре изучение дисциплины «Технологии воспитательной деятельности» начиналось с освоения темы «Технологии индивидуализации воспитательной деятельности», когда студенты знакомы с теорией общей субъектно-ориентированной технологии, принципами, приемами, этапами педагогического сопровождения деятельности ребенка при использовании субъектно-ориентированных тех-

нологий. Студенты, имея опыт обучения в первом семестре с использованием данной технологии в качестве обучающегося, осознанно анализировали опыт, пережитый ими.

При изучении данной дисциплины, углубляя и закрепляя теоретические знания по использованию современных педагогических технологий, студенты продолжали осваивать идеи и алгоритм их реализации на практике при выполнении ряда практических и самостоятельных заданий. Так, студенты в своей группе проводили занятия с использованием приемов и средств субъектно ориентированной технологии, диагностику коллектива, целеполагание, планирование, организовывали мероприятия и анализировали полученные результаты.

После изучения дисциплины студенты проходили учебную (проектно-технологическую) практику, где на основе диагностики разрабатывали и проводили ряд мероприятий, занятий, коллективных творческих дел с использованием субъектно ориентированных технологий в своей группе. Во время прохождения производственной (проектно-технологической) практики в следующем семестре студенты разрабатывали и реализовывали ряд мероприятий, занятий, коллективных творческих дел с использованием субъектно ориентированных технологий на студенческих группах первого и второго курсов либо в других образовательных организациях (школах, ПУ, ДО). Анализируя практику, студенты отмечали, что эффективным во время прохождения данной практики являлось то, что они отработывали субъектно ориентированные технологии при организации работы в незнакомом для них коллективе.

Далее в рамках модуля «Воспитательная деятельность» изучалась дисциплина «Вожатская деятельность в детских объединениях, коллективах, организациях, движениях». Данная дисциплина была направлена на обеспечение теоретической и практической подготовки студентов к работе вожатого в детском оздоровительном лагере. При проектировании предстоящих в лагере мероприятий, коллективных творческих дел, при выполнении практических заданий студенты на занятиях использовали субъектно ориентированные технологии.

После изучения данной дисциплины студенты работали в детских оздоровительных лагерях в должности вожатого, где применяли субъектно ориентированные технологии в отрядах, закрепляя приобретенный опыт на учебных занятиях. Более подробно рассмотрим освоение субъектно ориентированных технологий в процессе изучения дисциплины «Технологии воспитательной деятельности» студентами бакалавриата с использованием субъектно ориентированных технологий. Вводные учебные занятия по дисциплине начинались с проблемных лек-

ций, на которых студенты сами определяли актуальные вопросы по конкретной теме, преподавателем предлагался ряд практических заданий, ответы и решения на которые вызвали проблемное затруднение вследствие недостатка имеющихся знаний и опыта.

Предлагаем логику построения первого, вводного, занятия дисциплины «Технологии воспитательной деятельности» с использованием субъектно-ориентированных технологий. На первом занятии со студентами обсуждались общие вопросы, актуализировались темы, которые изучались в прошлом семестре, с помощью вопросов, например: «Какие вопросы, темы, идеи, которые Вы изучали в прошлом семестре, кажутся Вам наиболее важными для практической деятельности педагога и почему?» Студенты определяли, какое место занимает данная дисциплина в модуле «Воспитательная деятельность».

На этапе самодиагностики студентам предлагалось ознакомиться с перечнем компетенций, которые необходимо сформировать в период освоения дисциплины, и оценить начальный уровень сформированности у себя этих компетенций. В данном случае самодиагностика выступала как мотивация к изучению нового материала с учетом личного запроса, возможностей обучающихся. Для диагностики уровня подготовленности студентов к использованию субъектно ориентированных технологий нами был разработан опросник с учётом измеряемых компетенций. Также студентам предлагалось оценить свою подготовленность к использованию субъектно ориентированных технологий.

На следующем этапе студенты самостоятельно ставили цели и задачи изучения курса, исходя из анализа уровня сформированности компетенций, своих интересов и возможностей, профессиональной деятельности, темы научно-исследовательской работы и др. С учетом этого студенты выбирали темы, которые хотели бы изучать углубленно. Студенты, изучавшие углублённо конкретную тему, на занятии выполняли функции консультантов, экспертов или выступали в качестве организатора отдельных этапов занятия в своей группе. Также на первом занятии студенты корректировали содержание, вносили уточнение в формулировку вопросов, дописывали вопросы, которые хотели бы изучить самостоятельно или обсудить на занятиях в группе, дополняли и обсуждали перечень практических заданий. Задания, выполняемые на практических занятиях, студенты выбирали и дополняли с учётом целей и задач изучения дисциплины, уровня развития компетенций, а также возникающих трудностей.

Стоит отметить, что студенты занимали субъектную позицию в процессе проектирования индивидуальной деятельности в связи с тем, что изучение дисциплины «Ценностно-смысловые основы вос-

питательной деятельности» в предыдущем семестре было организовано с использованием субъектно ориентированных технологий, и студенты имели опыт организации самостоятельного проектирования этапов занятия.

Далее студентам были предложены вопросы, на которые они пытались найти ответы сами: «Какие бывают технологии?», «Какие технологии воспитательной деятельности особенно важно изучать в этом курсе?», «Дайте общую характеристику педагогических технологий. Какие из технологий являются современными?», «Что нужно учитывать, выбирая технологию?» По завершению обсуждения студентам было предложено проанализировать свою деятельность и дать ей характеристику в аспекте использования технологии.

На этапе рефлексии и подведения итогов занятия организовывалось обсуждение с помощью вопросов: «С какой целью мы проводили это занятие?», «Где в дальнейшем можно использовать такой вариант работы?», «Какие компетенции сегодня формировались и как?», «Какие выводы Вы сделали для себя?» Студентов важно включать в процесс рефлексии собственной деятельности, обуславливающий осознанность выполнения ими практических заданий и результативность своих действий. Отслеживание уровня развития компетенций происходило на каждом занятии, при этом использовались разные формы и средства оценивания: самооценка, взаимооценка, оценка преподавателя и др.

Представим описание еще одного из занятий по теме «Изучение результатов и эффективности воспитательной работы» с использованием субъектно ориентированной технологии.

В начале занятия актуализировались знания студентов о том, что было на прошлом занятии с помощью вопросов: «Вспомните, что было на прошлом занятии?», «Какие цели и задачи изучения дисциплины Вы определили для себя?», «Какие трудности у Вас возникли при выполнении самостоятельной домашней работы в целом?», «С учетом того, что Вы делали дома, какие задачи Вы будете решать сегодня на занятии?» Этап целеполагания производился самостоятельно студентами с учетом темы, того материала, который они изучали дома, работ, которые выполняли. Студенты определяли, какие задачи будут решать на данном занятии.

Студенты самостоятельно планировали, как они будут решать поставленные задачи, и предлагали план занятия на основе общих задач. Таким образом, занятие строилось с учетом предложений студентов. Сначала обучающиеся работали с глоссарием: основными понятиями темы. Далее на занятии проходила практическая работа в группах. Студенты составляли план изучения состояния воспитательного процесса

**Результаты начальной и повторной диагностики подготовленности студентов
к использованию субъектно ориентированных технологий**

Критерий	До изучения дисциплины (максимально – 4 балла)	После изучения дисциплины (максимально – 4 балла)
мотивационный	2,08	2,89
когнитивный	1,34	3,19
практический	2,01	3,09
сформированность субъектной позиции студента	2,15	2,99

в своей студенческой группе и разработали методику для изучения эффективности конкретной формы воспитательной работы. Затем они представляли результаты практической работы, обсуждали, анализировали, делали выводы и осуществляли планирование воспитательных мероприятий. На этапе рефлексии студенты проводили самооценку, самоанализ работы на занятии, взаимооценку, планировали домашнюю работу, ее содержание и структуру.

Подчеркнём, что самостоятельность студентов, уровень их субъектности, мера участия студентов в проектировании курса и отдельных тем зависит, в частности, и от степени новизны изучаемого материала, его личной и профессиональной значимости для студента.

Результаты изучения дисциплины были рассмотрены в двух аспектах: освоение знаний в рамках курса и подготовленность студентов к использованию субъектно ориентированных технологий. На завершающем занятии проводился совместный анализ результатов изучения дисциплины с использованием субъектно ориентированных технологий. Студенты отметили высокую эффективность использования субъектно ориентированных технологий при изучении дисциплины. По мнению обучающихся, материал дисциплины в этом случае усваивается лучше, так как они становятся субъектом собственной деятельности и занимают активную позицию на занятии. Кроме того, важным является то, что студенты имеют возможность самостоятельно проводить занятия, используя субъектно ориентированные технологии. На завершающем занятии обучающиеся повторно оценивали уровень сформированности компетенций после изучения дисциплины «Технологии воспитательной деятельности».

Сравнение результатов начальной и повторной диагностики подготовленности студентов к использованию субъектно ориентированных технологий свидетельствует о положительной динамике (см. табл. 1).

После изучения дисциплины более половины студентов (59 % вместо 3 % при первом «срезе») имели высокий уровень подготовленности к использованию субъектно ориентированных технологий в своей практической деятельности.

Приведем для примера некоторые суждения студентов в результате коллективного обсуждения на завершающем занятии: «У меня всегда были проблемы с пониманием материала, но я на личном опыте понял, что изучение дисциплины с использованием субъектно ориентированных технологий помогает эффективнее усвоить материал. Теперь я осознал, что нужно использовать эти технологии и в школе, и в вузе»; «Я достаточно давно работаю в школе. На занятиях с применением субъектно ориентированных технологий я поняла, что выстраивать уроки нужно по-другому – с использованием современных технологий» и т. п.

Полученные результаты исследования подтверждают динамику подготовленности студентов к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности.

На основании проведённого нами исследования можно утверждать, что подготовка студентов, будущих педагогов, к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности будет успешной, если:

- у будущих педагогов формируется положительное отношение и мотивация к использованию субъектно ориентированных технологий;
- студенты целенаправленно осваивают субъектно ориентированные технологии в процессе изучения педагогических дисциплин на личном опыте, при прохождении практики, во внеучебной деятельности;
- знания, приобретаемые в ходе изучения педагогических дисциплин, являются актуальными и значимыми для студентов.

Список литературы

- Абдулина О.А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 165-170.
- Байбородова Л.В.* Субъектно-ориентированные технологии обучения и воспитания // На пути к новым открытиям: направления исследований ученых кафедры педагогических технологий: коллективная монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, Ю.В. Яковлевой. Ярославль: Ярославский

государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. С. 101.

Байбородова Л.В. Требования к современным педагогическим средствам подготовки будущих педагогов // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Иркутск, 17 мая 2019 г.). Иркутск: Иркут, 2019. Ч. 1. С. 162–167.

Байбородова Л.В., Данданова С.В., Миронова А.Н. Подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в педагогической деятельности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 44–55.

Вербницкий А.А. Активное обучение в высшей школе, контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 204 с.

Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.

Сластенин В.А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. Москва: Магистр-пресс, 2000. 434 с.

Тряпичкина А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 50–61.

References

Abdulina O.A. *Lichnost' studenta v protsesse professional'noi podgotovki* [Student's personality in the process of professional training]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2016, vol. 3, pp. 165–170. (In Russ.)

Baiborodova L.V. *Sub"ektно-orientirovannye tekhnologii obucheniia i vospitaniia* [Subject-oriented technologies of education and upbringing]. *Na puti k novym otkrytiiam: napravleniia issledovaniia uchenykh kafedry pedagogicheskikh tekhnologii: kollektivnaia monografiia* [On the way to new discoveries: research directions of scientists of the Department of Pedagogical Technologies: a collective monograph], ed. by L.V. Baiborodova, Iu.V. Iakovleva. Iaroslavl', Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, 2021, pp. 101. (In Russ.)

Baiborodova L.V. *Trebovaniia k sovremennym pedagogicheskim sredstvam podgotovki budushchikh pedagogov* [Requirements for modern pedagogical means of training future teachers]. *Povyshenie professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov v Rossii: vyzovy vremeni, tendentsii i perspektivy razvitiia: materialy Vseros. nau.-prakt. konf. (g. Irkutsk, 17 maia 2019 g.)* [Improving the professional skills of teaching staff in Russia: challenges of the time, trends and prospects of development: materials of Vseros. nau.- practical conf.]. Irkutsk, 2019, ch. 1, pp. 162–167. (In Russ.)

Baiborodova L.V., Dandanova S.V., Mironova A.N. *Podgotovka studentov k ispol'zovaniiu sub"ektно-orientirovannykh tekhnologii v pedagogicheskoi deiatel'nosti* [Preparing students for the use of subject-oriented technologies in pedagogical activity]. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes of the Trans-Baikal State University], 2020, vol. 15, № 4, pp. 44–55. (In Russ.)

Verbitskii A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole, kontekstnyi podkhod* [Active higher education, contextual approach]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 1991, 204 p. (In Russ.)

Novikov A.M. *Rossiiskoe obrazovanie v novoi epokhe* [Russian education in the new epoch]. Moscow, Egves Publ., 2000, 272 p. (In Russ.)

Slastenin V.A. *Lichnostno-orientirovannye tekhnologii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniia* [Personality-oriented technologies of professional and pedagogical education]. Moscow, Magistr-press Publ., 2000, 434 p. (In Russ.)

Triapitsyna A.P. *Soderzhanie professional'noi podgotovki studentov – budushchikh uchitelei k resheniiu zadach modernizatsii obshchego obrazovaniia* [The content of professional training of students – future teachers to solve the problems of modernization of general education]. *Universum, Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of the Herzen University], 2013, vol. 1, pp. 50–61. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 29.09.2022; принята к публикации 11.10.2022.

The article was submitted 09.09.2022; approved after reviewing 29.09.2022; accepted for publication 11.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 89–93. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 89–93.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-89-93>

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Попова Ирина Викторовна, доктор социологических наук, доцент, Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия, pivik@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>

Сазонов Александр Иванович, кандидат исторических наук, доцент, Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия, sazonovai@ystu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7465-155X>

Шишкина Надежда Александровна, кандидат экономических наук, доцент, Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия, shishkinana@ystu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4996-4954>

Аннотация. В статье на результатах эмпирического исследования показано, что высшая школа должна рассматривать процесс формирования готовности студентов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическую проблему. Это обусловлено сложившейся системой профессиональной ориентации в общеобразовательной школе. В результате большинство поступающих не имеют никакого представления о выбранной профессии. Это делает проблему формирования профессиональной готовности студентов к будущей деятельности актуальной задачей системы высшего образования. Анализ полученных результатов показал, что, по мнению самих студентов, такая задача может и должна решаться. Описаны результаты исследования, целью которого было выявление уровня готовности студентов к выполнению профессиональной деятельности. Рассматриваются методы формирования готовности студентов к профессиональной деятельности. Рассматривая в статье проблему готовности личности к профессиональной деятельности, в качестве компонента, определен личностно ориентированный компонент, содержащий свойства и качества будущего специалиста. На основе эмпирических данных сделан вывод о том, что востребованная на сегодняшний день профессиональная готовность как комплекс компетенций выпускника высшей школы, выступающий социально значимыми интегративными качествами, которые востребованы областью дальнейшей профессиональной деятельности и личностным совершенствованием, является основой качественного профессионального образования.

Ключевые слова: психологическая готовность, мотивация, профессиональная деятельность, интегральное качество личности, ценности, компетенция.

Для цитирования: Попова И.В., Сазонов А.И., Шишкина Н.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов технического вуза как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 89–93. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-89-93>

Research Article

FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Irina V. Popova, Doctor of Sociology, Associate Professor, Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia, pivik@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>

Alexander I. Sazonov, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia, sazonovai@ystu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7465-155X>

Nadezhda A. Shishkina, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia, shishkinana@ystu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4996-4954>

Abstract. Based on the results of empirical research, the article shows that higher education should consider the process of formation of students' readiness for professional activity as a psychological and pedagogical problem. This is due to the current system of vocational guidance in secondary schools. As a result, most applicants have no idea about their chosen profession. This makes the problem of forming students' professional readiness for future activities an urgent task of the higher education

system. It is shown on the results of the study that, in the opinion of the students themselves, such a task can and should be solved. The results of the study are described, the purpose of which was to identify the level of readiness of students to perform professional activities. The forms of formation of students' readiness for professional activity are considered. Considering the problem of a person's readiness for professional activity in the article, a personality-oriented component containing the properties and qualities of a future specialist is defined as a component, according to psychology. Based on empirical data, it is concluded that the professional readiness in demand today as a set of competencies of a graduate of a higher school, acting as socially significant integrative qualities that are in demand in the field of further professional activity and personal improvement, is the basis of high-quality professional education.

Keywords: psychological readiness, motivation, professional activity, integral personality quality, values, competence.

For citation: Popova I.V., Sazonov A.I., Shishkina N.A. Formation of readiness for professional activity of technical university students as a psychological and pedagogical problem. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 89–93. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-89-93>

Процесс формирования профессионализма личности основывается на уровне готовности студента к профессиональной деятельности. Критерием ее измерения является психологическая готовность, а именно мотивационно-целевой аспект, и рассматривать ее необходимо как личностный ресурс, формируемый на протяжении профессионального обучения. В связи со сложившейся за последние годы системой профессиональной ориентации выпускников средней школы проблема формирования профессиональной готовности студентов стала актуальной задачей высшего образования. В основе выбора старшеклассниками вуза и специальности лежат полученные на ЕГЭ баллы, а также возможность подачи документов одновременно в несколько мест, что нередко означает поступление в вуз абитуриентов, не мотивированных к обучению по конкретной профессии. В основе отсутствия мотивации к приобретению конкретной профессии лежат два фактора. Первый фактор – это прекращение со стороны общеобразовательной школы ведения профориентационной работы. Это подтверждается результатом ответа на вопрос исследования: «Как бы Вы оценили помощь школы в выборе выпускниками будущей профессии?» Все ответившие на этот вопрос дали отрицательную оценку этой деятельности со стороны школы. Второй фактор связан с проведением государственной аттестации в форме единого государственного экзамена. Выбор предметов для сдачи ЕГЭ у большинства выпускников происходит по принципу «что я смогу сдать». Сдать за школьный курс физику, математику, биологию, химию стало трудно для всех выпускников из-за качества преподавания данных предметов в школе. Результатом выбора вуза и специальности по таким основаниям становится отсутствие осознанного выбора профессии и мотивации к обучению.

Для выявления причинно-следственных связей процесса формирования профессиональной готовности студентов технического университета нами проведено исследование, целью которого было определение уровня готовности студентов к выполнению

профессиональной деятельности. Методом анкетирования опрошено 173 студента всех направлений обучения. По полу: 52,6 % – юноши и 47,4 % – девушки. По курсам: 24,6 % – первый курс, 28,1 % – второй курс, 36,8 % – третий курс, 10,5 % – четвертый курс.

По данным нашего исследования, среди студентов Ярославского государственного технического университета 58,1 % имели примерное представление и 16,9 % не имели никакого представления о будущей профессии. Данный результат является основанием для постановки задачи в системе высшего образования – формирования готовности студентов к профессиональной деятельности. Отсутствие готовности становится причиной смены рода деятельности по окончании обучения и, как следствие, напрасного расходования государственных средств на подготовку специалистов в вузе. Необходимость более пристального внимания к процессу профессионального становления выпускников высших учебных заведений в период обучения подтверждается результатом исследования по вопросу «Есть ли у Вас понимание, что Вы точно не пойдете работать по этой профессии?»:

50,6 % – нет, пока не могу определенно ничего сказать;

13,4 % – могу определенно сказать, что не буду работать по этой профессии;

27,9 % – я пойду работать по этой профессии;

8,1 % – я уже работаю по этой профессии.

Среди отвечавших на вопрос 47,3 % – студенты третьего и четвертого курсов, что не оставляет сомнений в низком уровне готовности к профессиональной деятельности выпускников технического университета. Еще больше в этом выводе нас убеждает результат, полученный по вопросу «В данное время Вы хорошо себе представляете, какой профессией Вы овладеваете?»:

47,4 % – да, теперь представляю;

40,5 % – пока еще не очень четко это себе представляю;

12,1 % – до сих пор нет никакого представления о профессии.

Рассматривая проблему готовности личности к профессиональной деятельности, в качестве компонента в психологии определяют личностно ориентированный компонент, содержащий свойства и качества будущего специалиста. Профессиональную направленность многие авторы относят к основному качеству. Э.Ф. Зеер представляет ее как «интегральное (системное) качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней» [Ломакина: 64].

Операционализируя понятие «готовность», следует отметить, что ученые исследуют психологическую готовность, мотивационную готовность, профессиональную, профессионально-педагогическую и просто «готовность». В процессе изучения психологической готовности к деятельности в научной литературе выделяют следующие основные подходы: личностный, личностно-деятельностный и функциональный. Личностный – рассматривает психологическую готовность как существенный компонент развития личности. Наиболее полную разработку теоретических аспектов проблемы психологической готовности человека в рамках данного подхода можно найти в работах Я.Л. Коломинского, А.П. Авдеевой, О.В. Михайлова, Е.В. Шипиловой.

С позиции личностно-деятельностного подхода готовность к деятельности надо понимать как проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности, что обеспечивает человеку возможность эффективного выполнения своих функций. Основные теоретические положения данного подхода были сформулированы Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым.

С точки зрения функционального подхода авторы определяют готовность к деятельности как состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма, которые необходимы для эффективного её выполнения.

О.Б. Дмитриева [Дмитриева], исследовавшая проблемы формирования психологической готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности и определившая психологическую готовность «как устойчивую характеристику личности и существенную предпосылку к целенаправленной деятельности, которая позволяет успешно выполнять свои профессиональные обязанности, используя при этом имеющийся опыт, знания, личные качества, а также перестраивать свою деятельность в непредвиденных ситуациях», предложила включить в ее структуру следующие компоненты:

- когнитивный;
- мотивационно-ценностный;
- операционально-деятельностный [Крюкова: 159].

Таким образом, проведя операционализацию понятия, мы останавливаемся на определении психологической готовности к деятельности как интегральном состоянии, отражающем степень соответствия характеристик человека как индивида, личности и субъекта требованиям деятельности человека в любой сфере его жизнедеятельности, что обеспечивает целенаправленную активность субъекта.

Значение ценностно-мотивационно компонента в структуре готовности определяется ролью ценностных ориентаций, которые связаны с устремлениями личности в профессии. Профессиональное поведение детерминировано ценностными ориентациями, что создает систему мотивации поведения человека. Мотивация к обучению профессии выполняет, например, такие функции, как побудительную, направляющую, и придает личностный смысл процессу обучения. Для выявления критериев развития мотивации студентов к профессиональному образованию были сформулированы два вопроса: «От чего, по-вашему, в наибольшей степени зависит развитие желания у студентов работать по профессии?» (можно было выбрать несколько вариантов, поэтому сумма – больше 100 %; результат представлен в иерархическом порядке по степени убывания):

- от качества преподавания специальных дисциплин, когда на занятиях показывают связь получаемых знаний с будущей профессией (79,4 %);
- от оплаты труда в этой профессии (78,8 %);
- от возможности трудоустройства с такой профессией (64,7 %);
- от возможности карьерного роста в профессии (60,0 %);
- от качества преподавания всех дисциплин в университете, как они связаны с профессией (45,9 %);
- от отношения общества к людям данной профессии (24,7 %);
- от популярности профессии в средствах информации (20,6 %).

Второй вопрос: «Что для Вас является основным препятствием для того, чтобы сделать эту профессию своей?» (можно было выбрать несколько вариантов, поэтому сумма больше 100 %; результат представлен в иерархическом порядке по степени убывания):

- качество подготовки по специальности, нехватка практических навыков (58,5 %);
- в университете не прививают любовь к профессии (49,1 %)
- положение с рабочими местами на рынке труда, трудно устроится на работу по специальности (36,5 %);
- качество подготовки по специальности, нехватка теоретических знаний (34,6 %);
- изменилось мое отношение к жизни, пришло понимание, чем я реально хочу заниматься (23,9 %);

- оплата труда по данной профессии (22,0 %);
- мой характер не подходит для этой профессии (18,2 %).

Эти результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что мотивационный компонент состоит из совокупности стремлений социальной природы. Используя личностный подход в исследовании профессиональной готовности к деятельности, можно увидеть многоуровневую систему качеств, влияющих на профессиональную деятельность. Согласно полученным результатам можно с уверенностью сказать, что на первую позицию выходят критерии развития мотивации, связанные с образовательным процессом (качество преподавания специальных дисциплин, качество подготовки по специальности, нехватка практических навыков, в университете не прививают любовь к профессии), на вторую – социальные условия (оплата труда, возможность трудоустройства, положение с рабочими местами на рынке труда, трудно устроиться на работу по специальности), на третьей позиции – личностные качества (мой характер не подходит для этой профессии, возможность карьерного роста в профессии, изменилось мое отношение к жизни, пришло понимание, чем я реально хочу заниматься).

В логике исследования необходимо было выяснить мнение студентов о возможности влиять на желание человека работать по выбранной специальности. По мнению 73,8 % опрошенных, такая возможность есть – даже если человек случайно поступил, его можно заинтересовать профессией. На уточняющий вопрос «Должна ли выпускающая кафедра уделять внимание тому, чтобы специально убеждать студентов работать по профессии?» 25,6 % респондентов ответили, что этому обязательно нужно уделять особое внимание. По мнению студентов, такое убеждение может выражаться в таких формах, как:

- привлечение к преподаванию практиков, людей, работающих в данной сфере (69,9 %);
- в организации практики на конкретных предприятиях по профилю кафедры (64,1 %);
- в более активном участии студентов и преподавателей кафедры в работе предприятий, с которыми связана профессия (57,1 %);
- в проведении кафедрой мероприятий, посвященных знакомству с профессией (44,2 %);
- в знакомстве с успешными выпускниками (26,3 %).

Гипотезой исследования было предположение о том, что в сознании студентов есть связь между изучаемой дисциплиной и представлением о будущей профессии. Она нашла свое подтверждение в результате, полученном при ответе на вопрос: «Изучая ту или иную дисциплину, как часто Вы задумываетесь над тем, понадобятся ли Вам эти знания в будущей профессии?»:

- 56,0 % – каждый раз, приступая к изучению новой дисциплины, я оцениваю ее по этому признаку;
- 33,9 % – иногда, когда понимаю, что мне это не интересно, я оцениваю ее по этому признаку;
- 7,1 % – я так не оцениваю никакую дисциплину, так как не знаю, буду ли работать по этой профессии;
- 3,0 % – я так не оцениваю никакую дисциплину, так как не знаю, что нужно знать в этой профессии.

Проверка гипотезы позволяет нам утверждать, что связь любой изучаемой дисциплины с формированием профессиональной готовности является необходимым условием профессионального образования.

На основе вышеизложенного следует заключить, что востребованная на сегодняшний день профессиональная готовность как комплекс компетенций выпускника высшей школы, выступающий как совокупность социально значимых интегративных качеств, которые востребованы областью дальнейшей профессиональной деятельности и личностным совершенствованием, является основой качественного профессионального образования. В связи с этим проектирование образовательной среды высшего учебного заведения по формированию профессиональной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности должно быть направлено на решение следующих задач:

1. Создание модели формирования профессиональной готовности студентов по инженерным специальностям, включающей развитие технических, общепрофессиональных, интеллектуальных и личностных компетенций.
2. Внедрение в качестве основных интерактивных форм обучения, направленных на решение практических, проблемных и творческих задач.
3. Разработка методического обеспечения, необходимого для формирования профессиональной готовности студентов: разработка актуальных методических материалов для всех дисциплин, показывающих связь дисциплины с инженерной профессией.

Список литературы

- Дмитриева О.Б.* Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1997. 188 с.
- Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования. Москва; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003. 480 с.
- Ильин Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 432 с.
- Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2012. 304 с.

Крюкова Т.Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. 2011. № 1. С. 155–160.

Ломакина Э.М. Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов // Сибирский педагогический журнал. 2001. № 10. С. 63–70.

References

Dmitrieva O.B. *Formirovanie psichologicheskoy gotovnosti molodyh specialistov k professional'noj dejatel'nosti*: dis. ... kand. psihol. nauk [Formation of psychological readiness of young specialists for professional activity: dis. ... cand. psychological sciences]. Moscow, 1997, 188 p. (In Russ.)

Il'in E.P. *Differencial'naja psihologija professional'noj dejatel'nosti* [Differential psychology of professional activity]. St. Petersburg, Peter Publ., 2011, 432 p. (In Russ.)

Klimov E.A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Psychology of professional self-determination: studies. manual for students. higher. ped. studies. institutions]. Moscow, Izdatel'skij centr «Akademija» Publ., 2012, 304 p. (In Russ.)

Krjukova T.B. *Sovremennye podhody k issledovaniju problemy psichologicheskoy gotovnosti k dejatel'nosti v jelektrojenergeticheskoy sfere* [Modern approaches to the study of the problem of psychological readiness for activity in the electric power sector]. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo jenergeticheskogo universiteta* [Bulletin of the Ivanovo State Power Engineering University], 2011, № 1, pp. 155-160. (In Russ.)

Lomakina Je.M. *Professional'naja napravlennost' kak mehanizm psihologicheskoy gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti studentov* [Professional orientation as a mechanism of psychological readiness for professional activity of students]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2001, № 10, pp. 63-70. (In Russ.)

Zeer Je.F. *Psihologija professional'nogo obrazovanija* [Psychology of professional education: textbook]. Moscow, Voronezh, NPO Modek Publ., 2003, 480 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.09.2022; одобрена после рецензирования 15.10.2022; принята к публикации 18.11.2022.

The article was submitted 12.09.2022; approved after reviewing 15.10.2022; accepted for publication 18.11.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 94–99. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 94–99.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:81

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-94-99>

РОЛЬ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Трофименко Татьяна Михайловна, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, troftatyana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1353-9369>

Москалева Светлана Игоревна, кандидат филологических наук, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, svet.moskaleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6425-9984>

Зими́на Мари́на Влади́мировна, кандидат филологических наук, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, m_zimina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6851-9269>

Аннотация. В данной статье рассматриваются способы осуществления контроля сформированности языковой компетенции студентов неязыковых направлений подготовки в современных условиях обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется таким видам контроля, как диктант, тест, переводные задания и ментальная карта, которые могут быть эффективно использованы как в рамках текущего контроля, так и при проведении итоговой аттестации. Выделяются различные типы диктантов: билингвальные, монологические, сплошные и выборочные. Устанавливаются основные требования к тестам как к одному из оценочных средств. Отмечается важность переводных заданий в рамках контроля за формированием языковой компетенции обучающихся. Подчеркивается роль создания ментальных карт и работы с ними в интегрированном усвоении новой информации, а также в развитии творческих способностей при изучении иностранных языков на примере французского и немецкого. В условиях технологизации учебного процесса предлагаются новые формы проведения данных видов контроля: онлайн-диктант, компьютерное тестирование, создание ментальных карт с помощью различных интернет-сервисов. Акцентируется внимание на обучающих сайтах, содержащих монологические онлайн-диктанты и тесты, рассчитанные на различные возрастные группы и уровни владения иностранным языком.

Ключевые слова: методика оценивания, иностранный язык, языковая компетенция, текущий контроль, промежуточная аттестация, диктант, тест, ментальная карта.

Для цитирования: Трофименко Т.М., Москалева С.И., Зими́на М.В. Роль оценочных средств в формировании языковой компетенции студентов неязыковых специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 94–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-94-99>

Research Article

THE ROLE OF EVALUATION TOOLS IN THE FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Tatiana M. Trofimenko, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, troftatyana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1353-9369>

Svetlana Ig. Moskaleva, Candidate of Philological Sciences, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, svet.moskaleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6425-9984>

Marina V. Zimina, Candidate of Philological Sciences, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, m_zimina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6851-9269>

Abstract. This article discusses ways to control the formation of linguistic competence of students of non-linguistic directions of training in modern conditions of teaching foreign languages. Special attention is paid to such types of control as dictation, test, translation tasks and mental map, which can be effectively used both as part of the current control and during the final certification. There are different types of dictations: bilingual, monolingual, continuous and selective. The basic requirements for tests as one of the evaluation tools are established. The importance of translation tasks in the framework of monitoring the formation of students' language competence is noted. The role of creating mental maps and working with them in the integrated assimilation of new information, as well as in the development of creative abilities when learning foreign languages on the example of French and German, is emphasized. In the conditions of technologization of the educational

process, new forms of conducting these types of control are proposed: online dictation, computer testing, creating mental maps using various Internet services. Attention is focused on training sites containing monolingual online dictation and tests designed for different age groups and levels of foreign language proficiency.

Keywords: assessment methodology, foreign language, language competence, current control, intermediate certification, dictation, test, mental map.

For citation: Trofimenko T.M., Moskaleva S.I., Zimina M.V. The role of evaluation tools in the formation of linguistic competence of students of non-linguistic specialties. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 94–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-94-99>

В настоящее время обучение иностранным языкам ориентируется на коммуникативный подход, поскольку язык используется, прежде всего, как средство общения. Тем самым при обучении особое внимание должно уделяться не только продуцированию устной и письменной речи, но и способности воспринимать её в обеих формах. Одним из основных требований к студентам является владение достаточно хорошими коммуникативными навыками на иностранном языке, чтобы быть в состоянии участвовать в межкультурном общении, границы которого постоянно расширяются среди специалистов различных областей знаний. Однако содержание обучения и количество аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранных языков в вузе на неязыковых специальностях, непропорциональны. В связи с этим возникает необходимость выносить большую часть заданий, формирующих лексико-грамматические навыки, на самостоятельное изучение, что, в свою очередь, повышает требовательность к качеству оценочных средств, проверяющих сформированность языковой компетенции, которая является «главной составляющей в составе языковой компетентности обучающегося» [Масаева: 69]. Кроме того, активное внедрение информационных технологий в процесс обучения требует совершенствования используемых образовательных средств, методов обучения и контроля [Буева: 30], поскольку контроль представляет собой важную часть человеческой деятельности, а особенно связанной с обучением иностранным языкам.

Для осуществления контроля качества сформированности языковой компетенции для каждого оценочного средства должны быть выбраны те или иные критерии оценивания, определяющие степень соответствия заданной норме [Ефремова: 145] и позволяющие определить степень развития формируемой компетенции [Топоркова, Новоженина, Чечет]. При этом оценочные средства должны не только давать возможность измерять уровень достижения установленных результатов обучения, но и быть понятными обучающимся [Топоркова, Новоженина, Чечет: 243].

Оценивание должно отвечать ряду требований. В частности, оно должно быть:

– валидным (объекты оценки соответствуют поставленным целям оценки);

– надёжным (необходимо использовать единые образные стандарты и критерии, нацеленные на объективность оценивания);

– справедливым (у разных студентов должны быть равные возможности добиться успеха);

– развивающим (студенты должны осознавать, каким образом они могут улучшить свои результаты);

– своевременным;

– эффективным (в конкретных условиях должны использоваться оптимальные методы и средства контроля) [Ефремова: 178; Михайлова, Муратова, Солодовникова: 7].

При обучении текущий контроль, промежуточная и итоговая аттестации служат целью определения степени сформированности различных компетенций. В рамках компетентного подхода сам процесс оценивания подвергается трансформации, и на первый план выходит студент. Тем самым особенностью процесса оценки становится «активность и самостоятельность обучающегося» [Жданкина, Игнатъева: 43].

Становится очевидным, что в новых условиях в ограниченных временных рамках использование существующих методов и форм контроля становится нецелесообразным и необходимо развивать новые подходы к процессу оценивания. Для получения более объективных результатов важно и оптимально использовать несколько оценочных средств, позволяющих отслеживать процесс становления иноязычной компетенции.

Известно, что в педагогической практике выделяют следующие основные виды контроля результатов обучения:

– диагностический (входной);

– текущий (пооперационный);

– итоговый (периодическая и итоговая аттестация) [Михайлова, Муратова, Солодовникова: 22].

В данной работе предполагается рассмотреть такие наиболее эффективные методы оценивания знаний, как диктант, бланковое тестирование, онлайн-тестирование, переводные задания, а также творческие задания различной направленности (например, создание ментальных карт), которые можно использовать в рамках различных видов контроля – как текущего, так и итогового.

Диктант представляет собой письменную форму контроля лексических, грамматических или орфогра-

фических навыков. Такой контроль может осуществляться как с иностранного языка на родной язык, так и, наоборот, с родного языка на иностранный (так называемый билингвальный диктант). Кроме того, широко используются и монолингвальные диктанты как средство контроля уровня сформированности языковой компетенции. Монолингвальные диктанты могут применяться на разных этапах обучения иностранным языкам, так как они бывают сплошные или выборочные. Большинство современных учебников, в частности учебники Lagune (немецкий язык) и Edito (французский язык), сопровождается необходимым аудиоматериалом для проведения такого диктанта. С развитием информационных технологий нередко проводятся монолингвальные онлайн-диктанты. Многие обучающие сайты также предлагают такой вид деятельности. Так, например, на сайте TV5 monde размещены монолингвальные онлайн-диктанты (как сплошные, так и выборочные) для обучающихся разных категорий в зависимости от возраста и уровня владения языком) (см.: <https://dictee.tv5monde.com/dictee>).

Наиболее частотным в использовании средством контроля при обучении иностранному языку является тест. Учёные справедливо отмечают, что за тестами закреплены контролирующая и обучающая функции [Копылова, Арефьева]. Обучающие и контролирующие тесты обеспечивают противопоставление одной языковой единицы другим единицам, имеющим сходные с ней черты. При этом языковые единицы могут противопоставляться по формальным или семантическим признакам (звучание, написание, грамматические формы, значение, сочетаемость). Таким образом, учебная ценность теста как упражнения и как формы контроля заключается в том, что он даёт возможность сравнить дифференциальные признаки схожих вариантов ответа [Копылова]. Тесты должны содержать задания возрастающей сложности, которые позволяют качественно оценить структуру и уровень знания [Копылова, Арефьева]. Главное требование к тестовым заданиям состоит в том, что они должны иметь однозначное решение, правильность которого определяется по подготовленным ключам, что позволяет легко и быстро осуществлять проверку.

Тесты, направленные на оценивание уровня владения языковой компетенцией, диагностируют владение лексическим минимумом в соответствии с уровнем обучения, а также проверяют знание грамматических форм [Галоян, Китаева: 34–35]. То есть лингвистические тесты показывают, насколько освоен обучающимся языковой материал и каков уровень владения им. Также в методической литературе подчёркивается, что обязательным условием для проведения тестирования является ограничение

времени выполнения теста, поскольку скорость оперирования языковым материалом относится к важным показателям сформированности языковых навыков [Арефьева].

Технологизация и информатизация образовательного процесса привели к тому, что в педагогических инновациях появилось отдельное направление – компьютерное тестирование, при котором предъявление тестов, оценивание результатов учащихся осуществляется с помощью компьютера [Сидакова: 140–141]. Компьютерное тестирование при обучении иностранному языку в вузе позволяет достаточно оперативно оценить уровень сформированности иноязычной компетенции (в частности, языковой компетенции) у большого числа испытуемых. Целесообразность применения компьютерного тестирования объясняется тем, что тест можно проводить в языковой группе одновременно для всех студентов. Кроме того, на выполнение теста отводится небольшое количество времени, все учащиеся работают с одинаковым по объёму и сложности материалом. В тест могут быть включены как адаптированные, так и аутентичные языковые материалы. Таким образом, использование компьютерного тестирования как формы контроля уровня сформированности языковой компетенции при обучении иностранному языку в вузе позволяет оценить навыки владения лексическим материалом и соответствующими грамматическими структурами, предполагая необходимость работы с использованием информационных технологий.

О тестовых заданиях, в том числе и по иностранным языкам, написано достаточно большое количество литературы: рассматриваются разные аспекты от методов создания тестов до проверки их валидности. С каждым годом появляются все новые и новые мультимедийные ресурсы для создания своих собственных тестов, а также для использования уже существующих. Представляется эффективной программа *Übungsblätterper Mausclick*, которая позволяет «одним щелчком мыши» преобразовать любой текст в тест, проверяющий знания в рамках той или иной грамматической темы.

Но в последнее время проблемой преподавателя становится не сам факт создания теста, а поиск экономящих время способов их проверки. С данной целью могут использоваться платформы, где помимо создания тестов могут организовываться так называемые «классы». Среди наиболее популярных сейчас платформ следует назвать Google Class, Learning Apps и другие. Использование тестов в Google Class имеет ряд преимуществ. В частности, можно использовать режим блокировки браузера, что позволяет добиться следующего:

– открыть другие вкладки во время выполнения задания нет возможности;

– если учащийся закроет вкладку во время выполнения, преподаватель получит соответствующее уведомление на электронную почту;

– выполнить задание на сторонних устройствах нельзя.

Что касается переводных заданий, то в рамках коммуникативной методики при обучении иностранным языкам они также могут, наряду с другими оценочными средствами, выступать как способ контроля сформированности языковой компетенции. Следует подчеркнуть, что преподаватель должен сформулировать задание таким образом, чтобы было очевидно, какие лексические единицы и грамматические структуры являются объектом контроля. Например, формулировка переводного задания, использующегося с целью контроля качества сформированности языковой компетенции, может звучать следующим образом: переведите данные предложения на иностранный язык таким образом, чтобы они содержали конструкцию *haben + zu + Infinitiv*; переведите данные предложения на иностранный язык, используя указанные лексические единицы.

Творческие задания также являются эффективным оценочным средством при обучении иностранному языку в вузе. Одним из таких творческих заданий является создание ментальных карт, позволяющих усваивать новую информацию интегрированным, организованным способом. Создание ментальных карт помогает студенту осмыслить ключевую информацию, развивает умение объединять полученные сведения в семантические группы и категории, развивает ассоциативное мышление, учит структурировать материал и видеть логику связей различных единиц [Абраменко, Надха: 101].

Методика построения ментальных карт сводится к тому, что в центре изображается объект изучения. От него расходятся в виде ветвей / ассоциативных связей ключевые темы и идеи, которые соотносятся с объектом изучения. Они могут находиться на первом, втором и т. д. уровнях. Каждый уровень содержит как минимум одно ключевое слово. По возможности добавляются рисунки, символы, которые ассоциируются с ключевыми словами. Разные понятия на разных линиях соединяются с помощью стрелок [Абраменко, Надха: 101]. Таким образом, ментальные карты представляют собой способ изображения объекта изучения с помощью диаграмм, схем, связанных между собой и объединённых общей идеей. При обучении иностранному языку в вузе использование ментальных карт может быть довольно эффективным в рамках контроля уровня сформированности языковой компетенции, поскольку подобный способ расположения информации позволяет структурировать и запоминать ранее изученный лексико-грамматический материал.

Создавать ментальные карты можно с помощью соответствующих сайтов/сервисов, а также самостоятельно от руки. Например, можно воспользоваться такими сервисами, как Google, Xmind, Draw.io, Meindmeister, SimpleMind, iMindMap, Lucidchart.

Хотелось бы привести пример ментальной карты для контроля сформированности грамматических навыков (в частности, употребление временных форм глагола в английском языке). Данная ментальная карта была создана с помощью сервиса iMindMap.

Подобную ментальную карту можно предложить студентам, чтобы они с опорой на данную схему обр

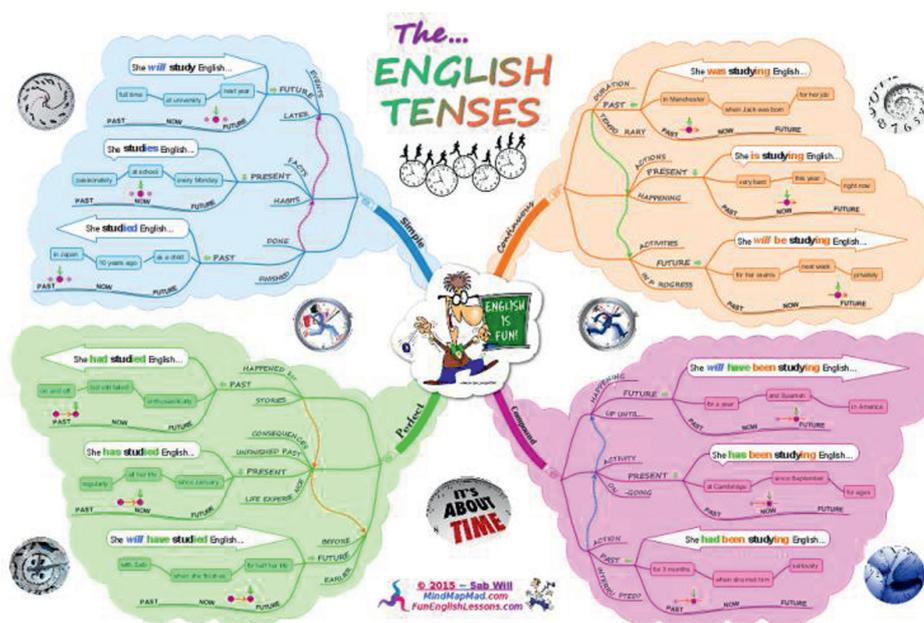


Рис. 1. Ментальная карта для контроля сформированности грамматических навыков

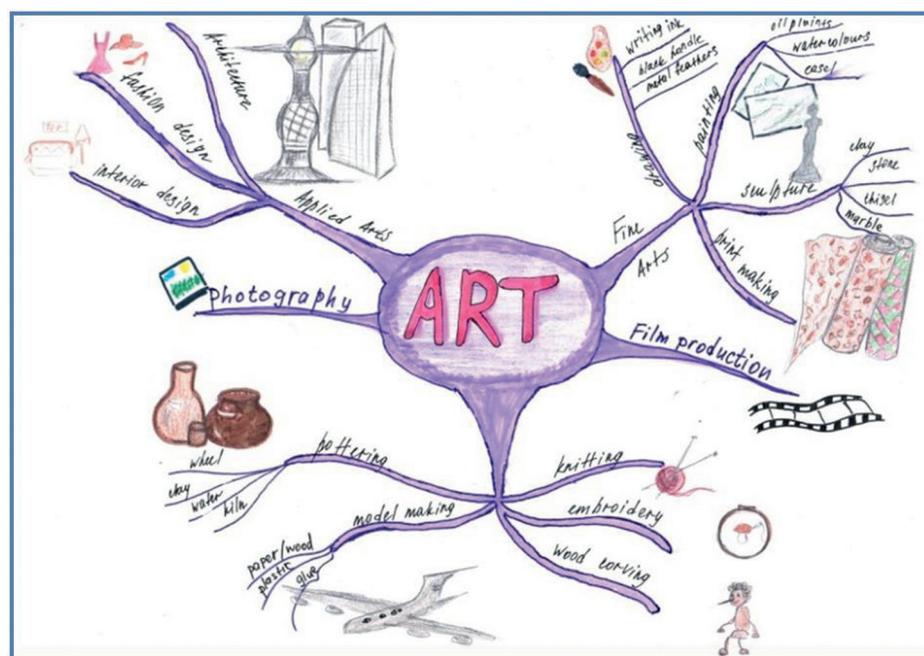


Рис. 2. Ментальная карта по теме «Искусство»

пы, в частности времена групп Simple, Progressive, Perfect и Perfect Progressive.

Ментальные карты также могут успешно применяться с целью проверки уровня сформированности лексических навыков при обучении иностранным языкам. Приведём пример такой, созданной от руки, ментальной карты по теме «Искусство». Такой вид проверки является универсальным для любой лексической темы и представляется наиболее эффективным и привлекательным для студентов, поскольку мотивирует обучающегося к изучению иностранного языка, а также способствует раскрытию его творческого потенциала.

Таким образом, при обучении иностранным языкам необходимо систематически осуществлять контроль сформированности языковой компетенции, особенно в условиях недостаточного количества часов, выделяемых на изучение языка на неязыковых специальностях. С целью проверки уровня сформированности лексических и грамматических навыков используются различные оценочные средства, от традиционных до современных, связанных с развитием мультимедийных технологий.

Список литературы

Абраменко О.В., Надха С.Э. Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения // Наука и школа. 2017. № 6. С. 100–106.

Арефьева Ф.Г. Тесты как форма контроля при обучении иностранным языкам в вузе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/testy-kak-forma-kontrolya-pri-obuchении-inostrannym-yazykam-v-vuze/viewer> (дата обращения: 15.11.2021).

Буева М.Н. Использование тестирования как средства оптимизации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: VIII Всерос. науч.-практ. конф. неязыковых вузов (Воронеж, 13–14 марта). 2015. 2015. С. 176.

Галоян Н.Г., Кумаева М.В. Тест как инструмент проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 4 (216). С. 31–36.

Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учебное пособие. Москва, 2010. С. 216.

Жданкина И.Ю., Игнатьева Н.Н. Оценка сформированности компетенций на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах // Педагогические науки. 2018. № 2 (27). С. 42–46.

Копылова С.С. Функции контроля в обучении иностранным языкам // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 7-8 (041-042). С. 217–220.

Масаева Г.В. Формирование языковой компетенции у специалистов высшей квалификации посредством разнообразных форм речевой деятельности // Сибирский пожарно-спасательный вестник: научно-аналитический журнал. 2016. № 3. С. 67–73.

Михайлова Н.С., Муратова Е.А., Солодовникова О.М. Формирование фондов оценочных средств // Методические указания по проектированию ООП для преподавателей ТПУ. Томск, 2013. С. 73.

Сидачова Н.В. Особенности компьютерного тестирования и динамика качества обученности ино-

странным языкам // АНИ: педагогика и психология, 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 140–143.

Топоркова О.В., Новоженина Е.В., Чечет Т.И. Система оценочных средств при обучении иностранному языку бакалавров технических специальностей // Вестник Брянского государственного университета. 2016. Вып. 3. С. 242–246.

Aufderstraße H., Müller J., Storz Th. Lagune. Kursbuch 1. 2005, p. 192.

References

Abramenko O.V., Nadha S. Je. *Intellekt-karty kak sredstvo vizualizacii v obuchenii russkoj grammatike inostrannykh studentov nachal'nogoj etapa obuchenija* [Intelligence maps as a visualization tool in teaching Russian grammar to foreign students of the initial stage of education]. *Nauka i shkola* [Science and school], 2017, vol. 6, pp. 100–106. (In Russ.)

Aref'eva F.G. *Testy kak forma kontrolja pri obuchenii inostrannym jazykam v vuze* [Tests as a form of control when teaching foreign languages at a university]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/testy-kak-forma-kontrolya-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-vuze/viewer> (access date: 15.11.2021). (In Russ.)

Bueva M.N. *Ispol'zovanie testirovanija kak sredstva optimizacii processa obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze* [The use of testing as a means of optimizing the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university]. *Aktual'nye problemy i sovremennye tehnologii prepodavanija inostrannykh jazykov v nespecial'nykh vuzah: VIII Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konf. nejazykovykh vuzov (Voronezh, 13-14 marta 2015)* [Actual problems and modern technologies of teaching foreign languages in non-specialized universities: VIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Non-linguistic Universities (Voronezh, March 13-14)], 2015, pp. 176. (In Russ.)

Galojan N.G., Kitaeva M.V. *Test kak instrument proverki urovnja sformirovannosti kommunikativnoj kompetencii* [The test as a tool for checking the level of formation of communicative competence]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2018, vol. 4 (216), pp. 31–36. (In Russ.)

Efremova N.F. *Podhody k ocenivaniju kompetencij v vysshem obrazovanii: uchebnoe posobie* [Approaches to the assessment of competencies in higher education]: study guide. Moscow, 2010, pp. 216. (In Russ.)

Zhdankina I.Ju., Ignat'eva N.N. *Ocenka sformirovannosti kompetencij na zanjatijah po inostrannomu jazyku v nejazykovykh vuzah* [Assessment of the formation of competencies in foreign language classes in non-linguistic universities]. *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical sciences], 2018, vol. 2 (27), pp. 42–46. (In Russ.)

Kopylova S.S. *Funkcii kontrolja v obuchenii inostrannym jazykam* [Control functions in teaching foreign languages]. *Social'no-jekonomicheskie javlenija i process* [Socio-economic phenomena and processes], 2012, vol. 7-8 (041-042), pp. 217–220. (In Russ.)

Masaeva G.V. *Formirovanie jazykovoj kompetencii u specialistov vysshejkvalifikacii po sredstvomrazno obraznykh form rechevoj dejatel'nosti* [Formation of language competence among highly qualified specialists through various forms of speech activity]. *Sibirskij požarno-spasatel'nyj vestnik: nauchno-analiticheskij zhurnal* [Siberian Fire and Rescue Bulletin: Scientific and analytical journal], 2016, vol. 3, pp. 67–73. (In Russ.)

Mihajlova N.S., Muratova E.A., Solodovnikova O.M. *Formirovani e fondov ocenочnykh sredstv* [Formation of evaluation funds]. *Metodicheskie ukazanija po proektirovaniju OOP dlja prepodavatelej TPU* [Methodological guidelines for the design of OOP for teachers of TPU]. Tomsk, 2013, p. 73. (In Russ.)

Sidakova N.V. *Osobennosti komp'juternogo otestirovanija i dinamika kachestva obuchennosti inostrannym jazykam* [Features of computer testing and dynamics of the quality of foreign language learning]. *ANI: pedagogika i psihologija* [ANI: Pedagogy and psychology], 2017, vol. 6, iss. 2 (19), pp. 140–143. (In Russ.)

Toporkova O.V., Novozenina E.V., Chechet T.I. *Sistema ocenочnykh sredstv pri obuchenii inostrannomu jazyku bakalavrov tehničeskikh special'nostej* [The system of evaluation tools for teaching a foreign language to bachelors of technical specialties]. *Vestnik Brjanskogo gos. universiteta* [Bulletin of the Bryansk State University], 2016, vol. (3), pp. 242–246. (In Russ.)

Aufderstraße H., Müller J., Storz Th. Lagune. Kursbuch 1. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning, 2006, s. 192. (In Germ.)

Статья поступила в редакцию 05.11.2022; одобрена после рецензирования 03.12.2022; принята к публикации 05.12.2022.

The article was submitted 05.11.2022; approved after reviewing 03.12.2022; accepted for publication 05.12.2022.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 100–109. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 100–109.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 376

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-100-109>

ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Грошенкова Виктория Алексеевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, va-47@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7093-4824>

Шабалина Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, swetlana76-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7300-5281>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации профилактической логопедической работы с детьми раннего возраста в дошкольной образовательной организации; раскрывается возможность применения продуктивных видов деятельности в выявлении и коррекции речевых нарушений детей раннего возраста; описаны результаты исследования речи детей первой младшей группы трех дошкольных образовательных учреждений Тутаевского муниципального района (Ярославская область) в количестве 70 человек (32 мальчика, 38 девочек). Возраст исследуемых детей – от 1 года 9 месяцев до 2 лет 1 месяца. В исследовании принимали участие педагоги (6 старших воспитателей, 10 воспитателей групп для детей раннего возраста и 6 учителей-логопедов) и 68 родителей (законных представителей). Экспериментальная работа была построена в рамках профилактической логопедической работы с детьми раннего возраста на основе использования продуктивных видов деятельности. Авторами разработан цикл коррекционно-развивающих занятий по рисованию и аппликации с целью коррекции различных сторон речи детей раннего возраста, который соответствует требованиям образовательной программы дошкольной образовательной организации, учитывает уровень психоречевого развития детей, предполагает участие воспитателей, учителя-логопеда и родителей (законных представителей) на этапах диагностики, коррекции и патронажа. Авторы используют термин «речетворческий процесс», который предполагает осуществление взаимосвязанной речевой и изобразительной деятельности ребенка, способствует профилактике и/или коррекции речевых и моторных нарушений у детей. Эффективность экспериментальной работы подтверждается данными повторной диагностики уровня развития речи детей раннего возраста. Делаются выводы о необходимости проведения профилактической логопедической работы в условиях дошкольной образовательной организации, об увеличении штатной численности учителей-логопедов в дошкольном образовательном учреждении, о создании программ повышения квалификации педагогических кадров, работающих с детьми раннего возраста. Обозначены задачи реализации данного направления работы в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дети раннего возраста, логопедическая работа, дошкольная образовательная организация, профилактическое логопедическое наблюдение, задержки речевого развития, речетворческий процесс, продуктивные виды деятельности.

Для цитирования: Грошенкова В.А., Шабалина С.А. Профилактическая логопедическая работа с детьми раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 100–109. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-100-109>

PREVENTIVE SPEECH THERAPY WORK WITH YOUNG CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Victoria A. Groshenkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, va-47@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7093-4824>

Svetlana A. Shabalina, Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, swetlana76-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7300-5281>.

Abstract. The article deals with the organization of preventive speech therapy work with young children in a preschool educational organization; the possibility of using productive activities in identifying and correcting speech disorders in young children is revealed; the results of a speech examination of children of the first junior group of three preschool educational institutions of the Tutaevsky municipal district (Yaroslavl region) in the amount of 70 people (32 boys, 38 girls) are described. The age of the studied children is from 1 year 9 months to 2 years 1 month. The study involved teachers (6 senior educators, 10 educators of groups for young children and 6 speech therapists) and 68 parents (legal representatives). The experimental work was built within the framework of preventive speech therapy work with young children based on the use of productive activities. The authors have developed a cycle of correctional and developmental classes in drawing and application in order to correct various aspects of the speech of young children, which meets the requirements of the educational program of a preschool educational organization, takes into account the level of psychoverbal development of children, involves the participation of educators, speech therapist and parents (legal representatives) on stages of diagnosis, correction and patronage. The authors use the term «speech-creative process», which involves the implementation of an interconnected speech and visual activity of the child, contributes to the prevention and / or correction of speech and motor disorders in children. The effectiveness of the experimental work is confirmed by the data of repeated diagnostics of the level of development of speech in young children. Conclusions are drawn about the need to conduct preventive speech therapy work in a preschool educational organization, to increase the staffing of speech therapists in a preschool educational institution, and to create advanced training programs for teaching staff working with young children. The tasks of implementing this area of work in the conditions of a preschool educational organization are outlined.

Keywords: children of early age, speech therapy work, preschool educational organization, preventive speech therapy observation, delays in speech development, speech creation process, productive activities.

For citation: Groshenkova V.A., Shabalina S.A. Preventive speech therapy work with young children in a preschool educational organization. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 100–109. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-100-109>

Ранний возраст является уникальным для всего последующего умственного, физического, речевого и эмоционального развития ребенка. Речь детей в период от года до трех лет развивается более интенсивно и совершенствуется как деятельность, так как она находится в сензитивном периоде. В это время любое неблагоприятное воздействие на организм ребенка (различные соматические заболевания, психические травмы и др.) способно привести к отставанию речевого развития. При этом исследователи констатируют, что с каждым годом увеличивается количество детей с особенностями формирования речи [Архипова: 4–5].

Коррекция речевых нарушений начинается в большинстве случаев только в дошкольном возрасте, когда уже сформирован стойкий патологический стереотип речевых расстройств [Гребенникова, Шумилова: 11, 12]. Считаем, что отсутствие профилактического логопедического наблюдения за динамикой развития речи детей в раннем возрасте, а при необходимости – логопедического сопровождения, недостаточность или несвоевременность

назначения медикаментозного лечения, педагогических корригирующих мероприятий являются основными факторами, влияющими на увеличение количества и тяжести различных форм стойких речевых нарушений у детей. Важно диагностировать уровень речевого развития ребенка еще в раннем возрасте, так как это позволяет обнаружить отклонения в развитии и определить наиболее эффективные пути коррекционного воздействия, специфические для каждого типа нарушения [Арыхова, Вересова, Садовникова: 17; Карелина: 15].

В проекте «Концепции развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 гг.» в качестве ключевой точки роста указана необходимость создания системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска. Данная проблема поднимается и в «Примерном положении об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденном распоряжением Министерства просвещения РФ от 6 августа 2020 года № Р-75.

В исследованиях последних лет Е.Ф. Архипова говорит о превентивном логопедическом воздействии, о том, что существующий порядок помощи не обеспечивает детям раннего возраста комплексной помощи, так как сосредотачивает свое внимание на детях дошкольного и младшего школьного возраста [Архипова: 17, 18; Волковинская: 230; Волосовец: 4; Григоренко: 188]. Логопедическая работа с детьми первых лет жизни является одним из приоритетных направлений, так как в структуре дефекта при любом варианте дизонтогенеза имеются проблемы в развитии речевой функции [Григоренко, Вятлева, Покровская: 157; Печора, Пантюхина: 5; Тимофеева, Дирижапова: 245].

Кроме того, учеными (Е.Ф. Архипова, М.Г. Борисенко, Н.И. Васильева, Т.В. Волосовец, Ю.В. Герасименко, Т.Н. Гирилюк, О.Е. Громова, Т.А. Датешидзе, И.Б. Карелина, Г.Л. Розенгард-Пупко, Ю.А. Розенкова, Н.Я. Семаго, Е.А. Стребелева и др.) доказано, что именно в раннем возрасте головной мозг обладает высокой пластичностью, поэтому помощь, оказанная ребенку раннего возраста, во многих случаях способна предупредить тяжелые формы речевых нарушений, в значительной степени ускорит ход его речевого и умственного развития. В связи с этим проблема раннего выявления и устранения отклонений в развитии речи у детей раннего возраста приобретает особое значение для их дальнейшего полноценного развития, обучения и социализации.

Одним из немаловажных факторов, подтверждающих необходимость ранней помощи детям, имеющим риск возникновения нарушений в развитии, является позиция родителей, которые заинтересованы в профилактике появления нарушений [Кондратьева, Чаркина: 277].

В настоящее время существуют различные варианты оказания помощи детям раннего возраста: учреждения системы здравоохранения (психолого-медико-социальный центр, психолого-медико-педагогический центр, центр детской психоневрологии, отделения развития и реабилитации), учреждения дошкольного образования (группы кратковременного пребывания, консультативные пункты, служба ранней помощи, центры игровой поддержки, лекотеки), негосударственные учреждения и службы [Булах: 1146; Жулина: 16; Жулина, Страхова: 715]. Для детей раннего возраста и их родителей Л.Б. Астахова предлагает индивидуальные и групповые занятия на бюджетной основе и на основе платных услуг, выделяет такую форму консультирования родителей детей раннего возраста, как интерактивный патронаж [Астахова, 2018: 62, 64].

Следует отметить, что одной из причин отсутствия помощи детям раннего возраста исследователи считают недостаточное количество штатной численности логопедов в образовательном учреждении [Гребен-

никова, Шумилова: 11, 12]. Востребованной является программа повышения квалификации и переподготовки кадров дошкольного образования, работающих с детьми раннего возраста [Григоренко, Вятлева, Покровская: 156].

Таким образом, актуальность и практическая значимость исследования основана на противоречиях между возросшим количеством детей раннего возраста с особенностями формирования речи и слабой теоретической разработанностью особенностей организации логопедической помощи речевого развития детей 1–2 лет; между объективной необходимостью ранней профилактики речевых нарушений и недостаточным количеством квалифицированных логопедов, владеющих данными методиками.

Выявленные противоречия определяют проблему исследования, заключающуюся в ответе на вопрос, как организовать логопедическую работу с детьми раннего возраста по профилактике и коррекции речевых нарушений с помощью изобразительной деятельности. Изобразительная деятельность, по мнению многочисленных исследователей (Н.В. Козловская, Н.П. Платонова, Н.В. Рыжова и др.), позволяет формировать разные стороны речи ребенка дошкольного возраста: фонетическую, лексико-грамматическую (морфологическую и синтаксическую).

Продуктивные виды деятельности (конструирование, лепка, рисование, аппликация) играют важную роль во всестороннем развитии детей дошкольного возраста (Т.С. Комарова, И.А. Грошеников, Г.Н. Давыдова, Т.Н. Доронова и др.). Занятия продуктивной деятельностью способствуют развитию у ребенка творческого воображения, координации, мышления, способности организовывать деятельность, коммуникативных умений [Козловская: 58; Платонова: 21]. Продуктивная деятельность открывает большие возможности для развития творческой и речевой активности, однако данное направление детской деятельности исследователями ранее не связывалось с формированием речи детей раннего возраста.

В данном контексте мы можем говорить о речевом процессе, который осуществляется во взаимосвязанной речевой и изобразительной деятельности ребенка и способствует профилактике и/или коррекции речевых и моторных нарушений у детей.

С целью определения уровня развития речи детей 2–3 лет было проведено комплексное обследование. С учетом возраста исследуемых детей диагностические мероприятия проводились в совместной с ребенком предметной и игровой деятельностью и осуществлялось поэтапно в течение месяца. На первом этапе были изучены анамнестические данные, проведена беседа с родителями, которая включала сведения о раннем психомоторном и речевом развитии детей; анкетирование родителей (О.Е. Громова); предло-

жен опросник для родителей (О.Е. Громова). Целью данного диагностического этапа являлось получение анамнестических данных о возможных негативных факторах натального и неонатального периода; выявление уровня понимания родителями проблем в речевом развитии, имеющихся у ребенка.

Второй этап – диагностический, предполагающий выявление уровня сформированности речи у детей раннего возраста. С этой целью нами была использована методика, предложенная О.Е. Грибовой [Методы обследования: 205–214]. Для количественной и качественной оценки полученных результатов была разработана балльная оценка. Для оценки неречевых процессов были взяты задания из методики психолого-педагогического изучения детей Е.А. Стребелевой.

Было осуществлено анкетирование педагогов (6 старших воспитателей, 10 воспитателей групп для детей раннего возраста, 6 учителей-логопедов) и 68 родителей (законных представителей) по вопросам знания норм развития речи детей 1–3 лет и мнений о необходимости организации помощи детям раннего возраста. Анкетирование проводилось по авторским разработкам.

В ходе проведения диагностических мероприятий мы получили следующие результаты.

Первый блок диагностических заданий был направлен на оценку перцептивных, моторных, когнитивных предпосылок формирования речевой деятельности. Детям предлагались такие задания, как «Полоса препятствий», «Собери пирамидку». С ними справились 33 ребенка, что составляет 47 % от общего количества исследуемых детей, 37 детей (52,8 %) испытывали трудности: 12 детей (17 %) не смогли выполнить задания по показу; 25 детей (35,7 %) не могли выполнять задания по словесной инструкции (или выполняли с ошибками).

У 40 детей (57 %) при выполнении заданий отмечалась моторная неловкость, проявляющаяся в том, что малыши с трудом проходили по дорожке, неловко переступали через брусочки, бросали и ловили мяч, с помощью взрослого поднимались и спускались по лесенке, неточно выполняли движения пальчиковой гимнастики («Пальчики здороваются», «Семья»). Таким образом, можно констатировать, что 52,8 % исследуемых детей находятся в группе риска по нарушениям формирования зрительного гнозиса и праксиса, общей и мелкой моторики.

Второй блок заданий был направлен на выявление уровня слухового внимания к неречевым и речевым сигналам. Детям предлагались задания: «Узнай звучащую игрушку», «Кто как говорит?». Полученные результаты свидетельствуют о том, что у 38 детей (54 %) отмечается низкий уровень развития слухового внимания и фонематического восприятия речевых сигналов.

Третий блок диагностики состоял из следующих заданий: «Делай, как я», «Пускаем кораблики» – и проводился с целью определения строения и объема произвольных движений органов артикуляционного аппарата, особенностей речевого дыхания.

При обследовании строения артикуляционного аппарата нами было выявлено, что у 46 детей (65,7 %) он соответствует норме. Наблюдались аномалии в строении губ: тонкие губы у 8 детей (11,4 %), толстые – у 4 детей (5,7 %). Кривые зубы имеет 1 обследуемый (1,4 %), редкие – 5 (7 %), отсутствие зубов – у 1 ребенка (1,4 %). Открытый передний прикус имеют 4 ребенка (5,7 %), узкое твердое небо – 1 (1,4 %). Вялый язык (гипотонус) отмечается у 6 детей (8,6 %), гипертонус – у 4 (5,7 %), массивный язык – у 3 детей (4,3 %). Кроме того, у 4 обследуемых (5,7 %) отмечается короткая подъязычная связка. Данные анатомические особенности могут существенно осложнить процесс формирования звукопроизводительной стороны речи.

У 39 детей (55,7 %) движения языка, губ неточные, что может свидетельствовать о том, что произношение звуков позднего онтогенеза будет затруднено.

Верхнеключичный тип дыхания был выявлен у 31 ребенка (44,3 %), ротовое дыхание – у 8 детей (11,4 %). Полученные данные указывают на то, что 39 детей (55,7 %) имеют особенности речевого дыхания, которое может отрицательно сказаться при начале фразового говорения (из-за слабости речевого выдоха ребенок не сможет четко проговаривать фразу до конца) и появлении звуков позднего онтогенеза.

Четвертый блок заданий был направлен на оценку понимания речи, выявление уровня словарного запаса (предметного и глагольного), грамматического строя речи. С заданиями «Прячем игрушку», «Что это такое?», «Что делает?», «Чье это?», «Один и много» безошибочно справились 36 воспитанников первой младшей группы (51,4 %). 34 ребенка (48,6 %) выполняли задания с ошибками, что свидетельствует о недостаточной сформированности лексического строя речи и неполноценном понимании обращенной речи.

Пятый блок представлен заданием «Слушаем рассказ», целью которого является выявление уровня понимания ребенком короткого рассказа. Выраженные затруднения и нежелание слушать и смотреть книжку продемонстрировали 28 детей (40 %).

Из вышесказанного следует, что у 12 детей (17 %) – высокий уровень речевого развития, то есть не наблюдается нарушений в развитии речи и моторики. 24 ребенка (35,7 %) имеют средний уровень развития: у данных детей наблюдаются незначительные отклонения в речевом развитии (нарушение понимания и употребления предложно-падежных конструкций, ошибки фонематического восприятия,

средний объем понимания слов-действий (с опорой на игрушки) и т. д.) и в психомоторном развитии. У 34 детей (48,6 %) наблюдается низкий уровень развития речи, из них у 12 детей (17 %) выявлена задержка психомоторного развития и такое речевое нарушение, как «задержка речевого развития». Кроме этого, нами замечено, что дети, имеющие нарушения в формировании речи, отстают в раннем психомоторном и речевом развитии. Выявлено, что в группе у 41 ребенка (58,6 %) не развит навык рисования из-за недоразвития мелкой моторики, также имеются недостатки в знании цветов.

Результаты анкетирования старших воспитателей свидетельствуют о том, что данные административные работники понимают важность начала оказания ранней логопедической помощи детям 1–3 лет, но отсутствие локальных актов, а также подготовленных кадров затрудняет внедрение логопедического сопровождения речевого развития детей, начиная с первой младшей группы.

Анкетирование воспитателей показало, что все опрошенные педагоги (100 %) понимают необходимость начала работы с детьми по развитию речи, начиная с первой младшей группы, но при этом 7 педагогов (70 %) допустили ошибки при ответе на вопросы об онтогенезе речи детей, что может свидетельствовать о том, что данные педагоги могут не заметить особенности формирования речи детей. При этом педагоги в комментариях к вопросам написали, что большое количество детей в группе не дает им возможности грамотно оценить уровень сформированности речи каждого воспитанника.

Результаты анкетирования учителей-логопедов свидетельствуют о том, что все специалисты (100 %) понимают важность начала оказания логопедической помощи детям с раннего возраста, при этом готовы работать с детьми, начиная с трех лет, так как не владеют методиками работы с детьми раннего возраста. 3 специалиста (50 %) отметили, что после прохождения курсов повышения квалификации готовы попробовать начать работу с детьми раннего возраста, 3 логопеда (50 %) предпочитают работать с более взрослыми детьми дошкольного возраста.

Нами было проведено анкетирование 68 родителей, которое показало, что 49 человек (72 %) считают, что у детей в речевом развитии проблем нет, родители отмечали, что «дети еще маленькие», «заговаривают позже (к трем годам)» и т. д. При этом 5 человек (7,3 %) уже обращались к логопедам в поликлинике и/или в детском саду, который посещает ребенок. 3 (4,4 %) родителя возили детей на консультацию в центры развития г. Ярославля. Но на момент исследования ни один ребенок не начал занятия с логопедом. Полученные данные свидетельствуют о том, что более половины родителей не замечают проблем

в развитии детей, а значит, пока не готовы к сотрудничеству с педагогами по вопросам развития речи.

Для решения выявленных проблем нами было принято решение организовать профилактическую логопедическую работу с детьми первой младшей группы с применением продуктивных видов деятельности, в частности рисования и аппликации, в рамках коррекционно-развивающих занятий, проводимых воспитателями групп, учителями-логопедами и родителями в домашних условиях.

Разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий на основе интеграции областей «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» в рамках образовательной программы Н.Е. Вераксы рассчитан на 3 месяца: проводятся 2 занятия в неделю по 10 минут (всего 24 занятия) в соответствии с лексической темой. Для повышения эффективности коррекционно-развивающих занятий к работе были привлечены родители (законные представители), которым предлагалось в свободное время провести беседу с ребенком по сделанному им рисунку или аппликации. Родителям выдавалась памятка, в которой были указаны вопросы для беседы с детьми.

Профилактическая логопедическая работа с детьми раннего возраста осуществлялась по следующим направлениям:

1. Развитие понимания речи. Задачи: расширять запас понимаемых слов; развивать умение понимать предложения с предлогами *в, на*; закреплять умение с помощью взрослого подбирать знакомые ребенку предметы по цвету, умение понимать слова, обозначающие способы передвижения, способы питания, голосовые реакции животных; содействовать пониманию сюжетов небольших инсценировок с игрушками.

2. Развитие слухового внимания и фонематического слуха. Задачи: формировать у детей способность узнавать и дифференцировать неречевые звучания через специально подобранную систему игр и упражнений; навыки слухового внимания и слуховой памяти.

3. Развитие артикуляционной моторики. Задачи: развивать мышцы артикуляционного аппарата.

4. Формирование направленной воздушной струи и плавного ротового выдоха. Задачи: развивать силу речевого выдоха; формировать диафрагмальное дыхание.

5. Развитие активной речи. Задачи: поощрять замену звукоподражательных слов общеупотребительными; предлагать образцы правильного произношения слов, побуждать детей к подражанию; обогащать словарный запас детей существительными, обозначающими названия игрушек, одежды, посуды, наименования транспортных средств, глаголами, обозначающими бытовые, игровые действия, действия, противоположные по значению, прилагательными,

Таблица 1

Динамика речевого развития детей раннего возраста на основе взаимосвязи логопедической работы и продуктивных видов деятельности

Диагностический блок заданий	Количество детей, испытывающих затруднения на констатирующем этапе		Количество детей, испытывающих затруднения на контрольном этапе		Динамика	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Первый блок – оценка перцептивных, моторных, когнитивных предпосылок формирования речевой деятельности	37	52,8	26	73,1	11	20,3
Второй блок – выявление уровня слухового внимания к неречевым и речевым сигналам	38	54	23	32,8	15	21,2
Третий блок – определение строения и объема произвольных движений органов артикуляционного аппарата, особенностей речевого дыхания	39	55,7	30	42,8	9	12,9
Четвертый блок – оценка понимания речи, выявление уровня словарного запаса (предметного и глагольного), грамматического строя речи	34	48,6	18	25,7	16	22,9
Пятый блок – выявление уровня понимания ребенком короткого рассказа	28	40	12	17,1	16	22,9

обозначающими цвет, величину предметов; формировать умение составлять фразы из трех и более слов, правильно употреблять грамматические формы, использовать предлоги *в, на*; способствовать развитию потребности детей в общении посредством речи.

6. Развитие творческих способностей. Задачи: обогащать сенсорный опыт детей; развивать умение различать цвета: красный, синий, желтый, зеленый; формировать способность создавать творческие работы; формировать навыки аппликации и рисования пальцами, ладошками, ватными палочками; развивать эстетические чувства у детей.

7. Развитие познавательной активности детей. Задачи: воспитывать желание овладевать новыми способами действия; стимулировать проявление эмоционального общения.

8. Физическое развитие детей. Задачи: совершенствовать мелкую и общую моторику; развивать пространственную ориентировку в трехмерном и двухмерном пространстве.

При проведении занятий с детьми раннего возраста соблюдались следующие требования: темы занятий были связаны с лексической темой недели; использовалась четкая, понятная, эмоционально насыщенная речь педагога; проводилась предварительная беседа по рассматриванию предметов, использовались приемы по стимулированию речи детей в ходе продуктивной деятельности; использовались упражнения для развития мелкой и общей моторики; занятия были построены на игровом сюжете; подбор речевого, иллюстративного материала осуществлялся с учетом уровня речевого развития ребенка. Для повышения эффективности занятий к работе были привлечены родители (законные представители), которым предлагалось в свободное время провести беседу с ребен-

ком по сделанному ему рисунку или аппликации. Родителям выдавалась памятка, в которой были указаны вопросы для беседы с детьми.

На первом этапе занятия ставилась цель привлечь внимание детей и создать мотивацию к деятельности. Приемы работы: приход гостя (игрушки), которому требуется помощь. На втором этапе рассматривался предмет, образцы рисунков или аппликации, осуществлялось чтение художественного слова (потешек, стихотворений, колыбельных). Детям показывались основные действия с изобразительным материалом. Затем дети при помощи педагога переходили к процессу изготовления рисунка или аппликации. На протяжении основного этапа велась работа по развитию всех сторон речи. На третьем этапе проводилась беседа, в ходе которой дети рассматривали получившийся рисунок или аппликацию, отвечали на вопросы, подводились итоги занятия.

После проведенной работы по коррекции выявленных речевых нарушений и профилактике нарушений речи у исследуемых детей на основе продуктивных видов деятельности нами была проведена контрольная диагностика речи. Улучшения отмечаются по всем диагностическим показателям, которые представлены в таблице 1.

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что наибольших результатов мы добились в следующих направлениях: понимание речи, расширение словарного запаса (предметного и глагольного), грамматического строя речи (динамика – 22,9 %), а также развитие слухового внимания к неречевым и речевым сигналам (динамика составила 21,2 %) и перцептивных, моторных навыков (динамика – 20,3 %).

Выводы. В настоящее время в большинстве регионов ранняя помощь детям с особенностями форми-

рования речи оказывается фрагментарно, в том числе и логопедическая. При этом данный вид помощи детям следует оказывать на базе образовательных организаций, тогда она будет эффективной. Логопедическая работа с детьми первых лет жизни является одним из приоритетных направлений. Коррекционная работа в раннем возрасте предотвращает закрепление речевого дефекта, а полноценное формирование речи является залогом успешного обучения в школе.

Считаем, что профилактическую работу необходимо продолжать, активнее подключая родителей (законных представителей) к взаимодействию с педагогами дошкольной образовательной организации в вопросах профилактики и/или коррекции речевых нарушений у детей 1–3 лет.

По результатам проведенного исследования мы пришли к выводу, что востребованными в настоящее время являются:

1) профилактическая логопедическая работа с детьми раннего возраста и их родителями (законными представителями), построенная на основе коррекционно-развивающих занятий продуктивными видами деятельности;

2) программы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми раннего возраста.

Задачи реализации данных направлений работы мы видим в:

1) необходимости разработки локальных актов, регламентирующих деятельность учителей-логопедов, психолого-педагогического консилиума по раннему выявлению детей группы риска по возникновению речевых нарушений; в выделении ставок учителей-логопедов в группах раннего возраста;

2) организации курсов повышения квалификации, оказания методической помощи педагогам в вопросах коррекции и развития речи детей раннего возраста;

3) во внедрении системы занятий по профилактике речевых нарушений у детей 1–3 лет с применением продуктивных видов деятельности;

4) в организации взаимодействия с родителями (законными представителями), привлекая их как для участия в занятии, так и для консультации в рамках консультативного сайта, который располагает информационными возможностями в области речевого развития детей раннего возраста, интерактивными возможностями, позволяющими провести диагностику ребенка [Астахова, 2016: 104].

Список литературы

Архипова Е.Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста. Москва: Мозаика-Синтез, 2015. 256 с.

Арыхова М.С., Вересова А.В., Садовникова Л.Г. Оказание логопедической помощи детям раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации: практические приемы совместной работы

учителя-логопеда и воспитателя // Специальное образование XXI века: материалы Междунар. науч. форума. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2021. С. 16–21.

Астахова Л.Б. Вариативные модели логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 101–106.

Астахова Л.Б. Организационные формы логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями // Педагогическое образование в России. 2018. № 3. С. 59–65.

Булах И.В. Оказание ранней логопедической помощи неговорящим детям с задержкой речевого развития в условиях коммерческого коррекционно-развивающего центра // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 26. С. 1145–1150.

Волковинская Е.А. Ранняя логопедическая помощь детям с нарушениями речевого развития // Наука и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: материалы XLIII Всерос. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург: Изд-во ВВМ, 2021. С. 230–233.

Воловцев Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. 2003. № 4. С. 4–7.

Глузман Ю.В., Городилова С.А., Шешукова Н.Н. и др. Логопедическая помощь детям группы риска в раннем возрасте // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 383–397.

Гребенникова В.М., Шумилова Е.А. Современные аспекты подготовки учителей-логопедов. Анализ ситуации. Практика и результаты // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13). С. 9–13.

Григоренко Н.Ю., Вятлева Ю.Е., Покровская Ю.А. О внесении прогрессивных дополнений в программы подготовки, профпереподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 154–161.

Григоренко Н.Ю. Типология отклонений в социальной коммуникации у детей раннего возраста с различными вариантами задержки развития // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 188–194.

Гришаева Л.В., Кривулина П.А., Макарова И.А. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с отставанием или риском отставания в развитии (на примере проектирования индивидуальных образовательных маршрутов) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 9 (152). С. 47–53.

Жулина Е.В. Модель ранней логопедической помощи детям с задержкой речи // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 15–24.

Жулина Е.В., Страхова М.А. Логопедическая помощь детям раннего возраста с задержкой речевого развития на основе коммуникативной системы PECS // Аллея науки. 2017. Т. 2, № 15. С. 713–722.

Карелина И.Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста: монография. Новосибирск: Изд-во АНС «СибАК», 2017. 156 с.

Козловская Н.В. Изобразительная деятельность как средство развития речи детей // Вестник научных конференций. 2021. № 12-1 (76). С. 58–60.

Кондратьева В.Н., Чаркина Н.В. О необходимости введения дисциплины «Логопедическое сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья» в систему подготовки студентов по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образования, профиль «Логопедия» // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3 (80). С. 276–278.

Малофеев Н.Н. О стратегии развития детей с ОВЗ и инвалидностью до 2030 года. URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/05/Malofeev-N.N.-O-strategii-razvitiya-obrazovaniya-detei-s-OVZ.pdf> (дата обращения: 07.03.2022).

Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г.В. Чиркиной. Москва: Аркти, 2003. 240 с.

Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия. Москва: ТЦ «Сфера», 2019. 80 с.

Платонова Н.П. Изобразительная деятельность как средство развития речи детей раннего возраста «группы риска» // Теория и практика непрерывного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве. Москва: Парадигма, 2021. С. 121–126.

Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность: распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 (ред. от 06.04.2021). URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjzhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-06082020-n-r-75-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 07.03.2022).

Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2004. 164 с.

Тимофеева В.В., Дирижанова М.Н. Нарушения и патологии речи у детей // Практическая психология в условиях современных кризисов: проблемы, перспективы и решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. Т.Ц. Тудупо-

ва. Улан-Удэ: Бурятский гос. ун-т им. Доржи Банзарова, 2021. С. 245–250.

References

Arkhipova E.F. *Logopedicheskaia pomoshch' detiam rannego vozrasta* [Speech therapy for young children]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2015, 256 p. (In Russ.)

Arykhova M.S., Veresova A.V., Sadovnikova L.G. *Okazanie logopedicheskoi pomoshchi detiam rannego vozrasta v usloviakh doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii: prakticheskie priemy sovmestnoi raboty uchitel'ia-logopeda i vospitatelia* [Provision of speech therapy assistance to children of early age in the conditions of a preschool educational organization: practical methods of joint work of a speech therapist teacher and educator]. *Spetsial'noe obrazovanie KhKhI veka: materialy mezhdunarodnogo nauchnogo foruma* [Special education of the XXI century: materials of the international scientific forum]. St. Petersburg, Leningradskii gos. un-t im. A.S. Pushkina Publ., 2021, pp. 16-21. (In Russ.)

Astakhova L.B. *Variativnye modeli logopedicheskogo soprovozhdeniia detei rannego i doshkol'nogo vozrasta v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Variable models of speech therapy support for children of early and preschool age in the modern educational space]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2016, № 3, pp. 101-106. (In Russ.)

Astakhova L.B. *Organizatsionnye formy logopedicheskoi pomoshchi detiam rannego i doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostiami* [Organizational forms of speech therapy assistance to children of early and preschool age with disabilities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2018, № 3, pp. 59-65. (In Russ.)

Bulakh I.V. *Okazanie rannei logopedicheskoi pomoshchi negovoriashchim detiam s zaderzhkoi rechevogo razvitiia v usloviakh kommercheskogo korrektsionno-razvivaiushchego tsentra* [Providing early speech therapy assistance to non-speaking children with speech delay in a commercial correctional and developmental center]. *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie* [Innovations. The science Education], 2021, № 26, pp. 1145-1150. (In Russ.)

Volkovinskaia E.A. *Ranniaia logopedicheskaia pomoshch' detiam s narusheniami rechevogo razvitiia* [Early speech therapy assistance to children with speech development disorders]. *Nauka i obrazovanie v nashi dni: fundamental'nye i prikladnye issledovaniia: materialy XLIII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Science and education today: fundamental and applied research: materials of the XLIII All-Russian Scientific and Practical Conference]. St. Petersburg, Izd-vo VVM Publ., 2021, pp. 230-233. (In Russ.)

Volosovets T.V. *Sostoianie i perspektivy razvitiia sistemy rannei pomoshchi detiam v Rossii* [State and prospects of development of the system of early assistance to

children in Russia]. *Defektologiya* [Defectology], 2003, № 4, pp. 4-7. (In Russ.)

Gluzman Iu.V., Gorodilova S.A., Sheshukova N.N. [i dr.] *Logopedicheskaia pomoshch' detiam gruppy riska v rannem vozraste* [Speech therapy assistance to children at risk at an early age]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* [Prospects of science and education], 2020, № 4 (46), pp. 383-397. (In Russ.)

Grebennikova V.M., Shumilova E.A. *Sovremennye aspekty podgotovki uchitelei-logopedov. Analiz situatsii. Praktika i rezul'taty* [Modern aspects of training teachers-speech therapists. Analysis of the situation. Practice and results]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Education and health-care], 2021, № 1 (13), pp. 9-13. (In Russ.)

Grigorenko N.Iu., Viatleva Iu.E., Pokrovskaia Iu.A. *O vnesenii progressivnykh dopolnenii v programmy podgotovki, profperepodgotovki i povysheniia kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov dlia sistemy rannei pomoshchi detiam s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [On the introduction of progressive additions to the programs of training, professional retraining and advanced training of teaching staff for the system of early assistance to children with disabilities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2020, № 5, pp. 154-161. (In Russ.)

Grigorenko N.Iu. *Tipologiya otklonenii v sotsial'noi kommunikatsii u detei rannego vozrasta s razlichnymi variantami zaderzhki razvitiia* [Typology of deviations in social communication in children of early age with different variants of developmental delay]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2021, № 3, pp. 188-194. (In Russ.)

Grishaeva L.V., Kriulina P.A., Makarova I.A. *Oso-bennosti korrektsionno-razvivaiushchei raboty s det'mi rannego vozrasta s otstavaniem ili riskom otstavaniia v razvitiu (na primere proektirovaniia individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov)* [Features of correctional and developmental work with children of early age with a lag or risk of lag in development (on the example of designing individual educational routes)]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], 2020, № 9 (152), pp. 47-53. (In Russ.)

Zhulina E.V. *Model' rannei logopedicheskoi pomoshchi detiam s zaderzhkoi rechi* [Model of early speech therapy assistance to children with speech delay]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2014, № 3 (7), pp. 15-24. (In Russ.)

Zhulina E.V., Strakhova M.A. *Logopedicheskaia pomoshch' detiam rannego vozrasta s zaderzhkoi rechevogo razvitiia na osnove kommunikativnoi sistemy PECS* [Speech therapy assistance to children of early age with delayed speech development based on the PECS

communication system]. *Alleia nauki* [Alley of Science], 2017, vol. 2, № 15, pp. 713-722. (In Russ.)

Karelina I.B. *Kompleksnaia abilitatsiia negovoriashchikh detei rannego vozrasta* [Complex habilitation of non-speaking young children: monograph]. Novosibirsk, SibAK Publ., 2017, 156 p. (In Russ.)

Kondrat'eva V.N., Charkina N.V. *O neobkhodimosti vvedeniia distsipliny «Logopedicheskoe soprovozhdenie detei rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia» v sistemu podgotovki studentov po napravleniiu 44.03.03 «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovaniia», profil' «Logopediia»* [On the need to introduce the discipline “Speech therapy support for children with disabilities” in the system of training students in the direction 44.03.03 “Special (defectological) education”, profile “Speech therapy”]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences], 2018, № 3 (80), pp. 276-278. (In Russ.)

Kozlovskaya N.V. *Izobrazitel'naia deiatel'nost' kak sredstvo razvitiia rechi detei* [Visual activity as a means of developing children's speech]. *Vestnik nauchnykh konferentsii* [Bulletin of scientific conferences], 2021, № 12-1 (76), pp. 58-60. (In Russ.)

Malofeev N.N. *O strategii razvitiia detei s OVZ i invalidnost'iu do 2030 goda* [On the development strategy for children with disabilities and disabilities until 2030]. URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/05/Malofeev-N.N.-O-strategii-razvitiya-obrazovaniya-detei-s-OVZ.pdf> (access date: 07.03.2022). (In Russ.)

Metody obsledovaniia rechi detei: Posobie po diagnostike rechevykh narushenii [Methods for examining the speech of children: A manual for the diagnosis of speech disorders], ed. by G.V. Chirkina. Moscow, Arkti Publ., 2003, 240 p. (In Russ.)

Pechora K.L., Pantiukhina G.V. *Diagnostika razvitiia detei rannego vozrasta. Razvivaiushchie igry i zaniatiia* [Diagnostics of the development of young children. Educational games and activities]. Moscow, Sfera Publ., 2019, 80 p. (In Russ.)

Platonova N.P. *Izobrazitel'naia deiatel'nost' kak sredstvo razvitiia rechi detei rannego vozrasta «gruppy riska»* [Visual activity as a means of developing the speech of young children of the «risk group»]. *Teoriia i praktika nepreryvnogo soprovozhdeniia detei rannego i doshkol'nogo vozrasta v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Theory and practice of continuous support for children of early and preschool age in the modern educational space]. Moscow, Paradigma Publ., 2021, pp. 121-126. (In Russ.)

Rasporiazhenie Minprosveshcheniia Rossii ot 06.08.2020 № R-75 (red. ot 06.04.2021) «Ob utverzhdenii primernogo Polozheniia ob okazanii logopedicheskoi pomoshchi v organizatsiakh, osushchestvliuiu-

shchikh obrazovatel'nykh deiatel'nost'" [Decree of the Ministry of Education of Russia dated 08.06.2020 № R-75 (as amended on 04.06.2021) "On approval of the approximate Regulations on the provision of speech therapy assistance in organizations engaged in educational activities"]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-06082020-n-r-75-ob-utverzhenii/> (access date: 07.03.2022). (In Russ.)

Strebeleva E.A. *Psikhologo-pedagogicheskaia diagnostika razvitiia detei rannego i doskol'nogo vozrasta* [Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2004, 164 p. (In Russ.)

Timofeeva V.V., Dirizhapova M.N. *Narusheniia i patologii rechi u detei* [Disorders and pathologies of speech in children]. *Prakticheskaja psikhologija v usloviakh*

sovremennykh krizisov: problemy, perspektivy i resheniia: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Practical psychology in the conditions of modern crises: problems, prospects and solutions: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation], ed. by T.Ts. Tudupova, Ulan-Ude, Buriatskii gos. un-t im. Dorzhi Banzarova Publ., 2021, pp. 245-250. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.10.2022; одобрена после рецензирования 26.11.2022; принята к публикации 26.11.2022.

The article was submitted 14.10.2022; approved after reviewing 26.11.2022; accepted for publication 26.11.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 110–116. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 110–116.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК159.9:616

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-110-116>

СПЕЦИФИКА РОДИТЕЛЬСКОГО СТРЕССА У РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Севастьянова Ульяна Юрьевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ulyanakostroma@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>.

Аннотация. В статье рассматривается феномен родительского стресса у родителей детей с нормативным развитием и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (РАС, ЗПР, умственная отсталость, ДЦП, нарушение зрения), представлен анализ зарубежных и отечественных исследований по данной тематике. Теоретическое и эмпирическое исследование выявило особенности родительского стресса и удовлетворенности у родителей детей нормативного развития и родителей детей с ОВЗ. Проведенное на 43 родителях исследование показало, что уровень стресса выше у родителей с ОВЗ. Появление ребенка заставляет семью столкнуться со специфическими жизненными трудностями, дестабилизацией устоявшихся правил и дезорганизацией нервно-психической деятельности. Также было выявлено специфическое отношение личности к опыту травматического родительства (вызывающему глубокие переживания).

Ключевые слова: родительский стресс, удовлетворенность родительской ролью, родители детей с ОВЗ.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>.

Для цитирования: Севастьянова У.Ю. Специфика родительского стресса у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 110–116. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-110-116>

Research Article

SPECIFICS OF PARENTAL STRESS IN PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Ulyana Yu. Sevastyanova Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ulyanakostroma@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>.

Abstract. The article deals with the phenomenon of parental stress in parents of children with normative development and parents of children with disabilities (ASD, mental retardation, cerebral palsy, visual impairment), an analysis of foreign and domestic research on this topic is presented. A theoretical and empirical study revealed the characteristics of parental stress and satisfaction in parents of children with normative development and parents of children with disabilities. A study conducted on 43 parents showed that the level of stress is higher in parents with disabilities. The appearance of a child forces the family to face specific life difficulties, the destabilization of established rules and the disorganization of neuropsychic activity. Also, a specific attitude of the individual to the experience of traumatic parenthood (causing deep feelings) was revealed.

Key words: parental stress, satisfaction with the parental role, parents of children with disabilities.

Acknowledgments: The work was supported by the Russian Science Foundation project 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>.

For citation: Sevastyanova U.Yu. Specifics of parental stress in parents of children with disabilities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 110–116. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-110-116>

Рождение ребенка является для семьи стрессовым моментом, а появление ребенка с ОВЗ в современной психологии рассматривается как семейный ненормативный стресс. Он дестабилизирует семейную систему, воздействует на всех ее членов, оказывает ощутимое влияние на взаимоотношения между супругами и их отношение к рожденному ребенку.

С.С. Савенышева и ее коллектив, изучая родительский стресс в семьях с детьми раннего и дошкольного возраста, рассматривает его как «дисбаланс между восприятием требований родительства и восприятием наличных ресурсов у родителей. Этот дисбаланс может быть связан как с особенностями детей, так и с особенностями самих родителей» [Савенышева: 30].

Проведенный теоретико-методологический анализ современных исследований травматического стресса у родителей детей с ОВЗ показал, что в настоящее время уделяется большое внимание изучению данного феномена в основном в зарубежной литературе.

Достаточно много исследований, посвященных переживаниям родителей детей с ОВЗ, можно увидеть в англоязычных изданиях. Так, например, Т.В. Smith, M.N.I. Oliver, M.S. Innocenti исследовали уровень родительского стресса в семьях детей с ОВЗ, где были выявлены факторы, оказывающие влияние на него, прежде всего, это изменение бюджета, жизненного уклада. Также было доказано, что аспекты функционирования ребенка в меньшей степени оказывают влияние на напряжение в семейной системе [Smith et al.: 260]. Исследование Lily L. Dyson показало, что родители детей с ограниченными возможностями испытывают больший стресс, чем родители детей нормы [Lily L. Dyson: 270]. Как правило, с появлением в семье ребенка с нарушениями в развитии увеличиваются социально-бытовые, финансовые и жилищные проблемы. С рождением ребенка с ОВЗ взаимоотношения в семье изменяются. Чем больше выражены особенности ребенка, в частности внешние, тем больше меняется отношение к нему его родителей. Также многие отечественные и зарубежные исследователи (М.И. Гонштейн, Е.С. Слепович, Б. Спок, В.С. Соммерс) занимались изучением реакций родителей на дефект у ребенка. Если родители достигли стадии принятия дефекта ребенка, но начавшаяся реабилитация и коррекция не дает ощутимых результатов, то эта ситуация оказывает еще более неблагоприятное, деформирующее воздействие на родителей.

Большинство же отечественных исследований сосредоточены в основном на описании взаимоотношений в диаде «мать – ребенок с ОВЗ» (Л.М. Колпакова, Г.Н. Мухаиметзянова, В.С. Тихомирова, Д.Н. Исаев, И.В. Черепанова, А.Е. Манько). Так, например, исследова-

ние, проведенное В.С. Тихомировой и Д.Н. Исаевым, демонстрирует эмоциональное состояние матерей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом (ДЦП), и их отношение к своим детям. По результатам исследования видно, что матери детей с ДЦП более подвержены отрицательным эмоциональным состояниям, они больше беспокоятся о материальном состоянии своей семьи. Женщины воспринимают своих детей как зависимых, слабых, нуждающихся в постоянной помощи [Тихомирова: 70]. К таким же выводам приходит и Л.М. Колпакова, которая провела исследование особенностей эмоционально-личностного отношения матери к ребенку-инвалиду. «Эмоционально-личностное отношение матери к ребенку включает следующие характеристики: высокий уровень конфликтности в семье, наличие чувства неполноценности в семье, тревожность в семье, некоторая враждебность в семейной ситуации» [Колпакова: 16]. По результатам Е.С. Дьячковой при изучении эмоциональной сферы, уровня стрессочувствительности и текущего стресса матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, был выявлен высокий уровень напряжения и склонность к преувеличению проблем [Дьячкова: 8]. О.В. Аникина в своем исследовании доказала взаимосвязь родительской компетентности и уровня переживаемого матерями родительского стресса [Аникина].

В меньшей степени встречаются исследования эмоционального отношения отца и ребенка с ОВЗ. В существующих исследованиях подчеркивается важность присутствия и участия отца в понимании и коррекции нарушений развития и воспитании ребенка с ОВЗ. По мнению исследователей (Л.Э. Семеновой, Т.А. Серебряковой, В.Э. Семеновой, И.В. Родионовой), есть все основания полагать, что позитивные исходы влияния отцовского взаимодействия с детьми на их будущее становление и развитие возможны только при условии, если мужчины демонстрируют благоприятные для развития ребенка стили родительского отношения и высокую степень принятия родительской позиции, причем начиная уже с первых лет жизни ребенка [Семенова, Серебрякова, Семенова, Родионов: 485].

В последние несколько лет вектор изучения сместился в сторону реабилитации, и семья рассматривается как среда для осуществления лечебных, коррекционно-развивающих и педагогических воздействий на ребенка [Левченко, Ткачева]. По данным исследования И.В. Черепановой и А.Е. Манько, обучение ребенка с РАС становится возможным только при условии психологической поддержки их родителей, так как они испытывают трудности в эмоциональном принятии своего ребенка [Черепанова, Манько: 270].

В современной отечественной литературе практически нет исследований, касающихся оценки ро-

дительского стресса. Поэтому одной из важнейших проблем, далеких пока от разрешения, является выявление специфики родительского стресса в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

Таким образом, нам представилось важным изучить особенности родительского стресса у родителей детей с ОВЗ на российской выборке и понять, какие существуют различия между данными показателями в сравнении с выборкой родителей нормативных детей. Это стало целью данного научного исследования.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 43 респондента: 29 родителей нормативно развивающихся детей (38,3 – средний возраст; 8 отцов и 21 мать), 14 родителей детей с ОВЗ (37,5 – средний возраст; 3 отца и 11 матерей). Все дети имеют установленный статус ОВЗ по заключению психолого-медико-педагогической комиссии и учатся по адаптированной основной общеобразовательной программе. Среди нозологий были представлены: расстройство аутистического спектра (7), задержка психического развития (3), детский церебральный паралич (2), нарушение зрения (1), умственная отсталость (1).

Методики исследования: опросник «Шкала родительского стресса» («Parental Stress Scale» J.O. Berry & W.H. Jones, 1995; адаптация Ю.В. Мисиюк, И.В. Тихонова, 2021 [Мисиюк, Тихонова: 58]) предназначена для диагностики выраженности стресса, связанного с выполнением родительской роли; методика исследования удовлетворенности родительской ролью (Parent Satisfaction Scale; C.F. Halverson, H.P. Duke, 1991; адаптация Е.В. Куфтяк, 2006), позволяет определить интегральный уровень удовлетворенности родительской ролью; метод «Неоконченные предложения» (D.M. Sacks, S. Levy, 1950; Румянцев, 1969; И.В. Крук, 1981; Б.Д. Карвасарский 1982; А.П. Пахомов, 2012; модификация И.В. Тихоновой) с целью исследования малосознаваемых отношений личности к опыту родительства, в том числе травматическому (вызывающему глубокие переживания).

Статистическая обработка проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 21. При обработке данных применялась первичная описательная статистика с использованием подсчета среднего арифметического (M) и вычисления стандартного отклонения, вычислялся коэффициент непараметрического U-критерия Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение

Обратимся к полученным результатам. Отвечая на незаконченные утверждения, в словесном описании «Кто я?» в процентном соотношении на первый план у родителей детей нормативного развития выходят определения «Я – человек, я – мужчина/женщина» (44,65 %), в то время как родители детей с ОВЗ видят себя в первую очередь «как мать/отца» (58,34 %).

Далее участники исследования определяли, что они думают как родитель («Я как родитель думаю...»). Родители детей нормы в основном думают о будущем детей (55 %), далее о воспитании и образовании (30 %), о здоровье (15 %), в то время как родители детей с ОВЗ в первую очередь заботятся о текущем психо-физическом состоянии ребенка (44 %).

Определяя страхи родительства («Я как родитель боюсь...»), родители нормативных детей в большей степени боятся неправильного воспитания и его последствий: «*боюсь неправильного воспитания со своей стороны*», «*что мне не будут доверять*», «*что дети вырастут и будут редко звонить, не заботиться*», «*потерять общий язык с ребенком*», «*упустить момент в развитии своих детей*» (48 %), на втором месте идет страх за здоровье ребенка (34 %). Тогда как родители детей с ОВЗ боятся «*за будущее своих детей*» (78 %), второе место также определяется жизнью и здоровьем ребенка (18 %). На наш взгляд, это объясняется неопределенностью будущего ребенка с ОВЗ, например выбор образовательного учреждения, профессионального определения, создания семьи. Единичные ответы у той и другой группы встречаются о боязни «*не справиться финансово*».

Отвечая на незаконченное предложение «Я как родитель хочу забыть», родители нормативных детей давали разнообразные ответы, но в большей степени о неправильных методах и ситуациях воспитания: «*веду себя резко*», «*о своей агрессии по отношению к детям*», «*когда был нетерпелив*», «*прорисовывал*» (46 %). Родители детей с ОВЗ чаще давали ответы, относящиеся напрямую к структуре дефекта собственного ребенка: «*постоянные истерики ребенка до 6 лет*», «*о том, что мой ребенок инвалид*» (48 %).

Заканчивая предложение «Если бы я мог что-то посоветовать себе – молодому родителю, то я бы сказал», родители нормативных детей рекомендовали себе чаще быть вовлеченным родителем: «*наслаждайся каждым моментом, дети очень быстро растут*», «*проводи больше времени с ребенком*», «*быть чаще с детьми*», «*чаще быть с семьей*» (87 %). Также достаточно много ответов касалось рождения еще детей, таких ответов у родителей детей с ОВЗ представлено не было. А желали они бы себе «*больше терпения*», «*сил*» (71 %).

Таким образом, изучение отношения личности к опыту родительства, в том числе травматическому (вызывающему глубокие переживания), у двух групп респондентов выявило некоторые противоречия. У родителей детей нормативного развития доминирующими высказываниями являются планы о будущем ребенка, в то время как для родителей детей с ОВЗ планы о будущем ребенка вызывают страх. Обобщая ответы на незаконченные утверждения, посвященные

Таблица 1

Данные методики «Шкала родительского стресса»
у родителей детей нормативного развития и с ОВЗ

Компонент	Родители детей нормативного развития		Родители детей с ОВЗ	
	М	SD	М	SD
родительское вознаграждение	7,66	2,13	9,50	2,38
родительские стрессоры	9,59	1,88	16,00	3,92
потеря контроля	7,55	2,46	5,71	2,92
родительское удовлетворение	8,24	1,84	7,07	1,542
общий уровень стресса	39,14	8,45	42,64	7,61

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

Таблица 2

Данные методики «Диагностика удовлетворенности родительской ролью»
у родителей детей нормативного развития и с ОВЗ

Компонент	Родители детей нормативного развития		Родители детей с ОВЗ	
	М	SD	М	SD
Общий показатель удовлетворенности	151,44	22,61	138,07	27,23
Удовольствие, получаемое от воспитания и родительства	38,41	6,02	34,57	10,23
Важность роли родителя	54,07	9,04	42,85	10,39
Тяжесть роли родителя	48,72	9,69	48,21	9,77

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

поведенческим реакциям родительства, можно отметить, что у родителей нормативных детей ответы более разнообразны, чем у родителей детей с ОВЗ.

Далее обратимся к результатам описательной статистики по стандартизированным методикам.

Одним из важных предположений нашего исследования является утверждение о том, что существуют определенные различия в проявлении родительского стресса у двух групп родителей в зависимости от наличия или отсутствия нарушения развития у их детей.

Результаты исследования уровня стресса у родителей двух групп представлены в таблице 1.

Мы можем отметить разницу между выборками в значимой для нашего исследования характеристике «Родительские стрессоры». «Родительские стрессоры» выявляют требования, которые предъявляет исполнение родительской роли. В группе родителей нормативных детей данный компонент имеет меньшую выраженность. Нами констатировано значимое повышение параметра «родительские стрессоры» у группы родителей детей с ОВЗ ($U = 29,5$; $p = 0,000$). Родители детей с ОВЗ отмечают, что забота о ребенке требует больше времени и сил, наличие ребенка является финансовым бременем, также поведение ребенка с ОВЗ часто непонятно родителю, ставя основным источником стресса в жизни – наличие ребенка с нарушением в развитии.

Схожие проявления нами были выявлены по параметру «Родительское вознаграждение» между груп-

пами респондентов ($U = 110,5$; $p = 0,01$). Напомним, что шкала «Родительское вознаграждение» отражает удовольствие, позитивные эмоции, которые приносит исполнение родительской роли. Субшкала представлена обратными вопросами, то есть чем выше показатель, тем менее родители удовлетворены родительской ролью. Родители нормативных детей получают больше отдачи, позитивных эмоций, которые приносит исполнение родительской роли. Родители детей с ОВЗ испытывают меньшую степень вознаграждения от родительской роли.

Также статистически значимое различие выявлено по шкале «Потеря контроля» ($U = 301,5$; $p = 0,01$). Хотя у родителей детей с ОВЗ уровень стресса выше, чем у другой группы респондентов, но они в меньшей мере испытывают чувство утраты контроля над своей жизнью. Родители нормативных детей теряют управление над обстоятельствами в процессе воспитания ребенка. Очевидно, это связано с тем, что родители детей с ОВЗ адаптировались к сложившейся ситуацией рождения ребенка с нарушением в развитии и взяли под контроль все жизненное пространство своей семьи (средний возраст детей 8 лет).

При изучении особенностей удовлетворенности родительской ролью у респондентов было выявлено значимое различие по такому показателю, как «Важность роли родителя» ($U = 323,5$; $p = 0,002$). Родители нормативных детей испытывают важность данной роли, называя главной целью в жизни. Полученные

данные свидетельствуют о достаточно высокой степени удовлетворенности своей родительской ролью у респондентов. Так, родители испытывают выраженное удовольствие от воспитания своих детей, ставя родительство главной целью жизни, отмечают важность данного статуса.

Таким образом, субъективно родители воспринимают свою роль позитивно, что связано, возможно, с навязыванием общественного стереотипа о представлении ответственного родительства через положительные характеристики.

Подводя итог, можно отметить, что рождение и воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья является большим стрессом для родителей детей с ОВЗ. Наши выводы соотносятся с результатами исследования К.А. Кима, Р.В. Кадырова, где также было доказано, что «уровень воспринимаемого стресса у родителей, воспитывающих ребенка с инвалидностью, выше, чем у родителей здоровых детей» [Ким, Кадыров: 523]. Вместе с тем полученные нами данные согласуются с мнением Л.В. Фархутдиновой, О.О. Сухановой о том, что ситуация воспитания ребенка с ОВЗ меняет отношение к членам семьи, сильно действуя на их эмоциональное состояние, например: появляются сомнения в себе и в своей родительской компетентности, чувство вины, преобладает концентрация исключительно на ребенке и его особенностях, а также чувство стыда за особенности ребенка и как следствие – изоляция родителей от общества [Фархутдинова, Суханова: 406]; с заключением Н.Ф. Михайловой о влиянии родительского стресса на отношение к ребенку [Михайлова: 172].

Выводы

Таким образом, обобщив полученные результаты, мы можем сделать вывод о специфике родительского стресса и удовлетворенности у родителей детей с ОВЗ.

1. Мы можем отметить специфическое отношение личности к опыту травматического родительства (вызывающему глубокие переживания). Родители детей с ОВЗ переживают и испытывают страх за будущее ребенка, постоянно думая о нарушенном развитии. Важными параметрами такого родительства являются ресурсозатратность, негативная эмоциональная оценка ситуации.

2. Исследование показало, что уровень стресса выше у родителей детей с ОВЗ. Появление ребенка заставляет семью столкнуться со специфическими жизненными трудностями, дестабилизацией устоявшихся правил и дезорганизацией нервно-психической деятельности.

3. Интересным является выявленный факт достоверной разницы в восприятии родительской роли. Являясь высоко выраженным параметром у родителей детей нормативного развития, он может гово-

рить о получении удовольствия от воспитания детей. Субъективно родители воспринимают свою роль позитивно.

4. Показатель удовлетворенности родительской ролью не имеет статистически значимого различия у двух групп респондентов. Как родители детей с ОВЗ, так и родители нормативных детей испытывают чувство радости, успешности, возникающее при выполнении родительской роли.

Полученные научные данные по изучаемой проблематике показывают необходимость психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с ОВЗ для оказания консультативной и коррекционной помощи родителям, испытывающим стресс.

Список литературы

Аникина В.О., Пионова К.А. Взаимосвязь родительских компетенций, эмоционального состояния и уровня родительского стресса матерей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN619.pdf> (дата обращения: 01.10.2022).

Дьячкова Е.С., Баяндина Т.В. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью // Медицинская психология в России. 2021. Т. 13, № 3. С. 8–16. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-3-8>

Ким К.А., Кадыров Р.В. Групповая схема-терапия в снижении стресса родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24, № 4. С. 517–524.

Колтакова Л.М. Психология адаптивности к трудной ситуации (на примере матерей, имеющих детей с двигательной патологией): дис. ... д-ра психол. наук. Казань, 2011.

Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Москва: Просвещение, 2008. 239 с.

Мисюк Ю.В., Тихонова И.В. Русскоязычная версия «Шкалы родительского стресса»: результаты первичной оценки внутренней надежности и валидности // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 9. С. 58–66. URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.9.9> (дата обращения: 12.09.2022).

Михайлова Н.Ф. Стресс повседневной жизни семьи, имеющей больного ребенка или родителя: системный подход // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. Москва: Изд-во Института психологии РАН (Труды Института психологии РАН). 2016. С. 139–175.

Савеньшева С.С., Марачевская М.В., Мигунова К.Ю. Родительский стресс и копинг-стратегии

у работающих и неработающих матерей детей раннего возраста // Вестник Комстромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 4. С. 113–117.

Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Семенова В.Э., Родионова И.В. Особенности родительского отношения и родительской позиции отцов и матерей детей раннего возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59. С. 482–485. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35130137> (дата обращения: 20.10.2022).

Тихомирова В.С. Особенности отношения матерей к своему ребенку-дошкольнику, страдающему церебральным параличом // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 74–78.

Фархутдинова Л.В., Суханова О.О. Исследование функционального ресурса семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 393–409. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.25>.

Черепанова И.В., Манько А.Е. Отношение к ребенку с Расстройством Аутистического спектра у матерей с различным уровнем психологического здоровья, как важнейший фактор лечебно-реабилитационного процесса // Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, посвящ. 20-летию ИПКиП. Могилев, 2021. С. 266–271.

Lily L. Dyson Fathers and Mothers of School-Age Children With Developmental Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Social Support. *American Journal on Mental Retardation*, 1997, vol. 102, № 3, pp. 267-279.

Smith T.B., Oliver M.N.I., & Innocenti M.S. Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2001, № 71 (2), pp. 257–261.

References

Anikina V.O., Pshonova K.A. *Vzaimosvyjaz' roditel'skih kompetencij, jemocional'nogo sostojanija i urovnja roditel'skogo stressa materej detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [Interrelation of parental competencies, emotional state and level of parental stress of mothers of children of preschool and primary school age]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [The world of science. pedagogy and psychology], 2019, vol. 7, № 6. <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN619.pdf>. (In Russ.)

D'jachkov E.S., Bajandina T.V. *Psihologicheskie osobennosti materej, vospityvajushhih detej s OVZ i invalidnost'ju* [Psychological features of mothers raising children with disabilities and disabilities]. *Medicinskaja psihologija v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2021, vol. 13, № 3, pp. 8. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-3-8>. (In Russ.)

Farhutdinova L.V., Suhanova O.O. *Issledovanie funkcional'nogo resursa semej, vospityvajushhih detej*

s ogranicennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Study of the functional resource of families raising children with disabilities]. *Perspektivy nauki i obrazovanija* [Prospects of Science and Education], 2022, № 1 (55), pp. 393-409. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.25>. (In Russ.)

Kim K.A., Kadyrov R.V. *Gruppovaja shema-terapija v snizhenii stressa roditelej, vospityvajushhih rebenka s OVZ* [Group schema-therapy in reducing the stress of parents raising a child with disabilities]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2022, vol. 24, № 4, pp. 517-524. (In Russ.)

Kolpakova L.M. *Psihologija adaptivnosti k trudnoj situacii (na primere materej, imejushhih detej s dvigatel'noj patologiej)* [Psychology of adaptability to a difficult situation (on the example of mothers with children with motor pathology)]: dis. ... d-ra psihol. nauk. Kazan', 2011. (In Russ.)

Levchenko I.Ju., Tkacheva V.V. *Psihologicheskaja pomoshh' sem'e, vospityvajushhej rebenka s otklonenijami v razvitii* [Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities]. Moscow, Education Publ., 2008, 239 p. (In Russ.)

Misijuk Ju.V., Tihonova I.V. *Russkojazychnaja versija «Shkaly roditel'skogo stressa»: rezul'taty pervichnoj ocenki vnutrennej nadezhnosti i validnosti* [Russian version of the "Parental Stress Scale": results of the initial assessment of internal reliability and validity]. *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2022, № 9, pp. 58–66. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.9.9>. (In Russ.)

Mihajlova N.F. *Stress povsednevnoj zhizni sem'i, imejushhej bol'nogo rebenka ili roditelja: sistemnyj podhod* [Stress of everyday life of a family with a sick child or parent: a systematic approach]. *Psihologija povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstvija i sovladanie* [Psychology of everyday and traumatic stress: threats, consequences and coping], ed. by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, N.V. Tarabrina, N.E. Harlamenkova. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2016, pp. 139-175. (In Russ.)

Savenysheva S.S. *Marachevskaja M.V., Migunova K. Ju. Roditel'skij stress i koping-strategii u rabotajushhih i nerabotajushhih materej detej rannego vozrasta* [Parental stress and coping strategies in working and non-working mothers of young children]. *Vestnik Komstromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Komstrom State University. Series Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 4, pp. 113-117. (In Russ.)

Semenova L.Je., Serebrjakova T.A., Semenova V.Je., Rodionova I.V. *Osobennosti roditel'skogo otnoshenija i roditel'skoj pozicii otcov i materej detej rannego vozrasta* [Peculiarities of parental attitude and parental posi-

tion of fathers and mothers of young children]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 2018, № 59, pp. 482-485. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35130137>. (In Russ.)

Tihomirova V.S. *Osobennosti otnoshenija materej k svoemu rebenku-doshkol'niku, stradajushhemu cerebral'nym paralichom* [Features of the attitude of mothers to their preschool child suffering from cerebral palsy]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, № 4, pp. 74-78. (In Russ.)

Cherepanova I.V., Man'ko A.E. *Otnoshenie k rebjonku s rasstrojstvami autisticheskogo spektra u materej s razlichnym urovnem psihologicheskogo zdorov'ja, kak vazhnejshij faktor lecebno-reabilitacionnogo procesa* [Attitude towards a child with ASD in mothers with different levels of psychological health, as the most important factor in the treatment and rehabilitation process]. *Sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-*

prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 20-letiju IPKiP [Collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference, dedicated to The 20th anniversary of IPKiP. Mogilev]. Mogilev, 2021, pp. 266-271. (In Russ.)

Lily L. Dyson Fathers and Mothers of School-Age Children With Developmental Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Social Support. *American Journal on Mental Retardation*, 1997, vol. 102, № 3, pp. 267-279.

Smith T.B., Oliver M.N.I., & Innocenti M.S. Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2001, № 71 (2), pp. 257-261.

Статья поступила в редакцию 09.11.2022; одобрена после рецензирования 19.11.2022; принята к публикации 02.12.2022.

The article was submitted 09.11.2022; approved after reviewing 19.11.2022; accepted for publication 02.12.2022.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 117–121. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 117–121.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-117-121>

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ДОСТИЖЕНИЯ, ИННОВАЦИИ

Воронцов Дмитрий Борисович, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, d-vorontsov@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

Захарова Жанна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, janna_z@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8795-1535>

Коровкина Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, kor-ulya9@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0454-8770>

Райкина Мария Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Аннотация. В тексте представлена информация о I Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации». Сообщается об основных мероприятиях конференции, докладах на пленарном заседании, работе дискуссионных площадок, открытых лекций, мастер-классов. Приведены положения резолюции, принятые участниками научного собрания и направленные на развитие социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности.

Ключевые слова: научно-практическая конференция, психология, педагогика, социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность.

Для цитирования: Воронцов Д.Б., Захарова Ж.А., Коровкина Т.Е., Райкина М.А. Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 117–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-117-121>

Database Paper

SOCIO-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY: CURRENT PROBLEMS, ACHIEVEMENTS, INNOVATIONS

Dmitry B. Vorontsov, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, d-vorontsov@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

Zhanna A. Zakharova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, janna_z@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8795-1535>

Tatiana E. Korovkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, kor-ulya9@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0454-8770>

Maria A. Raikina, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Abstract. The text provides information about the First All-Russian scientific and practical conference with international participation “Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity: actual problems, achievements, innovations”. The main events of the conference, reports at the plenary session, the work of discussion platforms, open lectures, master classes are reported. The provisions of the resolution adopted by the participants of the scientific meeting and aimed at the development of socio-pedagogical and psychological-pedagogical activities are given.

Keywords: scientific and practical conference, psychology, pedagogy, socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity.

For citation: Vorontsov D.B., Zakharova Z.A., Korovkina T.E., Raikina M.A. Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity: current problems, achievements, innovations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 117–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-117-121>

5–6 сентября 2022 г. на базе Института педагогики и психологии Костромского государственного университета состоялась I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации», целью которой являлись обмен научными результатами и исследовательским опытом, публикация результатов научных исследований в области психолого-педагогической деятельности и социальной педагогики.

Непосредственным организатором конференции выступил Костромской государственный университет при участии администрации Костромской области, департамента образования и науки Костромской области.

Конференция стала уникальным пространством для представления инновационных разработок, оригинальных результатов исследований, интересных практик в области развития социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности, а также для реализации плодотворного взаимодействия и сотрудничества специалистов в сфере психологии и педагогики.

Целью конференции являлся обмен научными результатами и исследовательским опытом, публикация результатов научных исследований в области психолого-педагогической деятельности и социальной педагогики. Основными задачами стало обсуждение вопросов содержания и перспектив развития социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в организациях различной ведомственной принадлежности, обсуждение и обмен практиками в области подготовки к социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в современных социокультурных условиях, обмен результатами исследований и практической деятельности в области социального взаимодействия в работе с семьей.

В состав участников конференции вошли представители ведущих научных школ в области психолого-педагогической деятельности и социальной педагогики, органов государственной власти и местного самоуправления, представители Общественной палаты Российской Федерации и региональных общественных палат, практикующие педагоги и психологи, преподаватели вузов, молодые педагоги. География участников конференции была обширна. Наряду с Костромой и районами Костромской области представлены российские города и регионы: Вологда, Воронеж, Калуга, Москва, Нижний Новгород, Новосибирск, пос. Огарково (Вологодская обл.), Рыбинск, Саки, Североморск, Севастополь, Ярославль и др., а также ближнее зарубежье: Кокшетау (Казахстан), Минск (Республика Беларусь).

В конференции приняли участие Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Белорусский национальный технический университет, Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, Воронежский государственный педагогический университет, военно-спортивный лагерь «Звезда» Костромской областной общественной федерации пэйнтбола, ГБОУ «Школа № 2086» (Москва), ГКОУ «Школа № 3 Костромской области для детей с ограниченными возможностями здоровья», ГБОУ «Школа № 1935» (Москва), ГБУ ДО КО «Дворец творчества», ГБОУ «Школа № 962» (Москва), Детская организация отдыха детей и их оздоровления «Арт-Квест», Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова (Казахстан), Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова, МБДОУ «Детский сад № 53», МБОУ ВМР «Огарковская средняя школа имени М.Г. Лобытова», МБОУ города Костромы «Дом детского творчества “Жемчужина”», лагерь актива детских общественных организаций Костромской области «Соколенок», Костромской государственный университет, МБОУ ЗАТО г. Североморска «СОШ № 12», Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, МБОУ Вологодского муниципального района «Огарковская средняя школа имени М.Г. Лобытова», МБОУ Вологодского муниципального района «Ермаковская средняя школа», Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

На торжественном открытии конференции с приветственным словом выступили: Александр Рудольфович Наумов – кандидат химических наук, профессор, и. о. ректора ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома) и Любовь Ильинична Тимонина – кандидат педагогических наук, профессор, и. о. проректора ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома).

На пленарном заседании, состоявшемся в первый день конференции, были представлены 6 содержательных докладов, которые обозначили дискуссионное поле конференции и послужили опорными точками дальнейших секционных заседаний.

Т.В. Машарова, доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ФГОУ ВО «Московский городской педагогический университет» выступила с докладом «Принципы социального партнерства в образовании».

В выступлении речь шла о новой роли отечественной школы в пространстве общественной жизни. Автор отметила, что образование является одной из наиболее значимых ценностей в обществе. Однако всем известно и то, что наше общество неоднородно, сле-

довательно, не всегда партнерские отношения возможны между образованием и различными сферами общества. Поэтому социальное партнерство в образовании вызвано непрерывным процессом нарастания разнообразия в обществе. Если государство в лице министерства и соответствующих региональных комитетов отвечает за обеспечение единого образовательного пространства в стране (цели, задачи, стандарты) и предоставление системе образования необходимых ресурсов, то государство не может охватить всю сложность задач, потребностей, условий конкретных сообществ. Это особенно касается местных различий в отношении отраслевых пропорций в структуре рабочих мест, динамики молодежных групп риска, безработицы, экологических и исторических обстоятельств, различий в семейных условиях жизни детей.

Т.В. Машарова подчеркнула, что основными элементами социального партнерства в образовании являются:

- социальная проблема;
- интересы партнеров, их возможности и сильные стороны;
- правовая обоснованность партнерства;
- правила взаимодействия и взаимного контроля;
- наличие информационного поля, освещающего процессы социального партнерства;
- наличие социального проекта как способа организации сторон;
- постоянство и стабильность процесса социального партнерства;
- инновационные пути решения социальных проблем.

Среди задач социально-педагогического партнерства были названы:

- интеграция усилий образовательных организаций или отдельных лиц для решения общих педагогических задач;
- упорядочивание и координация взаимоотношений образовательных систем или институтов общества в рамках их взаимных интересов с целью сохранения целостности социальной системы и нормативно-правового единства на общенациональном и общегосударственном уровне через обеспечение трансляции социально-нормативного и ценностного содержания культуры в рамках обучения и воспитания;
- особый механизм межсистемной регуляции, управления в условиях резкого изменения роли государства в образовании или трансформаций во взаимоотношениях образования с макросредой;
- инструмент достижения консенсуса в отношениях между представителями различных социальных групп, каждая из которых имеет свои интересы, с помощью которого ими организовывается совместная деятельность, происходит ее координация для дости-

жения общественного консенсуса в управлении и развитии образовательной сферы.

М.И. Рожков, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий» (г. Ярославль) выступил с докладом «Воспитание... воспитательная деятельность... саморазвитие: экзистенциальный подход».

М.И. Рожков уверен, что современные дети – представители информационного мира, сетевого взаимодействия, виртуального общения. Дети – не только будущее. Они настоящее, открытое к конструктивному диалогу с непонятным им миром взрослых, живущих по другим принципам и говорящим на языке требований и запретов. Воспитание свободного человека – цель современного воспитания.

Автор считает, что каждый человек делает в жизни три основных выбора: профессиональный, социальный и экзистенциальный:

- профессиональный выбор предполагает выбор профессии или сферы будущей профессиональной деятельности и отвечает для ребенка на вопрос «Кем быть?»
- социальный выбор предусматривает выбор человеком своего социального окружения и основных принципов отношений с этим окружением и отвечает на вопрос «С кем быть?»
- экзистенциальный выбор предполагает изменения в жизни человека, его многомерном мире и отвечает на вопросы «Каким быть?» и «Как жить?»

Основу этих изменений составляет система ценностей и смыслов. Экзистенциальный выбор является магистральным и оказывает существенное влияние как на профессиональный, так и на социальный выбор.

Большой научный интерес вызывают и представленные на пленарном заседании доклады С.Д. Полякова, профессора, доктора педагогических наук, заведующего кафедрой воспитательных проблем образования ОГБУ «Центр образования и системных инноваций Ульяновской области», рассмотревшего психолого-педагогический, социально-педагогический и социально-психологический взгляды на воспитание; Б.В. Куприянова, профессора, доктора педагогических наук, профессора департамента педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», охарактеризовавшего феномен партисипаторной педагогики; А.В. Репринцева, профессора, доктора педагогических наук, профессора кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», проанализировавшего риски и противоречия этнической социализации подростков и молодежи в условиях социальной неопреде-

ленности; А.Н. Тесленко, профессора, доктора педагогических наук, доктора социологических наук, научного консультанта Центра развития одарённости и психологического сопровождения «Астана дарынь», описавшего социально-психологическую службу в образовании в Казахстане.

Разнообразный опыт социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности был представлен в работе секций.

Перед секцией «Содержание и перспективы развития социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в организациях различной ведомственной принадлежности» ставились задачи анализа опыта и разработки методик и технологий организации социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в организациях различной ведомственной принадлежности; современных педагогических технологий в системе непрерывного образования; анализ социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в условиях временных детских объединений.

Секция «Пути совершенствования подготовки к социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в современных социокультурных условиях» была посвящена вопросам обучения студентов психолого-педагогической и социальной направленностей, профориентационной работе со школьниками в изменяющихся социокультурных условиях. Особое место занимало рассмотрение влияния цифровой трансформации на процесс успешной подготовки студентов к психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности. Рассмотрелись успешные практики подготовки студентов организаций и направлений образования различного уровня к психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности.

Секция «Теория и практика социального взаимодействия в работе с семьей» была посвящена обсуждению вопросов роли организаций, обеспечивающих психолого-педагогическую и социально-педагогическую работу с детьми и семьями, в том числе группы риска. На секции обсуждались актуальные вопросы взаимодействия образовательных учреждений с семьями и способы привлечения родителей к воспитательным практикам организаций.

По итогам работы научного собрания была принята резолюция. Научно-педагогические работники более чем из 35 образовательных организаций различного уровня Российской Федерации и соседних государств, практические работники сферы воспитания, собравшиеся на научно-практическую конференцию «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации» отмечают высокую значимость и актуальность вопросов психолого-педаго-

гической и социально-педагогической деятельности с детьми, подростками и семьями в условиях быстро меняющегося общества, решения сложных социально-культурных проблем. Участники конференции признают, что необходимо изучать и обсуждать вопросы подготовки специалистов для психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности, обмениваться наиболее эффективными примерами опыта образовательных организаций в части обучения и воспитания будущих педагогов-психологов и социальных педагогов. Выступавшие отмечают высокую значимость разностороннего анализа и развития всех аспектов социально-педагогической и психолого-педагогической работы учреждений в организациях различной ведомственной принадлежности. В связи с этим участники конференции считают целесообразным развитие следующих направлений:

- в современных образовательных условиях важно делать особый акцент на организацию и осуществление социально-педагогического сопровождения разных категорий детей в связи с необходимостью создания условий для своевременного решения ими задач социализации и социального развития;

- в ходе реализации социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения детей в образовательных организациях важно охватывать разные категории «группы риска», в том числе одаренных детей;

- при организации социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях важно создавать условия для развития субъектности обучающихся, их лидерских качеств, коммуникативных и организаторских способностей через применение эффективных технологий, в том числе через осуществление школьного инициативного бюджетирования;

- поскольку современные средства цифровой коммуникации позволяют обеспечивать взаимодействие в различных форматах, то их использование и развитие рекомендуется для организации воспитательной, социально-педагогической и психолого-педагогической работы системы непрерывного образования;

- продолжать расширять связи между различными научными направлениями, наукой и практикой с целью привлечения внимания молодых ученых из разных отраслей знаний к проблеме организации сопровождения обучающихся и семьи в целом.

Список литературы

Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 6. URL: <http://science-education.ru/article/view?id=1144> (режим доступа: 03.09.2022).

Мар'ин А. Социальное партнерство в образовании. URL: <http://www.proza.ru/2011/01/21/398> (режим доступа: 03.09.2022).

Нуртдинова А. Некоторые аспекты становления социального партнерства в России // Проблемы теории и практики управления. 1995. № 3.

Осипов А.М., Карстан'е П. Социальное партнерство в образовании: ориентиры научного анализа // Образование и общество. 2008. С. 108–115.

Олейникова О.Н., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского союза // Высшее образование в России. 2006. № 6.

Решетников О.В. Школа и социум: взаимодействие в новой социальной реальности // Школьные технологии. 2014. № 5. С. 171–178.

References

Glushanok T.M. *Sotsial'noe partnerstvo kak sredstvo povyshenija kachestva professional'nogo obrazovaniya* [Social partnership as a means of improving the quality of vocational education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2008, vol. 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=1144>

Mar'in A. *Sotsial'noe partnerstvo v obrazovanii* [Social Partnership in Education]. URL: <http://www.proza.ru/2011/01/21/398>.

Nurtdinova A. *Nekotorye aspekty stanovlenija sotsial'nogo partnerstva v Rossii* [Some aspects of the formation of social partnership in Russia]. *Problemy teorii i praktiki upravlenija* [Problems of management theory and practice], 1995, vol. 3, pp. 85-67.

Osipov A.M., Karstan'e P. *Sotsial'noe partnerstvo v obrazovanii: orientiry nauchnogo analiza* [Social partnership in education: guidelines for scientific analysis]. *Obrazovanie i obschestvo* [Education and Society], 2008, pp. 108-115.

Olejnikova O.N., Murav'eva A. *Sotsial'noe partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovaniya v stranah Evropejskogo sojuza* [Social partnership in the field of vocational education in the countries of the European Union]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2006, vol. 6, pp. 126-129.

Reshetnikov O.V. *Shkola i sotsium: vzaimodejstvie v novej sotsial'noj real'nosti* [School and society: interaction in a new social reality]. *Shkol'nye tehnologii* [School technologies], 2014, vol. 5, pp. 171-178.

Статья поступила в редакцию 01.12.2022; одобрена после рецензирования 17.12.2022; принята к публикации 17.12.2022.

The article was submitted 01.12.2022; approved after reviewing 17.12.2022; accepted for publication 17.12.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 122–126. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 122–126.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 159.922

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-122-126>

**НОВОСТИ КОСТРОМСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ:
О VI МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ:
УСТОЙЧИВОСТЬ И ИЗМЕНЧИВОСТЬ ОТНОШЕНИЙ, ЛИЧНОСТИ, ГРУППЫ
В ЭПОХУ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ»**

Сапоровская Мария Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, mv_saporovskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>

Крюкова Татьяна Леонидовна, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, tat.krukova44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

Хазова Светлана Абдурахмановна, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, s_hazova@ksu.edu.ru <https://orcid.org/0000-0002-3657-0086>

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

Аннотация. В статье представлено содержание и основные результаты VI Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности». Отмечены новые и особо дискуссионные темы, обращено внимание на теоретическое и прикладное значение, новые перспективы развития данной научной проблематики.

Ключевые слова: стресс и совладающее поведение, вызовы, угрозы, потери, близкие отношения, уязвимость и стрессоустойчивость (ресурсность), новая дисфункциональность, психологическая помощь и поддержка

Благодарности. Благодарим за помощь в организации и проведении конференции директора института педагогики и психологии д-ра психол. наук А.Г. Самохвалову

Для цитирования: Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л., Хазова С.А., Тихомирова Е.В. Новости Костромской психологической научной школы: о VI Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 122–126. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-122-126>

Database Paper

**NEWS OF THE KOSTROMA SCHOOL OF PSYCHOLOGY:
ABOUT THE VI INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
“PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOR:
STABILITY AND VARIABILITY OF RELATIONSHIPS, INDIVIDUALS, GROUPS
IN THE AGE OF UNCERTAINTY”**

Maria V. Saporovskaya, Doctor of Psychology, Professor Kostroma State University, Kostroma, Russia, mv_saporovskaya@ksu.edu.ru <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>

Tatyana L. Kryukova, Doctor of Psychology, Professor Kostroma State University, Kostroma, Russia, tat.krukova44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

Svetlana Ab. Khazova, Doctor of Psychology, Professor Kostroma State University, Kostroma, Russia, s_hazova@ksu.edu.ru <https://orcid.org/0000-0002-3657-0086>

Elena V. Tikhomirova, PhD in Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Abstract. The review article presents the content and main results of the VI International Scientific Conference «Psychology of Stress and Coping Behavior: Stability and Variability of Relationships, Individuals, Groups in the Age of Uncertainty». New and especially debatable topics are presented, theoretical and applied significance, new prospects for the development of this scientific problem are noted.

Keywords: stress and coping behavior, challenges, threats, losses, close relationships, vulnerability and stress resistance (resourcefulness), new dysfunctionality, psychological help and support

Acknowledgments. We thank the Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Doctor of Psychology, for help in organizing and holding the conference Samokhvalova A.G.

For citation: Saporovskaya M.V., Kryukova T.L., Khazova S.A., Tikhomirova E.V. News of the Kostroma School of Psychology: about the VI International Scientific Conference "Psychology of Stress and Coping Behavior: Stability and Variability of Relationships, Individuals, Groups in the Age of Uncertainty". Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 122–126. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-122-126>

В сентябре 2022 года в Костромском государственном университете при участии Института психологии РАН, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Российского психологического общества, Гродненского государственного университета им. Я. Купалы состоялась VI Международная научная конференция «Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности», которая объединила в едином научном пространстве крупных ученых, практиков и начинающих исследователей данной проблемы. Цель конференции состояла в создании дискуссионного пространства для представления новых результатов исследований, взаимодействия, общения, вдохновения и обмена новыми идеями для исследователей и практиков из разных сфер психологии, психологического консультирования и психотерапии с учетом усложнившегося за последнее время контекста жизни человека.

На конференции в Костроме собралось около 200 специалистов, включая представителей ближнего зарубежья (Белоруссия, Киргизстан, Казахстан, Таджикистан). География российских участников разнообразна: Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Омск, Ростов-на-Дону, Таганрог, Тюмень, Чебоксары, Казань, Ярославль, Краснодар, Ижевск, Екатеринбург, Донецк и др. В конференции приняли участие представители более 50 научных организаций. В сборнике материалов опубликована 101 статья. Сделано 8 пленарных и 51 секционных докладов. Кроме того, в программу конференции вошли: панельная дискуссия «Психология стресса и совладающего поведения: актуальные проблемы исследований»; симпозиум «Динамическая целостность личности как фактор совладания с вызовами цифрового общества»; серия мастер-классов и открытых лекций, которые вызвали живой интерес у коллег, а также слушателей из числа практиков и студентов университета.

Конференция позволила осмыслить самые острые вопросы стрессогенности социальной среды, тенденций и ресурсов совладания современного человека в лавине социальных трансформаций; обсудить и обобщить передовой опыт в изучении проблем стресса и совладания в контекстах современности; обозначить задачи и перспективы новых науч-

ных исследований в данной области; организовать дискуссионное пространство для поиска новых путей решения современных исследовательских задач и внедрения в практику полученных результатов.

Основные направления работы конференции: социокультурный контекст стресса и совладающего поведения; психология здоровья и благополучия vs психологии несовладания; динамика совладания в контексте жизненных траекторий (жизненного пути) личности и группы; психология близких отношений и семья: жизненные трудности и совладание; стресс-менеджмент и копинг в организациях; уязвимость и стрессоустойчивость (ресурсность) личности и группы; новая функциональность и дисфункциональность человека: стрессоры и факторы совладания; психотехнологии совладающего поведения: психодиагностика, профилактика и профессиональная помощь.

Первая часть пленарного заседания была представлена панельной дискуссией на тему «Психология стресса и совладающего поведения: актуальные проблемы исследований». Модераторы дискуссии (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова) в режиме свободной дискуссии представили научному сообществу новые разработки научной школы за последние пять лет, обозначили современные тенденции в исследовании копинга. Здесь были затронуты следующие темы: изменение позиции исследователя с учетом новых вызовов, угроз, потерь; вакцинальное поведение и его связь с различными видами социального поведения (в том числе совладающим); связь субъективной оценки события и субъективной оценки потенциальных возможностей совладания; факторы и индикаторы снижения психоэмоционального здоровья у российских женщин среднего возраста, связанные с жизненным стилем; совладание и положительные эффекты противодействия вызовам, угрозам, потерям у людей разных социальных категорий (например, инвалидов). В завершении дискуссии в докладе молодого исследователя О.Ю. Одинцовой было представлено новое научное направление – психология диадического стресса и совладания в близких отношениях.

Вторая часть пленарного заседания была посвящена докладам гостей конференции. Так, значительное внимание исследователей было уделено совладанию

с неопределенностью (Д.А. Леонтьев, А.Н. Моспан), осознанной саморегуляции как ресурсу преодоления стресса в ситуации неопределенности (В.И. Моросанова), невыразимому травматическому опыту как основанию понимания немислимого (В.В. Знаков), негативным эмоциям и чувствам как детерминантам состояний (Л.В. Куликов), адаптационному синдрому, параметрам неспецифического ответа психики на угрозу (Е.Л. Доценко). В трех докладах поднимались острые темы, связанные с определенным возрастным и профессиональным контекстом: копинг-механизмы подростков с устойчивым противоправным поведением (И.А. Горьковая, А.В. Микляева), динамика функциональных состояний в течение вахтового заезда (Н.Н. Симонова), профессиональный стресс и способы совладания с ним у медицинских работников (А.Б. Холмогорова).

Поднятые проблемы нашли отражение и продолжение в рамках секционных заседаний. Наиболее многочисленной по количеству докладов стала секция *«Психология семьи и близких отношений: жизненные трудности и совладание»* (модераторы А.Ю. Маленова, М.В. Сапоровская). Были рассмотрены весьма разнообразные темы – от детско-родительских отношений до партнерских. Были подняты вопросы изучения мотивов отложенного материнства (М.Е. Блох). Представлен опыт изучения психического здоровья женщин, использовавших вспомогательные репродуктивные технологии, и их детей (А.С. Деева, В.О. Аникина, Е.Д. Эрнепесова). Представлены результаты изучения эмоционального состояния женщин в период беременности и после родов с учетом их копинг-ресурсов (С.С. Савенышева, И.В. Грандильевская, И.А. Аринцина). Большой интерес вызвали представленные исследователями специфика травматического родительского стресса (И.В. Тихонова), субъективная картина копинга и ее гендерные особенности у подростков и их родителей (А.Ю. Маленова) и проблема алиментарного ожирения и его связи с контекстом семейных отношений (М.П. Билецкая, Д.С. Полумеева). В рамках изучения партнерских отношений подняты вопросы психологии разлуки (А.С. Каменская, М.С. Сапоровская), специфики связи генерализованного типа привязанности партнеров и функциональности близких отношений (Т.П. Опекина), а также особенностей близости в реальных и онлайн-отношениях (В.В. Шибакова, Е.В. Тихомирова).

Секция *«Стресс-менеджмент и копинг в организациях»* традиционно стала одной из самых насыщенных. Участники подчеркивали, что на фоне усиления стрессогенности среды риски снижения психологического благополучия и повышения профессионального выгорания работающего населения возрастают, что требует активного поиска возможностей их ни-

велирования. В рамках работы секции поднимались следующие вопросы: возможность снижения тревожности педагогов (А.И. Матвеева, И.В. Воробьева); особенности совладания преподавателей и студентов высшей школы с трудностями дистанционного обучения в период пандемии (Е.В. Тихомирова, О.Н. Вишневецкая); возможность достижения баланса работы и личной жизни IT-специалистов (Е.А. Столярчук, Н.Е. Водопьянова, Ч.З. Исланова); профессиональная успешность персонала сервисной организации (Т.Н. Лобанова). Особой практической значимостью отличался доклад, посвященный стрессу психологов на рабочем месте (Л.А. Павлова, Т.Л. Крюкова). Интересный и новый феномен «тайм-синдрома» был раскрыт в исследовании М.Ю. Широкой, посвященного соотношению понятий хронического и информационного стресса (на примере деятельности менеджеров по продажам). Ряд исследователей (М.А. Круглова, В.А. Круглов, И.А. Агеева) отметили, что важным ресурсом психологического благополучия в современном контексте является толерантность к неопределенности (на примере менеджеров разного уровня). В то же время была подчеркнута амбивалентность связи толерантности к неопределенности и стрессоустойчивости (на примере водителей такси с разным стажем профессиональной деятельности) (Л.Ю. Крутелева). Противоречивые результаты позволили сформулировать вывод о том, что для представителей разных профессиональных и стажевых страт характерны специфические ресурсы стрессоустойчивости и предикторы психологического благополучия.

Участники секции подчеркнули, что особым контекстом, несомненно, стал период пандемии COVID-19, который потребовал от представителей ряда профессий способности сохранять высокий уровень работоспособности в особо тяжелых условиях. В связи с этим живой отклик среди проблематики, поднятой на секции, получила тема совладания медперсонала в период пандемии. Ю.В. Малова представила результаты исследования, посвященного изучению взаимосвязи эффективности совладания со стрессом у сотрудников COVID-госпиталей и особенностей их отношения к параметрам соматического и психического здоровья, здоровому образу жизни. Авторы также пришли к выводу о том, что прогностически более благоприятным для конструктивного отношения к здоровью в условиях пандемии является такой фактор, как высокий уровень медицинской компетентности. В развернувшейся дискуссии участники секции отметили, что необходимо способствовать внедрению психологического сопровождения и программ укрепления соматического и психологического здоровья медперсонала, особенно в условиях изоляции на рабочем месте в период пандемий.

Тема новых контекстов, в том числе COVID-19, нашла свое развитие и в рамках секции «*Развитие совладания в онтогенезе: копинг, возраст и благополучие*». Ю.В. Быховец в своем докладе продемонстрировала, что опыт столкновения с COVID-19 привел к трансформации личностных планов и целей жизни переболевших, их горизонт планирования сузился до одного дня, появилось сожаление о сокращении жизненной перспективы. Участники секции выразили мнение, что с учетом новых условий жизни необходимо переосмыслить ресурсы сохранения здоровья человека для обеспечения его жизнеспособности. Живую дискуссию вызвал доклад коллег из Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, посвященный интегральной ресурсной концепции здоровья личности, которая, на взгляд ученых, может выступать основой для понимания смысла стратегий совладания со стрессом. В зависимости от способа взаимодействия человека и мира авторы представили четыре принципа личностного функционирования, которые соотносятся с иерархией моделей личности (Е.Ю. Коржова, Е.К. Веселова). Участники секции отметили высокий эвристический потенциал представленной модели. Также проблема ресурсов нашла развитие в докладе М.А. Крыловой о ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации в период взрослости на разных уровнях: понятийном, ассоциативном, образном и оценочном. На примере разных социально-демографических групп было продемонстрировано важное значение таких личностных ресурсов человека, как осмысленность жизни, саморегуляция, адекватность самооценки, семантические способности (Н.О. Леоненко, Д.Д. Гильмуддинова, О.А. Жученко, А.И. Чернова). Участники секции отметили, что наиболее значимую роль в расширении диапазона адаптационных и регулятивных возможностей играет система ментальных ресурсов субъекта. Эта закономерность сохраняет свою актуальность и в случае людей с различными вариантами дизонтогенеза (Т.Н. Адеева). Тема внешних ресурсов нашла отражение в докладе, посвященном возможностям теории экологических систем У. Бронфенбреннера как модели организации психологической помощи детям, переживающим горе (А.А. Баканова).

В рамках секционного заседания «*Новая функциональность и дисфункциональность: стрессоры и факторы совладания*» значительный интерес вызвал доклад о циклической динамике копинга (Е.В. Битюцкая), в котором автор предпринял попытку описать виды циклов копинга, раскрыть признаки циклической динамики, а также представил классификацию, включающую уровни циклов копинга. Также широкая дискуссия развернулась при обсуждении потенциалов адаптивного интеллек-

та (В.В. Гут) и практик осознанности (Е.В. Казанцева, О.А. Холина). В свете обсуждения личностных ресурсов для совладания с неопределенностью (Д.А. Леонтьев, А.Н. Моспан) особо созвучным стал доклад А.С. Кузнецовой, который отличался практической значимостью и вызвал неподдельный интерес участников секции. В докладе был представлен анализ направлений работы и технологий оптимизации функциональных состояний на основе приемов психологической саморегуляции. Костромские исследователи подняли интересный вопрос о том, как ранее изученные феномены (к примеру, просоциальное поведение, обман) преломляются и трансформируются в новом контексте современности (Т.Л. Крюкова и др.).

В рамках секции «*Контекстуальный подход в психологии стресса и копинга*» также были рассмотрены самые разнообразные контексты и средовые факторы стресса в современном мире. Коллеги из Екатеринбурга (О.В. Кружкова, А.И. Матвеева) в ходе представления доклада убедительно обосновали актуальность в изучении городской среды, которая быстро меняется и вносит коррективы как в поведение людей, так и в особенности взаимодействия с городским пространством. Авторы отметили, что цифровые риски не воспринимаются как факторы среды, а также на фоне общих глобальных вызовов некоторые стресс-факторы (например, реальные риски и угрозы) не воспринимаются жителями так остро, как раньше. Ю.В. Потапова отразила в своем докладе проблему психологического благополучия студентов с разными миграционными установками (А.Ю. Маленова, А.А. Маленов, Ю.А. Трушичкина). Была отмечена высокая актуальность исследования, так как изучение миграционного поведения, его факторов и следствий для регионов, где убыль населения заметно превышает прирост, является одним из направлений поиска целенаправленных механизмов управления этими процессами. И.Р. Абитов представлял исследование, цель которого – определение ситуаций, в которых суеверность выполняет функцию компенсации недостатка информации и контроля, например беременность и ситуация тяжелого соматического заболевания. Автор подчеркнул, что суеверия – это «иллюзия контроля над сложной ситуацией» и они помогают спокойно дожить до волнующего события (в данном случае изучались женщины, ожидающие роды). Участники секции рассуждали о мистическом и научном мышлении и их соотношении. Особый интерес вызвал доклад профессора М.М. Кашапова о специфике ресурсности мышления как предпосылке совладания учителей и специалистов по социальной работе. Успешный копинг, по мнению докладчика, характеризуется гибкостью, эффективностью достижения результата,

по мере уменьшения уровня ресурсности профессионального мышления происходит повышение выраженности синдрома эмоционального выгорания. Участники развернувшейся дискуссии пришли к выводу, что ресурсное мышление может развиваться в любом возрасте (отношение определяет результат), а ресурсность мышления – это более постоянная характеристика. Ресурсное мышление профессионала надситуативно, может проявляться в любом виде деятельности. Таким образом, в работе секции нашли отражение наиболее значимые вызовы современности: глобализация, миграция, цифровизация, высокая неопределенность будущего и многое другое.

Близкой по содержанию и не менее насыщенной стала секция, которая проходила в онлайн-формате «*Вызовы современности и копинг*». География участников данной секции широка: Кострома, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Москва, Ярославль, Новосибирск, Ижевск, Тверь, Могилев (Белаурь) и мн. др. На секции были представлены как фундаментальные, так и практико-ориентированные доклады. Особо стоит выделить доклад Е.В. Волковой и И.О. Куваевой о продуктивности совладающего интеллекта, который в узком смысле авторы понимают как успешное разрешение ситуации и субъективную удовлетворенность результатом; в широком – как сохранение способности субъекта развивать ресурсы и конвертировать их в позитивные результаты. Участники секции отметили важную роль задачи, связанной с разработкой объективной методики измерения совладающего интеллекта. Кроме того, в рамках секции были затронуты и другие, не менее интересные темы: роль метакогнитивных процессов для снижения риска эмоционального выгорания врачей (Н.А. Русина), диспозициональной осознанности в возрастании личной эффективности руководителей (Е.А. Дорошева); проблема личностных предикторов (черты темной триады) профессионального выгорания у работников медицинской сферы (Т.Ф. Мухамедзянов). Таким образом, наиболее острой стала проблема ресурсов совладающего субъекта в мире с высокой степенью неопределенности, ненормативных, непрогнозируемых рисков.

В рамках симпозиума «*Динамическая целостность личности как фактор совладания с вызовами цифрового общества*», модератором и идейным вдохновителем которого выступила Т.Д. Марцинковская, были рассмотрены различные личностные качества и аспекты совладания с проблемами виртуального и транзитивного общества, помогающие или, напротив, препятствующие позитивному благополучию в сложных жизненных ситуациях в многоаспектном цифровом мире. В работе симпозиума в смешанном формате приняли участие сотрудники института пси-

хологии им. Л.С. Выготского РГГУ, сотрудники лаборатории психологии подростка Психологического института РАО и преподаватели кафедры психологии личности Санкт-Петербургского университета.

Кроме пленарного и секционных заседаний в рамках конференции состоялись три открытых лекции: А.С. Кузнецовой (МГУ им. М.В. Ломоносова) «Эффективное самоуправление функциональным состоянием в стрессовых ситуациях при помощи приемов целевой психологической саморегуляции»; Е.В. Битюцкой (МГУ им. М.В. Ломоносова) «Трудная ситуация сквозь призму жизненного сценария»; И.А. Горьковой (Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет МЗ РФ) «Проблемные поля судебно-психологической экспертизы». Были проведены 3 мастер-класса: Е.Л. Михайловой (МГППУ) «Разочарование крупным планом»; А.Ю. Маленовой (ОмГУ им. Ф.М. Достоевского) «Сила стресса, или ресурсный стресс-менеджмент в профессиональной и учебной деятельности»; Playback-театр (Кострома) перформанс «А что у нас на завтра(к)?». Все предложенные форматы нашли живой отклик у широкой аудитории участников.

Важный прикладной эффект данной конференции выражается в повышении внимания научной и социально значимой общественности к изменяющемуся поведению человека в условиях новых вызовов и угроз, а также изменяющимся возможностям психологической науки и практики. Организаторы конференции – представители костромской научной школы психологии стресса и совладающего поведения – надеются, что поднятые на конференции вопросы будут учтены при формировании социальной политики на российском, региональном, муниципальном уровнях, связанной с повышением качества жизни людей разных возрастных категорий и социального статуса. Основные научные итоги конференции опубликованы в электронном варианте сборника, размещены в РИНЦ (e-library), а также на специальном сайте конференции по совладающему поведению (см.: www.coping-kostroma.com). Участники конференции особо отмечали хорошую организацию и целесообразность проведения регулярных конференций именно в Костроме. Затронутые проблемы, их неразрешенность и множество дискуссий продолжают диктовать необходимость продолжения таких научных собраний.

Статья поступила в редакцию 27.09.2022; одобрена после рецензирования 07.11.2022; принята к публикации 11.12.2022.

The article was submitted 27.09.2022; approved after reviewing 07.11.2022; accepted for publication 11.12.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 127–132. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 127–132.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 364.04

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-127-132>

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ И ИНВАЛИДАМИ

Веричева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, overicheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

Бойцова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, boyzova_s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-927X>

Мамонтова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, mamontova_ni@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6388-5924>

Румянцев Юрий Викторович, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, u_rumjancev@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6084>

Аннотация. Кафедра социальной работы в институте педагогики и психологии Костромского государственного университета активно развивает и актуализирует научные подходы в практике организации социальной деятельности, акцентирует внимание на необходимости расширения потенциала региональных практик в продвижении востребованных направлений социального сопровождения граждан пожилого возраста и инвалидов. Научные собрания, проводимые в КГУ, не просто обобщают имеющийся опыт, а рассматривают социальную работу как комплексное, помогающее направление, организующее свою деятельность в контексте стратегического вектора развития государства, нацеленного на смягчение рисков, неблагополучия и раскрытие потенциала данных категорий населения. В результате проведения шести научных конференций (2020–2022 гг.) можно увидеть тенденцию формирования технологического подхода как научного направления для исследования социальной работы с пожилыми и инвалидами, осуществляемого преподавателями кафедры социальной работы института педагогики и психологии Костромского государственного университета. Преподавателями кафедры научно обобщаются, систематизируются лучшие практики социальной, педагогической, психологической деятельности, методически сопровождается внедрение актуальных технологий социальной деятельности, формируется акцент на включение широкого круга молодежи в научные осмысления процессов социального развития страны, региона, муниципалитета. Научные собрания позволяют объединить ведущие научные школы социальной работы, сформировавшиеся как в университетах Российской Федерации, так и за рубежом.

Ключевые слова: социальная работа, кафедра социальной работы, пожилой, инвалид, научная школа, технологический подход к развитию социальной работы.

Для цитирования: Веричева О.Н., Бойцова С.В., Мамонтова Н.И., Румянцев Ю.В. Технологический подход как основа практико-ориентированных моделей социальной работы с пожилыми и инвалидами // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 127–132. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-127-132>

Database Paper

TECHNOLOGICAL APPROACH AS THE BASIS OF PRACTICE-ORIENTED MODELS OF SOCIAL WORK WITH THE ELDERLY AND THE DISABLED

Olga N. Vericheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, overicheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

Svetlana V. Boitsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, boyzova_s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-927X>

Natalya I. Mamontova, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mamontova_ni@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6388-5924>

Yuri V. Rumyantsev, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, u_rumjancev@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6084>

Abstract. The Department of Social Work at the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University actively develops and updates scientific approaches in the practice of organizing social activities, focuses on the need to expand the potential of regional practices in promoting popular areas of social support for citizens, the elderly and the disabled. Scientific meetings held at KSU do not just summarize the existing experience, but consider social work as a comprehensive, helping direction that organizes its work in the context of the strategic vector of state development, aimed at mitigating risks, disadvantages and unlocking the potential of these categories of the population. As a result of six scientific conferences (2020-2022), one can see a trend in the formation of a technological approach as a scientific direction for the study of social work with the elderly and disabled, carried out by teachers of the Department of Social Work of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University. The teachers of the department scientifically generalize, systematize the best practices of social, pedagogical, psychological activity, methodically accompany the introduction of relevant technologies of social activity, form an emphasis on the inclusion of a wide range of young people in scientific understanding of the processes of social development of the country, region, municipality. Scientific meetings make it possible to unite the leading scientific schools of social work, formed both at the universities of the Russian Federation and abroad.

Keywords: social work, department of social work, elderly, disabled, scientific school, technological approach to the development of social work.

For citation: Vericheva O.N., Boitsova S.V., Mamontova N.I., Rumyantsev Y.V. Technological approach as the basis of practice-oriented models of social work with the elderly and the disabled. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 127–132. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-127-132>

Система социальной защиты населения в современных условиях находится в стадии реорганизации и модернизации – необходимость, которая диктуется требованиями законодательства, сложившимися социально-экономическими условиями и возрастающими потребностями граждан в новых технологиях, социальных услугах, мерах поддержки, сопровождения.

Необходимость развития содержания технологического подхода к социальной работе также определена тем, что за последнее десятилетие была проведена значительная научно-исследовательская, учебно-методическая, профессионально ориентированная деятельность.

За последние пять лет открыты новые общие и частные технологии работы с пожилыми и инвалидами, направленные на развитие и сохранение человеческого капитала: система долговременного ухода, сопровождаемая проживанием для граждан с ограниченными возможностями здоровья, технологии ранней помощи для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Накоплен эмпирический материал по результативности применения новых практик социальной работы с пожилыми и инвалидами, разработаны методологические основы, имеющие большую ценность для дальнейшего развития практики социальной работы. Усовершенствовано и видоизменено содержание образования в области социальной работы, ориентированное на проектную деятельность преподавателей и студентов в условиях лучших практико-ориентированных организаций, являющихся экспериментальными и пилотными площадками, реализующими инновации в рамках национальных проектов Российской Федерации.

Выделилась значительная группа исследователей, активно занимающихся технологией социаль-

ной работы, среди которых следует назвать Н.Ф. Басова, В.М. Басову, Н.В. Гарашкину, И.Г. Зайнышева, И.А. Лавриненко, И.М. Мартыненко, В.А. Никитина, А.М. Панова, Е.Н. Приступа, О.Г. Прохорову, М.В. Фирсова, Е.И. Холостову и других.

В настоящее время ведущие ученые осуществляют разработку и апробируют на практике такие технологии, как психосоциальная, социально-медицинская, социально-педагогическая, организационно-управленческая, социально-информационная [Басова, Веричева: 1]. Основная направленность технологии социальной работы зависит от применяемых методов работы с уязвимыми группами населения, в том числе с пожилыми и инвалидами. Технологический подход способствует формированию новых практико-ориентированных моделей социальной работы с помощью совершенствования способов, методов или средств, обеспечивающих активность личностной позиции человека, проявление его личностных ресурсов, мастерства, умений и навыков [Веричева: 3].

Как отмечает В.А. Никитин, чтобы стать продуктивным, технологический подход к социальной работе должен обеспечивать оптимальное сочетание общественных и индивидуальных интересов, не допускать растворения человека в социуме или сведения богатства социума к потребностям отдельного человека [Никитин: 9].

В России и за рубежом многие ученые, приверженцы технологического подхода к социальной работе, особое внимание уделяют преимущественно развитию психосоциальной технологии [Веричева, Самохвалова и др.: 8]. Она является приоритетной для практики социальной работы с инвалидами и пожилыми. Вместе с тем стоит отметить необходимость развития технологического подхода в социальной ра-

боте через комплексно-интегративное применение различных технологий, выбор которых опосредуется особенностями объекта работы [Веричева, Румянцев: 7; Веричева, Мамонтова: 4; Веричева, Мамонтова: 5; Веричева, Мамонтова: 6].

Ведущим интерактивным способом поиска актуальных технологий организации социальной работы, ее теоретико-методологического обоснования в отношении граждан пожилого возраста и инвалидов выступают научные площадки в рамках конференций, круглых столов, мастер-классов. Существующие модели организации научных подходов продвигают перспективные направления практики социальной деятельности, являются стимулом для включения в данные процессы молодых ученых, расширяют вариативность межпредметных связей.

Гибридные модели проведения научных встреч позволяют расширить географию включенности участников, слушателей, организовать практико-ориентированную дискуссию между специалистами и представителями научного сообщества, руководителями системы социальной защиты населения. Широкий круг теоретико-методологических, социально-правовых, организационно-управленческих вопросов, обсуждаемых на платформах данных встреч, нашел отклик в определении направлений дальнейшей работы, в том числе в рамках проектных решений студентов, молодых ученых. Актуальными на сегодняшний день являются проблемы организации сопроводительной социальной работы граждан пожилого возраста и лиц с инвалидностью, расширения потенциала некоммерческих организаций, социального партнерства в разрешении трудной жизненной ситуации человека, расширение возможностей трансляции лучших региональных практик инклюзивной работы и другие.

Научно-методический потенциал развития социальной работы в современных условиях связан с обобщением подходов к социальной деятельности, наполнением ее новыми содержательными компонентами, инновационными технологиями, модельными решениями [Батаева, Бойцова: 2].

Научная школа социальной работы Костромского государственного университета основывается на компетентностном, практико-ориентированном подходе при подготовке будущих специалистов, методическом и экспертном сопровождении деятельности сотрудников системы социальной защиты населения региона. Формирование нового взгляда на социальную работу как перспективного, системообразующего, «помогающего направления» позволяет увидеть потенциал развития научных подходов, основанных на приоритете формирования комплексной социальной политики в интересах граждан старшего поколения и инвалидов.

В 2022 году кафедра социальной работы Костромского государственного университета являлась организатором и активным участником двух научно-практических конференций, влияющих на потенциал развития социальной деятельности не только в регионе, но и в целом в стране.

Традицией для Костромского государственного университета, кафедры социальной работы является организация и проведение Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Технологии социальной работы с пожилыми и инвалидами» (2020, 2021, 2022). Это научное собрание ежегодно объединяет более ста ученых, практиков, аспирантов, докторантов, магистрантов и будущих бакалавров из ведущих вузов Российской Федерации: Московского государственного психолого-педагогического университета (г. Москва); Костромского государственного университета (г. Кострома); Тамбовского государственного университета (г. Тамбов); Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск); Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск); Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург); Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева (г. Саранск) и других.

Активное участие в развитии технологического подхода к социальной работе с пожилыми и инвалидами в рамках научного собрания осуществляют представители зарубежных научных школ социальной работы (Национальный университет республики Узбекистан, г. Ташкент, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, республика Казахстан, Хорогский государственный университет им. М. Назаршоева, г. Хорог, республика Таджикистан).

Организуют научные дискуссии преподаватели кафедры социальной работы института педагогики и психологии С.В. Бойцова, О.Н. Веричева, О.М. Забелина, Н.В. Кузнецов, Н.И. Мамонтова, Ю.В. Румянцев, Е.Е. Смирнова, Н.Б. Топка. Новый опыт научного обмена традиционно продолжается в научно-исследовательской деятельности и практической работе.

По итогам научных собраний, посвященных анализу технологий социальной работы с пожилыми и инвалидами, кафедрой социальной работы выпускается сборник материалов, индексируемый в РИНЦ. Публикации посвящены рассмотрению особенностей социальной работы с пожилыми и инвалидами, характеристике различных аспектов работы с данной категорией граждан, анализу опыта применения технологий социальной работы в учреждениях различной направленности.

Дальнейший формат работы в рамках проблем, озвученных на научном собрании, связан с возможностью включения в проблемное поле конференции ученых, специалистов из дружественных иностранных государств, создание возможных научных моделей кооперации по актуальным задачам, стоящим перед педагогическим сообществом, готовящим специалистов по социальной работе.

Еще одна ежегодная, традиционная конференция проводится кафедрой социальной работы при сотрудничестве с департаментом образования и науки Костромской области и посвящена развитию движения Абилимпикс, способствующего активной социализации молодежи с инвалидностью. В частности, в рамках Абилимпикса были подготовлены и проведены научно-практические конференции «Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (КГУ, г. Кострома, 2020); «Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства» [Веричева, Румянцев: 7] (КГУ, г. Кострома, 2021); «Стратегии формирования индивидуальной мобильности детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов молодого возраста в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства» [Веричева, Румянцев: 7] (КГУ, г. Кострома, 2022). Научные собрания проводились с целью обобщения опыта реализации лучших всероссийских, международных и региональных практик социально-сопровождения, обучения, трудоустройства и трудовой занятости детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов молодого возраста.

По результатам конференции 2022 года был получен приветственный адрес от президента Всероссийского общества слепых Российской Федерации В.В. Сипкина. Итогом конференции стало принятие резолюции, акцент в которой сделан на развитие технологий, способствующих обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов молодого возраста, а также работающих с ними специалистов, компетенциям индивидуальной мобильности.

Таким образом, научные собрания, организованные кафедрой социальной работы института педагогики и психологии Костромского государственного университета, внесли значительный вклад в осмысление научных подходов к практической деятельности по работе с гражданами пожилого возраста и инвалидами. На теоретическом и практическом уровнях в рамках оценки инновационных подходов были определены ресурсные возможности в развитии технологичной социальной работы с гражданами пожилого воз-

раста и инвалидами в условиях современных рисков. В процессе обсуждения научных докладов рассмотрены содержательные компоненты межведомственных, межпредметных связей при решении проблем пожилых и инвалидов, обобщен опыт лучших региональных практик и раскрыты потенциалы дальнейших векторов развития подготовки специалистов социальной работы с учетом новых вызовов, угроз.

Список литературы

- Басова В.М., Веричева О.Н.* Социальные технологии в работе с молодежью: сущность и классификация // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. С. 167–171.
- Батаева Н.С., Бойцова С.В.* Реализация модели раннего сопровождения детей с нарушениями развития и их родителей в Костромской области // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. / сост. Т.Е. Коровкина, отв. редакторы Т.Н. Адеева, С.А. Хазова. Кострома, 2021. С. 345–348.
- Веричева О.Н.* Технологический подход к социальной работе с гражданами, нуждающимися в паллиативной помощи // Отечественный журнал социальной работы. 2022. № 3 (90). С. 101–108.
- Веричева О.Н., Мамонтова Н.И.* Социально-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях опорного вуза // Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: материалы межрегионал. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Кострома, 5 июня 2019 г.) / сост. Н.И. Мамонтова; науч. ред. О.Н. Веричева. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2020. С. 113–122.
- Веричева О.Н., Мамонтова Н.И.* Технологии социальной работы с гражданами пожилого возраста и инвалидами, находящимися в трудной жизненной ситуации // Технологии социальной работы с пожилыми и инвалидами: материалы III Межрегионал. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Кострома, 16–18 октября 2021 г.) / сост. Н.И. Мамонтова; науч. ред. О.Н. Веричева. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2022. С. 6–14.
- Веричева О.Н., Мамонтова Н.И.* Технологии социальной работы с инвалидами молодого возраста // Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства: материалы межрегионал. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Кострома, 28 апреля 2021 г.) / сост. Н.И. Мамонтова; науч. ред. О.Н. Веричева. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2021. С. 15–25.

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. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 192–195.

Веричева О.Н., Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В., Топка Н.Б., Забелина О.М. Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 3. С. 229–232.

Никитин В.А. Состояние и проблемы развития теории социальной работы в России // Гуманитарные науки: теория и методология. 2006. № 4. С. 134–142.

References

Basova V.M., Vericheva O.N. *Social'nye tehnologii v rabote s molodezh'ju: sushhnost' i klassifikacija* [Social technologies in work with youth: essence and classification]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov], 2012, vol. 18, pp. 167-171. (In Russ.)

Bataeva N.S., Bojcova S.V. *Realizacija modeli ranego soprovozhdenija detej s narushenijami razvitija i ih roditelej v Kostromskoj oblasti* [Implementation of the model of early support for children with developmental disorders and their parents in the Kostroma region]. *Zhiznennye traektorii lichnosti v sovremennom mire: social'nyj i individual'nyj kontekst: sb. st. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Life trajectories of personality in the modern world: social and individual context: collection of articles of the I International Scientific and Practical Conference], comp. T.E. Korovkina, ed. by T.N. Adeeva, S.A. Hazova. Kostroma, 2021, pp. 345-348. (In Russ.)

Vericheva O.N. *Tehnologicheskij podhod k social'noj rabote s grazhdanami, nuzhdajushhimisja v palliativnoj pomoshhi* [Technological approach to social work with citizens in need of palliative care]. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty* [Domestic Journal of Social Work], 2022, vol. 3 (90), pp. 101-108. (In Russ.)

Vericheva O.N., Mamontova N.I. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s OVZ i invalidnost'ju v uslovijah opornogo vuza* [Social and pedagogical support for students with disabilities and disabilities in the conditions of a flagship university]. *Strategii social'nogo partnerstva v sferah obrazovanija, zanjatosti i trudoustrojstva molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i invalidnost'ju: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Kostro-*

ma, 5 ijunja 2019 g.) [Strategies for social partnership in the fields of education, employment and employment of youth with disabilities and disabilities: materials of the interregional scientific and practical conference with international participation (Kostroma, June 5, 2019)], comp. N.I. Mamontova; ed. by O.N. Vericheva. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t, 2020, pp. 113-122. (In Russ.)

Vericheva O.N., Mamontova N.I. *Tehnologii social'noj raboty s grazhdanami pozhilogo vozrasta i invalidami, nahodjashhimisja v trudnoj zhiznenoj situacii* [Technologies of social work with elderly citizens and disabled people in difficult life situations]. *Tehnologii social'noj raboty s pozhilymi i invalidami: materialy III Mezhdunar. nauch.-praktich. konf. s mezhdunar. uchastiem (Kostroma, 16–18 oktjabrja 2021 g.)* [Technologies of social work with the elderly and disabled: materials of the III Interregional scientific and practical conference with international participation (Kostroma, October 16-18, 2021)], comp. N.I. Mamontova; ed. by O.N. Vericheva. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2022, pp. 6-14. (In Russ.)

Vericheva O.N., Mamontova N.I. *Tehnologii social'noj raboty s invalidami molodogo vozrasta* [Technologies of social work with young people with disabilities]. *Strategii social'noj mobil'nosti molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostjami i invalidnost'ju v sferah obrazovanija, zdavoohranenija, kul'tury, zanjatosti i trudoustrojstva: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Kostroma, 28 aprolja 2021 g.)* [Strategies for the social mobility of young people with disabilities in the fields of education, health-care, culture, employment and employment: materials of the interregional scientific and practical conference with international participation (Kostroma, April 28, 2021)], comp. N.I. Mamontova; ed. by O.N. Vericheva. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2021, pp. 15-25. (In Russ.)

Vericheva O.N., Rumjancev Ju.V., Mamontova N.I., Smirnova A.A. *Strategii social'noj mobil'nosti molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostjami i invalidnost'ju v sferah obrazovanija, zdavoohranenija, kul'tury, zanjatosti i trudoustrojstva* [Strategies for social mobility of young people with disabilities and disabilities in the fields of education, health, culture, employment and employment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 2, pp. 192-195. (In Russ.)

Vericheva O.N., Samohvalova A.G., Rumjancev Ju.V., Topka N.B., Zabelina O.M. *Strategii social'nogo partnerstva v sferah obrazovanija, zanjatosti i trudoustrojstva molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i invalidnost'ju* [Strategies of social partnership in the spheres of education, employment and employment of

youth with disabilities and disability]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 3, pp. 229-232. (In Russ.)

Nikitin V.A. *Sostojanie i problemy razvitija teorii social'noj raboty v Rossii* [State and problems of development of the theory of social work in Russia]. *Humanitarnye nauki: teorija i metodologija* [Humanita-

rian sciences: theory and methodology], 2006, vol. 4, pp. 134-142. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.11.2022; одобрена после рецензирования 10.12.2022; принята к публикации 18.12.2022.

The article was submitted 28.11.2022; approved after reviewing 10.12.2022; accepted for publication 18.12.2022.

ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 133–139. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 133–139.

ISSN 2073-1426

УДК 159.9(091)

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-133-139>

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ВАЛЕРИЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА ЯКУНИНА – РЕСУРСНАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Кашапов Мергалияс Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, smk007@bk.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22–28–00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602/>

Для цитирования: Кашапов М.М. Научное наследие Валерия Александровича Якунина – ресурсная основа современных исследований в педагогической психологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 133–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-133-139>

THE SCIENTIFIC HERITAGE OF VALERY ALEXANDROVICH YAKUNIN IS A RESOURCE BASIS FOR MODERN RESEARCH IN PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Mergalyas M. Kashapov, Doctor of Psychological sciences, Professor P.G. Demidov Yaroslavl State University, smk007@bk.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Acknowledgments. The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 22-28-00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602/>

For citation: Kashapov M.M. The scientific heritage of Valery Alexandrovich Yakunin is a resource basis for modern research in pedagogical psychology. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 4, pp. 133–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-133-139>

19 октября 2022 года в Санкт-Петербурге на Международной научной конференции «АНАНЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2022» состоялся Симпозиум «Научное наследие Валерия Александровича Якунина: педагогическая психология в работах наставника и учеников», в рамках которого были представлены научные разработки, идеи Валерия Александровича в области педагогической психологии, педагогики, истории психологии, показано их влияние на развитие современной науки и практики.

Я познакомился с Валерием Александровичем в 1986 году на Всесоюзной конференции, которая проводилась в Ярославле. В ходе общения я рассказал ему о своих научных исследованиях. Он проявил заинтересованность к изложенным материалам и пригласил на теоретический семинар кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Ленинградского государственного университета (ЛГУ). С этого момента я стал активным участником этого семинара, которым руководил Валерий Александрович. На проводимых семинарах меня поразила цепкость его ума. Он оперативно вы-

делял главное и обоснованно соотносил выделенное в диссертации с критериями научности. Мне было очень приятно получить его высокую оценку относительно моего доклада. Он сказал, что за последние 5 лет лишь выступление Эдуарда Ивановича Киришаума и моё прошли семинар без существенных замечаний. 12 апреля 1989 года он выступил в ЛГУ оппонентом на защите моей кандидатской диссертации на тему «Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации» по специальности «Педагогическая психология». А в 2015 году в Самаре я выступил оппонентом аспирантки В.А. Якунина Игнатовой Е.С. [2]. Между этими вехами были и другие совместные дела. О них я расскажу чуть позже.

В данной краткой статье будут представлены три основных раздела: Валерий Александрович – хранитель научных традиций – новатор – ресурсная личность. **Валерий Александрович – хранитель научных традиций**

В своих работах Валерий Александрович рассматривает обучение и воспитание с позиций системного

подхода и теории управления, что позволяет реализовать переход научных изысканий на новый теоретический и методологический уровень [15; 16]. Сотрудники, докторанты, аспиранты и соискатели его кафедры и сегодня исследуют широкий спектр проблем педагогики и психологии средней и высшей школы, широко применяя эмпирические и математические методы, утверждая статус педагогики и психологии как экспериментальных наук. Научные труды В.А. Якунина [18; 24], работы аспирантов и докторантов, выполненные под его руководством, позволяют говорить о нём как о крупном отечественном теоретике педагогической психологии [17].

Валерий Александрович – высококвалифицированный специалист в области теории и истории психологии и педагогики, возрастной и педагогической психологии, психологии и педагогики высшей школы, а также образовательного менеджмента [20; 23]. В течение более, чем 40 лет им были разработаны и читались курсы лекций по истории психологии, педагогической психологии и педагогики.

Развёрнутая под руководством В.А. Якунина научно-исследовательская работа и учебно-методическая деятельность по подготовке научных кадров, позволили кафедре педагогики и педагогической психологии вырасти в крупный научно-образовательный центр. Кафедра активно занималась научным сотрудничеством в сфере образования со многими научными центрами и вузами России. Под личным руководством В.А. Якунина с 1975 было успешно защищено около 100 кандидатских и докторских диссертаций.

Валерий Александрович полагает, что социально-экономические потрясения 90-х годов заметного отрицательного влияния не оказали ни на его жизнь, ни на профессиональную карьеру. Более того, именно эти кризисные годы показали, насколько востребована психологическая наука, как в прикладном, так и теоретическом отношении. В это время он ощущает свою профессиональную востребованность. Его приглашают читать лекции по всей стране. Активно и продуктивно он работает с большим количеством аспирантов и соискателей.

В.А. Якунин в своих работах принципиально отстаивает самобытность педагогической психологии как отрасли российской педагогической науки, берущей своё начало ещё в работах К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева [22]. Считая главной миссией педагогической психологии изучение закономерностей развития человека в условиях обучения и воспитания, он определяет для себя научную проблему в теоретическом поле педагогической психологии: выявление психологических особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияния этих процессов на интеллектуальное и личностное развитие.

Закономерности обучения – выражение действия законов в конкретных ситуациях. Это устойчивые, существенные связи между компонентами процесса обучения. Одни из них проявляются всегда, независимо от действий участников учебного процесса, другие проявляются как тенденция, то есть не в каждой отдельной ситуации. Различают внешние и внутренние закономерности обучения. Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, иначе говоря, зависимость между преподаванием, обучением и изучаемым материалом. Например, зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения; развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения педагогом поисковых методов обучения; прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения, закрепления усвоенного на практике.

Теоретическая концепция В.А. Якунина строится на чётких положениях.

1. В процессе обучения происходит перевод знаний, навыков и чувств из скрытого, латентного состояния в явное и действующее. Обучение – организованная форма социального и педагогического воздействия, и, значит, может быть описано с позиции теории управления. В процессе обучения происходит управление психическим развитием человека, которое под позитивным влиянием педагога трансформируется в самоуправление. Технологии управления формированием новообразований в учебной деятельности занимают важное место в системе форм и методов педагогической деятельности. Управление позволяет установить тесные связи между реальной жизнью и учебным содержанием, жизненными процессами, происходящими в человеке или группе, и их педагогическим значением.

2. Психологическая готовность к обучению характеризуется внешним проявлением структуры субъектных и личностных качеств индивидуальности обучаемого, обеспечивающей усвоение содержания образования в форме учебной деятельности. Процессуально обучение складывается как динамическая последовательность и цикличность сменяющих друг друга процессов целеполагания, информации, прогнозирования, принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и коррекции. Именно они определяют педагогическую технологию обучения. Приоритетным является процесс прогнозирования, средством которого выступает предиктор.

3. В обучении надо учитывать такую закономерность мыслительной деятельности обучаемого как умение устанавливать проблемность в изучаемом материале. Управление умственной деятельностью учащихся необходимо организовывать так, чтобы они сами выявляли в новом материале необходимые проблемные вопросы и находили оптимальные пути и средства их решения. Управление в процессе обучения носит спиралевидный характер, поскольку этого требует процесс психического развития обучающихся. На каждом этапе обучения происходит соотношение его содержания с меняющимся внутренним миром обучаемых. Знание проблемности позволяет определить вектор и содержание семантически-ориентированного поля профессионального мышления педагога.

4. Обучающий и обучаемый могут выступать в качестве субъекта управления по отношению к другим и к самому себе. Если преподаватель перестает учиться у своих обучаемых, то он перестает быть педагогом. Компоненты новой деятельности включаются в уже освоенную деятельность в определенной последовательности в силу того, что одни из них являются более вариативными, другие более инвариантными. Как в преподавательской деятельности, так и в деятельности учебной динамика новообразований осуществляется, прежде всего, в вариативных компонентах.

5. Позиция субъекта обучающегося является решающим фактором развития и саморазвития его личности. Такая позиция характеризуется активностью, благодаря реализации которой повышается эффективность обучения. Все методы обучения предполагают перенесение ответственности за результаты обучения на самого учащегося. Высокий уровень развития субъектности обеспечивает рефлексию обучаемым сформированного внутреннего мира, своих возможностей.

Критериями эффективности обучения являются содержание и уровень сформированности у обучающихся основных функций управления/самоуправления, выступающих в устойчивых формах социально значимых и профессиональных качеств личности [21].

Будучи одновременно психологом-исследователем и философом по складу ума, В.А. Якунин испытывает устойчивый интерес к философии и изучает её. В своих теоретических работах по педагогической психологии он даёт убедительное философское обоснование основным концептуальным положениям, положенным в основу своей концепции психологии обучения.

Так, рассмотрение обучения как процесса управления он основывает на теории систем и выдвигает ряд значимых положений при характеристике педаго-

гических систем [15; 16]. Ценность его убедительного философского обоснования реализована в наших исследованиях при характеристике цели, стратегий и способов прогнозирования [12], как в обучении, так и в адаптации к образовательной среде [14]. Адаптивность рассматривается как способность проявления процессов активного приспособления к социальной и образовательной среде в виде выполнения предъявляемых со стороны общества ожиданий, норм, соблюдение которых гарантирует «полноценность» субъекта как члена общества.

Адаптация в образовании остается единой для всех подсистем образования, несмотря на разницу в целях, формах и содержании учебных учреждений. Факторами, оказывающими позитивное влияние на адаптацию к обучению в вузах, являются социологический, психологический и педагогический. *Социологический блок* включает такие факторы, как возраст, социальное происхождение, тип образования. *Психологический блок* содержит индивидуально-психологические, социально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе. *Педагогический блок* в свою очередь имеет следующие факторы: уровень педагогического мастерства, организация среды, материально-техническая база, ТСО и др. [24].

Валерий Александрович – новатор

В чём инновационность идей Валерия Александровича?

Прежде всего, – это творческое отношение к идеям своих учителей, прежде всего, Евгения Сергеевича Кузьмина и Нины Альбертовны Грищенко-Розе. Особое влияние на становление Валерия Александровича как учёного оказал Борис Герасимович Ананьев. Выступая с пленарным докладом на Ананьевских чтениях, В.А. Якунин сказал: «До меня только через 40 лет дошли некоторые идеи, изложенные Борисом Герасимовичем... Я только через 40 лет понял, что нам преподавал на лекциях Ананьев».

Чрезвычайное значение в настоящее время получили мысли В.А. Якунина о прогнозировании в процессе обучения. В ситуации нестабильности и непредсказуемости социальных процессов, динамичности информационных основ обучения, рассогласованности образовательного пространства положение о том, что процесс прогнозирования всегда основан на прошлом, в котором сохраняется опыт повторяющихся событий и стоящих за ними причинно-следственных связей, даёт ключ к действию педагога в условиях неопределённости.

В.А. Якунин в своих работах обращает специальное внимание на значимость мотивационно-целевой основы учения. Она представляет собой сложный объект исследования, поскольку общая структура учебной мотивации многообразна, а на различных

уровнях выражается ещё и в разных формах, поэтому индивидуальная система мотивов ещё более многозначна. Он ставит такие вопросы, решение которых актуально и сегодня: «Какова динамика и характер взаимодействия различных форм и уровней мотивации на разных этапах обучения?», «Как можно управлять мотивационно-целевой системой обучения?». На эти вопросы ответили в своих диссертациях его ученики. Разработанная В.А. Якуниным методика изучения учебной мотивации студентов до сих пор широко используется при подготовке выпускных квалификационных работ бакалавров, магистерских и кандидатских диссертаций [9].

Исследование учебной мотивации студентов для него не являлось самоцелью, а служило основанием для выбора адекватного метода обучения как способа взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, обеспечивающей усвоение содержания образования. Метод обучения, по В.А. Якунину, выступает как способ открытий в контексте управления педагогом учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Владение методами обучения обеспечивает сопровождение творческого мышления обучающихся на довузовском, вузовском и послевузовском этапах образования [4; 10]. В контексте сочетания с акмеологическим подходом данные методы способствуют целенаправленному профессиональному становлению педагога [6; 8; 11].

Метод обучения является одним из компонентов учебного процесса. Без соответствующих, адекватных методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения обучаемыми определенного содержания учебного материала. Однако, одного метода обучения, подчеркивает В.А. Якунин, недостаточно, поскольку ситуации обучения бывают самые разнообразные [19].

Теоретические идеи своей концепции В.А. Якунин блестяще воплотил на практике. Он прекрасно учил студентов, действительно, управляя их познавательной деятельностью. Сложный курс «Истории психологии», который он вёл, был организован с учётом основных функций управления, и студенты неизменно демонстрировали эффективность его освоения.

В.А.Якунин, благодаря своей харизме, умел привлекать талантливых людей, понимая, что без единомышленников никакое развитие науки невозможно. Каждый учёный силен, прежде всего, своими учениками. На кафедре педагогики и педагогической психологии СПбГУ, которой он руководил более четверти века, всегда училось большое количество аспирантов и докторантов, молодые преподаватели также были его учениками. На кафедре В.А. Якунина много сделано по разработке стандартов, с помощью которых оцениваются педагогические умения.

В целом, работы В.А. Якунина, общение с ним оказали огромное влияние на становление и развитие ленинградской/санкт-петербургской школы педагогической психологии.

Валерий Александрович – ресурсная личность

Ресурсная основа современных исследований в педагогической психологии определяется, во-первых, ее широкими междисциплинарными связями, прежде всего, с пограничными для нее областями психологии. Во-вторых, эти множественные связи педагогической психологии с различными науками придают ее предметной области междисциплинарный характер, предполагающий комплексный и системный подходы к организации психолого-педагогических исследований. В-третьих, ресурсной основой в педагогической психологии служит, с одной стороны, творческое наследие выдающихся исследователей, внесших существенный вклад в данную область научного познания, а с другой – воспитание нового поколения талантливых учёных, готовых сохранить и преумножить славные традиции отечественной психологии [25]. Одним из показателей научного подхода к воспитанию молодого ученого является соответствие его основным закономерностям психического развития любознательного человека как субъекта научной деятельности.

Валерий Александрович бережно и доброжелательно относился к новым разработкам. В этом я лично убедился, когда обратился к нему с просьбой провести рецензирование докторских диссертаций, написанных мной [3] и под моим руководством [1; 13]. Строго обсуждая выявленные недостатки, он особое внимание уделял достигнутым успехам. В его высказываниях четко проявлялась глубокая эрудированность не только в области педагогической психологии, но и в смежных с ней областях научного познания. Он умел выделить скрытые связи между, казалось бы, разрозненными установленными фактами. Тем самым он учил нас систематизации, т.е. выделению главного результата в исследовательской деятельности. Проведенный им критический анализ позволил сделать более адекватную ревизию достигнутого результата, а самое главное, определить перспективы дальнейших исследований.

Основой ресурсности личности Валерия Александровича служат его напряженные интеллектуальные состояния, обусловленные жадностью научного познания. Данные психические состояния познавательного и практического напряжения характеризуют субъектность (избирательную активность) его педагогического и научного труда и определяют содержание его направленности на оптимальное выполнение мыслительной деятельности. Эффективность такой деятельности характеризуется достижением максимальной результативности при минимальных затратах. По отзывам коллег, Валерий Александрович все дела

выполнял оперативно и очень качественно, что свидетельствует о прекрасном владении внутренними ресурсами организации собственной научной и педагогической деятельностью. Именно ресурсных людей сложные времена, насыщенные новыми вызовами, мотивируют закатать рукава и приняться за работу с еще большим энтузиазмом. На сегодняшний день востребованным является специалист, способный к творческому подходу к деятельности, к эффективному использованию своих возможностей и ресурсов, а также к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Примером ресурсной личности для меня является Валерий Александрович! Поэтому заслуживает особого внимания понимание ресурсности в контексте личностного и профессионального развития человека [5; 7].

В свое время Б.Г. Ананьев писал о том, что формирование научной школы во многом зависит от личности ученого, его научного, педагогического и организаторского таланта. Эти слова в полной мере относятся к Валерию Александровичу. В.А. Якунин – это талантливый ученый, организатор науки и педагог, сплотивший вокруг себя большое количество единомышленников, учеников и последователей, успешно развивающих его идеи в разных областях и направлениях психологической и педагогической науки. В творческом развитии психолого-педагогического наследия В.А. Якунина особые заслуги принадлежат преподавателям, аспирантам, докторантам и соискателям кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии СПбГУ.

Список литературы

- Григорьева М.В.* Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. 520 с.
- Игнатова Е.С.* Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2015. 197 с.
- Кашипов М.М.* Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2000. 48 с.
- Кашипов М.М.* Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. № 22. Томск, 2005. С. 135–140.
- Кашипов М.М., Шаматонова Г.Л.* Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2017. Т. 22. С. 10–20.
- Кашипов М.М., Огородова Т.В.* Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учеб. пособие. Москва: Юрайт, 2017. 259 с. (Сер. 69: Бакалавр и магистр. Модуль).
- Кашипов М.М.* Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116–130.
- Киселева Т.Г.* Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 154 с.
- Лейбина А.В.* Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 177 с.
- Огородова Т.В.* Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 192 с.
- Ракитская О.Н.* Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 181 с.
- Серафимович И.В.* Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 252 с.
- Чумаков М.В.* Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2007. 437 с.
- Юркина М.С.* Структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2016. 220 с.
- Якунин В.А.* Психология управления учебно-познавательной деятельностью. Ленинград, 1986. 43 с.
- Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Ленинград, 1988. 159 с.
- Якунин В.А., Сочивко Д.В.* Математические модели в психолого-педагогических исследованиях. Ленинград, 1988. 67 с.
- Якунин В.А.* Психология педагогической деятельности. Ленинград, 1990. 638 с.
- Якунин В.А.* Современные методы обучения в высшей школе. Москва, 1991. 139 с.
- Якунин В.А.* Педагогика. Теория обучения Н.М. Платонова. Санкт-Петербург, 1993. 81 с.
- Якунин В.А.* Психология учебной деятельности студентов. Москва, 1994. 157 с.
- Якунин В.А.* Педагогика и психология высшего образования. Санкт-Петербург, 1996. 324 с.
- Якунин В.А.* История психологии. Санкт-Петербург, 1998. 163 с.
- Якунин В.А.* Педагогическая психология. Санкт-Петербург, 2000. 638 с.
- Якунин В.А.* Психолого-педагогические идеи Б.Г. Ананьева и их развитие на факультете психо-

логии СПбГУ // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, вып. 4. С. 70–84.

References

Grigor'eva M.V. *Psichologicheskaya struktura i dinamika vzaimodejstvij obrazovatel'noj sredy i uchenika v processe ego shkol'noj adaptacii*. Dis. ... dokt. psihol. Nauk [Psychological structure and dynamics of interactions between the educational environment and the student in the process of his school adaptation: dis. ... doctor of psychological sciences]. Saratov, 2010, 520 p. (In Russ.)

Ignatova E.S. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie prepodavatelej i studentov v konflikte*. Dis. ... kand. psihol. Nauk [Psychological and pedagogical support of teachers and students in conflict: dis. ... cand. psychological sciences]. Samara, 2015, 197 p. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Psichologiya professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora psichologicheskikh nauk* [Psychology of professional pedagogical thinking: abstract. dis. ... Dr. of psychological sciences]. *Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet* [Moscow Pedagogical State University]. Moscow, 2000, 48 p. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Osobennosti soprovozhdeniya tvorcheskogo myshleniya psihologa (na dovuzovskom, vuzovskom i poslevuzovskom etapah)* [Features of accompanying the creative thinking of a psychologist (at the pre-university, university and postgraduate stages)]. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2005, vol. 22, pp. 135 – 140. (In Russ.)

Kashapov M.M., Shamatonova G.L. *Resursnost' myshleniya kak osnova konstruirovaniya akme-sobytij: teoretiko-metodologicheskij aspekt* [Resourcefulness of thinking as a basis for constructing acme events: theoretical and methodological aspect]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psichologiya* [Proceedings of Irkutsk State University. Ser.: Psychology], 2017, T. 22, pp. 10-20. (In Russ.)

Kashapov M.M., Ogorodova T.V. *Professional'noe stanovlenie pedagoga. Psichologo-akmeologicheskie osnovy : Uchebnoe posobie* [Professional formation of a teacher. Psychological and acmeological foundations: studies. stipend]. Moscow: Yurajt, 2017, 259 p. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Ponimanie resursnosti v kontekste professionalizacii myshleniya sub"ekta* [Understanding resourcing in the context of professionalization of the subject's thinking]. *Metodologiya sovremennoj psichologii* [Methodology of modern psychology], 2020, vol. 11, pp. 116-130. (In Russ.)

Kiseleva T.G. *Social'no-psichologicheskie osobennosti urovnevnykh harakteristik professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya v processe ocenivaniya*. Dis. ... kand. psihol. Nauk [Socio-psychological features of the

level characteristics of professional pedagogical thinking in the evaluation process: dis. ... cand. psychological sciences]. Yaroslavl', 1999, 154 p. (In Russ.)

Lejbina A.V. *Psichologiya motivacii tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya v professional'noj deyatel'nosti vospitatelya*. Dis. ... kand. psihol. Nauk [Psychology of motivation of creative pedagogical thinking in the professional activity of a teacher: dis. ... cand. psychological sciences]. Yaroslavl', 2008, 177 p. (In Russ.)

Ogorodova T.V. *Psichologicheskie harakteristiki tvorcheskogo myshleniya uchashchihsya profil'nykh klassov*. Dis. ... kand. psihol. Nauk [Psychological characteristics of creative thinking of students of specialized classes: dis. ... cand. psychological sciences]. Yaroslavl', 2006, 192 p. (In Russ.)

Rakitskaya O.N. *Social'no-psichologicheskie harakteristiki professional'nogo myshleniya prepodavatelya vysshej shkoly*. Dis. ... kand. psihol. Nauk [Socio-psychological characteristics of professional thinking of a high school teacher: dis. ... cand. psychological sciences]. Yaroslavl', 2007, 181 p. (In Russ.)

Serafimovich I.V. *Osobennosti prognozirovaniya v strukture professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya*. Dis. ... kand. psihol. Nauk [Features of forecasting in the structure of professional pedagogical thinking: dis. ... cand. psychological sciences]. Yaroslavl', 2002, 252 p. (In Russ.)

Chumakov M.V. *Emocional'no-volevaya reguljaciya deyatel'nosti v social'nom vzaimodejstvii*. Dis. ... dokt. psihol. nauk [Emotional-volitional regulation of activity in social interaction: dis. ... doctor of psychological sciences]. Yaroslavl', 2007, 437 p. (In Russ.)

Yurkina M.S. *Strukturno-funkcional'nye harakteristiki vuzovskoj adaptacii studentov: dis. ...kand.psihol. nauk* [Structural and functional characteristics of university adaptation of students: dis. ... cand. psychological sciences]. Yaroslavl', 2016, 220 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Psichologiya upravleniya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nost'yu* [Psychology of educational and cognitive activity management]. Leningrad, 1986, 43 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Obuchenie kak process upravleniya. Psichologicheskie aspekty* [Training as a management process. Psychological aspects]. Leningrad, 1988, 159 p. (In Russ.)

Yakunin V.A., Sochivko D.V. *Matematicheskie modeli v psichologo-pedagogicheskikh issledovaniyah* [Mathematical models in psychological and pedagogical research]. Leningrad, 1988, 67 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Psichologiya pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Psychology of pedagogical activity]. Leningrad, 1990, 638 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Sovremennye metody obucheniya v vysshej shkole* [Modern methods of teaching in higher education]. Moscow, 1991, 139 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Pedagogika. Teoriya obucheniya N.M. Platonova* [Pedagogy. N.M. Platonov's theory of learning]. St. Petersburg, 1993, 81 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Psixologiya uchebnoj deyatel'nosti studentov* [Psychology of students' educational activity]. Moscow, 1994, 157 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Pedagogika i psixologiya vysshego obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of higher education]. St. Petersburg, 1996, 324. p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Istoriya psixologii* [History of psychology]. St. Petersburg, 1998, 163 p. (In Russ.)

Yakunin V. A. *Pedagogicheskaya psixologiya. 2-e izdanie* [Pedagogical psychology]. St. Petersburg, 2000, 638 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. *Psixologo-pedagogicheskie idei B.G. Anan'eva i ih razvitie na fakul'tete psixologii SPbGU* [Psychological and pedagogical ideas of B.G. Ananyev and their development at the Faculty of Psychology of St. Petersburg State University]. *Metodologiya i istoriya psixologii* [Methodology and History of Psychology], 2008, Tom 3, vol.4, pp. 70-84. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.11.2022; одобрена после рецензирования 10.12.2022; принята к публикации 18.12.2022.

The article was submitted 28.11.2022; approved after reviewing 10.12.2022; accepted for publication 18.12.2022.

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... [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 (**н.п.**) В.А.

Книга одного автора

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

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божилев И., Тотоманова А., Билярски И. Борилев синодик. София: Паблшинг компани, 2010. 386 с.

Книга четырех или более авторов

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит., 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (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).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2022 – № 4

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственной университет»

Главный редактор

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственной 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 **.**.2022.

Дата выхода в свет . .2023.

Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 18.3.

Уч.-изд. 18,9 л.

Тираж 500 экз.

Заказ № ****.

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**,
Адрес электронной почты: **vestnik@ksu.edu.ru**
Сайт журнала: **<https://vestnik.ksu.edu.ru>**

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна