

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 13, Number 4
2022



Russian Journal of Education and Psychology

Том 13, № 4
2022

Vol. 13, No. 4
2022

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 13, № 4, 2022 / Vol. 13, No 4, 2022

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован Управлением
Федеральной службы по надзору в сфере
связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций
по Красноярскому краю
Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

Журнал **входит** в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в РФ, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ
Ulrich's Periodicals Directory
Cyberleninka
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
ЭБС IPRbooks
ЭБС Znanium
ЭБС Лань

**Адрес редакции, издателя
и для корреспонденции:**
Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192
E-mail: editor@rjep.ru
<http://rjep.ru/>

Подписной индекс в каталоге Почты России
«Подписные издания» – ПИ708

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control
Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

Russian Journal of Education
and Psychology is **included** in the List
of leading peer-reviewed scientific journals
and publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results
of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RSCI
Ulrich's Periodicals Directory
Cyberleninka
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
IPRbooks
Znanium
Lan[?]

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,
660127, Russian Federation
E-mail: editor@rjep.ru
<http://rjep.ru/>

Subscription index in the 'The Russian Post'
General catalog – P1708

Свободная цена
© Научно-инновационный центр, 2022

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменичик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Softja Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloковиć – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижегород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижегород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдуракул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

EDUCATIONAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-7-21
УДК 37.017.924

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ПРОСВЕТИТЕЛЯ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА ГАБДУЛЛЫ ТУКАЯ
О РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ВОСПИТАНИЯ

Р.Ш. Маликов, А.А. Галиакберова

Предметом настоящего исследования является педагогическая мысль татарского просветителя конца XIX – начала XX в. Габдуллы Тукая (26 апреля 1886 – 15 апреля 1913). О великом татарском поэте-просветителе написано много. Исследованы его биография, поэзия.

Его произведения переведены на многие языки мира, и с уверенностью можем сказать, что его читают во всем мире. Тем не менее просветитель не раскрыт полностью как педагог, несмотря на то, что он является методистом, автором учебников и учебных пособий. Не исследованы его художественные произведения на предмет выявления дидактического содержания.

Целью исследования является выявление направлений воспитания, отраженные в поэзии просветителя. В исследовании использовались методы анализа и синтеза, сравнения и сопоставления, индукции и дедукции.

Методологию исследования составили системность, комплексность, целостность, личностный, деятельностный, сущностный подходы.

В результате исследования выявлены следующие направления воспитания: патриотическое, трудовое, нравственное, эстетическое.

Результаты исследования могут быть применены в процессе преподавания истории педагогики и педагогической мысли в средних и высших педагогических учебных заведениях.

Выводы: в творчестве просветителя Г. Тукая содержатся мысли о различных направлениях воспитания, которые могут быть использованы в современном учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: просветительство; педагогическая мысль; конец XIX века; начало XX века; Габдулла Тукай; патриотизм; трудовое воспитание; нравственность; эстетика; экология

PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE EDUCATOR OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY GABDULLA TUKAI ON VARIOUS AREAS OF EDUCATION

R.Sh. Malikov, A.A. Galiakberova

The subject of this study is the pedagogical thought of the Tatar educator of the late XIX – early XX century Gabdulla Tukai (April 26, 1886 – April 15, 1913). A lot has been written about the great Tatar poet-educator. His biography and poetry are investigated. His works have been translated into many languages of the world, and we can say with confidence that he is read all over the world. Nevertheless, the educator is not fully disclosed as teachers, despite the fact that he is a methodologist, the author of textbooks and teaching aids. His artistic works have not been investigated for the identification of didactic content. The purpose of the study is to identify the directions of education reflected in the poetry of the educator. The research used methods of analysis and synthesis, comparison and comparison, induction and deduction. The methodology of the study consisted of consistency, complexity, integrity, personal, activity, and essential approaches. As a result of the study, the following areas of education were identified: patriotic, labor, moral, aesthetic. The results of the research can be applied in the process of teaching the history of pedagogy and pedagogical thought in secondary

and higher pedagogical educational institutions. Conclusions: the work of the educator G. Tukai contains thoughts about various areas of education that should be used in the modern educational process.

Keywords: *enlightenment; pedagogical thought; end of the XIX century; beginning of the XX century; Gabdulla Tukai; patriotism; labor education; morality; aesthetics; ecology*

Введение

Изучение становления и развития образования и педагогической мысли различных народов в современном мировом масштабе набирает обороты [1; 2]. Что касается развития педагогической мысли татар, то мы ранее раскрыли некоторые аспекты данной проблемы [5; 6; 7]. В конце XIX – начале XX века выросла целая плеяда татарских просветителей, изучению которых мы посвятили некоторые труды [8; 9].

Татарский просветитель Г. Тукай прожил короткую, но плодотворную жизнь в поэзии, публицистике и педагогической мысли. За 27 лет жизни он оставил такое наследие, которое издается многотомными тиражами [3; 18]. Его произведения читают самым маленьким детям, ими зачитываются молодежь и старшее поколение. Его произведения переведены, практически, на все языки мира [17]. Он является самым читаемым автором в мировом масштабе.

О нем и его произведениях написано много, в том числе на иностранных языках [11; 12; 14; 15; 16]. Несмотря на такое положение, Г. Тукай еще не раскрыт как педагог, не изучены его педагогические мысли, до сих пор он не включен в разряд педагогов и не нашел отражение в истории образования педагогической мысли. О педагогической деятельности просветителя имеются ряд статей [4; 10; 13]. Мы в данной статье затронули лишь некоторые эпизоды педагогических мыслей великого просветителя.

Обсуждение результатов

Педагогическая мысль Г. Тукая о патриотическом воспитании

Просветитель Г. Тукай является сам убежденным патриотом своей страны, поэтому многие его стихотворения посвящены патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Стихотворение «Родной земле» он опубликовал в 1907 г. Оно пронизано самыми тонкими любовными чувствами к малой родине, где поэт проводил юные годы. Эта любовь заставила лирического героя вернуться снова в Заказанье. Его искренние патриотические чувства притянули к родным полям и лугам, в результате чего он был вынужден вернуться на короткое время. Чувства любви к родине не погасли, несмотря на нищенское существование круглого сироты, обиды и унижения ровесников. Все тяжести быта и жизни остались позади, подобно перелетным птицам, и поэт про них вспоминает лишь как кошмарный ночной сон.

Несмотря на удары волны, они не смогли лирического героя унести с собой или утопить; несмотря на четырехстороннее окружение огнем, он не смог сжечь его, так как все происходило на родной земле. Лирический герой и сам понял, что огонь и волна родного края, несмотря на всю опасность, очень милы душе. Для лирического героя свято все окружение, в частности и речка, ключ, поля, дороги, деревня, овин, стог и ток. Для него также святы и четыре времени года, как и все белые носки, лен, лапти и портянки. Для автора также святы пастух, собаки, бык, корова, овцы. В родном краю все хороши, даже волк, джин, шурале и воры.

Таким образом, для поэта малая родина настолько близка и незабываема, что он прощает все былые обиды и унижения, для него все прекрасно, милыми кажутся даже все отрицательные персонажи. Простить все это может лишь поэт, искренне любящий свою родную землю. В настоящее время данное стихотворение могло бы стать незаменимым материалом для патриотического воспитания подрастающего поколения.

Чувствами патриотизма пронизано стихотворение «Пара лошадей» (1907). Из насиженного места лирический герой едет в столицу Казань на повозке. Думы заставляют его подремать. Когда открывает глаза, он видит незнакомые поля, и его охватывает чувство горести и печали в связи с расставанием с родной землей. На этой земле он строил разные планы, мечтал о прекрасном будущем. И вот он прощается с родными местами, домами и городом, в связи с чем он и грустит, ему тоскливо и больно в душе.

У лирического героя вроде все есть, но не хватает родственников, поэтому чувствует себя сиротой. Жизнь без родни он приравнивает жизни без солнца и луны. Этими тяжелыми мыслями у героя проникнута голова, что заставляет его лить горькие слезы.

Грустные мысли прогоняют слова кучера о том, чтобы герой проснулся, так как впереди виднеется Казань. Лирический герой просит гонять пару лошадей, чтобы добраться быстрее. Последние шесть строк стихотворения проникнуты огромной любовью к столице татар – городу Казань. Обращаясь к городу, он отмечает, что Казань страстный, мелодичный, лучезарный город. Здесь жили его деды и кипела их жизнь. Здесь рай для страстной души, наполненной радостью; здесь мудрость, просвещение, знание, культура и просвет; здесь же его любимая и гурия.

Если в первой части стихотворения описывается, как лирический герой горюет в связи с расставанием родным городом, которого он также любил страстно, а во второй части перед ним открываются новые возможности в просвещении, получении знания и т.д. О Казани – столице герой знает много, поэтому пронизан любовью к нему заранее. Стихотворение Г. Тукая «Пара лошадей» будет способствовать воспитанию патриотических чувств у молодого поколения, поэтому оно включено в учебные программы и учебники.

Педагогическая мысль Г. Тукая о трудовом воспитании

Г. Тукай особое внимание обращает на трудовое воспитание детей, и самым знаменитым является стихотворение «Призыв к труду» (1911). В нем просветитель раскрывает пользу, полученную от труда, в частности, отмечает, что счастье приходит к тому, кто трудится от всей души. В то же время просветитель приводит антагонизм труда – лень, которая ведет к стыду, позору и унижениям.

Как известно, по мусульманским канонам человек рождается в этот мир для того, чтобы оставить после себя славное имя. По Г. Тукаю, если у человека есть намерение свято прославить свое имя после ухода в иной мир, то он должен уметь добывать себе пропитание и, конечно, вложить большие старания в это дело.

По мнению Г. Тукая, слава величия к известным людям приходит лишь в результате труда. Игра и беззаботная жизнь не приносят человеку славу.

Г. Тукай напрямую обращается к своему молодому читателю с призывом трудиться, ибо труд – это святое дело. Дерево под названием «труд» очень щедро одаривает плодами. Если в молодости много будешь стараться и от души будешь трудиться, то старость свою встретишь легко и спокойно.

Казалось бы в простейших словах призыва к труду, гений Тукая раскрывает в 10 строках стихотворения значение целой книги по трудовому воспитанию. Здесь и антитезы труда, польза труда, как следует трудиться, сила труда, наставление трудиться, малые и большие результаты труда. Поэтому это стихотворение дети учат наизусть еще в начальных классах, воспитатели и родители читают его детям в самом юном возрасте, а юноши и взрослые руководствуются им в своем жизненном пути.

Воспеванию славы труду и раскрытию величия человека труда посвящено стихотворение Г. Тукая «Японская сказка» (1909). По сюжету сказки, в далекой Японии жил Каменщик, который день и ночь трудился на каменоломне, не уставая, так как ему это позволяла сила. Пропитание он добывал потом и неимоверным усилием, в горах разламывая камни своим молотком целыми днями. Такой труд ему не позволял жить в удовольствие. Обессиленному и уставшему юноше надоел такой труд.

Однажды юноша начал жаловаться Всевышнему на свою жизнь и нищенское существование, стал просить хорошую и богатую жизнь. Услышав жалобу, пролетавший мимо Ангел согласился с пожеланием юноши, и вмиг сделал его самым богатым человеком, в результате чего он начал жить беззаботно и в удовольствие.

Однажды по большой улице проезжал Хан в окружении войска. У Хана все блестело, ибо вся утварь была сделана из золота, над головой шатер прикрывал от солнца. Недовольный своей жизнью юноша стал мечтать о счастье стать ханом, иметь визирей и трон. Услышав речь юноши, Ангел согласился с ним и вмиг сделал его

Ханом. Смотрит юноша: вокруг визири и войско, развлекают музыканты, над головой тенит золотой зонтик.

Тем не менее солнце испек Хана-юношу, поэтому он изъявил желание стать Солнцем. Согласился Ангел и с этим желанием, и юноша в тот же миг стал Солнцем и стал сеять над миром. Вдруг появилась туча и перекрыла пространство между Солнцем и землей. Не выдержало Солнце-юноша такого унижения и захотел стать Тучей и править миром.

Согласился Ангел с пожеланием юноши, и он стал Тучей. Туча стала лить столько дождя, что вся земля покрылась водой, лишь Камень-Гору не смогла затопить. Увидев силу и мощь камней, юноша захотел стать Горой. Ангел вмиг выполнил его желание.

И вот стоит Камень-Гора гордо, но вдруг появляется Человек и начинает ломать и разбрасывать камни. Тогда юноша высказал важный в трудовом воспитании золотые слова о том, кем только он не был и от всего ожидал величия и счастья. Теперь убедился, что равного труду ничего нет, сильнее труда ничего найти невозможно. В результате изъявил желание вернуться к своему первоначальному ремеслу каменщика, стать простым старательным рабочим.

В последних строках сказки просветитель Г. Тукай воспевает славу труду, человеку труда, старательности, что приведет к настоящему счастью и величию. По выводу лирического героя сказки, труд является главным ремеслом, а человек труда – настоящим хозяином земли. Такой анализ произведения позволит воспитать любовь к труду и трудящимся. Именно поэтому «Японская сказка» Г. Тукая включена в школьную программу обучения и учебники.

Педагогическая мысль Г. Тукая о нравственном воспитании

Стихотворение «Приятелю, который просит совета – стоит ли жить на свете» (1907) Г. Тукай построил в форме иносказания, т.е. из прочитанного читатель понимает как не нужно делать. Вместо дидактического нравоучения, каким нужно быть, просветитель перечисляет отрицательные черты характера людей и их безнравственные действия.

По мнению просветителя, на свете следует жить, если беспрестанно лжешь; не можешь следовать за прямолинейными людьми; сбежал от своей совести, как шайтан, и обманываешь другого, а себя не даешь обманывать. Таким образом Г. Тукай подвергает критике такой человеческий порок, как ложь, обман, вранье.

Дальше просветитель перечисляет среди отрицательных качеств и действий нижеследующие: живешь, не заботясь о родственнике; не считаешься с нищими, приписывая их к бурлакам; нанимаешь жизнь лишь для службы, чтобы увеличить единственный свой живот. Таким образом, просветитель выступает против эгоизма, оторванности от родственных связей, отсутствия толерантности, траты жизнь впустую.

К отрицательным качествам человека просветитель причисляет охоту своими стихотворениями за каждым богачом, а на словах мастер слова подмазывается и подслащивает; не стыдится скрывать правду, считая, что правдивое слово будет наносить вред животу бая. Таким образом Г. Тукай критикует двуличие, подлизывание, отрыв слов от дела.

Просветитель подвергает критике людей безбожных, которые на словах постоянно говорят о религии; в нищих видят своего врага; считают, что у них имеется свои дорога и направление, и они деловые; причиной всего изобилия считают лишь самих. Таким образом Г. Тукай смеется над безбожностью, которая отражается в религиозных заблуждениях, унижении людей рангом ниже себя, хвастовстве и т.д.

Просветитель не отрицает, что жизнь тяжела, если не считаешь капитал; не молишься на корточках, подобно хазрату; кривое не считаешь за прямого; не стучишься в честь деспотизма – если все это делаешь, то можно спокойно жить в окружающем тебя мире. Так Г. Тукай описывает лживую жизнь людей с пороками.

Обращаясь к лживым людям, Г. Тукай умоляет, чтобы они не притворялись правдолюбам; не попали в тюрьму, свидетельствуя правдой. Жизнь лжецов течет припеваючи, так как они не видят ни раздетых, ни голых, а сурьмой для них является пыль старого мира.

Таким образом просветитель критикует реакционеров и консерваторов, которые выступали против нового, хотя и выступали за правду.

Жизнь удастся, если у человека нет должного воспитания; ни капли совести. Не нужны ему мужественность и храбрость; ни к лицу читать Коран и молиться четкой в комнате, где полно проституции и варварства. Так просветитель противопоставляет пороки и положительные качества людей, где побеждают первые, т.к. в грязном мире человек может выжить лишь обмазанный грязью. Так Г. Тукай подвергает критике общество и окружающий человека мир, который является первопричиной появления людей с личными и общественными пороками.

В окружающем мире можно жить, если продать религию и совесть – в таком случае жизнь пройдет очень легко. Обманщикам и неправовверным мир станет раем; жизнь станет блаженством и легким. Так Г. Тукай предупреждает, каким людям хорошо живется в мире, описанном выше.

Обращаясь к другу, просветитель сообщает, что он хорошо знает его: друг не будет жить, как он скажет; не станет двуличным и не займется обманом; спасая душу, не будет дрожать как заяц; не будет крутить-вертеть своим убеждением и принципами. Так просветитель радуется, что собеседник не обладает пороками и не выбрал путь лживый.

Противопоставляя честного человека к грязному обществу, лирический герой призывает покончить с собой, чем жить в таком окружении. Лучше обратно превратиться в прах путем совершения харакири; земля является хорошей истиной. Обращаясь к Земному шару, лирический герой хочет прояснить, почему правдолюбам лучше в нижней части, чем в верхней, т.е. умереть лучше, чем жить в лживом мире. По мнению лирического героя, правда зарыта в землю, а не в обществе, поэтому душа его тянет вниз в могилу. Это не просто паника, а поиск истины, ибо умереть необходимо, чтобы остаться с правдой до Судного дня. Поэтому лирический герой призывает поступать именно так, пока у него душа чиста. Если следовать логике просветителя, то грязными и лживыми являются не только окружающая его среда, но и весь мир.

Прощаясь с другом, герой сообщает, что скоро повесится, чтобы прокормить воронов и галок. Ему надоело жить в лживом мире, да и жил он до этого из-за нехватки ума. Таков грустный конец стихотворения, где с начала до конца описываются лишь пороки человека и общества, против чего просветитель протестует. Он убежден, что изменить этот мир не сможет.

Г. Тукай уверен, что его стихотворение сможет воздействовать на читателя, который постарается избавиться от своих пороков, поэтому поэтапно и тщательно перечисляет их. Критика пороков общества, следовательно, людей, проживающих в нем, имеет широкое применение в мировой просветительской литературе.

Педагогическая мысль Г. Тукая об эстетическом воспитании

Непревзойденным в эстетическом плане является стихотворение Г. Тукая «Театр» (1907). 22 декабря 1906 г. был сыгран первый спектакль на татарском языке, а скоро появилось и стихотворение просветителя. Вдохновленный первым спектаклем, просветитель отмечает, что театр для народа является уроком, поучительным примером, который пробуждает спящие души. Удивительным свойством театра является то, что он ведет к просвету и лучам просвещения. Он не дает повернуть назад, ведет по правдивому пути.

Театр смешит и заставляет играть, задумываться над пройденной жизнью. Каждый видит в театре себя, свою жизнь, глядя на которых можешь посмеяться, если смешно, а если не смешно, то начинаешь плакать.

Увидев свою жизнь, человек начинает анализировать: все ли удовлетворительно у него, если нет, то чего не хватает? Театр заставит поправить жизнь и совершенствоваться, так можно получить знания о жизни.

От впечатлений, полученных от театра, хорошие качества у людей приумножатся, а если человеку свойственно варварство, то театр согреет его холодной кровью.

Все души театр видит равными, хотя в нем могут существовать рабы и императоры. Поэтому театр священный, великий, совершен-

ный, полностью свободный и вольный, бескрайне широкий. Г. Тукай театр рассматривает как одушевленное лицо.

Театр – дом знаний и воспитания, является причиной исправления характеров. Театр станет таковым, если будет выполнено условие: он должен быть построен хорошо. Театр станет яблоком, если оно поспело на дереве добра своевременно, покраснело, стало красивым, созрело. Таковы эстетические взгляды просветителя относительно театра.

Заключение

Таким образом, просветитель конца XIX – начала XX века Г. Тукай в своих произведениях затрагивает различные направления воспитания, которые актуальны спустя столетие, что и сделало поэта истинно народным. Произведения просветителя включены в учебники и учебные пособия современных учебных заведений, издаются отдельными книгами, а также томами. В дальнейшем следует усилить исследование других направлений воспитания, имеющих место в творчестве просветителя, и ввести в научный оборот, что дало бы возможность восполнить имеющиеся пробелы в истории педагогической мысли татарского народа в частности, истории педагогики России в целом.

Список литературы

1. Бекиш Е.Т., Мухаметшин А.Г., Сардарова Э.А., Койшибаева М.Н., Билтекенова Г.Б. Социальные условия Казахстана в развитии образования конца XIX – начала XX века // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 2. <https://doi.org/10.15862/59PDMN221>
2. Бекиш Е.Т., Мухаметшин А.Г., Сардарова Э.А., Оразбаков О.Ж. Просветительское движение в Казахстане и татарская интеллигенция // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 3. <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN321.pdf>
3. Габдулла Тукай. URL: <http://gabdullatukay.ru/>
4. Исламов Ф.Ф. По тропинкам просветительства, литературы и истории. Казань: Татар. кн. изд-во, 2002. 279 с. На татар. яз.

5. Маликов Р.Ш., Гарипова А.Н. Гуманистическая педагогическая мысль средневекового просветителя Золотой Орды Хисама Кятиба // Новые технологии. Вып. 1. Майкоп: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2012. С. 269–272.
6. Маликов Р.Ш., Гарипова А.Н. Ислам и гуманистическая педагогическая мысль Золотой Орды // Образование и саморазвитие : научный журнал. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. № 1 (29). С. 173–178.
7. Маликов Р.Ш., Гарипова А.Н. Сайф Сараи как представитель гуманистической педагогической мысли периода Золотой Орды // Вестник Университета Российской академии образования. М., 2011. № 5 (58). С. 64–66.
8. Маликов Р.Ш., Мифтахов А.Ф. Историко-педагогические труды Г. Губайдуллина как результат его общественно-педагогической деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. Т. 12. № 4 (47). Майкоп: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2020. С. 79–84.
9. Маликов Р.Ш., Мухаметшин А.Г., Мифтахов А.Ф. Педагогическая мысль просветителя начала XX в. Г. Губайдуллина о научном исследовании, процессе образования и воспитания // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 4. С. 184–188.
10. Муртазина Л. Тукай – педагог. URL: <http://gabdullatukay.ru/news/tukaj-pedagog/>
11. Нуруллин И. З. Звон мелодичного саза: документальный роман о Тукай. Казань: Татар. кн. изд-во, 2000. 272 с.
12. Нуруллин И. З. Тукай / авториз. пер. с татар. Радия Фиша. М.: Молодая гвардия, 1977. 236 с.
13. Слово о Тукае. Писатели и ученые о татарском народном поэте. Казань: Таткнигоиздат, 1986. 431 с.
14. Die Bauerndichyer aus dem Zarenreich / Ubersetzung ins Deutsche. Weiler: Bertugan-Verlag, 2009. 101 s.
15. Zaytsev I.V., Kotyukova T.V. “Sheikh” and “mugallim-ustad”: letters from Ismail Gasprinsky to Alexander Samoylovich // Minbar. Islamic Studies. 2020. Vol. 13. №3. P. 513–537. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2020-13-3-513-537>

16. The history of the Tatars since ancient times: in seven volumes / Academy of sciences of the Republic of Tatarstan, Sh. Marjani institute of history. Kazan, 2017. 1014 p.
17. Tukai Gabdulla. Der Schüräle: ein tatarisches Märchen : ein Kindermalbuch. Weiler am Rhein: Bertugan-Verlag, 2006. 16 s.
18. World Tukai, Gabdulla Tukai. URL: <http://gabdullatukay.ru/eng/>

References

1. Bekish E.T., Mukhametshin A.G., Sardarova E.A., Koyshibaeva M.N., Biltekenova G.B. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2021, vol. 9, no. 2. <https://doi.org/10.15862/59PDMN221>
2. Bekish E.T., Mukhametshin A.G., Sardarova E.A., Orazbakov O.Zh. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2021, vol. 9, no. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN321.pdf>
3. Gabdulla Tukay. <http://gabdullatukay.ru/>
4. Islamov F.F. *Po tropinkam prosvetitel'stva, literatury i istorii* [Along the paths of enlightenment, literature and history]. Kazan': Tatar. kn. izd-vo, 2002, 279 p.
5. Malikov R.Sh., Garipova A.N. *Novye tekhnologii. Vyp. 1* [New technologies. Issue 1]. Maykop: MGTU, 2012, pp. 269–272.
6. Malikov R.Sh., Garipova A.N. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2012, no. 1 (29), pp. 173–178.
7. Malikov R.Sh., Garipova A.N. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya*, 2011, no. 5 (58), pp. 64–66.
8. Malikov R.Sh., Miftakhov A.F. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2020, vol. 12, no. 4 (47), pp. 79-84.
9. Malikov R.Sh., Mukhametshin A.G., Miftakhov A.F. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2021, no. 4, pp. 184-188.
10. Murtazina L. *Tukay – pedagog* [Tukay - teacher]. <http://gabdullatukay.ru/news/tukaj-pedagog/>
11. Nurullin I. Z. *Zvon melodichnogo saza: dokumental'nyy roman o Tukay*. Kazan': Tatar. kn. izd-vo, 2000. 272 s.
12. Nurullin I. Z. *Tukay*. M.: Molodaya gvardiya, 1977, 236 p.

13. *Slovo o Tukae. Pisateli i uchenye o tatarskom narodnom poete* [A word about Tukay. Writers and scientists about the Tatar folk poet]. Kazan?: Tatknigoizdat, 1986, 431 p.
14. *Die Bauerdichyer aus dem Zarenreich / Ubersetzung ins Deutsche*. Weiler: Bertugan-Verlag, 2009, 101 s.
15. Zaytsev I.V., Kotyukova T.V. “Sheikh” and “mugallim-ustad”: letters from Ismail Gasprinsky to Alexander Samoylovich. *Minbar. Islamic Studies*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 513-537. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2020-13-3-513-537>
16. *The history of the Tatars since ancient times: in seven volumes / Academy of sciences of the Republic of Tatarstan, Sh. Marjani institute of history*. Kazan, 2017, 1014 p.
17. Tukai Gabdulla. *Der Schürale: ein tatarisches Märchen : ein Kinderalbum*. Weiler am Rhein: Bertugan-Verlag, 2006, 16 s.
18. World Tukai, Gabdulla Tukai. URL: <http://gabdullatukay.ru/eng/>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Маликов Рустам Шайдуллович, профессор, доктор педагогических наук, профессор

Набережночелнинский государственный педагогический университет

ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, Республика Татарстан 423806, Российская Федерация
rustiku@bk.ru

Галиакберова Альфинур Азатовна, доцент, кандидат экономических наук, доцент

Набережночелнинский государственный педагогический университет

ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, Республика Татарстан 423806, Российская Федерация

DATA ABOUT THE AUTHORS

Rustam Sh. Malikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

*28, Nizametdinova Str., Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan,
423806, Russian Federation*

SPIN-code: 1738-0700

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7938-593X>

Al'finur A. Galiakberova, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

*28, Nizametdinova Str., Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan,
423806, Russian Federation*

SPIN-code: 7741-5919

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1637-5152>

Поступила 11.04.2022

После рецензирования 05.07.2022

Принята 03.08.2022

Received 11.04.2022

Revised 05.07.2022

Accepted 03.08.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-22-43

УДК 378.14.015.62

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФАРМАЦИЯ»

А.В. Тимохина

Статья посвящена актуальной теме формирования профессиональной направленности студентов специальности «Фармация» через систему практико-ориентированных аудиторных и внеаудиторных занятий с применением современных методов обучения. Такой комплекс мер в высшей школе с учетом условий образовательной парадигмы и рынка труда нацелен на повышение уровня профессиональной подготовки и создания психологически адаптированной программы образования.

Целью работы выступает диагностическое исследование формирования профессиональной направленности студентов специальности «Фармация» в образовательном пространстве университета с применением современных методов обучения.

Методы и методология работы. Для раскрытия темы исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы; реализация диагностического инструментария; контент-анализ; педагогический эксперимент.

Работа базируется на системно-деятельностном (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Д. Шадриков), компетентностном подходах (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Л.И. Митина, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской), а также на теории профессионального самоопределения личности (Дж. Холланд, Эли Гинзберг, Д. Сьюпер, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, И.Л. Федотенко).

Результаты. Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показал, что научная новизна исследований заключается в следующем:

1. Конкретизирован и уточнен категориально-понятийный аппарат: «профессиональная направленность», «этапы формирования профессиональной направленности», «структура направленности», «современные методы обучения»;

2. Обоснованы теории и концепции, необходимые для успешного формирования профессиональной направленности будущих фармацевтов в образовательном пространстве университета;

3. Выделены психолого-педагогические условия успешного формирования профессиональной направленности фармацевтов;

4. Реализован диагностический инструментарий по определению уровня профессиональной направленности студентов специальности «Фармация».

Область применения результатов. Полученные практические результаты, диагностические и исследовательские материалы (адаптированные методика, тесты, кейсы, проекты, практико-ориентированные и компетентностные задания, квесты, квизы) могут при определенной адаптации транслироваться в различных образовательных организациях для формирования профессиональной направленности студентов других специальностей.

Ключевые слова: высшее образование; современные методы обучения; фармация; профессиональная направленность; самоопределение; мотивация; профориентация; практико-ориентированные задания

REALIZATION OF INNOVATIVE METHODS AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF THE SPECIALTY “PHARMACY”

A.V. Timokhina

The article is devoted to the actual topic of the formation of the professional orientation of students of the specialty “Pharmacy” through a system of practice-oriented classroom and extracurricular classes using modern teaching methods. Such a set of measures in higher education,

taking into account the conditions of the educational paradigm and the labor market, is aimed at increasing the level of professional training and creating a psychologically adapted education program.

The purpose of the study is a diagnostic study of the formation of the professional orientation of students of the specialty “Pharmacy” in the educational space of the university using modern teaching methods.

Methodology. The following methods were used to disclose the topic of research: analysis of scientific literature; implementation of diagnostic tools; content analysis; pedagogical experiment.

The work is based on system-activity (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, B.G. Ananiev, V.D. Shadrikov), competence-based approaches (V.I. Baidenko, A.A. Verbitsky, I.A. Zimnyaya, N.V. Kuzmina, V.V. Kraevsky, A.K. Markova, L.I. Mitina, J. Raven, Yu.G. Tatur, A.V. Khutorskoy), as well as on the theory of professional self-determination of a person (J. Holland, Eli Ginsberg, D. Super, E.A. Klimov, E.F. Zeer, I.L. Fedotenko).

Results. Analysis of the data obtained during the experiment showed that the scientific novelty of the research is as follows:

1. the categorical-conceptual apparatus was concretized and clarified: “professional orientation”, “stages of formation of professional orientation”, “orientation structure”, “modern teaching methods”;

2. substantiated theories and concepts necessary for the successful formation of the professional orientation of future pharmacists in the educational space of the university;

3. the psychological and pedagogical conditions for the successful formation of the professional orientation of pharmacists are highlighted;

4. implemented diagnostic tools to determine the level of professional orientation of students of the specialty “Pharmacy”.

Practical implications. The obtained practical results, diagnostic and research materials (adapted methods, tests, cases, projects, practice-oriented and competency-based tasks, quests, quizzes) can, with a certain adaptation, be broadcast in various educational organizations to form a professional orientation for students of other specialties.

Keywords: higher education; modern teaching methods; pharmacy; professional orientation; self-determination; motivation; career guidance; practice-oriented tasks

Введение

В современном обществе качество фармацевтического образования, как элемент здравоохранения и социальной сферы, зависит от многих факторов, одним из которых является компетентностный специалист. Высокий уровень профессионализма фармацевта требует личностных и профессиональных качеств в соответствующей области, формирование которых начинается со школы и университета [6, с. 215]. Современному выпускнику необходимо не только осваивать рынок труда, закрепляться в нем, но и быть активным, конкурентоспособным, мобильным, готовым к профессиональной деятельности и ответственным за свои результаты. В данной связи перед высшей школой стоит задача подготовить не просто грамотного специалиста, но и личность, стремящуюся к профессиональному развитию и росту. Поэтому актуальным становится исследование и формирование профессиональной направленности студентов [14, с. 69].

Однако в современной ситуации преподаватели университетов предпочитают традиционные методы обучения, что не соответствует в полной мере изучаемым образовательным программам и соответственно нет четкой структуры формирования профессиональной направленности, также не делается акцент на фармацевтическую практику и межпредметные связи, что является основополагающим для самоопределения студентов. Такой подход в будущем может привести к низкому уровню овладения профессиональными компетенциями провизоров, которые не могут решать практические и ситуационные задачи, что в дальнейшем сугубо отрицательно повлияет на качество услуг и продукции [11, с. 59; 15, с. 74; 19, с. 26; 21, с. 5]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо создавать психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности, внедрять в образовательный процесс студентов современные методы обучения, которые заключаются в непосредственном активном участии каждого обучающегося в выполнении творческих, практико-ориентированных заданий, объединение и взаимодействие в группах для решения ситуационных и компетентностных кейсов, квизов, квестов.

Цель исследования – проанализировать уровень профессиональной направленности студентов-фармацевтов на основе реализации диагностического инструментария и применения современных аудиторных и внеаудиторных методов обучения в образовательном процессе.

Задачи научного исследования заключаются:

- в обосновании понятийно-категориального аппарата «направленность личности», «профессиональная направленность», «структура профессиональной направленности», «современные методы обучения» согласно теоретико-методологическим подходам;
- реализации современных аудиторных и внеаудиторных методов обучения в образовательном процессе студентов-фармацевтов (1-5 курсы);
- в оценке уровня сформированности профессиональной направленности посредством диагностического инструментария;
- интерпретации полученных результатов педагогического исследования и формулировки выводов.

Многие исследователи уделяют большое значение профессиональной направленности и определяет ее через отношения (Е.А. Климов), интересы (С.П. Крягжде, М.И. Дьяченко), склонности (Л.М. Митина, М.И. Кузьмина), мотивы (А.К. Маркова, Л.М. Митина), установку (А.С. Ткаченко) потребности, цели, убеждения (А.П. Сейтешев), мотивационно-ценностные ориентации, профессиональную позицию, социально-профессиональный статус (Э.Ф. Зеер).

На основе анализа и обобщения методологических подходов к категориям «направленность личности», «профессиональная направленность», мы выделили среди них практико-ориентированные на университет. Наиболее четко определяют направленность личности концепции системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Д. Шадриков). Исследователи рассматривали личность как систему, его личностные качества, которые являются результатом широкой социальной, внешней и внутренней, умственно-нрав-

ственной деятельности. Данная теория показывает связь структуры личности с профессиональной направленностью. Психолог А.Н. Леонтьев в основу деятельности вкладывал мотивы и предполагал, что направленность является «ядром личности, представляющим собой систему относительно устойчивых мотивов как основных побудителей профессиональной деятельности» [17, с. 62-63; 3 с. 23-25]. В другом методологическом подходе – компетентностном (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Л.И. Митина, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской), исследователи делают акцент не только на профессиональной деятельности, но и на успешной социальной работе. Понятие «компетентность» трансформируется в систему «компетенций», которые определяют знания, умения, навыки, опыт деятельности и взаимосвязаны с профессиональной направленностью, что определяет дальнейшую деятельность будущего специалиста.

По мнению А.М. Новикова, компетентность – это «самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, которая основана на приобретенном студентами учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях [9, с. 235-236]. Нам близка позиция А.В. Хуторского, который предложил дифференцировать понятия «компетенция» и «компетентность». При этом он подчеркивал, что компетенции – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу дисциплин и процессов, необходимых, чтобы качественно действовать в профессиональном обучении» [10 с. 131-132]. Следовательно, в основе формирования профессиональной направленности реализуется система мотивов, которые определяют знания, умения, навыки и опыт профессиональной деятельности, то есть будущие компетенции. Результатом профессиональной подготовки студентов специальности «Фармация» является комплекс компетенций: общепрофессиональные, профессиональные и универсальные (табл. 1).

Таблица 1.

Система компетенций специальности «Фармация»

№ п/п	Название компетенции	Расшифровка приобретаемой компетенции
1	Общепрофессиональные компетенции	готовность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач профессиональной деятельности
		способность и готовность анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок
		готовность к ведению документации, предусмотренной в сфере производства и обращения лекарственных средств
		готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач
2	Профессиональные компетенции	изготавливать медицинские препараты и принимать участие в технологии производства готовых лекарственных средств
		участвовать в мониторинге качества, эффективности и безопасности медицинских средств и лекарственного растительного сырья
		выполнять клинические лабораторные исследования третьей категории сложности, в том числе на основе внедрения новых методов и методик исследования

Профессиональные, общепрофессиональные компетенции формируются у будущих фармацевтов в условиях активного взаимодействия в аудиторной и во внеаудиторной деятельности [20, с. 4].

В теории профессионального самоопределения наиболее углубленно вопросы профессиональной направленности личности изучены в трудах известного русского учёного Е.А. Климова. Профессиональную направленность исследователь рассматривал как «сложную черту личности, которая отличается не только положительным отношением к определенным профессиям, но и активным желанием трудиться в профессиональной деятельности» [4 с. 5-6; 5 с. 52-53]. В своих учениях автор определил структурные компоненты профессиональной направленности личности (рис. 1).

Такая структура находит отражение в традиционных педагогических этапах профессиональной направленности (Э.Ф. Зеер,

Ю.А. Полещук и др.): начальный этап профессионального самоопределения; процесс профессионального обучения и сама деятельность специалиста (рис. 2).

На этапе первичного профессионального самоопределения у обучающихся проявляется желанием активного участия в практико-ориентированных мероприятиях, различных профориентационных тестах, производственных экскурсиях, что способствует дальнейшей заинтересованности к профессиям.

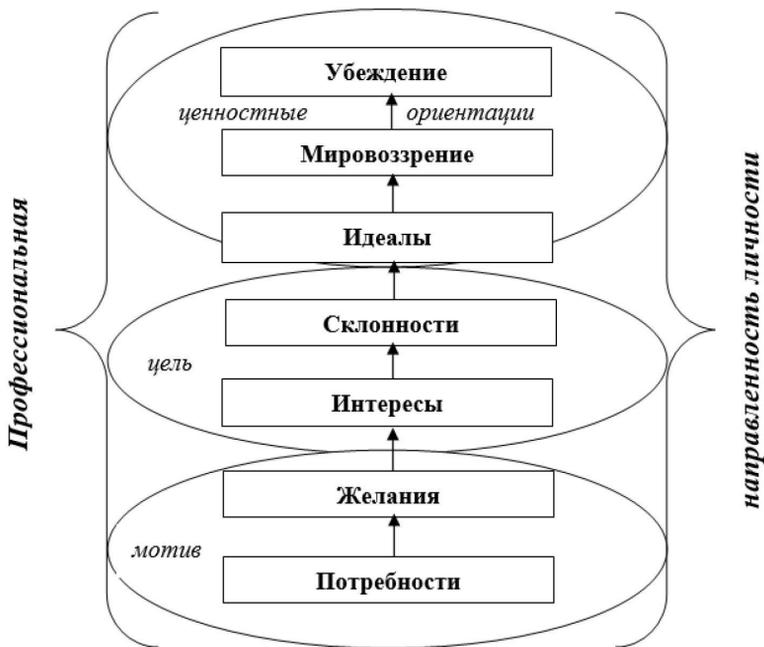


Рис. 1. Структурные компоненты профессиональной направленности

Подробно обобщим этап профессионального обучения студентов в университете. Большое значение имеет интерес обучающихся, профессиональная направленность и студенческая мотивация. Для того, чтобы профессиональная подготовка была успешной и способствовала формированию направленности будущих специалистов, необходимо создать ряд психолого-педагогических условий.



Рис. 2. Этапы профессиональной направленности

На основе теоретического анализа мы определили следующие психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов-фармацевтов:

- создание психологически благоприятной обстановки в образовательном пространстве университета (консультативная помощь абитуриентам, кураторская поддержка первокурсников);
- опора на воспитательный подход (патриотические, ценностно-ориентационные и профориентационные мероприятия);
- внедрение современных методов обучения в образовательный процесс в сочетании с традиционными;
- активное взаимодействие студентов с преподавателями в аудиторной и во внеаудиторной профессиональной деятельности;
- комбинация массовых форм работы с групповыми и индивидуальными подходами [8, с. 28-29].

Конкретно проанализируем и обобщим внедрение современных методов обучения, которые являются содержательными из условий формирования профессиональной направленности будущих фармацевтов. Научное обоснование методов обучения предложено в исследованиях Н.Л. Безбородовой, А.А. Вербицкого, А.М. Новикова и др. Проанализировав труды ученых, мы представили и адаптировали следующие группы инновационных методов, ориентированных на университет (табл. 2) [1, с. 65; 16, с. 83]:

Таблица 2.

Сравнительный анализ традиционных и современных методов обучения

№ п/п	Современные методы обучения	Традиционные методы обучения
Усвоение первичных знаний		
1	Составление ситуационных и профильных кластеров с последующим совместным обсуждением; брифинг	Лекции
2	Дискуссионный клуб	Эвристическая беседа
3	IT-платформы и приложения	Работа с учебным пособием, иллюстрациями
Контроль знаний и их закрепление		
4	Квест, квиз, деловые игры	Семинар
5	Кейс-технологии, практико-ориентированные задания	Практическая работа
6	Коллоквиум, IT-тесты, Google-класс, исследовательские работы	Тестирование и контрольно-самостоятельная работа, экзамены
Формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей		
7	Брейн-ринг, круглый стол	Конференция
8	Профильные диктанты, стартапы	Конкурсы
9	Интерактивные и виртуальные экскурсии; стажировки	Классические экскурсии, производственные практики

Таким образом, представленная группа современных методов обучения может стать эффективным инструментом в руках преподавателей, что позволит разнообразить образовательный процесс, вовлечь большую часть студентов, объединить воедино профильные дисциплины. Такой комплекс поможет разрешить проблемы с низкой мотивацией, эмоциональным выгоранием и проблемой формирования профессиональной направленностью, также сделает усвоение образовательной программы более практичной и эффективной для студентов специальности «Фармация» [3, с. 23].

Материалы и методы

Экспериментальное исследование проходило среди студентов специальности «Фармация» Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (количество респондентов 34

человека: 23 девушки и 11 юношей возрастом 18-23 года). Начиная с 2019 года обучения студенты первого курса специальности «Фармация» приняли участие в педагогическом эксперименте по определению уровня сформированности профессиональной направленности. В течение трех лет до 2022 года (исследование продолжается) одни и те же респонденты проходили профессиональную подготовку. Осуществляли поиск, хранение и применение знаний, умений, навыков в процессе профильных дисциплин (фармакогнозия, фармация, история лекарственных растений, органическая химия и др.) посредством инновационных методов, средств и форм обучения, и внеаудиторных мероприятий (квизы, квесты, дебаты, дискуссии, викторины).

Для определения уровня сформированности направленности на профессию, когнитивные способности, коммуникативные и организаторские умения, мотивацию нами использованы в исследовании следующие диагностики: «Методика по определению мотивации обучения в вузе» (автор Т.И. Ильина); «Диагностика уровня профессиональной направленности» (автор Т.Д. Дубовицкая, адаптированная), «Диагностика профессиональной деятельности» (авторы К. Замфир в модификации А.А. Реана), «Методика ценностные ориентации» (автор М. Рокич), «Коммуникативные и организаторские склонности» (авторы В.В. Синявский, В.А. Федорошин).

Вспомогательным методом эксперимента выступил контент-анализ, при помощи которого осуществлялась интерпретация психологических тестов, учебных материалов промежуточных, итоговых и проектных работ студентов в процессе профессиональной подготовки [2, с. 84; 4, с. 17; 5, с. 123-124].

Результаты и обсуждение

Процесс опытно-экспериментальной работы был разделен на три этапа: констатирующий этап (2019-2020 гг.) заключен в профессиональном обучении группы студентов специальности «Фармация» на занятиях «Общая и неорганическая химия», «Фармация», «История лекарственных растений». Для предоставления учебного материала вместо лекции, был реализован дискуссионный клуб совместно с составлением кластеров. Студенты в процессе обучения научились

составлять схемы-кластеры в группах, рассуждать и вести дискуссии. Для закрепления знаний с практической стороны студенты решали кейсы, соревновались между собой в решении профильных заданий на квестах, викторинах и квизах. Такие практико-ориентированные методы направлены на формирование эрудиции, соперничества и сплоченности. Следовательно, практическое закрепление проходило в виде «мозгового штурма», дискуссии, дебатов, что способствует более эффективному формированию мотивации, когнитивных способностей, коммуникативных и организаторских умений, профессиональной направленности студентов [12, с. 132-133]. В конце года проходил первичный контроль, диагностическое исследование и вспомогательный метод контент-анализа учебных материалов.

Второй – формирующий этап (2020-2022 гг.) проходил в виде сочетания аудиторных занятия по дисциплинам «Органическая химия», «Фармакогнозия» и во внеаудиторной работе. Будущим фармацевтам предстояло выполнить эссе и исследовательскую работу по профильному направлению, затем представить результаты на научных конференциях или практическом стартапе. Такие инновационные методы направлены на развитие профессиональных умений, творческих и ораторских способностей (табл. 3). Также проходил текущий контроль, диагностическое исследование посредством методик и контент-анализ [21, с. 3-4; 22, с. 1320].

Завершающий или контрольный этап (2021-2022 гг.) был направлен на итоговое диагностическое исследование и метод контент-анализа учебных материалов студентов специальности «Фармация» по завершении учебного года.

Таблица 3.

Примеры мероприятий, реализованных в процессе обучения студентов специальности «Фармация»

Аудиторные и внеаудиторные мероприятия	Особенности заданий
Первичное овладение знаний	
Эссе	<p style="text-align: center;"><i>Темы выступлений:</i> «Почему Я выбрал специальность «Фармация» и какие ожидания?» «Значение химических дисциплин в подготовке будущего фармацевта». «Что для Вас значит быть фармацевтом?»</p>

Окончание табл. 3.

Дискуссионный клуб	<p><i>Темы дискуссий:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Создание рабочих мест должно быть главной целью нашего планирования? 2. Фармацевтическая культура: от политики взаимных претензий к сотрудничеству 3. Обслуживание или сотрудничество: отношения провизор-клиент
Ситуационные задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. К провизору аптеки обратился мужчина 55 лет с просьбой выдать ему жаропонижающее средство, однако провизор отказал в просьбе, обосновав свою позицию тем, что аптека уже закрыта. Оцените тактику провизора. 2. В аптеку пришла женщина с жалобами на головную боль и попросила измерить артериальное давление. Лицо красносинюшное, кожа покрыта потом. Фармацевт отказал ей в услуге, сославшись на большую очередь. Оцените ситуацию [12, с. 53-54].
Составление кластеров по профильной дисциплине	<p><i>Составить кластер по теме:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Особенности влияния жаропонижающих лекарств на организм человека. 2. Воздействие на человека антропогенных загрязнений. Способы предотвращения. 3. Коммуникативно-организаторские особенности в отношении провизор-клиент.
Контроль знаний и их закрепление	
Деловые игры, квизы, квесты, викторины	<p><i>Квиз «Как не отравиться и способы лечения»</i> <i>Викторина «Съшишки и мошенники: способы определения биологически активных веществ в лекарственном растительном сырье»</i></p>
Кейс-технологии	<p><i>Кейс:</i> В аптеку зашел мужчина с просьбой разъяснить ему действие препарата «Цитрамон», который был выписан ему врачом, однако фармацевт отказался предоставить мужчине информацию, сославшись на то, что аптека - не справочное бюро.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Оцените представленную ситуацию. 2. Предложите способы избегания конфликтов. 3. Какое действие оказывает на организм человека препарат «Цитрамон».
Формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей	
Творческие задания по специальности	Составление муляжей, макетов, схем и таблиц по профильным дисциплинам.
Профильные конференции	<p><i>Темы докладов:</i></p> <p>«Влияние химических дисциплин на специальность «Фармация»» «Значение компетентных фармацевтов в современном обществе» «Особенности работы фармацевтов на производствах»</p>

Обобщая результаты исследования, мы на первоначальном этапе выявили уровень сформированности индивидуальных когнитивных способностей, коммуникативных и организаторских умений, мотивации к выбранной профессии посредством контент-анализа

на трех этапах профессионального обучения (табл. 4). [23, с. 14; 24, с. 251].

Таблица 4.

Данные контент-анализа образовательного процесса студентов специальности «Фармация»

№ п/п	Элементы материалов	Доля качественного выполнения (%)		
		2019-2020 (1 курс)	2020-2021 (2 курс)	2021-2022 (3 курс)
Лекции				
1	Четкая речь, логические и креативные рассуждения	27%	42%	69%
2	Каллиграфический почерк, грамотный и структурированный текст лекций	19%	35%	42%
Семинары				
3	Наглядные презентации, визуализированы, в едином формате	39%	51%	73%
4	Полный, структурированный ответ доклада	30%	46%	62%
5	Сотрудничество и минимизация конфликтов	28%	42%	60%
Практические работы				
6	Четко спланированы этапы выполнения практических работ	10%	24%	48%
7	Выделены все элементы в конспекте практической работы	16%	31%	57%
8	Доля правильных ответов работы больше 70%	15%	23%	42%

Контент-анализ учебных материалов студентов-фармацевтов в течение трех лет показал стабильный процентный рост, что свидетельствует о низком уровне (27%; 19%; 39%, 10% и др.) сформированности групповых и индивидуальных способностей, мотивации, на втором и третьем году средний уровень (42%, 69%, 31%, 57% и др.) когнитивных способностей, коммуникативных и организаторских умений, мотивации.

На контрольном этапе мы выбрали основную методику ««Диагностика уровня профессиональной направленности» (автор Т.Д. Дубовицкая, адаптированная), с помощью которой были определены низкий (меньше 50% ответов) и высокий уровни (больше 50%

правильных ответов) сформированности профессиональной направленности. Обучающиеся должны ответить на каждый элемент: «да», «не знаю», «нет», затем по итоговому подсчету были определены показатели профессиональной направленности (табл. 5) [4, с. 83-84; 18 с. 15-17].

Таблица 5.

Результаты исследования уровня сформированности профессиональной направленности

№ п/п	Компоненты	Количество ответов (да, не знаю, нет, %)		
		2019-2020 (1 курс)	2020-2021 (2 курс)	2021-2022 (3 курс)
1	Выбранная профессия нравится, соответствует интересам и склонностям	45/30/35	50/25/25	65/15/20
2	Вынужденно учусь на данном факультете в силу определенных обстоятельств	20/25/65	15/30/55	10/20/70
3	Мое желание получить данную профессию и работать по ней является достаточно стойким и обоснованным	40/20/40	50/20/30	65/20/15
4	Учусь, прежде всего, для того чтобы получить высшее образование	20/25/65	15/30/55	10/20/70
5	Мои увлечения и занятия в свободное время связаны с будущей профессией	45/30/35	50/25/25	65/15/20
6	Существует много других профессий, которые нравятся мне значительно больше, чем моя будущая	20/25/65	15/30/55	10/20/70
7	По собственной инициативе читаю дополнительную литературу, имеющую отношение к будущей профессии	45/30/35	50/25/25	65/15/20
8	После окончания учебы буду дальше совершенствоваться и повышать квалификацию по получаемой сейчас профессии	45/30/35	50/25/25	65/15/20
9	Если я и буду работать по получаемой сейчас профессии, то недолго	20/25/65	15/30/55	10/20/70
10	В жизни человека не все зависит от него самого, и ему приходится иногда мириться с обстоятельствами	20/25/65	15/30/55	10/20/70
Средний показатель		54,5/26,5/28	52,5/27/20,5	67,5/18/14,5
Средний показатель (%) за три года		55/24/21		

Сведения, полученные в ходе прохождения студентами диагностики, показали, что 55% имеют высокий уровень сформированности профессиональной направленности, 24% студентов не определились

и 21% обучающихся имеют низкие показатели профессиональной направленности.

Заключение

По результатам исследования мы сделали выводы об уровне сформированности профессиональной направленности студентов специальности «Фармация» посредством комплекса психолого-педагогических условий:

1. Проанализировали понятийно-категориальный аппарат на основе методологических подходов: «профессиональная направленность», «структура направленности личности», «этапы профессиональной направленности», «современные методы обучения». Были выделены основные компоненты профессиональной направленности: мотивы, склонности потребности, отношения, ценности, ориентация, интересы, установки;

2. Предложили психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности, одними из которых являются инновационные методы обучения;

2. Разработали материалы аудиторных и внеаудиторных мероприятий (квесты, дискуссии, викторины, ситуационные задачи, кейсы и другие), которые были реализованы в образовательном процессе студентов специальности «Фармация» Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого;

3. Провели опытно-экспериментальное исследование среди одной и той же группы студентов специальности «Фармация» в течение трех лет (с 2019 по 2022 годы) посредством контент-анализа и диагностического инструментария;

4. Полученные результаты мы интерпретировали и определили, что с помощью контент-анализа учебных материалов студентов на каждом элементе в первый год обучения студенты имели низкий уровень (27%; 19%; 39%, 10% и др.) сформированности групповых и индивидуальных способностей, мотивации, на втором и третьем году средний уровень (42%, 69%, 31%, 57% и др.) когнитивных способностей, коммуникативных и организаторских умений, мотивации. Посредством диагностических исследований определили

уровень сформированности профессиональной направленности: 55% студентов имеют высокие показатели, что свидетельствует о профессиональном интересе студентов, качественном овладении профильными дисциплинами и связи с выбранной профессией; доля 21% показали низкий уровень, что говорится о вынужденном выборе профессии и высокими рисками не связывать будущую жизнь с осваиваемой специальностью;

5. Адаптированные методики и разработанные аудиторные, внеаудиторные задания могут быть использованы для исследования динамики уровня профессиональной направленности; факторов влияния на профессиональную направленность; уровень психологических и индивидуальных особенностей студентов разных курсов и направлений, также применены для повышения квалификации фармацевтов.

Список литературы

1. Головей Л.А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы// На пороге взросления: сб. научных статей. М.: МГППУ. 2011. С. 62-77.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов// Психологическая наука и образование. 2004. №2. С. 82-86.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования/ Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк// Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 22-28.
4. Зыбина Л.Н. Структурные компоненты динамика профессиональной направленности: автореф. дисс...к-та психол. наук. Новосибирск, 2009. 22 с.
5. Клименко И.В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: дис.канд.наук: 19.00.03. М. 2014. 243 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2004. 304 с.
7. Кононова С.В. Социальный статус и престиж фармацевтического работника в современном обществе/ С.В. Кононова, Н.Н. Дадус,

- Е.В. Шаленкова, С.В. Петрова, Л.С. Богомолова // Медицинский альманах, №1, 2011. С. 215-218.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
 9. Новиков А.М. Методология образования. 2-е изд. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
 10. Новикова М.Г. Формирование профессиональной направленности бакалавров экономики в университете на основе взаимодействия с работодателями/ М.Г. Новикова, И.Л. Федотенко// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 2 (54). С. 130-134.
 11. Петрова С.В. Фармацевтические специалисты - специфика и стандарты работа/ С.В. Петрова, С.В. Кононова, Н.Н. Дадус, Н.Н. Чеснокова, Е.В. Жукова// Менеджмент. Ремедиум, 2013. С. 59-64.
 12. Платонов В.В. Сборник задач и упражнений по общей и неорганической химии (с решениями): Учеб.-метод. пособие/ В.В. Платонов, О.С. Половецкая, В.А. Попков. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2012. 167 с.
 13. Полещук Ю.А. Исследование компонентов профессиональной направленности студентов-психологов. Издательство «Смальта». НГПУ, под ред. Буравцовой Н.В., №1, 2016. С. 53-56.
 14. Полещук Ю.А. Профессиональная направленность личности студентов в контексте компетентного подхода// Актуальные вопросы образования и науки. 2010. № 1-2. С. 68-81.
 15. Поцелуйко Д. Актуальность профессии фармацевта // Матеріали XXV наукової конференції здобувачів вищої освіти «Історичний досвід і сучасність»: зб. наук. праць. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2019. № 36. С. 73-75.
 16. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией// Вопросы психологии. 1988. №1. С. 83-88.
 17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия: Мастера психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.
 18. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания. Алма-Ата. 1990. 336 с.

19. Соколова О.В. Профессиональное становление фармацевтических работников/ О.В. Соколова, Л.И. Лаврентьева, О.В. Желткевич, О.А. Куликова // Фармация. 2010. №8. С. 26-27.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности «33.05.01 Фармация». Министерство образования и науки РФ от 27 марта 2018 г. N 219. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201804180012> (дата обр.: 11.08.2022).
21. Martina F. Mylrea Developing Professional Identity in Undergraduate Pharmacy Students: A Role for Self-Determination Theory/ Martina F. Mylrea, Tarun Sen Gupta, Beverley D. Glass// James Cook University College of Medicine and Dentistry Queensland. Pharmacy, Australia. 2017. №5. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020016>
22. Martina F. Mylrea Design and Evaluation of a Professional Identity Development Program for Pharmacy Students// Martina F. Mylrea, Tarun Sen Gupta, Beverley D. Glass// James Cook University, College of Medicine and Dentistry. American Journal of Pharmaceutical Education. 2019. Vol. 83 (6). Article 6842. P. 1320-1327.
23. Rabow M.W. Repression of Personal Values and Qualities in Medical Education / M.W. Rabow, C.N. Evans, R.N. Remen// Family Medicine. 2013. Vol. 45. N 1. P. 13-18.
24. Stupariu I. Development and evaluation of a professional development framework for pharmacy undergraduate students to support their learning in professional practice. University of Bath, 2012. P. 1-321.

References

1. Golovey L.A. Professional'noe samoopredelenie na poroge vzroslosti: pokazateli, faktory, krizisy [Professional self-determination on the verge of adulthood: indicators, factors, crises]. *Na poroge vzrosleniya: sb. nauchnykh statey* [On the verge of maturation: Sat. scientific articles]. Moscow: MGPPU, 2011, pp. 62-77.
2. Dubovitskaya T.D. Diagnostika urovnya professional'noy napravlenosti studentov [Diagnostics of the level of professional orientation of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2004, no. 2, pp. 82-86.

3. Zeer E.F., Symanyuk E.E. *Vysshye obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2005, no. 4, pp. 22-28.
4. Zybina L.N. *Strukturnye komponenty dinamika professional'noy napravlenosti* [Structural components of the dynamics of professional orientation]: Ph.D. diss. ... cand. psychol. sciences. Novosibirsk, 2009, 22 p.
5. Klimenko I.V. *Dinamika motivatsionno-tsennostnoy napravlenosti studentov na professional'nyuyu deyatelnost'* [Dynamics of students' motivational and value orientation towards professional activity]: Ph.D. cand. sciences: 19.00.03. M., 2014, 243 p.
6. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Academy, 2004, 304 p.
7. Kononova S.V., Dadus N.N., Shalenkova E.V., Petrova S.V., Bogomolova L.S. *Meditsinskiy al'manakh* [Medical Almanac], 2011, no. 1, pp. 215-218.
8. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. M., 1996, 308 p.
9. Novikov A.M. *Metodologiya obrazovaniya* [Methodology of education]. M.: Egves, 2006, 488 p.
10. Novikova M.G., Fedotenko I.L. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, no. 2 (54), pp. 130-134.
11. Petrova S.V., Kononova S.V., Dadus N.N., Chesnokova N.N., Zhukova E.V. *Management. Remedium*, 2013, pp. 59-64.
12. Platonov V.V., Polovetskaya O.S., Popkov V.A. *Sbornik zadach i uprazhneniy po obshchey i neorganicheskoy khimii (s resheniyami)* [Collection of tasks and exercises in general and inorganic chemistry (with solutions)]. Tula, 2012, 167 p.
13. Poleshchuk Yu. A. *Issledovanie komponentov professional'noy napravlenosti studentov-psikhologov* [Study of the components of the professional orientation of students-psychologists]. Smalta Publishing House, ed. Buravtsova N.V., 2016, no. 1, pp. 53-56.
14. Poleshchuk Y.A. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya i nauki* [Topical Issues of Education and Science], 2010, no. 1-2, pp. 68-81.

15. Potseluiko D. *Materiali XXV naukovoi konferentsii zdobuvachiv vishchoi osviti «Istorichniy dosvid i suchasnist'»* [Proceedings of the XXV scientific conference on health education “Historical background and present”]. Odessa: PNPU, 2019, no. 36, pp. 73-75.
16. Rean A.A. *Voprosy psikhologii*, 1988, no. 1, pp. 83-88.
17. Rubinstein S.L. *Osnovy obshchey psikhologii. Seriya: Mastera psikhologii* [Fundamentals of General Psychology. Series: Masters of Psychology]. Publisher: Piter, 2002, 720 p.
18. Seiteshev A.P. *Professional'naya napravlennost' lichnosti: teoriya i praktika vospitaniya* [Professional orientation of personality: theory and practice of education]. Alma-Ata, 1990, 336 p.
19. Sokolova O.V., Lavrentiev L.I., Zheltkevich O.V., Kulikova O.A. Professional'noe stanovlenie farmatsevticheskikh rabotnikov [Professional development of pharmaceutical workers]. *Farmatsiya*, 2010, no. 8, pp. 26-27.
20. Federal state educational standard of higher education in the specialty “33.05.01 Pharmacy”. Ministry of Education and Science of the Russian Federation of March 27, 2018 N 219. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201804180012>
21. Martina F. Mylrea Developing Professional Identity in Undergraduate Pharmacy Students: A Role for Self-Determination Theory/ Martina F. Mylrea, Tarun Sen Gupta, Beverley D. Glass. James Cook University College of Medicine and Dentistry Queensland. *Pharmacy*, 2017, no. 5, <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020016>
22. Martina F. Mylrea Design and Evaluation of a Professional Identity Development Program for Pharmacy Students// Martina F. Mylrea, Tarun Sen Gupta, Beverley D. Glass. James Cook University, College of Medicine and Dentistry. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2019, vol. 83(6), article 6842, pp. 1320-1327.
23. Rabow M.W. Repression of Personal Values and Qualities in Medical Education/ M.W. Rabow, C.N. Evans, R.N. Remen. *Family Medicine*, 2013, vol. 45, no. 1, pp. 13-18.
24. Stupariu I. Development and evaluation of a professional development framework for pharmacy undergraduate students to support their learning in professional practice. University of Bath, 2012, pp. 1-321.

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Тимохина Алёна Владимировна, аспирант 4-ого года обучения кафедры психологии и педагогики, ассистент кафедры химии
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
проспект Ленина, 125, г. Тула, 300026, Тульская область, Российская Федерация
alyona.timoxina@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Alyona V. Timokhina, postgraduate student of 4th year the Department of Psychology and Pedagogy, assistant of the Department of Chemistry
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
125, Lenin Ave., Tula, 300026, Tula Region, Russian Federation
alyona.timoxina@mail.ru
SPIN-code: 8352-4955
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9274-3888>

Поступила 19.07.2022

После рецензирования 08.08.2022

Принята 27.08.2022

Received 19.07.2022

Revised 08.08.2022

Accepted 27.08.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-44-57

УДК 378.046.4

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

Э.В. Прицкер, В.А. Капустина

Состояние вопроса. Дестабилизация экономики и рост социальной напряженности могут являться причиной роста неплатежей со стороны населения, что приводит к усилению нагрузки на службу судебных приставов, чья работа предполагает активное взаимодействие с населением в стрессовой ситуации. Вне зависимости от занимаемой должности сотрудники органов принудительного исполнения осуществляют межличностное общение с коллегами, сторонами исполнительного производства, руководством, гражданами.

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности коммуникативной составляющей в структуре профессиональной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения.

Метод исследования – теоретический анализ.

Результаты. На основе проведенного обзора литературы авторами выделены коммуникативные компетенции, которыми должны владеть сотрудники органов принудительного исполнения для эффективной служебной деятельности: ключевые (межкультурная и межведомственная коммуникация), базовые (эффективная устная и письменная коммуникация с разными категориями граждан, предполагающая применение грамотных и вежливых формулировок) и специальные (умение управлять конфликтом с учетом этики делового общения и действующих законодательных норм) компетенции. Отмечается, что формирование коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполне-

ния должно осуществляться с использованием психологических тренингов и дистанционных форм обучения, при этом коммуникативная составляющая профессиональной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения тесно связана с ее юридической спецификой.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; ФССП; органы принудительного исполнения; судебные приставы; служба судебных приставов; общение; взаимодействие; речь; этика; снижение конфликтности

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF EMPLOYEES OF ENFORCEMENT BODIES AND FEATURES OF ITS FORMATION

E.V. Pritsker, V.A. Kapustina

Background. *The destabilization of the economy and the growth of social tension can be a cause of an increase in non-payments from the population. It leads to an increase in the burden on the bailiff service, whose work involves active interaction with the population in a stressful situation. Regardless of their position, employees of enforcement bodies carry out interpersonal communication with colleagues, parties to enforcement proceedings, management, and citizens.*

The research problem *is in the lack of knowledge of the communicative component in the structure of professional competence of employees of enforcement agencies.*

Research method – *theoretical analysis.*

Results. *Based on the review of the literature, the authors identified the communicative competencies that bailiffs must possess for effective performance: key (intercultural and interdepartmental communication), basic (effective oral and written communication with different categories of citizens, involving the use of competent and polite language) and special (the ability to manage conflict with taking into account the ethics of business communication and current legislative norms) competencies. It*

is noted that the formation of the communicative competence of bailiffs should be carried out using psychological training and distance learning, while the communicative component of the professional competence of employees of enforcement agencies is closely related to its legal specifics.

Keywords: *communicative competence; bailiffs; service; communication; interaction; speech; ethics; conflict reduction*

Введение

Современные условия развития российского общества предъявляют повышенные требования к эффективности и качеству выполнения служебных обязанностей сотрудниками органов принудительного исполнения, в том числе в связи с переходом в 2020 году службы в структуру правоохранительных органов.

Пристальное внимание к коммуникативной компетентности обусловлено как спецификой деятельности сотрудников органов принудительного исполнения, так и ежегодным увеличением количества исполнительных документов, предъявляемых в службу судебных приставов.

Профессиональная деятельность сотрудников органов принудительного исполнения подразумевает осуществление непосредственного взаимодействия с людьми. Вне зависимости от занимаемой должности сотрудники органов принудительного исполнения осуществляют межличностное общение с коллегами, сторонами исполнительного производства, руководством, гражданами.

В то же время специфика коммуникативной составляющей сотрудников органов принудительного исполнения остается вне фокуса научных исследований, акцент в которых смещен на анализе личностных особенностей юристов в целом или сотрудников правоохранительных органов.

Для сотрудников органов принудительного исполнения, как отмечают Е.С. Пяткина и др. [12], характерны обширные полномочия по охране и сопровождению судебных процессов, владение боевыми видами искусств, а также оружием, что требует развитой психологической стабильности, умения взаимодействовать с представителями

разных социальных групп, навыков прогнозирования и управления конфликтными ситуациями при общении с гражданами и коллегами, умения в стрессовых условиях быстро принимать решение и реагировать на служебные задачи. С учетом вышесказанного, профессиональная деятельность сотрудников органов принудительного исполнения должна опираться на формирование профессионально-этических отношений и служебно-профессиональных коммуникаций, что предполагает актуальность изучения специфики коммуникативной компетентности данного вида государственной службы.

Развитие коммуникативной компетентности в перспективе дает возможность сотрудникам органов принудительного исполнения предвидеть результат предстоящего общения с коллегами, с лицами, уклоняющимися от исполнения требований исполнительных документов, уметь выявлять ложь, структурировать и объективно оценивать полученную информацию, располагать к себе людей, управлять собственным эмоциональным состоянием.

Основная часть

Для сотрудников органов принудительного исполнения коммуникативные компетенции необходимы для общения и взаимодействия со смежными структурами, ведения диалога с большим количеством граждан, работы в суде, исполнения требований исполнительных документов, а также при работе с большим объёмом документации, законодательных нормативных актов. Система «человек-человек» подразумевает умение сотрудников правоохранительных органов, к которым относится теперь и служба судебных приставов, общаться с различными психотипами людей, знать основы уставной службы, подчиняться вышестоящему руководству, соблюдать субординацию [15].

Специалисты при этом отмечают определенную специфику коммуникативной компетентности сотрудников службы судебных приставов. В частности, по мнению В.Е. Лапшина, Е.А. Винарчик, для судебных приставов характерна работа в условиях межкультурной коммуникации [8], С.Е. Захарова, З.Г. Устаев говорят о выраженно-

сти у сотрудников службы профессионального выгорания, деформации личности в сочетании с умением быстро адаптироваться к возникающим трудностям [4], при этом Н.Р. Ерусланова, Р.В. Сайфуллин говорят о наличии связи эффективности коммуникации и мотивации к качественному выполнению служебных компетенций [3].

В.С. Малышева рассматривает компетентность специалиста как «способность преобразовывать свои знания и опыт таким образом, чтобы решать производственные задачи со стабильно гарантированной успешностью» [9]. Из этого следует, что понятие профессиональной компетентности, помимо общей совокупности профессиональных представлений, включает в себя еще и предвидение последствий применения конкретного способа воздействия, уровень умений и достижения в практическом применении знаний

По мнению В.Ф. Родина, В.Л. Цветкова [13, с. 278], особенно коммуникативной компетентности сотрудников ОВД РФ заключаются в:

- функциях оценки своих профессиональных качеств, идентификации себя в государственной службе;
- навыках оценки личностных характеристик граждан, с которым взаимодействуют сотрудники органов принудительного исполнения, понимании их эмоции, предугадывании поведенческих факторов;
- умении прогнозировать контакты и взаимодействие;
- в навыках предпринимать меры по сглаживанию конфликтных ситуаций при исполнении служебных обязанностей.

К одному из элементов коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения можно отнести пользование электронными ресурсами, предполагающее взаимодействие с различными госструктурами, учреждениями смежного уровня.

З.Х. Кочесокова, М.Х. Машекуашева выделяют следующие группы коммуникативных компетенций у сотрудников полиции [7]:

1) Ключевые компетенции, которые содержательно близки к метакомпетенциям или общекультурным навыкам, позволяющим взаимодействовать в социальной сфере, применять ценностные,

культурные качества, адаптироваться к возникающим изменениям в жизни.

2) Базовые компетенции, которые заключаются в формировании профессиональных навыков, повышении самоактуализации, образовательных компетенций, формирования коммуникативных навыков, умений организовывать свою рабочую деятельность.

3) Специальные компетенции, которые опираются на управленческие функции, умения прогнозирования, планирования, аналитическую деятельность, формирование мотивационной системы, развитие и карьерный рост.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что коммуникативная компетентность сотрудников органов принудительного исполнения имеет свою специфику, обусловленную содержанием профессиональной деятельности, проявляющуюся на 3 уровнях коммуникативных компетенций: ключевом, базовом и специальном. С учетом вышесказанного авторы предлагают рассматривать коммуникативную компетентность сотрудников органов принудительного исполнения как формируемую в процессе обучения и работы личностную характеристику, включающую в себя развитые навыки межведомственного и межкультурного взаимодействия, эффективную устную и письменную коммуникацию с разными категориями граждан, умение управлять конфликтом с учетом этики делового общения и действующих законодательных норм.

Формирование коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения целесообразно внедрять еще на этапе обучения (например, в рамках спецкурса при получении высшего образования), а также в системе профессионального обучения и повышения квалификации с использованием различных методов активного обучения (дискуссия, ролевая игра, моделирование и анализ профессиональных ситуаций, тренинг и пр.).

Г. Флаттен выделяет принципы формирования коммуникативной компетентности общего вида, которые могут быть применены и для сотрудников принудительного исполнения в коллективном взаимодействии [14]:

- Принцип «здесь и сейчас» опирается на активное включение сотрудников в сложившуюся ситуацию, на поиск быстрых решений.
- Принцип принятия. В коллективе каждого сотрудника принимают согласно его устоявшимся особенностям, поведению, привычкам. Заключается в принятии принципов коллектива, устава, дисциплинарных обязательств, поведенческих факторов. Данный принцип позволяет анализировать собственные компетенции, прорабатывать их, также принимать особенности других людей, их потребностей.
- Принцип персонификации высказываний предполагает, что база специалистов выражает готовность подмечать особенности других людей, формировать общие идеи, выделяться из всех сотрудников, привлекать внимание собственными достижениями.
- Принцип ассоциирования языка чувств. Такой способ проработки коммуникативных компетенций опирается на личностное становление эмоций и переживаний, их контроля в момент общения. Также он помогает сформировать правильные суждения о другом человеке.
- Принцип этического общения опирается на вежливость общения, на этику как личностного плана, так и профессиональную, заключается в создании деловых отношений, умении выстраивать диалог, снижать конфликтные ситуации.
- Принцип конфиденциальности заключается в том, что мысли и высказывания каждого сотрудника суверенны. Опираясь на данный признак, можно говорить, что по отношению к формированию коммуникативных компетенций сотрудников органов принудительного исполнения будет право начальника остановить обсуждение личностных особенностей коллектива, что сформирует стимулирующую доверительную систему общения между всеми его членами.

Формирование коммуникативных компетенций, как отмечают М.Х. Машекуашева, Л.А. Геляхова, должно включать проведение

психологических тренингов среди сотрудников, в т.ч. в форме ролевых бесед с разбором конфликтных ситуаций, проблемных моментов с общением с гражданами, опасных ситуаций в определенных моментах [10]. Так, авторами в 2017 году был проведен мастер-класс по техникам совладания со стрессом для психологов службы судебных приставов, на котором были кратко изложены положения когнитивно-поведенческой терапии А. Бека и А. Эллиса, применены техники когнитивно-поведенческой терапии, направленные на управление эмоциями в сложных коммуникативных ситуациях через изменение когнитивных установок с последующим групповым обсуждением.

По мнению М.Н. Прокопьевой, формирование коммуникативной компетенции у государственных служащих (сотрудников органов принудительного исполнения, сотрудников МВД и других смежных структур) происходит со становлением имиджа самого служащего, его чести и долга [11].

М.В. Кларин отмечает, что для повышения уровня коммуникативных компетенций сотрудников применяют следующие образовательные технологии, что может быть применено и для сотрудников органов принудительного исполнения [6]:

- участие специалистов в дистанционных семинарах и конкурсах,
- проведение с сотрудниками открытых мероприятий, вебинаров, тренингов,
- обмен опытом с другими высшими образовательными учреждениями.

В рамках формирования коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения необходимо сделать также акцент на развитии корпоративных ценностей на службе, повышении уровня сплочённости коллективов сотрудников органов принудительного исполнения [1].

Коллективные формы и методы обучения в службе судебных приставов, ориентированные на приобретение знаний, профессионального опыта зарекомендовали себя с положительной стороны. Так, групповое обучение вновь назначенных сотрудников, благодаря эмоциональному подкреплению и оперативной обратной связи,

способствует скорейшей адаптации на рабочем месте и в должности, что подтверждается снижением количества увольняющихся новых сотрудников в первые полгода работы.

Для развития определенных профессиональных качеств личности (например, стрессоустойчивость, настойчивость и т.п.), расширения коммуникативных возможностей и специальных навыков в службе судебных приставов используются тренинговые занятия, проводимые ежеквартально с разными группами должностей службы судебных приставов в соответствии со спецификой должностей и профессиональной деятельности сотрудников органов принудительного исполнения (руководящий состав, судебные приставы-исполнители, судебные приставы по ОУПДС и др.).

Например, в 2018-2022 гг. с руководящим составом службы в Новосибирской области авторами статьи были проведены интерактивные лекции в смешанном формате (часть сотрудников подключалась дистанционно по внутренним каналам связи с использованием видеосвязи, остальные присутствовали очно), что соответствует современным трендам в образовании [5]. Ниже представлены темы некоторых учебных занятий:

- «Роль руководителя в формировании и укреплении морально-психологического климата»;
- «Управленческие компетенции в структуре личности руководителя»;
- «Действия руководителя в условиях организационных изменений»;
- «Эффективная коммуникация руководителя».

При этом используется практика привлечения как внутренних (действующих), так и внешних специалистов, обладающих специальными знаниями в области коммуникативной компетентности и опытом прикладного применения.

В настоящее время сотрудниками ведомства осуществляется разработка специального курса, состоящего из трех частей (диагностической, теоретической и практической) по развитию коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного

исполнения с учетом специфики профессиональной деятельности службы судебных приставов.

В результате формирования коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения будет характерным становление:

- речевой деятельности, в т.ч. в форме диалога, умений грамотно и логично выстраивать свою речь, заботиться о профессиональной лексике;
- повышение познавательной сферы, предполагающей работу с большим информационным потоком;
- повышение конфликтной компетентности;
- развитие навыков культурного и толерантного общения с опорой на нормы этикета и уставные документы;
- развитие мотивации судебных приставов на службу.

Таким образом, способы формирования коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения должны опираться на вариативность методов развития навыков общения с опорой на знания нормативно-правовой базы и этики делового общения при взаимодействии с гражданами и другими государственными структурами.

Заключение

Проведенный теоретический обзор позволяет сделать вывод, что исследование коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения опирается на подходы к изучению психологических аспектов общения, мотивации, конфликтной компетентности сотрудников в системе «человек-человек» с учетом специфики коммуникации службы судебных приставов с гражданами и смежными государственными структурами.

На основе теоретического анализа литературы авторы предлагают рассматривать коммуникативную компетентность сотрудников органов принудительного исполнения как комплексную личностную характеристику, проявляющуюся в ключевых (межкультурная и межведомственная коммуникация), базовых (эффективная уст-

ная и письменная коммуникация с разными категориями граждан, предполагающая применение грамотных и вежливых формулировок) и специальных (умение управлять конфликтом с учетом этики делового общения и действующих законодательных норм) группах коммуникативных компетенций.

Формирование коммуникативной компетентности сотрудников органов принудительного исполнения должно происходить на этапе первичного обучения, в процессе непосредственного исполнения служебных обязанностей, в рамках системы повышения квалификации, с использованием вариативных методов развития навыков устного и письменного, в т.ч. дистанционного, общения, работы с документацией, и включения основ нормативно-правовой базы в свою речь.

Список литературы

1. Приказ ФССП России от 21.05.2021 № 248 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов принудительного исполнения Российской Федерации». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_385622/ (дата обращения: 22.06.2022).
2. Алонцева А.И. Динамика профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей средствами психологического тренинга // Человеческий капитал. 2020. № 3 (135). С. 199-207.
3. Ерусланова Н.Р., Сайфуллин Р.В. Взаимосвязь метакогнитивных способностей личности со способами принятия решений с разной степенью риска у работников Федеральной службы судебных приставов // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 2. С. 571-575.
4. Захарова С.Е., Устаев З.Г. Особенности профессиональных деформаций у судебных приставов // Акмеология. 2017. № 1 (61). С. 124-127.
5. Зинченко А.В., Леонтьева Е.Г. Инновационные методы обучения в условиях интернационализации образования // Вестник Томского государственного университета. 2015. №392. С. 167–174. <https://doi.org/10.17223/15617793/392/28>
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. М.: Луч, 2016. 640 с.

7. Кочесокова З.Х., Машекуашева М.Х. Коммуникативные компетенции сотрудников полиции как фактор эффективности профессиональной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. 2014. № 4. С. 167-168.
8. Лапшин В.Е., Винарчик Е.А. Особенности проявления толерантности в различных сферах профессиональной деятельности сотрудников федеральных служб, подведомственных министерству юстиции Российской Федерации // *Пенитенциарная наука*. 2019. Т. 13. № 4. С. 563-569.
9. Малышева В.В. Профессиональная компетентность государственных служащих и ее формирование в условиях непрерывного образования // *Известия ВГПУ*. 2007. №1. С. 87-91.
10. Машекуашева М.Х., Геляхова Л.А. Формирование коммуникативной компетентности сотрудников органов внутренних дел с учетом современных психотехнологий // *Пробелы в российском законодательстве*. 2018. №5. URL: <https://www.urvak.ru/articles/probe-vypusk-5-formirovanie-kommunikativnoy-kompet/> (дата обращения: 22.06.2022).
11. Прокопьева М.Н. Проблемы формирования положительного отношения к государственной службе в России // *Скиф*. 2020. №12 (52). С. 277-279.
12. Пяткина Е.С., Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф., Шипова Л.В. Современное состояние исследований личностных качеств сотрудников службы судебных приставов // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. №12. С. 167-171. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.12.31>
13. Родин В.Ф., Цветков В.Л. Коммуникативное общение в профессиональной деятельности сотрудников ОВД РФ // *Вестник Московского университета МВД России*. 2017, № 5. С. 278–281.
14. Flatten G. How are benefits of Balint groups // *Balint Theory and Practice: Exploring Diversity: Proceedings of the 20th International Balint Federation Congress*. Oxford, 2017. P. 185–197.
15. Frank J., Lambert E.G., Qureshi H. Examining Police Officer Work Stress Using the Job Demands - Resources Model // *Journal of Contemporary Criminal Justice*. 2017. Vol 33, iss. 4. P. 348-367.

References

1. Order of the Federal Bailiff Service of Russia dated May 21, 2021 No. 248 “On Approval of the Code of Ethics and Official Conduct of Employees of Compulsory Enforcement Bodies of the Russian Federation”. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_385622/
2. Alontseva A.I. *Chelovecheskiy kapital*, 2020, no. 3 (135), pp. 199-207.
3. Eruslanova N.R., Sayfullin R.V. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2018, vol. 23, no. 2, pp. 571-575.
4. Zakharova S.E., Ustaev Z.G. *Akmeologiya*, 2017, no. 1 (61), pp. 124-127.
5. Zinchenko A.V., Leont’eva E.G. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 392, pp. 167–174. <https://doi.org/10.17223/15617793/392/28>
6. Klarin M.V. *Innovatsionnye modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta* [Innovative learning models: A study of world experience]. M.: Luch, 2016, 640 p.
7. Kochesokova Z.Kh., Mashekuasheva M.Kh. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2014, no. 4, pp. 167-168.
8. Lapshin V.E., Vinarchik E.A. *Penitentsiarnaya nauka*, 2019, vol. 13, no. 4, pp. 563-569.
9. Malysheva V.V. *Izvestiya VGPU*, 2007, no. 1, pp. 87-91.
10. Mashekuasheva M.Kh., Gelyakhova L.A. *Probely v rossiyskom zakonodatel'stve*, 2018, no. 5. <https://www.urvak.ru/articles/probe-vy-pusk-5-formirovanie-kommunikativnoy-kompet/>
11. Prokop’eva M.N. *Skif*, 2020, no. 12 (52), pp. 277-279.
12. Pyatkina E.S., Grinina E.S., Rudzinskaya T.F., Shipova L.V. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2020, no. 12, pp. 167-171. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.12.31>
13. Rodin V.F., Tsvetkov V.L. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2017, no. 5, pp. 278–281.
14. Flatten G. How are benefits of Balint groups. *Balint Theory and Practice: Exploring Diversity: Proceedings of the 20th International Balint Federation Congress*. Oxford, 2017. P. 185–197.
15. Frank J., Lambert E.G., Qureshi H. Examining Police Officer Work Stress Using the Job Demands - Resources Model. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 2017, vol. 33, iss. 4, pp. 348-367.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Прицкер Элина Викторовна, преподаватель кафедры психологии и педагогики, аспирант, начальник отдела государственной службы и кадров Управления Федеральной Службы судебных приставов России по Новосибирской области

*Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса, 20/6, г. Новосибирск, 630087, Российская Фе-
дерация*

elina-nsk2015@yandex.ru

Капустина Валерия Анатольевна, заведующий кафедрой психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент
*Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса, 20/6, г. Новосибирск, 630087, Российская Фе-
дерация*

kapustina@corp.nstu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elina V. Pritsker, Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Postgraduate Student, Head of the Department of Public Service and Personnel of the Office of the Federal Bailiffs Service in Novosibirsk State

Novosibirsk State Technical University

20/6, K. Marx, Novosibirsk, 630087, Russian Federation

elina-nsk2015@yandex.ru

Valeria A. Kapustina, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Novosibirsk State Technical University

20/6, K. Marx, Novosibirsk, 630087, Russian Federation

kapustina@corp.nstu.ru

Поступила 25.07.2022

После рецензирования 09.08.2022

Принята 15.08.2022

Received 25.07.2022

Revised 09.08.2022

Accepted 15.08.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-58-70

УДК 372.87

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОЦЕНИВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Б.Ч. Дмитриенко, О.А. Ковалева, Е.А. Рубец

Актуальность исследования. Настоящая статья посвящена изучению проблемы оценивания творческой деятельности учащихся на уроках ИЗО. Предметом исследования выступают критерии оценивания. Сегодня представляется очевидной необходимость систематизации и структуризации знаний в области теории и методики обучения изобразительному искусству.

В частности, особое внимание необходимо уделить проблеме оценивания работ учеников на уроке изобразительного искусства. Несмотря на то, что Федеральным государственным стандартом общего образования установлены требования к освоениям основной образовательной программы, для современных педагогов остается открытым вопрос о корректной оценке творческой деятельности обучающихся.

Целью настоящего исследования является изучение специфики оценивания творческой деятельности и ее результатов на уроке изобразительного искусства в школе, а также разработка методики оценивания данных результатов.

Состояние вопроса. Настоящее исследование проводилось на основе анализа фундаментальных трудов таких ученых, как Г.А. Горбунова, С.Е. Игнатьев, Е.В. Иващенко, В.С. Кузин, С.П. Ломова, Л.Г. Медведев, Н.Н. Ростовцев, О.П. Савельева, Н.М. Сокольников, Е.В. Шорохов и др.

Результаты и обсуждение. Классическая пятибалльная система оценивания не является в полной мере достаточной на уроках изобразительного искусства, поэтому следует включить внутреннюю – столбалльную – систему оценивания, которая будет четко и ясно обозначать каждому обучающемуся его сильные и слабые стороны.

Заключение. *Оценивание творческих достижений учащихся – процесс многоплановый, требующий учета ряда особенностей учащихся и четкого владения критериальным аппаратом.*

Ключевые слова: *критерии оценивания; методика преподавания изобразительного искусства; урок ИЗО*

THE ISSUE OF CREATIVE ACTIVITY EVALUATION AT THE ART LESSON

B.Ch. Dmitrienko, O.A. Kovaleva, E.A. Rubets

The relevance of the study. *The paper is devoted to the study of the creative activity evaluating problem. The subject of the study is the evaluation criteria. At present, it seems obvious that there is a need to systematize and structure knowledge in the field of theory and methods of teaching fine arts.*

In particular, special attention should be paid to the problem of evaluating students' works in the fine arts lesson. Despite the fact that the Federal State Standard of General Education sets requirements for the development of the basic educational program, the question of the correct assessment of the creative activity of students remains open for modern teachers.

In this regard, the purpose of this paper is to study the specifics of evaluating creative activity and its results in a fine art lesson at school.

Results and discussion. *The classical five-point assessment system is not fully sufficient in fine art lessons, therefore, an internal one-hundred-point assessment system should be included, which would clearly indicate strengths and weaknesses of each student.*

Conclusion. *The assessment of students' creative achievements is a multifaceted process that requires taking into account a number of students' characteristics and the clear and consistent understanding of the criteria apparatus.*

Keywords: *evaluation criteria; methods of fine arts teaching; art lesson*

Введение

За многие годы урок изобразительного искусства занял прочные позиции в системе общего образования. Тем не менее, назначение и сущность данной дисциплины зачастую осмысливаются участниками педагогического процесса не в достаточной мере. Анализ статей по проблеме показал, что художественное образование в современной школе нередко существует в отрыве от научных принципов обучения, более того, отсутствует четкое методическое понимание специфики преподавания изобразительного искусства, его роли в учебном процессе.

Подобный подход в педагогике ИЗО является одним из опаснейших факторов процветания «антиискусства в процессе декультурации общества» [2:169].

Таким образом, очевидна необходимость систематизации и структуризации знаний в области теории и методики обучения изобразительному искусству. Отдельно следует подчеркнуть важность подготовки нового поколения педагогов, которые будут владеть методической компетенцией [12:174].

В частности, особое внимание необходимо уделить проблеме оценивания работ учеников на уроке изобразительного искусства. Несмотря на то, что Федеральным государственным стандартом общего образования установлены требования к освоениям основной образовательной программы, для современных педагогов остается открытым вопрос о корректной оценке творческой деятельности обучающихся. В этой связи целью настоящего исследования является изучение специфики оценивания творческой деятельности и ее результатов на уроке изобразительного искусства в школе

Задачи исследования:

- 1) Определить основные проблемы, связанные с оцениванием творческой деятельности учащихся.
- 2) Провести опрос и составить карту параметров оценивания работы на уроках изобразительного искусства.
- 3) Разработать шкалу оценивания работы учащихся на уроке ИЗО

Материалы и методы

Настоящее исследование проводилось на основе анализа научных работ по проблеме. В частности, был проведен обзор фундаментальных трудов таких ученых, как Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов, С.П. Ломова, Л.Г. Медведев, Н.М. Сокольников. В работах данных авторов раскрывается проблема детского рисунка в целом.

Целая плеяда ученых, в числе которых Г.А. Горбунова [1], С.Е. Игнатьев [5], О.П. Савельева [11], освещает в своих исследованиях аспекты воплощения научных достижений в практику художественного образования.

Непосредственно проблеме оценивания детского творчества посвящены труды Е.В. Иващенко [4], С.К. Калдыбаева [6], Т.А. Колесниковой [7], Е.С. Лыковой [9], А.И. Пеленкова [7].

Результаты и обсуждение

Анализ источников позволяет выявить основные проблемы, связанные с оцениванием творческой деятельности учащихся. Прежде всего, следует отметить саму специфику предмета изобразительного искусства. Данный предмет кардинально отличается от остальных предметов, осваиваемых школьниками, в частности тем, что трудно формализовать результаты творческой деятельности и подвести их под общую черту.

Из сказанного вытекает еще одна проблема, которую раскрывает в своих исследованиях Е.В. Иващенко, а именно «подход к оцениванию созидательной деятельности детей через конечный продукт – рисунок, без учёта их познавательной деятельности на уроке – включенности в процесс приобщения к искусству» [4, с. 260]. Именно данное расхождение в оценивании, по мнению автора, не позволяет «отследить качество выполняемых работ, а главное – личностный рост учащихся» [4, с. 261].

Кроме того, следует обратить внимание на не менее серьезную проблему, которая связана с вариативностью образовательных программ. Исследователи Т.А. Колесникова, А.И. Пеленков, Н.Б. Яковлева [7, с. 141], анализируя данную проблему, подчеркивают, что образовательные программы базируются на разных концепциях и имеют в своей основе разные цели и задачи.

Так, в основе образовательной программы под редакцией В.С. Кузина [8, с.12] лежит концепция «Школа рисунка – графическая грамота», в то время как фундаментом для программы под редакцией Б.Н. Неменского является концепция «формирования художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной» [8, с. 21]. Таким образом, «одни учителя при оценивании детского рисунка исходят из основ изобразительной грамоты, другие – из авторской позиции по отношению к окружающему миру» [8, с. 141].

Указанные выше проблемы свидетельствуют о необходимости более качественной проработки вопроса о критериях оценивания. Рассмотрим ниже предлагаемые подходы к решению данной проблемы.

Е.С. Лыкова выявляет ряд параметров, по которым следует оценивать работу, включая композицию, форму, пространство, цвет, тон, линию, ритм, художественный вымысел и технику исполнения. Автор весьма подробно разъясняет особенности оценивания по каждому из вышеперечисленных параметров [9, с. 177]. Однако несмотря на несомненные достоинства данного подхода нельзя не отметить ориентированность исключительно на результат, некий «творческий продукт» данной деятельности, при этом нет акцента на сам творческий процесс, его духовную содержательность.

Показательно, что для того, чтобы выработать корректную систему оценивания, С.К. Калдыбаев предлагает выделять следующие составляющие: «что оценивать (что именно подлежит оцениванию на уроках изобразительного искусства); как оценивать (какими средствами, по каким критериям); каким образом оценивать (какова сама процедура оценивания, её этапы)» [6, с. 24]. Такой подход показывает многогранность процесса оценивания.

Интерес представляет мнение А.М. Новикова о том, что оценку следует определять с учениками совместно. При этом диалоговое оценивание может осуществляться при помощи различных форм: в виде портфолио, защиты проекта, самооценивании [10, с. 18].

В данном подходе наиболее важным для нас представляется – это коммуникация между учениками и учителем. Позволим себе развить

данную идею. В процессе общения учителю действительно необходимо указать по какому принципу или алгоритму будет оцениваться работа. Четкое понимание учащимися требований учителя будет способствовать продуктивной качественной работе.

Таким образом, проведенный анализ опыта оценивания творческой деятельности обучающихся на уроке изобразительного искусства позволяет заключить, что проблема остается открытой, насущной и требует разработки решения. В этой связи авторами статья была предпринята попытка разработать иной подход в оценивании деятельности обучающихся.

Прежде всего, стоит отметить, что классическая пятибалльная система оценивания не является в полной мере достаточной на уроках изобразительного искусства. По мнению авторов статьи, следует включить внутреннюю – стобалльную – систему оценивания, которая будет четко и ясно обозначать каждому обучающемуся его сильные и слабые стороны.

Важно осознавать, что на занятии должны оцениваться не только художественные особенности учащегося, но и интеллектуальные инициативные творческие проявления школьника, которые выражаются в оригинальности его вопросов, самостоятельных поисках дополнительного материала, высказанных интересных предположениях и т.д.

Авторы настоящего исследования поставили перед собой цель составить карту параметров оценивания деятельности на уроке ИЗО. Прежде всего, был проведен онлайн-опрос, который позволил выявить наиболее значимые параметры оценивания творческой деятельности на уроке изобразительного искусства. Опросник был составлен с помощью Google формы, респондентами являлись учителя изобразительного искусства, проживающие на территории РФ.

На первом этапе респондентам предлагалось назвать наиболее значимые параметры оценивания на урок. По результатам были выявлены такие параметры, как:

- подготовленность к уроку, т.е. наличие необходимых материалов, подготовленного рабочего места и выполненное домашнее задание;

- техника исполнения, т.е. демонстрация полученных на уроках ИЗО знаний, умений и навыков при выполнении задания;
- идейное содержание, т.е. выразительность образов, продуманность тематики, выражение авторского отношения, концептуальные решения; индивидуальность;
- композиция, т.е. грамотное расположение объектов в пространстве с учетом соотношения их объемов, цвета, света и тени, их органичная связь;
- цветовое решение, выражающееся в понимании основ цветоведения, а также эмоциональность цветовой композиции;
- работа с материалом: понимание свойств тех или иных материалов, их использование на практике;
- оценка собственной деятельности, т.е. понимание своих сильных и слабых сторон, оценка перспектив, планирование дальнейшей деятельности.

На втором этапе респондентам было предложено оценить в баллах выявленные параметры по степени значимости. Представим ниже результаты опроса.



Рис. 1. Параметры оценивания согласно опросу

Таким образом, распределение выявленных параметров по степени значимости позволяет их наиболее корректно расположить на

стобальной шкале оценивания. Итак, представим ниже разработанную нами шкалу оценивания деятельности учащихся на уроке изобразительного искусства

Таблица 1.

Критерий оценивания	Максимальное количество баллов
Подготовленность к уроку	8
Владение техникой исполнения	20
Идейное содержание	20
Цветовое решение	15
Композиция	16
Работа с материалом	16
Оценка собственной деятельности	5

Полученные баллы суммируются и по окончании урока сверяются с таблицей ранжирования, согласно которой:

0-30 баллов – плохо, оценка «2»

30- 60 баллов – удовлетворительно, оценка «3»

60-85 баллов – хорошо, оценка «4»

85-100 баллов – отлично, оценка «5»

Приведенная выше шкала оценивания и таблица ранжирования может быть скорректирована педагогом в зависимости от программы, в рамках которой он ведет занятия и приоритетных образовательных целей.

Необходимо отметить, что оценка достижений учащегося на уроках ИЗО обладает двумя составляющими: педагогической, которая определяет уровень овладения действиями с предметным содержанием, и психологической, которая связана с оценкой индивидуального прогресса в развитии учащегося.

Следует отдельно сказать о том, что школьные оценки, в зависимости от того, как использует их педагог, могут стать как мощным мотивирующим средством, так и, наоборот, отвратить ученика от предмета. В этой связи, учителю следует тщательно продумывать последствия оценивания каждого ученика, обращаясь к своим знаниям в области индивидуальных особенностей учащихся, учитывая каждую конкретную ситуацию.

Заключение

Таким образом, данное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Существует ряд проблем, связанных с оцениванием творческой деятельности учащихся, в их числе: кардинальное отличие специфики ИЗО от других школьных предметов; вариативность учебных образовательных программ; оценка деятельности через конечный продукт.

2. Оценивание творческих достижений учащихся – процесс многоплановый, требующий учета ряда особенностей учащихся и четкого владения критериальным аппаратом. Одним из важнейших условий выступает согласование критериев оценки с учениками, корректно донесение требований педагога. Следует выделять объективную оценку и субъективную: объективная оценка характеризует деятельность по опорным техническим параметрам, субъективная – общее впечатление как от работы, так и от процесса ее создания.

3. В рамках каждого занятия рекомендуется осуществлять оценку по стобалльной шкале, в которой учитываются такие параметры, как подготовленность к уроку, владение техникой исполнения, идейное содержание, цветовое решение, композиция, работа с материалом, включенность в работу, концентрация, оценка собственной деятельности. В конце занятия учитель суммирует полученные баллы и «переводит» их в классическую пятибалльную при помощи таблицы ранжирования.

4. Оценка не является конечным пунктом педагогической деятельности. Оценивание должно осуществляться с учетом тонкостей педагогического процесса в целом, а также с пониманием зоны ближайшего развития личности и в гармоническом единстве с принципами обучения.

Список литературы

1. Горбунова Г.А. Педагогическое определение параметров (критериев) оценки и развития изобразительно-творческих способностей младших школьников на уроках изо // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Сер. Педагогика. 2008. № 1. С. 131–137.

2. Дмитриенко Б.Ч. Антиискусство в процессе декультуризации // Университетские чтения – 2021: Материалы научно-методических чтений ПГУ, Пятигорск, 17–19 марта 2021 года. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2021. С. 169-180.
3. Дерябин А.А., Бойцов И.Э., Попов А.А., Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Исследование представлений директоров российских школ о цифровых компетенциях участников образовательной системы // Вопросы образования. 2021. №3. С. 212-236. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-212-236>
4. Иващенко Е.В. Формирование у будущих учителей начальных классов педагогической компетентности в оценке учебных достижений школьников // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2011. №11. С. 260-269.
5. Игнатъев С.Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 41 с.
6. Калдыбаев С.К. Содержание и структура результата обучения / С.К. Калдыбаев, М.М. Бекежанов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. №2. С. 23–28.
7. Колесникова Т.А. Проблема педагогической оценки учебных достижений младших школьников на уроках изобразительного искусства / Т. А. Колесникова, А. И. Пеленков, Н. Б. Яковлева // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 13 августа 2017 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 141-143
8. Кузин В.С. Изобразительное искусство 1–4 класс: Программа для обще-образовательных учреждений / В.С. Кузин, С.П. Ломов, Е.В. Шорохов. М.: Дрофа, 2011. 46 с.
9. Лыкова Е.С. Критерии оценки детского рисунка // Омский научный вестник. 2015. №4 (141). С. 177-181.
10. Новиков А.М. Формы учебной деятельности // Школьные технологии. 2007. №4. С. 18–28.
11. Савельева О. П. Организация проверки знаний учащихся (на материале уроков изобразительного искусства) // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 5. С. 7–13.

12. Тен Э.Г. Формирование профессиональной методической компетенции у студентов-бакалавров // Университетские чтения – 2019: Материалы научно-методических чтений ПГУ, Пятигорск, 10–11 января 2019 года. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2019. С. 174–178.

References

1. Gorbunova, G. A. *Vestnik Moskovskogo gos. obl. un-ta. Ser. Pedagogika*, 2008, no. 1, pp. 131–137.
2. Dmitrienko B.Ch. *Universitetskie chteniya – 2021: Materialy nauchno-metodicheskikh chteniy PGU, Pyatigorsk, 17–19 marta 2021 goda* [University readings - 2021: Materials of scientific and methodological readings of PSU, Pyatigorsk, March 17–19, 2021]. Pyatigorsk: Pyatigorsk State University, 2021, pp. 169–180.
3. Deryabin A. A., Boytsov I. E., Popov A. A., Rabinovich P. D., Zavedenskiy K. E. *Voprosy obrazovaniya*, 2021, no. 3, pp. 212–236. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-212-236>
4. Ivashchenko E.V. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*, 2011, no. 11, pp. 260–269.
5. Ignat'ev S.E. *Teoriya i praktika razvitiya izobrazitel'noy deyatel'nosti detey* [Theory and practice of development of visual activity of children]. M., 2007, 41 p.
6. Kaldybaev S.K., Bekezhanov M.M. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, 2008, no. 2, pp. 23–28.
7. Kolesnikova T.A., Pelenkov A., Yakovleva N.B. *Nauchnoe i obrazovatel'noe prostranstvo: perspektivy razvitiya: Sbornik materialov VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 13 avgusta 2017 goda* [Scientific and educational space: development prospects: Collection of materials of the VI International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, August 13, 2017]. Cheboksary: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”, 2017, pp. 141–143
8. Kuzin V.S., Lomov S.P., Shorokhov E.V. *Izobrazitel'noe iskusstvo 1–4 klass: Programma dlya obshche-obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Visual arts grades 1–4: Program for general educational institutions]. M.: Drofa, 2011, 46 p.

9. Lykova E.S. *Omskiy nauchnyy vestnik*, 2015, no. 4 (141), pp. 177-181.
10. Novikov A.M. *Shkol'nye tekhnologii*, 2007, no. 4, pp. 18–28.
11. Savel'eva O. P. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*, 2006, no. 5, pp. 7–13.
12. Ten E. G. *Universitetskie chteniya – 2019: Materialy nauchno-metodicheskikh chteniy PGU, Pyatigorsk, 10–11 yanvarya 2019 goda* [University readings – 2019: Materials of scientific and methodological readings of PSU, Pyatigorsk, January 10–11, 2019]. Pyatigorsk: Pyatigorsk State University, 2019, pp. 174-178.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Дмитриенко Богдан Чингизович, доцент кафедры Дизайна, архитектуры и ДПИ Высшей школы дизайна и архитектуры
*Пятигорский государственный университет
пр-т Калинина, 9, г. Пятигорск, Российская Федерация
argelion@yandex.ru*

Ковалева Ольга Анатольевна, директор Высшей школы дизайна и архитектуры
*Пятигорский государственный университет
пр-т Калинина, 9, г. Пятигорск, Российская Федерация
olga.kovaleva07@mail.ru*

Рубец Елена Александровна, зав. кафедрой искусства, новейших дизайн-технологий и художественного образования, кандидат педагогических наук
*Пятигорский государственный университет
пр-т Калинина, 9, г. Пятигорск, Российская Федерация
Catwalk85@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Bogdan Ch. Dmitrienko, Associate Professor of the Department of Design, Architecture and Decorative and Applied Arts
Pyatigorsk State University

*9, pr. Kalinina, Pyatigorsk, Russian Federation
argelion@yandex.ru*

Olga A. Kovaleva, Dean of the Higher School of Design and Architecture
*Pyatigorsk State University
9, pr. Kalinina, Pyatigorsk, Russian Federation
olga.kovaleva07@mail.ru*

Elena A. Rubets, Head of the Department of Art, Art-Design Technologies and Art Education
*Pyatigorsk State University
9, pr. Kalinina, Pyatigorsk, Russian Federation
Catwalk85@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8090-8358>*

Поступила 23.02.2022

После рецензирования 04.03.2022, 16.07.2022

Принята 29.07.2022

Received 23.02.2022

Revised 04.03.2022, 16.07.2022

Accepted 29.07.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-71-87
УДК 37.378

МЕТОД «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (АЛГОРИТМ РАБОТЫ)

Л.Н. Лубожьева

***Актуальность:** сейчас в условиях растущей конкуренции на рынке труда необходимы новые подходы к иноязычному образованию. Актуальная задача реализации образовательных программ специалитета – это подготовка специалистов способных к профессиональной деятельности. Согласно ФГОС ВО по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность, одним из результатов обучения является – «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке», то есть иноязычная коммуникация – важный компонент для успешной профессиональной деятельности специалиста. Наблюдается противоречие между требованием ФГОС ВО и актуальным уровнем развития общеобразовательной компетенции у обучающихся в вузе, что делает данную работу актуальной. Задача педагога - организация учебного процесса так, чтобы деятельность обучающихся являлась успешной, а знания востребованными. Для решения данной задачи можно применить метод «Перевернутый класс», поэтому видится необходимость в разработке алгоритма работы участников образовательного процесса при применении этого метода.*

***Основная цель** – разработка алгоритма действий педагога и обучающегося на занятиях по иностранному языку в вузе при применении метода «Перевернутый класс».*

***Методы исследования:** общенаучные (анализ, синтез, дедукция) и частно-научные (тестирование, наблюдение, анкетирование).*

***Результаты.** В работе предлагаются условия применения изучаемого метода на занятиях по иностранному языку и алгорит-*

мы действий преподавателя и обучающихся на разных этапах его внедрения.

Заключение. Описание алгоритмов применения метода «Перевернутый класс» в образовательном процессе может быть использовано педагогами и методистами; алгоритмы могут быть применимы при обучении иностранному языку обучающихся специалитета в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход; коммуникативная компетенция; метод «Перевернутый класс»; специалитет; базовые компетенции; продвинутые компетенции; деловая устная и письменная коммуникация

FLIPPED CLASS METHOD IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY (OPERATION ALGORITHM)

L.N. Lubozheva

Background now, amid growing competition in the labor market, new approaches to foreign-language education are needed. The urgent task of implementing educational programs of the specialty is to train specialists capable of professional activities. According to the standard in the specialty 38.05.01 Economic Security, one of the results of training is “the ability to carry out business communication in oral and written forms in a foreign language,” that is, foreign-language communication is a key component for the successful professional activities of a specialist. There is a contradiction between the requirement of the standard of higher education and the current level of development of competence among students, which makes this work relevant. The teachers’ task is to organize the educational process to make the students’ activities successful and knowledge be in demand. To solve the problem, you can use the Flipped Class method, so there is a need to develop an algorithm for the work of participants in the educational process using this method.

The main purpose of the work is the development of an algorithm for the actions of a teacher and a student in classes of any foreign language at a university applying the “Flipped Class” method.

Methods: *general scientific (analysis, synthesis, deduction) and private scientific (testing, observation, questionnaire).*

Results: *proposed the conditions for using the studied method in classes in a foreign language and algorithms for the actions of the teacher and students at various stages of its implementation.*

Conclusion: *The description of algorithms for applying the “Flipped Class” method in the educational process can be used by teachers and methodologists; algorithms can be applied when teaching a foreign language to specialty students at a university.*

Keywords: *competency approach; communicative competence; “Flipped Class” method; specialist programme; basic competencies; advanced competencies; business oral and written communication*

Постоянные изменения, происходящие в мире, оказывают влияние на все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и на сферу образования. Традиционные подходы становятся раритетными, а современные технологии и методы (в нашей работе метод «Перевернутый класс») доказывают свою эффективность в системе образования. Возникают новые приоритеты, связанные напрямую с запросами общества: коммуникация, особенно межкультурная, теперь первостепенна. Умение общаться на иностранном языке становится одним из самых важных в этой постоянно меняющейся реальности. Все эти тенденции, безусловно, отражаются в требованиях к результатам обучения будущих профессионалов.

Согласно требованиям современного ФГОС высшего образования к результатам изучения предметной области Иностранный язык (в нашем случае по направлению подготовки 38.05.01 «Экономическая безопасность» (уровень специалитета) в качестве одного из результатов обучения предусмотрена общекультурная компетенция – «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке». В данной работе для формирования этой компетенции мы применяем метод «Перевернутый класс». Новизна нашего исследования состоит в том, что были выделены условия отбора материала, подходящего

для использования исследуемого метода в вузе на занятиях по дисциплине «Иностранный язык», апробирована методика формирования способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке посредством метода «Перевернутый класс», описан алгоритм работы преподавателя и обучающегося при применении метода «Перевернутый класс» в вузе на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» для развития указанной выше компетенции, что предполагает пояснение понятий «компетентностный подход» и «коммуникативная компетенция».

Компетентностный подход действительно необходим в образовательной системе, так как «устанавливает новый тип образовательных результатов не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированных на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности» [8, с. 24]. Запросы современного общества требуют от будущих профессионалов готовности использовать полученные знания в различных ситуациях, что часто становится проблемой из-за недостатка практических заданий во время занятий. Компетентностный подход, в частности на занятиях иностранного языка, помогает решить данную проблему, так как «ориентирует учителя и учащихся на формирование способности эффективного достижения значимых для обучающихся жизненных целей посредством иностранного языка» [9, с. 102]. При компетентностном подходе уровень владения иностранным языком обучающимися может быть разделён на базовые и продвинутые компетенции. На базовом уровне обучающиеся владеют языком «как средством общения (определенный словарный запас, владение основными грамматическими структурами, знание закономерностей функционирования языка, знакомство с культурной средой и т. д.)» [12, с. 105]. На продвинутом уровне обучающиеся могут «использовать иностранный язык для решения практических задач» [17, с. 184]. Важно отметить, что продвинутый уровень «имеет междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату, а не только по правильности употребления определенных грамматических конструкций и активной лексики». [10, с. 34] Коммуникативная

компетенция в соответствии с определением Ворониной М.В. – это «выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения» [5, с. 43]. Иноязычная коммуникативная компетенция разделяется на следующие компоненты: языковая, речевая, социокультурная компетенции [15, с. 18].

В нашей работе мы останавливаемся на продвинутом уровне, так как в качестве участников были 30 обучающиеся 1 курса экономического факультета (15 человек в экспериментальной и 15 – в контрольной группах) по специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность», а молодому профессионалу необходимо владение иностранным языком в его практической деятельности. Таким образом, с учетом требований ФГОС, педагогу в вузе необходимо формировать иноязычную коммуникативную компетенцию для решения практических задач [3, с. 99].

К сожалению, традиционные методы обучения не дают возможности исключить сложности в данном процессе, в то время как современные методы, например метод «Перевернутый класс», способны это сделать, в связи с чем появляется необходимость в разработке алгоритма работы участников образовательного процесса с применением метода «Перевернутый класс», что и является задачей нашего исследования.

Научно-теоретические подходы к определению метода «Перевернутый класс» рассматривались в трудах отечественных и зарубежных исследователей: А. Вербицкого, Д. Гладких, О. К. Мельниковой, А.А. Благовещенской, А. Alqarni, D. Mohan, Tazijan F.N. и других [4, 16, 11, 13, 14, 16]. Объединив несколько определений (Мельниковой О.К., Благовещенской А.А., Вербицкого А.А., Анюшенковой О.Н.), в данной работе мы рассматриваем метод «Перевернутый класс» как метод обучения, один из вариаций смешанного обучения, при котором теоретический материал изучается обучающимися самостоятельно дома, что позволяет выполнить большее количество практических заданий на отработку изученного материала во время урока, а также предоставить обучающимся некоторую автоном-

ность при обучении [11, 4, 1]. Несмотря на свою вариативность и гибкость, метод «Перевернутый класс» имеет определённую структуру, которая должна быть соблюдена для максимальной эффективности работы. Внедрение исследуемого метода представлено 3 основными этапами: 1. пред-аудиторная работа; 2. аудиторная работа; 3. контроль. Каждый из этих этапов подразделяется на работу преподавателя и работу обучающихся [7, с. 188].

В данной статье мы хотели бы предложить в качестве рекомендаций алгоритмы работы преподавателя и обучающихся на разных этапах обучения иностранному языку с применением метода «Перевернутый класс».

Алгоритм работы преподавателя на пред-аудиторном этапе работы состоит в следующем: 1. определить на каком занятии есть необходимость или возможность использования метода «Перевернутый класс»; 2. подобрать теоретический материал, который станет домашним заданием для обучающихся, а так же практический материал, чтобы обучающиеся смогли самостоятельно попробовать применить полученные знания на практике; 3. разместить материал на одном из электронных ресурсов так, чтобы он был доступен всем обучающимся; 4. разработать тест для определения уровня подготовки обучающихся к занятию и практические задания на закрепление теоретических знаний, полученных обучающимися при выполнении домашнего задания.

Рассмотрим указанные выше пункты более подробно. Занятия с применением метода «перевернутый класс», погружая обучающихся в их жизненные ситуации, готовят их к реальной профессиональной жизни, но, несмотря на данный положительный момент, применять исследуемый метод на каждом занятии неэффективно. Преподаватель должен подобрать условия, которые помогут выбрать, какие именно занятия могут быть спланированы с использованием изучаемого нами метода. Для определения таких условий обратимся к четырехкомпонентной основе метода «Перевернутый класс». Само английское слово «FLIP», которое означает «перевернуть», состоит из четырёх букв, которые можно представить в виде аббревиатуры:

«F – Flexible Environment, L – Learning Culture, I – Intentional Content, P – Professional Educator» [6]. F - Flexible Environment (Гибкие Условия) – компонент, подразумевающий свободу преподавателя в выборе различных технологий, форм обучения и корректировке их под свои цели и задачи. L – Learning Culture (Культура Обучения) – компонент, который определяет обучающегося как центральное звено образовательного процесса, а преподавателя как его помощника. I – Intentional Content (Целевой Выбор Содержания) – компонент, который базируется на возможности для преподавателей выбирать, какой именно материал должен быть изучен перед каждым уроком. P – Professional Educators (Профессиональный Преподаватель) – компонент, объясняющий, что процесс реализации метода «Перевернутый класс» занимает гораздо больше усилий и времени со стороны преподавателя, чем традиционные подходы к обучению, при которых учителя автоматически следуют уже давно придуманным пошаговым планам, игнорируя индивидуальные требования обучающихся. Преподавателям необходимо не только создать либо найти подходящие видео-лекции, сайты, интерактивные игры, но и детально продумать план урока, в ходе которого должна быть активно задействована вся изученная обучающимися ранее информация. . [2, с. 29]. Эти компоненты, особенно третий, помогли нам выделить три условия, при которых метод «Перевернутый класс» будет уместен в плане предстоящего занятия:

- 1) если грамматическая тема, входящая в план работы, уже встречалась на предыдущих ступенях обучения (то есть тема не является чем-то новым для обучающихся, им будет не очень сложно повторить её или изучить новые аспекты, но в рамках уже знакомой структуры);
- 2) если в плане работы есть какой-то объёмный текст, который лучше вынести на домашнее чтение (при этом необходимо подготовить вспомогательный материал для обучающихся - слова, которые встретятся в тексте, наводящие вопросы);
- 3) если в учебном пособии преобладают задания на репродуктивные навыки (их можно вынести на домашнее задание, а

во время урока выполнить задания на развитие продуктивных коммуникативных навыков).

Подготовленный материал для домашнего изучения перед занятием нами был размещен на платформе MOODLe (<https://moodle.uio.csu.ru/mod/folder/view.php?id=155153>). Что касается теста для определения готовности обучающегося к занятию, то необходимо отметить, что эти тесты проводились на каждом занятии и включали в себя задание из 5–10 предложений на применение изученной грамматической структуры (если домашним заданием было повторение грамматической темы или отрабатывались репродуктивные навыки) или задание на нахождение основной или детальной информации (если в качестве домашнего задания был текст).

Алгоритм работы обучающихся: 1. во время выполнения домашнего задания изучить теоретический материал, данный преподавателем; 2. выполнить предложенные задания; 3. при наличии проблемных ситуаций с усвоением информации обратиться к преподавателю с просьбой прислать дополнительный материал.

Следующий этап – аудиторная работа. Рассмотрим алгоритм работы преподавателя на данном этапе: 1. провести в начале занятия опрос для определения готовности обучающихся к работе на занятии; 2. проанализировать результаты опроса, чтобы разделить обучающихся на две группы: подготовленных и неподготовленных; 3. объяснить неподготовленным обучающимся их задание на занятие: изучить теоретический материал и выполнить задания на репродуктивные навыки (в основном обучающиеся выполняли тот объем работы, который они не сделали до занятия); 4. с остальными закрепить полученные ими дома знания, выполняя различные задания с акцентом на развитие продуктивных навыков; 5. оценить работу обучающихся.

На данном этапе особое внимание хотелось обратить на задания, предлагаемые преподавателем на аудиторных занятиях. Необходимость формирования способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке предполагает включение практико-ориентированных заданий деловой направленности необходимых для развития продуктивных

навыков. Предлагаем небольшой список заданий, которые применялись преподавателем на аудиторных занятиях по следующим темам “Company and its workers”, “Business etiquette” и “Leadership”:

1. представить себя как сотрудника компании (предварительно дома обучающиеся познакомились с необходимыми грамматическими структурами и лексикой);
2. представить основную идею прочитанного текста о разных лидерах и высказать свое мнение (чтение текста было домашним заданием);
3. обсудить с партнером прослушанные в аудиозаписи различные точки зрения, относительно лучшего вида компаний, обменяться мнениями (лексические единицы и грамматические структуры, встречающиеся в аудиозаписи, были проработаны заранее в домашних упражнениях);
4. в группе из четырех обучающихся рассмотреть создавшуюся проблему в компании, изучить дополнительный материал и возможные решения данной проблемы, обменяться мнениями со всеми участниками группы, оценить представленные аргументы и выбрать правильное решение проблемы, представить свое аргументированное решение другим группам (с проблемой обучающиеся знакомились заранее, что было дано как домашнее задание, дополнительный материал предлагался на самом занятии);
5. написать деловое электронное письмо – жалобу (перед этим заданием в качестве домашнего задания обучающиеся познакомились со структурой написания деловых электронных писем, полезными фразами и устойчивыми выражениями);
6. написать резюме кандидата на должность в компании (предварительно дома обучающиеся изучали примеры резюме и тренировались их писать);
7. написать мемо с уточнением инструкций о ведении деловых переговоров (заранее обучающиеся познакомились со структурой написания мемо и грамматическими структурами для построения инструкций);

8. написать деловое письмо руководителю компании с аргументированным решением проблемы, создавшейся в компании (проблема и устойчивые фразы для аргументации решения изучались обучающимися дома перед выполнением этого вида работы).

На каждом занятии проводилось от шести до восьми подобных практических заданий, что стало возможным благодаря применению метода «Перевернутый класс», так как обучающиеся заранее были знакомы с лексическими единицами и грамматическими структурами, которые предполагалось применить на аудиторном занятии; заранее были знакомы с текстами, которые давались на аудиторных занятиях на обсуждение, высказывание мнения или написание письменного документа. Более того, за счет выполнения заданий на репродуктивные навыки самостоятельно до начала занятия также освобождалось время на аудиторных занятиях для выполнения практико-ориентированных заданий.

Алгоритм работы обучающихся на данном этапе: 1. во время опроса представить домашнее задание; 2. выполнить задания, предложенные преподавателем на занятии.

Последний этап в основном касается только преподавателя и делится на работу непосредственно после проведённого занятия; после блока занятий, проведённых с использованием метода и в конце курса обучения.

Итак, алгоритм работы преподавателя на данном этапе: 1. проанализировать результаты проведённого во время аудиторной работы опроса с целью определения количества обучающихся, не выполнивших домашнее задание и выявления причины; 2. проанализировать результаты работы обучающихся на аудиторных занятиях и выявить трудности, возникшие у них при применении изучаемого метода на занятиях. При возникновении трудностей изменить работу для устранения проблемы; 3. сравнить баллы обучающихся за занятие с баллами обучающихся из других групп, в особенности тех, которые не занимаются с использованием метода «Перевернутый класс».

Рассмотрим алгоритм работы преподавателя после блока занятий или во время промежуточной аттестации: 1. провести контрольную работу, включающую в себя материал, пройденный с начала внедре-

ния метода, чтобы проверить результаты сформированности компетенции, проанализировать результаты работы и сделать выводы; 2. сравнить результаты последних проведённых с помощью метода занятий с теми результатами, которые обучающиеся показывали изначально, проанализировать и сделать выводы; 3. при наличии проблем после анализа результатов контрольной работы и сравнения результатов первых и последних занятий, скорректировать работу с методом.

Для контроля уровня сформированности способности к деловой коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке было проведено три тестирования: входное, рубежное и итоговое. Тестирование включало в себя 2 задания (максимальный балл за каждое задание 5 баллов): 1. ситуационное задание для устной коммуникации: представление аргументированного решения проблемы; 2. ситуационное задание для письменной коммуникации: деловое письмо.

Уровни сформированности компетенции определялись следующим образом: а) высокий уровень сформированности компетенций предполагает, что обучающийся демонстрирует готовность к самостоятельной профессиональной деятельности; свободно использует навыки иноязычной устной/письменной коммуникации на уровне, необходимом и достаточном для решения практических задач в деловой сфере; б) на среднем уровне обучающийся достаточно умело демонстрирует навыки устной и письменной деловой коммуникации в заданных ситуациях; студент применяет языковой материал необходимый для построения устной и письменной коммуникации на иностранном языке для решения практических задач деловой сферы, но допускает незначительные ошибки при использовании лексических единиц и грамматических структур, не влияющих на понимание изложенного материала; в) базовый уровень демонстрирует, что обучающийся использует ограниченные знания вербальных языковых средств при выполнении ситуационных заданий для устной и письменной коммуникации на иностранном языке в деловой сфере, допуская множество ошибок при построении и оформлении высказываний, что искажает смысл высказывания и затрудняет его понимание. Результаты сформированности компетенции представлены на рисунках ниже (рис 1, 2):



Рис. 1. Результаты сформированности компетенции в экспериментальной группе

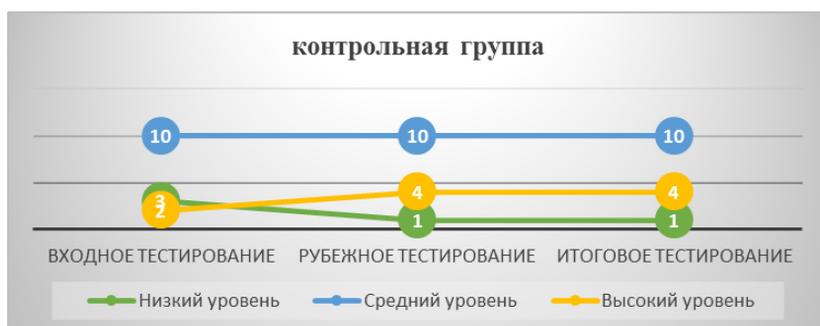


Рис. 2. Результаты сформированности компетенции в контрольной группе

Представленные результаты иллюстрируют, что в экспериментальной группе, где применялся метод «Перевернутый класс» количество обучающихся с высоким и средним уровнем сформированности компетенции возросло, в то время как с низким уровнем уменьшилось, что объясняется переходом некоторых обучающихся этой группы в группу студентов со средним уровнем, также как и увеличение количества обучающихся с высоким уровнем связано с переходом некоторых обучающихся из группы со средним уровнем. С нашей точки зрения это стало возможным за счет выполнения достаточно большого количества практических заданий на аудиторных занятиях и предварительной подготовке обучающихся перед занятиями (самостоятельное изучение теоретического материала и вы-

полнение достаточного количества упражнений на репродуктивные навыки, доводя их до автоматизма), что является основными характеристиками образовательного процесса в вузе при применении метода «Перевернутый класс». Обратим наше внимание на результаты сформированности заявленной компетенции в контрольной группе, которые демонстрируют, что уровни практически не изменились. Причины данной ситуации могут быть как лингвистические, так и экстралингвистические, но в нашей работе они не рассматривались.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: 1. метод «Перевернутый класс» способствует формированию способности к деловой коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке, что подтверждается результатами тестирований; 2. для более эффективного применения метода «Перевернутый класс» на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в вузе необходимо определить условия при которых данный метод стоит использовать (ранее изученная грамматическая тема; объемный текст; задания на развитие репродуктивных навыков); 3. исследуемый метод имеет особую структуру, именно поэтому необходимо следовать определенному алгоритму работы с ним. Разработанные и представленные в статье алгоритмы работы преподавателя и обучающихся на разных этапах обучения иностранному языку с применением метода «Перевернутый класс» можно рассматривать как фундамент, который преподаватели могут «доставлять» самостоятельно, руководствуясь своими собственными целями.

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Анюшенкова О.Н. Преимущества «Перевернутого класса» перед традиционной (очной) методикой преподавания иностранного языка в контексте высшего образования // Теория и практика обучения ин. языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. 2017. С. 16–20.
2. Белашевская Н.А. Модель «Перевернутый класс» как один из компонентов современной технологии обучения иностранным языкам // Эмиховские чтения: Материалы V международной научно-практической конференции (Тюмень, 15-17 ноября 2017 года). 2018. С. 27-32.

3. Болгова, В. В. Использование инновационной технологии «Перевернутый класс» как компонента ФГОС на уроках английского языка // Наука и образование: Новое Время. Науч.-мет. ж-л. 2017. № 5 (6). С. 86–90.
4. Вербицкий А.А. Методика, метод, педагогическая технология // Педагогическое образование: Вызовы XXI века. 2017. С. 169–173.
5. Воронина М.В. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения // Открытое образование. 2018. Т. 22, № 5. С. 40–52.
6. Гладких Д.С. Использование технологии Flipped Classroom при обучении иноязычной письменной речи в старшей школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2018. № 14. С. 118–123.
7. Даниленко А. С. Структура иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 187–189.
8. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.
9. Мильруд Р.П. Компетентность в языковом образовании // Вестник тамбовского университета. С.: гуманитарные науки. 2003. № 2 (30). С. 100–106.
10. Мишенева Ю.И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № S8. С. 31–35.
11. Мельникова О.К., Благовещенская А.А. Применение метода «Перевернутого класса» в преподавании английского языка в ВУЗе // Успехи современной науки. 2017. С. 96–99.
12. Чичиланова С.А., Нестерова С.А. Особенности технологии «Перевернутый класс» в процессе обучения иностранного языка // Гуманизация образования. 2018. №3. С. 104–108.
13. Alqarni, A. Blended Learning and Flipped Classroom Approaches // American Research Journal of Humanities and Social Sciences. 2018. Vol. 4. №1. P. 1-6. <https://www.arjonline.org/papers/arjhss/v4-i1/12.pdf>
14. Mohan D. Flipped Classroom, Flipped Teaching and Flipped Learning in the Foreign/Second Language Post-Secondary Classroom // Second Language Pedagogies: From Theory to Practice. 2018. Vol. II. №11. P. 22-25. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/4016>

15. Nouri J. The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers // *Int J Educ Technol High Educ*. 2016. №13, 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
16. Tazijan F. N. Building Communication skills through Flipped Classroom // *International Academic Research Journal of Social Science*. № 3(1). 2017. P. 142-147. https://www.researchgate.net/publication/320919865_Building_Communication_Skilled_through_Flipped_Classroom
17. Strayer J. F. How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation // *Learning Environments Research*, 2012. №15(2). P. 171-193. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10984-012-9108-4>

References

1. Anyushenkova O. N. Preimushchestva «Perevyornutogo klassa» pered tradicionnoj (ochnoj) metodikoj prepodavaniya inostrannogo yazyka v kontekste vysshego obrazovaniya [Advantages of the “Flipped classroom” over the traditional (full-time) methodology of teaching a foreign language in the context of higher education]. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy* [Theory and practice of teaching foreign languages in a non-linguistic university: traditions, innovations, prospects]. 2017, pp. 16-20.
2. Belashevskaja, N. A. Model’ «Perevjornutyj klass» kak odin iz komponentov sovremennoj tehnologii obucheniya inostrannym jazykam [The Flipped Class model as one of the components of modern foreign language learning technology]. *Jemihovskie chtenija : Materialy V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Tjumen’, 15-17 nojabrja 2017 goda)* [Emikhovsky readings: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference (Tyumen, November 15-17, 2017)], 2018, pp. 27-32.
3. Bolgova, V. V. Ispol’zovanie innovacionnoj tekhnologii «Perevyornutyj klass» kak komponenta FGOS na urokah anglijskogo yazyka [The use of innovative technology “Flipped classroom” as a component of the Federal State Educational Standard in English lessons]. *Nauka i obrazovanie: Novoe Vremya. Nauchno-metodicheskij zhurnal*, 2017, no. 5 (6), pp. 86-90.
4. Verbickij A.A. Metodika, metod, pedagogicheskaya tekhnologiya [Methodology, method, pedagogical technology]. *Pedagogicheskoe obrazovanie:*

- Vyzovy XXI veka* [Teacher Education: Challenges of the 21st Century], 2017, pp. 169-173.
5. Voronina M. V. «Perevyornutyj» klass – innovacionnaya model' obucheniya [The “Flipped” classroom is an innovative learning model]. *Otkrytoe obrazovanie*, 2018, vol. 22, no. 5, pp. 40-52.
 6. Gladkih D.S. Ispol'zovanie tekhnologii Flipped Classroom pri obuchenii inoyazychnoj pis'mennoj rechi v starshej shkole [The use of Flipped Classroom technology in teaching foreign language writing in high school]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*, 2018, no. 14, pp. 118-123.
 7. Danilenko A.S. Struktura inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii [Structure of foreign language communicative competence]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*, 2016, no. 1 (35), pp. 187-189.
 8. Troyanskaya S.L. *Osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii* [Fundamentals of the competence approach in higher education]. Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2016, 176 p.
 9. Mil'rud R.P. Kompetentnost' v yazykovom obrazovanii [Competence in language education]. *Vestnik tambovskogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki*, 2003, no. 2 (30), pp. 100-106.
 10. Misheneva YU.I. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam [Competence-based approach in teaching foreign languages]. *Koncept*, 2014, no. S8, pp. 31-35.
 11. Mel'nikova O.K., Blagoveshchenskaya A.A. Primenenie metoda «Perevyornutogo klassa» v prepodavanii anglijskogo yazyka v VUZE [Application of the “Flipped Class” method in teaching English at a university]. *Uspekhi sovremennoj nauki*, 2017, pp. 96-99.
 12. Chichilanova S.A., Nesterova S.A. Osobennosti tekhnologii «Perevyornutyj klass» v processe obucheniya inostrannogo yazyka [Features of the “Flipped classroom” technology in the process of learning a foreign language]. *Gumanizaciya obrazovaniya*, 2018, no. 3, pp. 104-108.
 13. Alqarni, A. Blended Learning and Flipped Classroom Approaches. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 2018, vol. 4, no. 1, pp. 1-6. <https://www.arjonline.org/papers/arjhss/v4-i1/12.pdf>

14. Mohan, D. Flipped Classroom, Flipped Teaching and Flipped Learning in the Foreign/Second Language Post-Secondary Classroom. *Second Language Pedagogies: From Theory to Practice*, 2018, vol. II, no. 11, pp. 22-25. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/4016>
15. Nouri, J. The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *Int J Educ Technol High Educ.*, 2016, no. 13, 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
16. Tazijan, F. N. Building Communication skills through Flipped Classroom. *International Academic Research Journal of Social Science*, 2017, no. 3(1), pp. 142-147. https://www.researchgate.net/publication/320919865_Building_Communication_Skilled_through_Flipped_Classroom
17. Strayer J. F. How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 2012, no. 15(2), pp. 171-193. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10984-012-9108-4>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Лубожева Лионелла Николаевна, кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры делового иностранного языка
Челябинский государственный университет
ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, 454001, Россий-
ская Федерация
lionella.lubozheva@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Lionella N. Lubozheva, Candidate of Philology, Associate Professor, As-
sociate Professor of the Department of Business Foreign Language
Chelyabinsk State University
129, Brothers Kashirin Str., Chelyabinsk, 454001, Russian Federation
lionella.lubozheva@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6029-0068>

Поступила 02.07.2022

После рецензирования 25.07.2022

Принята 14.08.2022

Received 02.07.2022

Revised 25.07.2022

Accepted 14.08.2022

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-88-107

УДК 1 (159.9)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К РОДИТЕЛЬСТВУ

С.К. Ефремова, Л.В. Кавун

Актуальность исследования обусловлена увеличением количества эмоционально-аффективных расстройств у молодых родителей в период адаптации к родительству. Если рассматривать ожидание ребёнка и период адаптации к роли родителя как кризисную ситуацию, когда молодые родители сталкиваются с неопределённостью будущего, с изменением своего статуса, представляется важным рассмотреть роль смысложизненных ориентаций в социально-психологической адаптации к родительству. Предмет исследования – взаимосвязь смысложизненных ориентаций и эмоционального состояния у мужчин и женщин в период социально-психологической адаптации к родительству. Целью – выявление взаимосвязи эмоционального состояния мужчин и женщин в период беременности и в период после рождения ребенка с характеристиками осмысленности жизни. В результате исследования было выявлено, что существует взаимосвязь между эмоциональным состоянием и степенью осмысленности жизни у мужчин и женщин в период адаптации к роли родителя. В дальнейшем, на основе результатов исследования будет составлена коррекционная програм-

ма для профилактики эмоционально-аффективных расстройств у молодых родителей. Новизна данного исследования состоит в том, что впервые были выявлены изменения характеристик осмысленности жизни, происходящие у молодых родителей в период адаптации к родительству. Выявленные взаимосвязи параметров ценностно-смысловой сферы с компонентами тревожности позволяют составить коррекционную программу по уменьшению уровня тревожности после рождения ребенка через работу с ценностно-смысловой сферой.

Ключевые слова: *тревожность; смысложизненные ориентации; послеродовой период; адаптация к родительству; беременность; неопределенность будущего; осмысленность жизни; послеродовая депрессия*

THE RELATIONSHIP OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS AND EMOTIONAL STATE IN MEN AND WOMEN DURING THE PERIOD OF ADAPTATION TO PARENTHOOD

S.K. Efremova, L.V. Kavun

The relevance of the study is due to an increase in the number of emotional and affective disorders in young parents during the period of adaptation to parenthood. If we consider the expectation of a child and the period of adaptation to the role of a parent as a crisis situation when young parents face the uncertainty of the future, with a change in their status, it seems important to consider the role of life orientations in socio-psychological adaptation to parenthood. The subject of the study is the relationship of life-meaning orientations and emotional state in men and women during the period of socio-psychological adaptation to parenthood. The aim is to identify the relationship between the emotional state of men and women during pregnancy and in the period after the birth of a child with the characteristics of the meaningfulness of life. As a result of the study, it was revealed that there is a relationship between the emotional state and

the degree of meaningfulness of life in men and women during the period of adaptation to the role of a parent. In the future, based on the results of the study, a correctional program will be compiled for the prevention of emotional and affective disorders in young parents. The novelty of this study is that for the first time, changes in the characteristics of the meaningfulness of life that occur in young parents during the period of adaptation to parenthood were revealed. The revealed interrelations of the parameters of the value-semantic sphere with the components of anxiety make it possible to make a corrective program to reduce the level of anxiety after the birth of a child through work with the value-semantic sphere.

Keywords: *anxiety; life-meaning orientations; postpartum period; adaptation to parenthood; pregnancy; uncertainty of the future; meaningfulness of life; postpartum depression*

Введение

Актуальность исследования обусловлена увеличением количества эмоционально-аффективных расстройств у молодых родителей в период ожидания ребёнка и в период социально-психологической адаптации к роли родителя, на что указывает ряд авторов (Полуэктова О.Г., Хрущ И.А. и др.) [11].

Изменения в эмоциональной сфере проявляются в различных невротических реакциях у молодых родителей. Исследователи связывают данные изменения со следующими факторами: акцентуации темперамента и характера; психологическая неготовность к рождению ребенка; сложные взаимоотношения в семейных отношениях; конфликтные ситуации; бытовые и финансовые сложности; острая стрессовая ситуация и др. (Филиппова Г.Г., Добряков И.В.) [15, 16].

Беременность – кризисная ситуация (Карташова К.С., Шелехов И.Л., Кожевников В.Н., Мытникова М.Н.); молодые родители сталкиваются с неопределённостью будущего, с необходимостью принятия ответственности за жизнь и развитие ребёнка [4], поэтому необходимо рассмотреть связь эмоционального состояния женщин в период ожидания ребёнка и в период адаптации к родительству с характеристиками осмысленности жизни.

Новизна данного исследования состоит в том, что впервые были выявлены изменения характеристик осмысленности жизни, происходящие у молодых родителей в период адаптации к родительству. Выявленные взаимосвязи параметров ценностно-смысловой сферы с компонентами тревожности позволяют составить коррекционную программу по уменьшению уровня тревожности после рождения ребенка через работу с ценностно-смысловой сферой.

Предметом исследования выступает взаимосвязь смысложизненных ориентаций и эмоционального состояния у мужчин и женщин в период социально-психологической адаптации к родительству.

Целью исследования является выявление взаимосвязи эмоционального состояния мужчин и женщин в период беременности и в период после рождения ребенка с характеристиками осмысленности жизни.

Гипотезы:

1. Существует взаимосвязь между степенью осмысленности жизни и эмоциональным состоянием молодых родителей в период адаптации к роли родителя: чем выше показатели осмысленности жизни, тем меньше выраженность невротической симптоматики.

2. Уровень тревожности у молодых родителей после рождения ребёнка выше, чем уровень тревожности во время ожидания ребёнка.

Обзор литературы

Смысл жизни, понимание целей, мотивов, смысложизненных ориентаций – важные особенности, характеризующие человека. Братусь Б.С. [3] писал о том, что смысл жизни человека формируется во время взаимодействия человека с окружающей его действительностью и социумом, а также зависит от собственных ощущений человека, его интересов, целей и того, как человек представляет себе собственное развитие, самореализацию.

Смысл жизни имеет свойство изменяться в течение жизни человека в связи с событиями, которые происходят; на каждом возрастном этапе имеет разную динамику и индивидуальные содержательные особенности.

Чтобы личность функционировала и развивалась нормально, необходимо, чтобы человек понимал, зачем он осуществляет ту или иную деятельность, какие последствия будут от его поступков, какую ответственность он несёт, когда принимает те или иные решения.

Здоровье с точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода – состояние человека, возникающее в процессе осмысления собственного существования и принятия ответственности за него, стремление к развитию за счёт принятия решений.

Леонтьев Д.А. [10] рассматривал смысложизненные ориентации как сложные социально-психологические образования, которые порождаются значимыми реальными жизненными взаимоотношения человека с окружающей его действительностью, и они релевантны по отношению ко всему жизненному пути личности (в прошлом, настоящем, будущем). Смысложизненные ориентации являются вектором и задают границы самореализации личности в процессе её жизни.

Чудновский В.Э. [19] пишет о том, что смысложизненные ориентации человека в целом являются постоянными структурами личности. Но в некоторых ситуациях, например, в момент кризиса личности, в моменты разрыва связи с прежним окружением (в стрессовых ситуациях), смысложизненные ориентации могут изменяться.

Таким образом, смысложизненные ориентации – это целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [5, 8].

Следующее понятие, которое важно рассмотреть в рамках исследования – тревожность. «Тревожность» имеет несколько разных значений. Тревожность может рассматриваться как психическое состояние, возникающее на фоне стресса, фрустрации важных для человека потребностей, конфликтов. Также, тревожность можно рассматривать как свойство личности.

По мнению Ч. Спибергера, тревожность – отражение эмоционального состояния или определенной совокупности реакций судь-

екта, который воспринимает ситуацию как опасную для собственной личности [14].

Одним из важных аспектов исследования являются особенности эмоционального состояния женщин во время беременности. У эмоционального состояния женщин после рождения ребёнка также отмечаются свои особенности. По мнению Добрякова И.В. [6], если для женщины созданы максимально комфортные условия, которые способствуют физиологическому родоразрешению, то количество и интенсивность негативных переживаний и тревоги снижается как у матери, так и у ребёнка. Таким образом, можно сделать вывод о важности оптимальной организации процесса родов, психологической помощи роженице, своевременного и деликатного информирования женщины о предстоящих манипуляциях и связанных с ними возможных ощущениях.

Если в силу каких-либо причин для женщин не были созданы комфортные условия; если информирование о процессе родов было несвоевременным; под воздействием особенностей среды; из-за особенностей характера, темперамента женщин; при неблагоприятном родоразрешении, у женщин может возникать послеродовая депрессия.

Прибытков А.А. [12] пишет о актуальности диагностики послеродовой депрессии, так как частота депрессивных расстройств у женщин после родов составляет 10-15%. По мнению ряда авторов (Чернуха Е.А., Соловьева А.Д., Кочиева С.К и др.) [18] это связано с тем, что роды – стрессовая ситуация для организма женщины, а также для эмоционального состояния.

Одной из проблем исследования является проблема отцовства (готовность к отцовству; депрессия у мужчин в период адаптации к роли родителя). Исследования по данной теме практически не встречаются. В найденных исследованиях встречается противоречие: некоторые авторы (например, Брутман В.И.) считают, что заниматься проблемой отцовства важно и необходимо, так как мужчинам также свойственна послеродовая депрессия, готовность или неготовность к тому, чтобы быть отцом и другие изменения, происходящие в период, когда мужчина узнаёт о беременности партнёрши и до момента

окончания адаптации к роли отца (первые месяцы после рождения ребёнка); некоторые же авторы считают, что у мужчин адаптация проходит довольно легко, в отличие от женщин [4].

С точки зрения Э. Фромма [17], любовь отца – любовь «требовательная»; предполагается, что ребенок должен её заслужить. Отцовские чувства не являются врожденными, они формируются в первые годы жизни ребенка. Чтобы заслужить любовь отца ребенок, по мнению Э. Фромма, должен соответствовать ожиданиям отца и требованиям социума. Любовь отца – награда за успехи и хорошее поведение. В таком случае, отец несет в себе функцию социального контроля, носителя требований и дисциплины.

По мнению А. Адлера [1, 2], роль отца, в первую очередь, заключается в том, чтобы поощрять активность ребенка, направленную на развитие социальных навыков. Отец помогает ребенку познать человеческое общество, является источником познания о мире, деятельности; отец формирует социально полезные цели, профессиональную ориентацию.

По мнению Брутман В.И., Радионовой М.С. [4], планирование беременности, то, насколько она была желанной, влияет на дальнейшее взаимодействие в диаде «родитель – ребёнок». Именно поэтому важно понимать процесс формирования комплекса отцовства.

Можно сделать вывод о том, что формирование отцовства – сложный многоуровневый процесс, который испытывает на себе влияние различных факторов (социальных, семейных, личностных).

Б. Миллер и Д. Солли проводили исследование, в котором оценивали личностный и супружеский стресс во время беременности, затем после рождения ребёнка (4 недели после) и через 8 месяцев после рождения ребёнка. Молодые родители отмечали, что максимальный стресс они испытали сразу после того, как они стали родителями. При этом, было выявлено различие полов в том, как они воспринимали перемены: молодые мамы отмечали, что после родов стресс гораздо выше, чем до родов; у отцов ситуация складывалась по-другому: уровень стресса изменился в том же направлении, но не так сильно, как у женщин [21, 22, 23, 24].

Завершая обзор ключевых теоретических идей, можно сделать вывод о том, что для своевременного оказания поддержки молодым родителям в период адаптации к родительству, необходима своевременная диагностика эмоционального состояния, подготовка молодых родителей к беременности и рождению ребёнка.

Можно предположить, что поскольку период ожидания ребёнка и период адаптации к родительству для молодых родителей являются кризисными, значимыми ситуациями, в которых меняется психологическое состояние мужчин и женщин, меняются роли, появляются новые обязанности, то после ожидания ребенка и рождения ребёнка система смысловых ориентаций, ценностей, установок – поменяется; у молодых родителей появится новый смысл и новая ответственность.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 44 человека (22 женщины, 22 мужчин – семейные пары), находящихся в ожидании ребёнка, а также в период адаптации к родительству (1-4 месяца после рождения ребёнка).

Использованные методы:

- Теоретический анализ литературы.
- Психологическое тестирование.
- Интервью, опрос.
- Методы математической статистики (Т-критерий Вилкоксона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Использованные методики:

1. Для исследования уровня тревоги была использована методика «Интегративный тест тревожности», созданная д.м.н. профессором Л.И. Вассерманом и к.м.н. Б.В. Иовлевым для общей структурной экспресс-диагностики тревоги и тревожности. [8, 9]

2. Для исследования ценностно-смысловой сферы была использована методика «Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева. Данная методика позволяет получить информацию о степени переживания субъектом осмысленности собственной жизни как

интегральном показателе адаптации и психологического благополучия, включающем такие компоненты, как наличие ясных целей, удовлетворённость процессом жизни и результатом самореализации в прошлом, локус контроля. [10]

Результаты и их обсуждение

В структуре тревожности у женщин (рисунок 1) наблюдается, что до рождения ребёнка у женщин показатели тревожности низкие по всем шкалам. После рождения ребёнка показатели тревожности выросли по всем шкалам (показатели тревоги стали средними по всем шкалам, кроме шкалы «Тревожная оценка перспективы» – по данной шкале показатели тревоги оказались высокими после рождения ребенка).

Значимые сдвиги выявлены по шкалам «Эмоциональный дискомфорт» (Тэмп=17.5, $p<0.01$), «Астенический компонент тревоги» (Тэмп=11.5, $p<0.01$) и «Тревожная оценка перспективы» (Тэмп=18, $p<0.01$).

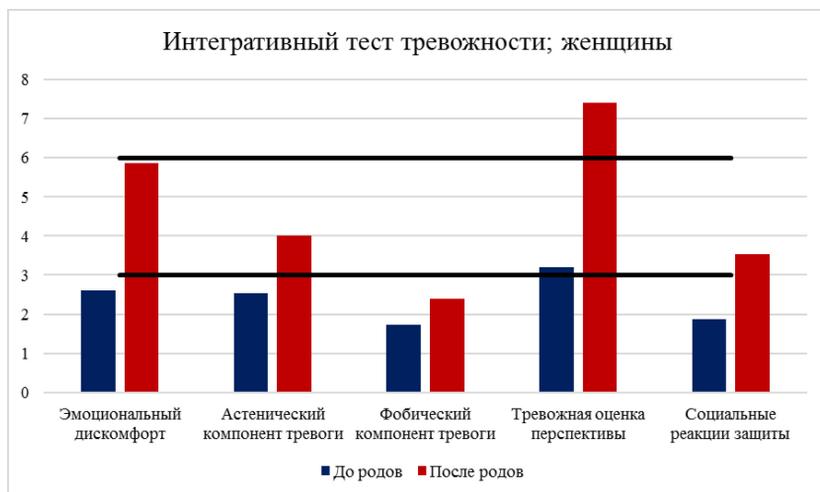


Рис. 1. Средние значения по методике «Интегративный тест тревожности» у женщин до и после рождения ребенка

Повышение эмоциональной напряжённости, снижение эмоционального фона, возможно связано с адаптацией женщины к роли матери, к новым обязанностям, к изменениям, происходящим в её

взаимоотношениях с другими членами семьи, мужем и близкими людьми. Тревога по поводу будущей жизни может усиливаться из-за ощущения некоторой неопределённости будущего: женщина переживает за то, как успешно она справится с обязанностями по уходу за ребёнком.

На рисунке 2 видно, что у мужчин до рождения ребенка тревога по всем шкалам низкая. После появления ребенка показатели по всем шкалам повысились. По шкале «Оценка перспективы» показатели стали высокими, а по всем остальным – хоть и повысились, но стали средними.

Значимые сдвиги были выявлены по шкалам «Эмоциональный дискомфорт» (Тэмп=12, $p<0.01$), «Тревожная оценка перспективы» (Тэмп=18.5, $p<0.01$) и «Социальные реакции защиты» (Тэмп=16, $p<0.01$).

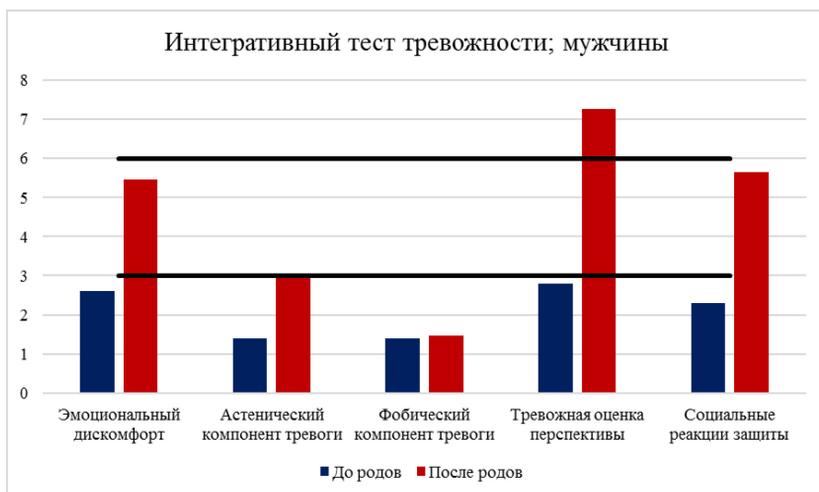


Рис. 2. Средние значения по методике «Интегративный тест тревожности» у мужчин до и после рождения ребенка

Повышение эмоциональной напряжённости, неудовлетворённости жизнью, тревога в сфере социальных контактов, снижение эмоционального фона, возможно, связано с адаптацией молодых отцов к родительству. Тревога по поводу будущей жизни может усиливаться из-за ощущения неопределённости будущего. В бе-

седе мужчины отмечают, что у них после рождения ребёнка стала выше тревожность в сфере социальных контактов: у них усиливаются переживания, связанные с взаимодействием с жёнами (страх, что жены не смогут уделять им время) и друзьями (в особенности, если у друзей пока нет детей).

Анализ смысложизненных ориентаций у женщин показал (рисунок 3), что *после рождения* ребенка у женщин повысились значения по шкалам «Цели в жизни» и «Результат жизни», понизились показатели по шкалам «Процесс жизни» (после родов показатель стал низким), «Локус контроля – Я», «Локус контроля – Жизнь».

Значимые различия были выявлены по шкалам «Цели в жизни» (Тэмп=19.5, $p<0.05$), «Процесс жизни» (Тэмп=17.5, $p<0.01$) и «Результат жизни» (Тэмп=186 $p<0.01$).

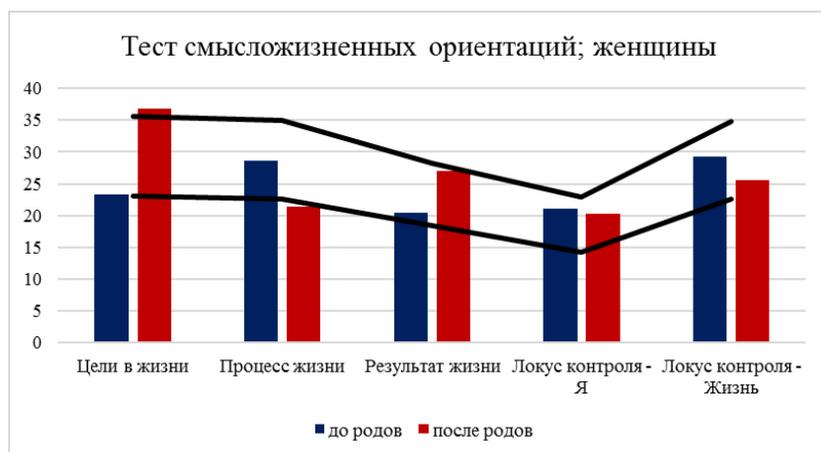


Рис. 3. Средние значения по методике «Тест смысложизненных ориентаций» у женщин до и после рождения ребенка

После родов женщины более склонны оценивать пройденный этап жизни как продуктивный и осмысленный, что может быть связано с восприятием материнства как одной из важных жизненных задач. Также женщины склонны ставить цели на будущее; сами женщины в беседе отмечают, что у них появляются новые цели, связанные с воспитанием ребенка. Показатели по шкале «Процесс

жизни» стали низкими. Женщины воспринимают данный этап жизни не в полной мере насыщенным, интересным, эмоционально-насыщенным, так как большая часть их деятельности сосредоточена на уходе за ребенком.

На рисунке 4 видно, что после рождения ребенка у мужчин показатели по шкалам «Цели в жизни», «Результат жизни» и «Локус контроля – Я» – повысились; показатели по шкалам «Процесс жизни» и «Локус контроля – Жизнь» – понизились (до рождения ребенка были средними, а после – стали низкими).

Значимые различия были выявлены по шкалам «Цели в жизни» (Тэмп = 15, $p < 0.01$), «Процесс жизни» (Тэмп=17.5, $p < 0.01$).

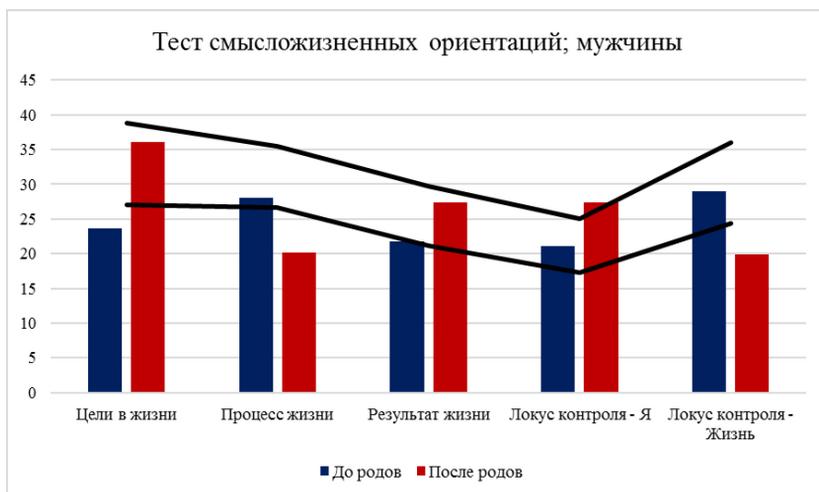


Рис. 4. Средние значения по методике «Тест смысложизненных ориентаций» у мужчин до и после рождения ребенка

Анализ смысложизненных ориентаций у мужчин показал, что до рождения ребенка недостаточная удовлетворенность жизнью в прошлом сочетается с некоторой сложностью ставить цели на будущее. В беседе мужчины отмечают, что им сложно представлять своё будущее с учетом новых обязанностей, новой роли и нового члена семьи.

После рождения ребёнка мужчины склонны оценивать пройденный этап жизни как продуктивный и осмысленный, что по словам

самых исследуемых мужчин связано с тем, что они гордятся своей новой ролью. Мужчины отмечают, что с рождением ребенка у них появляются новые цели, связанные с отцовством, с воспитанием ребенка. При этом, мужчины воспринимают данный этап жизни не в полной мере насыщенным, интересным, эмоционально-насыщенным, так как большая часть их деятельности сосредоточена на уходе за ребенком, помощи женщине, а также обеспечении семьи (в связи с новыми расходами часто бывает сложнее).

В результате корреляционного анализа тревожности с компонентами осмысленности жизни у женщин было выявлено, что:

- В период до родов тревога, направленная в будущее отрицательно связана с процессом жизни и целями в жизни (таблица 1). Чем сильнее тревога, связанная с неопределенностью будущего, тем более сложным представляется ставить цели на будущее, тем менее кажется насыщенной и интересной жизнь в настоящем.

Таблица 1.

Корреляции между компонентами тревожности с смысложизненными ориентациями у женщин (до рождения ребёнка) ($p < 0,05$)

	Процесс жизни	Цели в жизни
Тревожная оценка перспективы	$R_s = - 0.5$	$R_s = - 0.45$

- В период после родов тревога, связанная с физическим дискомфортом, оказалась отрицательно связана с процессом жизни и осмысленностью жизни (таблица 2). Чем сильнее женщина испытывает физический дискомфорт, чем сильнее на нее влияют физиологические изменения организма (недостаток сна, грудное вскармливание, определенная диета и др.), тем меньше жизнь кажется насыщенной и интересной в настоящий момент, тем ниже осмысленность жизни в целом.
- После родов, тревога, направленная в будущее, отрицательно связана с процессом жизни. Чем выше тревога, связанная с неопределенностью будущего, тем менее интересной и насыщенной кажется жизнь в настоящем.

- Также, после родов, эмоциональный дискомфорт оказался отрицательно связан с процессом жизни (таблица 2). Чем выше неудовлетворённость жизненной ситуацией, эмоциональная напряженность, тем менее насыщенной, интересной и осмысленной кажется жизнь в настоящем.

Таблица 2.

Корреляции между компонентами тревожности с смысложизненными ориентациями у женщин (после рождения ребёнка) ($p < 0,05$)

	Процесс жизни	Общая осмысленность жизни
Астенический компонент тревоги	$R_s = - 0,44$	$R_s = - 0,51$
Эмоциональный дискомфорт	$R_s = - 0,57$	
Тревожная оценка перспективы	$R_s = - 0,41$	

В результате корреляционного анализа тревожности с компонентами осмысленности жизни до рождения ребенка у мужчин было выявлено, что:

- тревога, направленная в будущее отрицательно связана с постановкой целей (таблица 3). Чем выше тревога, связанная с неопределенностью будущего, тем большую необходимость для мужчины имеет постановка целей на будущее, которые будут придавать жизни осмысленность и направленность. Мужчины в беседе отмечали, что чем сильнее страх неопределенности, тем больше хочется себя «обезопасить», сделать будущее более структурированным, поставив цели.

Таблица 3.

Корреляции между компонентами тревожности с смысложизненными ориентациями у мужчин (в период ожидания ребенка) ($p < 0,05$)

	Цели в жизни
Тревожная оценка перспективы	$R_s = - 0,47$

В результате корреляционного анализа тревожности с компонентами осмысленности жизни в период адаптации к роли родителя у мужчин было выявлено, что:

- эмоциональный дискомфорт и тревога, связанная с неопределенностью будущего, оказались отрицательно связаны с процессом жизни (таблица 4). Чем сильнее неудовлетворенность

жизнью в настоящем, чем более напряженный эмоциональный фон, чем больше тревога за будущее, тем менее насыщенной и осмысленной ощущается жизнь в настоящем.

- тревога в сфере социальных контактов оказалась отрицательно связана с процессом жизни (таблица 4). Чем сильнее беспокойство, связанное с дальнейшим взаимодействием с близким окружением (с супругой, с родственниками, друзьями), тем менее насыщенной и интересной кажется жизнь в настоящем.

Таблица 4.

Корреляции между компонентами тревожности с смысловыми ориентациями у мужчин (в период адаптации к роли родителя) ($p < 0,05$)

	Процесс жизни
Эмоциональный дискомфорт	$R_s = - 0.51$
Тревожная оценка перспективы	$R_s = - 0.54$
Социальные реакции защиты	$R_s = - 0.59$

1) Гипотеза о том, что существует взаимосвязь между степенью осмысленности жизни и эмоциональным состоянием молодых родителей во время ожидания ребёнка и в период после рождения ребёнка подтвердилась.

2) Гипотеза о том, что уровень тревожности у женщин и мужчин после родов выше, чем уровень тревожности во время беременности подтвердилась. И у мужчин, и у женщин тревога после родов возросла по всем шкалам. Повышение эмоциональной напряженности можно объяснить тем, что молодые родители адаптируются к новой роли, к новым обязанностям, к изменениям, происходящим в их взаимоотношениях друг с другом, с другими членами семьи, друзьями и другими близкими людьми. Тревога по поводу будущей жизни может усиливаться и-за ощущения неопределённости будущего: молодые родители ещё пока не знают, как дальше сложится их жизнь: как будет развиваться их ребёнок, как быстро они смогут вернуться к более активной жизни, успешно ли они справятся с ролью и обязанностями родителей.

Заключение

Период ожидания ребёнка и период адаптации к роли родителя – особый этап в жизни молодых родителей. Беременность и роды

являются особыми состояниями организма женщины и важным психологическим этапом готовности к отцовству у мужчины. У женщин во время беременности меняется гормональный фон, происходит перестройка обменных процессов в организме, что неизбежно влияет на эмоциональное состояние. Как у женщин, так и у мужчин в период ожидания ребёнка могут появляться различные страхи, связанные с родоразрешением, с тем, как будут дальше складываться их отношения друг с другом, с ближайшим окружением, как быстро они смогут вернуться к прежней активности в жизни и другие. После родов, при недостатке информации о происходящем, при некоторых личностных особенностях, а также при острых стрессовых ситуациях у молодых родителей может повышаться тревожность, а также возникать послеродовая депрессия (и у женщин, и у мужчин).

Целью исследования было выявление взаимосвязи эмоционального состояния женщин в период беременности и в период после рождения ребенка с характеристиками осмысленности жизни.

Новизна данного исследования состоит в том, что впервые были выявлены изменения характеристик осмысленности жизни, происходящие у молодых в период адаптации к роли родителей. Выявленные взаимосвязи параметров ценностно-смысловой сферы с компонентами тревожности позволяют составить коррекционную программу по уменьшению уровня тревожности после рождения ребенка через работу с ценностно-смысловой сферой.

Список литературы

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер с англ., А. А. Валева и Р. А. Валеевой. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. 448 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / пер. Е. А. Цыпин. Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. 256 с.
3. Братусь Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности / Б. С. Братусь, А. В. Запорожец // Сборник статей «А. Н. Леонтьев и современная психология». Москва: Изд-во МГУ, 1983. С. 212-219.

4. Брутман В.И., Варга А.Я., Радионова М.С., Юсупова О.В. Девиантное материнское поведение // Московский психотерапевтический журнал. 1996, Т.1, № 4. С. 81-98.
5. Гончар С. Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 17-19.
6. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб: Питер, 2010. 221 с.
7. Карташова К. С. Психологическая характеристика женщин на поздних этапах беременности / К. С. Карташова, И. Л. Шелехов, В. Н. Кожевников, М. Н. Мытникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2009. № 2 (92). С. 103-106.
8. Каунова Н. Г. Исследование смысложизненных ориентаций и значимости смысла жизни современной молодежи (на материале Молдовы): автореф. диссер. Москва, 2006. 26 с.
9. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. СПб., Речь, 2005. 240 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Москва: Смысл, 2003. 487 с.
11. Полуэктова О. Г. Психологические особенности послеродового состояния женщин // Вестник новых медицинских технологий. 2013. С. 56-72.
12. Прибытков А. А. Клинические особенности депрессивных расстройств невротического уровня в послеродовом периоде : автореф. диссер. СПб, 2006. 22 с.
13. Смирнова В.А. Исследование совладающего поведения мужчин, впервые ставших отцами. Кострома, 2004. 145 с.
14. Спилбергер Ч. Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю. Ханин. Москва: Физкультура и спорт, 1983. С. 12-14.
15. Филиппова Г. Г. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хатинова, В. И. Брутман // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 24-28.
16. Филиппова Г. Г. Психология материнства. Учебное пособие. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.
17. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. М.: Педагогика, 1990. 133 с.
18. Чернуха Е.А., Соловьева А.Д., Кочиева С.К., Короткова Н.А. Влияние родоразрешения на эмоционально-аффективные расстройства // Гинекология. 2002. № 4. С. 150-152.

19. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба человека // Психологические и философские аспекты проблемы смысла жизни. Москва, 1997. С. 57-72.
20. Шкилев С. В. Смысложизненные ориентации как фактор социально-психологической адаптации студентов в процессе обучения в вузе: автореф. диссер. Белгород, 2006. 178 с.
21. Hoeksma J.B., Kooteh H. Development of early mother — child interaction and attachment. Amsterdam, 1991.
22. Maccoby E. E. Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. N.Y., 1980. 436 p.
23. Murray L., Cooper P. J. Postpartum Depression and Child Development // Psychological Medicine. 1997. No 27. P. 23-31.
24. Schaefer E. S. Children's report of parental behavior inventory. Child Devi., 1965. P. 413-424.

References

1. Adler A. *Vospitanie detey. Vzaimodeystvie polov* [Education of children. Interaction of the sexes]. Rostov n/D: Feniks, 1998, 448 p.
2. Adler A. *Ponyat' prirodu cheloveka* [Understand the nature of man]. 1997, 256 p.
3. Bratus' B. S., Zaporozhets A. V. *Sbornik statey «A. N. Leont'ev i sovremennaya psikhologiya»* [Collection of articles "A. N. Leontiev and modern psychology"]. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1983, pp. 212-219.
4. Brutman V.I., Varga A.Ya., Radionova M.S., Yusupova O.V. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*, 1996, vol. 1, no. 4, pp. 81-98.
5. Gonchar S. N. *Sovremennaya psikhologiya: materialy mezhdunar. nauch. konf.* [Modern psychology: materials of the international. scientific conf.]. Perm: Mercury, 2012, pp. 17-19.
6. Dobryakov I. V. *Perinatal'naya psikhologiya* [Perinatal psychology]. SPb: Piter, 2010, 221 p.
7. Kartashova K. S., Shelekhov I. L., Kozhevnikov V. N., Mytnikova M. N. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Tomsk, 2009, no. 2 (92), pp. 103-106.

8. Kaunova N. G. *Issledovanie smyslozhiznennykh orientatsiy i znachimosti smysla zhizni sovremennoy molodezhi (na materiale Moldovy)* [The study of life-meaning orientations and the significance of the meaning of life of modern youth (on the material of Moldova)]. Moscow, 2006, 26 p.
9. Kryukova T. L., Saporovskaya M. V., Kuftyak E. V. *Psikhologiya sem 'i: zhiznennye trudnosti i sovladenie s nimi* [Family psychology: life difficulties and co-ownership with them]. SPb., Rech, 2005, 240 p.
10. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla* [Psychology of meaning]. Moscow: Smysl, 2003, 487 p.
11. Poluektova O. G. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy*, 2013, pp. 56-72.
12. Pribytkov A. A. *Klinicheskie osobennosti depressivnykh rasstroystv nevroticheskogo urovnya v poslerodovom periode* [Clinical features of depressive disorders of the neurotic level in the postpartum period]. SPb, 2006, 22 p.
13. Smirnova V.A. *Issledovanie sovladayushchego povedeniya muzhchin, vpervye stavshikh ottsami* [A study of the coping behavior of men who have become fathers for the first time]. Kostroma, 2004, 145 p.
14. Spilberger Ch. *Stress i trevoga v sporte* [Stress and anxiety in sports] / Yu. Khanin. Moscow: Fizkultura i sport, 1983, pp. 12-14.
15. Filippova G. G., Khatimova I. Yu., Brutman V. I. *Voprosy psikhologii*, 2002, no. 1, pp. 24-28.
16. Filippova G. G. *Psikhologiya materinstva. Uchebnoe posobie* [Psychology of motherhood. Tutorial]. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002, 240 p.
17. Fromm E. *Iskusstvo lyubit': Issledovanie prirody lyubvi* [Art to love: A study of the nature of love]. Moscow: Pedagogy, 1990, 133 p.
18. Chernukha E.A., Solov'eva A.D., Kochieva S.K., Korotkova N.A. *Ginekologiya*, 2002, no. 4, pp. 150-152.
19. Chudnovskiy V. E. *Psikhologicheskie i filosofskie aspekty problemy smysla zhizni* [Psychological and philosophical aspects of the problem of the meaning of life]. Moscow, 1997, pp. 57-72.
20. Shkilev S. V. *Smyslozhiznennyye orientatsii kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii studentov v protsesse obucheniya v vuze* [Meaningful orientations as a factor in the socio-psychological adaptation of students in the process of learning at a university]. Belgorod, 2006, 178 p.
21. Hoeksma J.B., Kootep N. Development of early mother — child interaction and attachment. Amsterdam, 1991.

22. Maccoby E. E. Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. N.Y., 1980. 436 p.
23. Murray L., Cooper P. J. Postpartum Depression and Child Development. *Psychological Medicine*, 1997, no. 27, pp. 23-31.
24. Schaefer E. S. Children's report of parental behavior inventory. *Child Devi.*, 1965, pp. 413-424.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ефремова Софья Константиновна, ассистент кафедры психологии и педагогики, аспирант
*Новосибирский Государственный Технический университет
пр-т К.Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Российская Федерация
zababurina.sofa@gmail.com*

Кавун Людмила Викторовна, доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук
*Новосибирский Государственный Технический университет
пр-т К.Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Российская Федерация*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Sofya K. Efremova, Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy, postgraduate student
*Novosibirsk State Technical University
20, K.Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation
zababurina.sofa@gmail.com*

Lyudmila V. Kavun, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences
*Novosibirsk State Technical University
20, K.Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation*

Поступила 19.04.2022
После рецензирования 25.04.2022
Принята 27.04.2022

Received 19.04.2022
Revised 25.04.2022
Accepted 27.04.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-108-132

УДК 159.91

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ
У СТУДЕНТОВ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ
В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ**

*А.А. Дьячук, А.И. Шпаков,
Ю.Ю. Бочарова, Л.Г. Климацкая*

Целью исследования выделение различий в обращении студентов к стратегиям совладания при различных формах реализации образовательного процесса в условиях предложенных противоэпидемических подходов во время пандемии.

Материалы и методы. Представлены материалы эмпирического исследования, полученного на выборке студентов педагогических и медицинских вузов Красноярска и Гродно. Были опрошены 1356 студентов 2–4 курсов в возрасте 18–26 лет в феврале 2021 г. с помощью опросных методов.

Результаты. Полученные результаты дают возможность говорить о различиях в выборе копинг-стратегий студентами в зависимости от условий обучения и реализации противоэпидемических мер. Наиболее чаще студентами двух стран отмечаются стратегии активного когнитивного совладания, обращение к прошлому для предвосхищения возможных трудностей, обдумывание действий. При этом значимые различия наблюдаются в активных когнитивных копинг-стратегиях и принятием или отрицанием ситуации. Проведен анализ обращения к стратегиям совладания с учетом пола и профессиональной подготовки. Выявлено сходство общей направленности совладающего поведения юношей и девушек, при различии в стратегиях их реализации в зависимости от оценки ситуации, своих возможностей и ресурсов. Отмечается, что профессионализация обучающихся накладывает отпечаток на

восприятие стрессогенности ситуации и способов ее восприятия: студенты специальностей (профилей) педагогической направленности являются наиболее уязвимой группой в совладании со стрессовой ситуацией обучения в условиях пандемии.

***Ключевые слова:** копинг-стратегии; дистанционное обучение; студенты; специализация; пол; стресс; пандемия*

COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING STRATEGIES WITH STRESS OF STUDENTS IN DIFFERENT LEARNING CONDITIONS DURING THE PANDEMIC

*A.A. Dyachuk, A.I. Shpakou,
J. Yu. Bocharova, L.G. Klimatckaia*

***The purpose** of study is to highlight the differences in students' appeal to coping strategies in various forms of implementation of the educational process in the context of different anti-epidemic approaches during the pandemic.*

***Materials and Methods.** The materials of the empirical study obtained on a selection of students of pedagogical and medical universities of Krasnoyarsk and Grodno are presented. 1356 students of 2–4 courses aged 18–26 years were interviewed in February 2021. The repertoire of coping strategies was studied using standardized questionnaire methods.*

***Results.** The results of the study demonstrate that there are differences in the choice of coping strategies by students depending on the learning conditions and anti-epidemiological measures. In most cases the students from two countries demonstrate active cognitive coping strategies, turning to the past to anticipate possible difficulties and premeditation. At the same time, significant differences are noted in active cognitive coping strategies and acceptance or denial of a situation. The analysis of the coping strategies use has been made with the consideration of the students' gender and professional training. The similarity of the general direction of coping behavior among young men and women has been revealed, with differences in the strategies for their implementation, depending on the assessment of*

the situation, their capabilities and resources. It has been highlighted that the students' professionalization has a strong influence on how and in what ways they perceive a stressful situation. Thus, the students of pedagogical profiles are the most vulnerable group in coping with a stressful situation of learning during the pandemic.

Keywords: *coping strategies; distance learning; students; specialty; gender; stress; pandemic*

Введение

В 2020 году университетские системы образования в мире столкнулись с трудностями в обучении студентов в условиях распространения нового вируса SARS-CoV-2 [18]. В целях предотвращения распространения коронавируса, защиты жизни и здоровья студентов и преподавателей вузы вынуждены были перейти на дистанционный или смешанный формат обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [6; 22]. Ситуация почти мгновенного перехода в данный формат обучения потребовала радикальных изменений в организации образовательного процесса [4]. Дистанционное обучение стало серьезным вызовом университетскому сообществу и всем участникам образовательного процесса как со стороны организационно-технического и методического сопровождения, так и с психологической готовностью к данным форматам работы, адаптации к новым условиям.

Социальное дистанцирование, ограничения на передвижение, страх перед COVID-19, карантинные мероприятия, характерные для локдауна, изменение образа жизни, недостаточная физическая активность, длительная работа с использованием технических средств, ограниченное или отсутствующее личное пространство, усложнившееся взаимодействие с преподавателями, технические проблемы значительно повысили уровень стрессогенности и стали причинами усиления тревоги, возникновения рисков психологическому здоровью [8; 11], физического истощения [20], усталости, нарушения сна [13; 21], появления психосоматических расстройств [12; 30]. Изучение психологического воздействия эпидемий вирусных заболеваний

показало, что карантин связан с высокой психической нагрузкой на население [19; 24].

Новизна и экстремальность ситуации перехода на новые форматы обучения в условиях пандемии актуализирует изучение совладающего поведения как динамического явления в системе «личность – ситуация», изменяющееся в зависимости от оценки трудности ситуации и ресурсов, позволяющих преодолеть стрессовую ситуацию [15]. Как отмечает Т.Л. Крюкова, исследование совладающего поведения связано с пониманием природы копинга как спонтанной и устойчивой реакции на ситуацию, определяемой индивидуальными, социокультурными факторами, относительно изменчивой стратегии поведения в ситуации, избираемой индивидом для преодоления психологического стресса [9].

В исследованиях копинг-стратегий студентов в условиях перехода на дистанционные формы обучения показана трансформация и расширение репертуара копинг-стратегий [28], усиление роли внешних ресурсов (технических возможностей, жилищных условий, социально-экономического статуса студентов и членов семьи и пр.), ситуации как стрессовой не только в негативной коннотации, но и как вызов и возможность роста [3; 21].

Цель работы: выделить особенности копинг-стратегий студентов при различных формах реализации образовательного процесса в условиях предложенных *противоэпидемических подходов во время пандемии COVID-19* на примере студентов из России и Беларуси.

В отличие от соседей и большинства европейских стран, Беларусь с самого начала пандемии отказалась от жестких карантинных мер [7]. В стране не вводился режим ограничения социальных контактов, а население только информировалось о необходимости соблюдения мер безопасности. Обучение в вузах весной 2020 года проводилось в традиционном аудиторном режиме с расширенными возможностями обучаться онлайн с использованием ИКТ. При этом как в России, так и в Беларуси, переход на вынужденный дистанционный формат обучения может рассматриваться как стрессогенная ситуация, характеризующаяся некоторыми особенностями [17].

Материал и методы исследования

В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения 2–4 курсов вузов медицинского и педагогического профиля. Выбор данных направлений обучения связан с особенностями будущей профессиональной деятельности, готовностью к работе с людьми, оказанию помощи в различных ситуациях. Второе основание для выбора направления: оценка уровня стресса при переходе на дистанционное обучение, полученное в масштабном исследовании российских студентов в первые недели локдауна: 45,5% студентов направления «Образование и педагогические науки» и 38,2% обучающихся направления «Здравоохранение и медицинские науки» отметили повышение уровня стресса в марте–апреле 2020 г. [1]. Были выделены две группы студентов: первая – студенты вузов Красноярска (Россия), которые 2,5 месяца пандемии находились в условиях локдауна с экстренным переходом на дистанционное обучение. Вторая группа – студенты Гродно (Беларусь), обучение которых проводилось в традиционном режиме с использованием по мере необходимости ИКТ.

В результате опроса были проанализированы ответы 1356 студентов в возрасте от 18 до 26 лет. Количество респондентов из Красноярска $n_1=712$, ($M=20,4$ лет, $SD=1,36$), 82,72% женского пола, 34,97% студентов направления «Образование и педагогические науки» и 65,03% студентов направления «Здравоохранение и медицинские науки»; $n_2=644$ из Гродно ($M=19,1$ лет, $SD=1,1$), 79,34% женского пола, 27,95% студентов направления «Образование и педагогические науки» и 72,04% – направления «Здравоохранение и медицинские науки». Оценка распределений по полу и по направлениям подготовки в обеих группах с помощью критерия χ^2 показало сходство распределений.

Изучение копинг-стратегий осуществлялось с использованием варианта опросника COPE [20] в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина [13]. Дополнительно был использован опросник «Проактивный копинг» [2]. Проактивный копинг связан с предвосхищением возможных изменений, потенциальных угроз,

что приводит к динамике самой мотивации совладания. Сбор информации осуществлялся в онлайн-форме на платформе Google на русском языке, которую студенты анонимно заполняли в специализированных аудиториях.

Полученные эмпирические данные обрабатывались с помощью методов описательной статистики в Statistica 13 PL. Сравнение осуществлялось с помощью критерия U-критерий Манна-Уитни.

Результаты

Результаты сравнения выбора копинг-стратегий студенческой молодежи из Красноярска и Гродно показали, что распределение выбора копинг-стратегий в обеих группах не отличается (Табл. 1). Выделено четыре копинг-стратегии, которые имеют более высокие оценки и характеризуются как функциональные и адаптивные, направленные на снижение влияния стрессогенных факторов в ситуации пандемии. Чаще используется планирование, разработка действий в новой ситуации, а также обдумывание действий в трудной ситуации (рефлексивный копинг), активное совладание, направленное на преодоление стрессовой ситуации, превентивный копинг, характеризующий обращение к прошлому опыту как ресурсу для предвосхищения трудной ситуации. Наименее выбираемыми студентами копинг-стратегиями являются: использование алкоголя, лекарственных средств как способа избегания проблемы; обращение к религии, вере; поведенческий уход от проблемы – отказ от достижения цели.

Таблица 1.

Копинг-стратегии студентов в зависимости от форм обучения при различных подходах осуществления противоэпидемических мероприятий

Копинг-стратегии	Красноярск (n = 712)			Гродно (n = 644)			Тест Манна- Уитни U
	$M \pm \sigma$	M_e	IQR	$M \pm \sigma$	M_e	IQR	
Активное совладание	6,2 ± 1,5	6,0	5,0–7,0	6,3 ± 1,3	7,0	5,0–7,0	214545,0*
Планирование	6,2 ± 1,5	6,0	5,0–7,0	6,4 ± 1,4	6,0	6,0–8,0	211997,0*
Подавление конкурирующей деятельности	5,6 ± 1,5	6,0	4,0–7,0	5,5 ± 1,5	6,0	4,0–6,0	218480,0

Окончание табл. 1.

Сдерживание совладания	4,4 ± 1,4	4,0	3,0–5,0	4,4 ± 1,3	4,0	4,0–5,0	223179,5
Использование инструментальной социальной поддержки	5,6 ± 1,7	6,0	4,0–7,0	5,7 ± 1,5	6,0	5,0–7,0	222265,0
Поиск эмоциональной социальной поддержки	5,5 ± 1,7	6,0	4,0–7,0	5,5 ± 1,7	6,0	4,0–7,0	223461,0
Концентрация на эмоциях и их активное выражение	5,3 ± 1,6	5,0	4,0–6,0	5,3 ± 1,6	5,0	4,0–6,0	225326,0
Позитивное переформирование и личностный рост	5,9 ± 1,6	6,0	5,0–7,0	5,9 ± 1,6	6,0	5,0–7,0	229008,0
Отрицание	4,1 ± 1,6	4,0	3,0–5,0	4,5 ± 1,6	4,0	3,0–6,0	191072,5**
Принятие	5,7 ± 1,5	6,0	4,0–7,0	5,9 ± 1,5	6,0	5,0–7,0	211564,0**
Обращение к религии	3,6 ± 1,8	3,0	2,0–5,0	3,8 ± 1,9	3,0	2,0–5,0	215442,5
Использование «успокоительных»	3,3 ± 1,6	2,0	2,0–4,0	3,2 ± 1,6	2,0	2,0–4,0	219667,5
Юмор	5,3 ± 1,8	5,0	4,0–7,0	5,2 ± 1,9	5,0	4,0–7,0	227979,0
Поведенческий уход от проблемы	3,8 ± 1,5	4,0	2,0–5,0	3,9 ± 1,5	4,0	3,0–5,0	227789,5
Мысленный уход от проблемы	5,3 ± 1,4	5,0	4,0–6,0	5,4 ± 1,4	5,0	5,0–6,0	217265,5
Проактивный копинг	5,3 ± 1,5	5,0	4,0–6,0	5,4 ± 1,4	5,0	4,0–6,0	221240,0
Рефлексивный копинг	5,9 ± 1,5	6,0	5,0–7,0	6,1 ± 1,4	6,0	5,0–7,0	217557,0
Стратегический копинг	5,4 ± 1,6	5,0	4,0–7,0	5,4 ± 1,6	6,0	4,0–7,0	226130,0
Превентивный копинг	6,0 ± 1,5	6,0	5,0–7,0	6,1 ± 1,4	6,0	5,0–7,0	225131,5

Примечания: M – среднее значение, σ – среднеквадратичное отклонение, M_e – медиана, IQR – интерквартильный размах от Q_1 до Q_3 , * различия значимы на уровне $p < 0,05$, ** различия значимы на уровне $p < 0,01$

Сравнительный анализ выявил значимые различия по активному совладанию, планированию, отрицанию – отказ верить в случившееся, принятие стрессовой ситуации. Чаще данные копинг-стратегии указывали студенты Гродно, также у них отмечен разброс обращения к отрицанию, отказу верить в случившееся. Существенный разброс по частоте обращения к копинг-стратегиям студентами Красноярска наблюдается по подавлению конкурирующей деятельности – отвлечение другими видами активности, сдерживанию поспешных, импульсивных действий – поиску инструментальной социальной поддержки, принятию реальности стрессовой ситуации, поведенческому уходу от проблемы.

Разброс может быть связан с фактором пола, в связи с чем проведен сравнительный анализ обращения к копинг-стратегиям юношей и девушек.

И у юношей, и у девушек наиболее распространенными стратегиями совладания во время пандемии являются размышления о том, как справиться с ситуацией, продумывание, планирование своих действий, активные действия, превентивный копинг, обращенный к прошлым событиям как ресурсу для совладания. Использование «успокоительных», в том числе алкоголя, обращение к религии, вере – наименее применяемые копинг-стратегии (рис. 1).

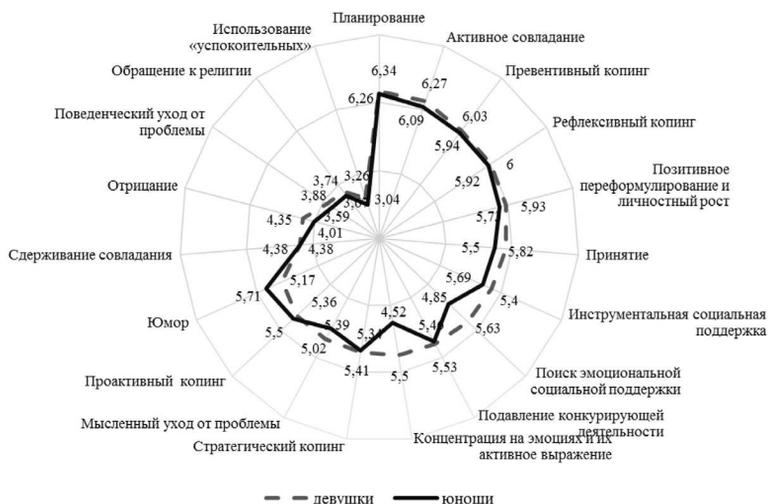


Рис. 1. Выраженность копинг-стратегий студентов в зависимости от пола

У девушек достоверно выше по сравнению с юношами выражен поиск и использование инструментальной ($U=126321,5$; $p<0,01$) и эмоциональной социальной поддержки ($U=103602$; $p<0,001$), характерна концентрация на эмоциях и их активное выражение ($U=91917$; $p<0,001$), мысленный уход как обращение к различным видам активности для отвлечения от неприятных мыслей ($U=120282$; $p<0,01$), поведенческий уход от проблемы ($U=129186$; $p<0,05$). Юноши отличаются более частым использованием юмора как способа совладания со стрессом ($U=116631,5$; $p<0,01$).

Можно выделить специфичный выбор стратегий в зависимости от ситуации обучения в условиях противоэпидемических мер: девушки вузов Красноярска чаще обращаются к инструментальной социальной поддержке – стремятся получить совет, помощь или информацию ($U=30515$; $p<0,01$); у гродненских студенток достоверно выше по сравнению с юношами выражено отрицание ($U=28731,5$; $p<0,01$). Отличия у девушек двух городов получены по обращению к религии ($U=138136$; $p<0,05$) и стратегии отрицания, отказа верить в случившееся ($U=123349$; $p<0,001$). К данным копинг-стратегиям чаще обращаются девушки из Гродно. Юноши из Красноярска реже, чем из Гродно, используют попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе ($U=30507,5$; $p<0,01$).

В аналитическом отчете по материалам опроса восприятия студентами перехода на дистанционный формат обучения, обусловленного пандемией COVID-19 [15], по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» доля студентов, отметивших повышение стресса выше, чем по направлению подготовки «Здравоохранение и медицинские науки» (45,5% против 38,2%). В связи с этим был проведен сравнительный анализ копинг-стратегий студентов, обучающихся по данным направлениям (рис. 2).

Студенты, обучающиеся по программам медицинской направленности в двух городах, чаще обращаются к активным действиям по преодолению стрессовой ситуации ($U=176633,5$; $p<0,001$), планированию действий ($U=170689,5$; $p<0,001$), избеганию отвлечения другими видами активности для совладания ($U=182944,5$; $p<0,05$), а также рассматривают данную ситуацию как вызов, несущий позитивный опыт – проактивный копинг ($U=182226$; $p<0,05$). У студентов программ медицинской направленности Гродно также наблюдается обращение к позитивному переформулированию ситуации ($U=37363$; $p<0,05$), у студентов Красноярска – обращение к религии ($U=51712,5$; $p<0,05$).

Студенты направления «Образование и педагогические науки» чаще, по сравнению со студентами медицинских профилей, прибегают к использованию алкоголя, лекарственных средств для улуч-

шения самочувствия ($U=185014$; $p<0,05$) – данная тенденция более выражена у студентов Гродно, – чаще отказываются от усилий для достижения целей, демонстрируют поведенческий уход от проблемы ($U=175196,5$; $p<0,001$). У гродненских студентов педагогического профиля также чаще встречается отрицание ($U=35703$; $p<0,01$).



Рис. 2. Выраженность копинг-стратегий студентов направлений подготовки «Образование и педагогические науки» и «Здравоохранение и медицинские науки»

Анализ выраженности копинг-стратегий студентов программ одного направления по двум городам с разными подходами к противоэпидемическим мероприятиям позволил выделить следующие особенности:

- студенты программ педагогической направленности Гродно по сравнению со студентами той же направленности из Красноярска чаще обращаются к религии, вере ($U=19156,5$; $p<0,01$); отказываются верить в случившееся ($U=16252,5$; $p<0,001$); меньше прилагают усилий, направленных на взаимодействие со стрессором ($U=19737$; $p<0,05$);
- студенты программ медицинской направленности Красноярска по сравнению со студентами медицинских специальностей Грод-

но чаще сосредотачиваются на совладании с ситуацией пандемии, подавляя конкурирующие деятельности ($U=99170$; $p<0,05$); а студенты медицинских специальностей из Гродно – к планированию, размышлению о дальнейших действиях ($U=97290$; $p<0,05$), при этом часто отрицают складывающуюся ситуацию и отказываются верить в случившееся ($U=94528$; $p<0,01$).

Обсуждение результатов

Обращение к определенным стратегиям совладания со стрессом в ситуации пандемии у студентов связано с несколькими факторами: спецификой ситуации обучения в условиях различных противоэпидемических мероприятий, особенностями обучения на программах определенного направления, а также фактором пола.

Полученные результаты показывают общие тенденции, связанные с выбором копинг-стратегий студентов в разных странах: низкая выраженность применения «успокоительных» средств и употребления алкоголя, обращение к религии, а также более частое обращение к активному совладанию и планированию, что согласуется с результатами других исследований [23; 31]. Тем не менее, существуют различия в частоте выбора этих стратегий студентами в разных условиях реализации обучения и противоэпидемических мероприятий.

Ограничение возможности проявления активности в разных пространствах жизнедеятельности студентов Красноярска, обучающихся несколько месяцев в условиях различной степени ограничений (от самоизоляции в течение весны 2020 г. и частичной изоляции в течение сентября 2020 – января 2021 г.), снизило частоту выбора копинг-стратегий, связанных с активным совладанием. Неопределенность ситуации, пролонгация ограничений привели к меньшему обращению к планированию, разработке стратегии действий. Ситуация самоизоляции, изменившая образ жизни, активно обсуждаемые в России меры противодействия, способствовали принятию реальности произошедшего, оцениванию важности проблемы, опасности, что привело к меньшей частоте отрицания, отказу верить в случившееся.

Полученные результаты позволяют выделить тенденции в использовании копинг-стратегий юношами и девушками. Девушки чаще обращаются к копингам, связанными с эмоциями, концентрацией на негативных переживаниях, а также мысленным и поведенческим уходом; юноши чаще предпринимают активные действия и используют юмор. Характер половых различий варьировался в исследуемых группах студентов. Студентки Красноярска искали не только сочувствие и понимание, но и стремились к инструментальной поддержке, желали получить помощь, информацию, что может быть связано и с быстрым переходом на информационные технологии и необходимостью освоения программ в короткие сроки, с неопределенностью самой ситуации, более высоким по сравнению с юношами уровнем психологического стресса, зафиксированным в актуальных исследованиях [1; 10]. Данные переживания приводят к концентрации на эмоциях, способах отвлечения от неприятных мыслей, нахождению положительных моментов, возможности обучаться чему-то новому с опорой на инструментальную и эмоциональную социальную поддержку. В исследовании [14] показана неэффективность мысленного ухода и эмоционально-ориентированных стратегий совладания с пандемией, что может приводить к усилению психологического стресса у студенток вузов, однако без лонгитюдных данных оценивать неэффективность данных копингов в ситуации дистанционного обучения в условиях пандемии преждевременно, что не исключает необходимость разработки профилактических мероприятий, направленных на сохранение психологического здоровья и благополучия с учетом фактора пола.

Различия частоты применения копинг-стратегий студентов одного пола из разных городов также позволяет выделить влияние противоэпидемических мер. Студентки Гродно чаще отмечали отказ верить в случившееся, сопровождающийся отрицанием реальности, что может быть связано с различными стратегиями борьбы с коронавирусом, отсутствием жестких ограничений, отмеченными в работе [5] спецификой представления информации населению об эпидемиологической обстановке, менее кардинальным изменением

образа жизни. Различия наблюдаются в обращении к религии, что характеризует и социокультурные особенности жителей Гродно, где сильны традиции католического вероисповедания. Студенты мужского пола Гродно чаще отмечают принятие ситуации, а также обращение к позитивному переформулированию, поиску возможностей в данной ситуации, что находит выражение в частоте обращения к проактивному копингу, направленному на конструирование возможных сценариев, рисков достижения целей. Полученные результаты позволяют говорить о схожести направленности совладающего поведения в ситуации пандемии (эмоциональное отреагирование и отвлечение от негативной ситуации у девушек и нахождение новых возможностей, позитивных моментов у юношей), но стратегии их реализации различны в силу оценки ситуации и требований, своих возможностей и ресурсов.

Выявленная тенденция выбора в ответах копинг-стратегий студентов медицинских и педагогических специальностей может характеризовать, с одной стороны, особенности обучающихся, их готовность работать в критических, экстремальных ситуациях, а с другой, специфику обучения и профессиональной подготовки. Студенты медицинских специальностей чаще отмечают обращение к проблемно-ориентированным копингам, студенты педагогического направления также выделяют проблемно-ориентированные копинг-стратегии, однако стратегии ухода от проблем более выражены.

Несмотря на невысокую частоту использования «успокоительных» (лекарств, алкоголя и пр.) как копинг-стратегии, у обучающихся на программах педагогической направленности Гродно она встречается чаще. Обращение к «успокоительным» как нечастое может быть проявлением социальной желательности в ответах, либо отмечаемым в исследованиях уменьшением употребления алкоголя во время пандемии [29]. Тем не менее, выделенное различие может указывать на определенные профессионально обусловленные особенности группы студентов педагогических специальностей совладающего поведения. Большинство студентов педагогического вуза Красноярска в период самоизоляции проводили со своими близки-

ми, контроль со стороны которых влиял и на употребление различных «успокоительных», либо усиление семейных связей, поддержка со стороны близких позволяла преодолеть трудную ситуацию без обращения к алкоголю. К тому же в России действовали ограничения по продаже алкоголя в вечернее и ночное время, что не было характерно для Беларуси.

Выводы

Ситуация дистанционного обучения в период пандемии актуализировала копинг-стратегии, связанные с активными действиями в стрессовой ситуации, обращением к прошлому опыту, размышлениям о том, как справиться с ситуацией, продумыванию, планированию действий. Особенности обучения в разных условиях реализации противоэпидемических мер связаны с частотой выбора данных стратегий: студенты, обучение которых происходило в смешанном формате, чаще выбирали активное совладание и планирование, чем обучающиеся в вынужденном удаленном обучении. Специфика карантинных мер, применяемых в разных странах, и информационный фон относительно пандемии привела к различиям в принятии реальности и отрицания случившегося.

Различные условия жизнедеятельности и обучения, оценка ситуации, ресурсов и возможностей определили вариативность копинг-стратегий. В зависимости от пола выбор копинг-стратегий студентами отличался: девушки концентрировались на негативных переживаниях и при этом стремились к поиску эмоциональной поддержки, у юношей обычно совладание происходило за счет активных действий и обращения к юмору. В условиях самоизоляции и частичной изоляции девушки также стремились к инструментальной поддержке, желанию получить совет, помощь, информацию, пытались найти положительные моменты в новой ситуации, применяли разные способы отвлечения от неприятных мыслей. При этом юноши осуществляли попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе, использовали разные виды активности для отвлечения от неприятных мыслей. В условиях обучения с

применением ИКТ по необходимости у девушек чаще наблюдается отрицание, а у юношей совладание происходило за счет обращения к проактивному копингу, направленному на конструирование возможных сценариев достижения целей.

Профессионализация обучающихся накладывает отпечаток на восприятие стрессогенности ситуации и выбор способов совладания. Студенты программ медицинской направленности чаще отмечают обращение к проблемно-ориентированным копингам, у обучающихся на программах педагогической направленности более выраженными являются стратегии ухода, что для реализации профессиональных задач по поддержке обучающихся в общеобразовательных школах может стать негативным фактором.

Подтверждается необходимость разработки психолого-педагогических условий для подготовки будущих педагогов как более уязвимой группы по сравнению с будущими медиками, развития у них стрессоустойчивости в динамичных, быстро меняющихся условиях и новых формах обучения, готовности обеспечить условия для сохранения здоровья обучающихся.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, Правительства Красноярского края и Красноярского краевого фонда науки в рамках научного проекта № 20-413-242905

Благодарности. Авторы выражают благодарность Наумову И.А., Сиваковой С.П., Знатоновой Е.В, Шик О.Ю. за помощь в сборе данных.

Список литературы

1. Бекова С.К. Уровень стресса студентов при переходе на дистанционный формат обучения // Мониторинг экономики образования: Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. 2021. Выпуск 7. С. 1–6.

2. Белинская Е.П., Вечерин А.В. Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 137—145. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090314>
3. Васильева И.В., Дерягина Л.Е., Чуманов Ю.В. Психосемантическое исследование представлений студентов о дистанционном образовании в период пандемии COVID-19 // Экология человека. 2020. №12. С. 45–51. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2020-12-45-51>
4. Горбулина О.В., Колетвинова Е.Ю. Вынужденная корона 2020: успехи и трудности дистанционных технологий современного университета // Вестник Университета Правительства Москвы. 2020. № 3 (49). С. 56–64.
5. Гриценко В.В., Резник А.Д., Константинов В.В. и др. Страх перед коронавирусным заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 99–118. <https://doi.org/10.17759/crpe.2020090205>
6. Грунт Е.В., Беляева Е.А., Лисситса С. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 45–58. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.3>
7. Губенко С.И. Эпидемия COVID-19. Беларусь, Швеция, Швейцария и Дания. Аналитические расчёты, сравнение и прогнозы // Вестник науки и образования. 2020. № 16 (94). С. 50–68 <https://doi.org/10.24411/2312-8089-2020-11601>
8. Кисляков П.А. Психологическая устойчивость студенческой молодежи к информационному стрессу в условиях пандемии COVID-19 // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 343–356. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.24>
9. Крюкова Т.Л. Стили совладания с жизненными трудностями // Актуальные проблемы психологии личности: Сборник научных статей студентов, магистрантов и аспирантов по проблемам психологии. В 2-х частях. Гродно, 2012. Т.1. С. 83–101.
10. Первичко Е.И., Митина О.В., Степанова О.Б. и др. Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года [Элек-

- тронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 119–146. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090206>
11. Приленский Б.Ю., Приленская А.В., Бухна А.Г., Канбекова Р.И., Боечко Д.И. Задачи психотерапии в условия эпидемии COVID-19 // Научный форум. Сибирь. 2020. Т. 6. № 2. С. 36–38.
 12. Протьюко Н.Н., Пагеюк И.В. Психическое здоровье в условиях вспышки COVID-19 // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. Т. 11. № 3. С. 556–569. <https://doi.org/10.34883/PI.2020.11.3.012>
 13. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.
 14. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 90–108. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>
 15. Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. / Ред. К.А. Баранников, О.В. Лешуков, О.Л. Назайкинская, Е.А. Суханова, И.Д. Фруммин. М.: НИУ ВШЭ, июнь 2020. 52 с.
 16. Харламова Т.М. Специфика психического состояния и копинг-стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2020. № 1. С. 26–39. <https://doi.org/10.24411/2308-7218-2020-10103>
 17. Цветков А.И., Набойченко Е.С., Борзунов И.В., Вершинина Т.С. Последствия COVID-19 для психического здоровья общества: постановка проблемы, основные направления междисциплинарных исследований // Уральский медицинский журнал. 2020. № 6 (189). С. 95–101. <https://doi.org/10.25694/URMJ.2020.06.21>
 18. Almarzooq Z.I., Lopes M., Kochar A. Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education // Journal of the American College of Cardiology. 2020. Vol. 75. N 20. P. 2635–2638. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>

19. Babore A., Lombardi L., Viceconti M.L. et al. Psychological effects of the COVID-2019 pandemic: Perceived stress and coping strategies among healthcare professionals // *Psychiatry research*. 2020. N 293. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113366>
20. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. N 56(2). P. 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
21. Chandra Y. Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students // *Asian Education and Development Studies*. 2020. Vol. 10. N 2. P. 229–238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>
22. Chornenka Zh. Peculiarities of teaching in higher educational institutions in the conditions of pandemia // *International Independent Scientific Journal*. 2020. N 17-2. P. 37–40.
23. Cruz M.F., Rodríguez J.Á., Ruiz I.Á., López C. et al. Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of young people in a lockdown situation due to the Covid-19 pandemic // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565503>
24. Ho C.S., Chee C.Y., Ho R.C. Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic // *Annals of the Academy of Medicine, Singapore Ann Acad Med Singapore*. 2020. Vol. 49. N 1. P. 1–3.
25. Jiao W.Y., Wang L.N., Liu J., Fang S.F., Jiao F.Y., Pettoello-Mantovani M., Somekh E. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic // *The Journal of Pediatrics*. 2020. Vol. 221. P. 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
26. Labrague L.J., Ballard Ch.A. Lockdown fatigue among college students during the COVID-19 pandemic: predictive role of personal resilience, coping behaviours, and health // *medRxiv*. 2020. October 20. <https://doi.org/10.1101/2020.10.18.20213942>
27. Lee K., Fanguy M., Lu X.S., Bligh B. Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared // *Distance Education*. 2021. Vol. 42. N 1. P. 164–172. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529>

28. Rotas E., Cahapay M. From stress to success: Exploring how Filipino students cope with remote learning amid COVID-19 pandemic // *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*. 2021. Vol. 3. N 1. P. 27–35. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2021366608>
29. Szajnoga D., Klimek-Tulwin M., Piekut A. COVID-19 lockdown leads to changes in alcohol consumption patterns. Results from the Polish national survey // *Journal of Addictive Diseases*. 2020. N 1-12. P. 215–225. <https://doi.org/10.1080/10550887.2020.1848247>
30. Taylor S. COVID stress syndrome: Clinical and nosological considerations // *Current psychiatry reports*. 2021. Vol. 23. N 4. P. 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01226-y>
31. Voronin I.A., Manrique-Millones D., Vasin G.M. et al. Coping Responses during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Cultural Comparison of Russia, Kyrgyzstan, and Peru // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. N. 13(4). P. 55–74. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0404>

References

1. Bekova S.K. Uroven' stressa studentov pri perekhode na distancionnyj format obucheniya [Stress level of students in the transition to distance learning format]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya: Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam statisticheskikh i sociologicheskikh obsledovanij* [Monitoring the economics of education: Information and analytical materials based on the results of statistical and sociological surveys], 2021, issue 7, pp. 1–6.
2. Belinskaya E.P., Vecherin A.V. Adaptaciya diagnosticheskogo instrumentariya: oprosnik «Proaktivnyj koping» [Adaptation of “Proactive coping inventory”]. *Sotsial'naja psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2018, vol. 9, no. 3, pp. 137–145. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090314>
3. Vasileva I.V., Deryagina L.E., Chumanov Yu.V. Psihosemanticheskoe issledovanie predstavlenij studentov o distancionnom obrazovanii v period pandemii COVID-19 [Psychosemantic Research of Students' Representations about Distance Education During COVID-19]. *Ekologiya cheloveka* [Human Ecology], 2020, no. 12, pp. 45–51. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2020-12-45-51>

4. Gorbulina O.V., Koletvinova E.Yu. Vynuzhdennaya korona 2020: uspekhi i trudnosti distancionnyh tekhnologij sovremennogo universiteta [Forced corona 2020: the strides and woes of remote technologies application in a modern university]. *Vestnik Universiteta Pravitel'stva Moskvy* [Bulletin University of Moscow Government], 2020, no.3(49), pp. 56–64.
5. Gritsenko V.V., Reznik A.D., Konstantinov V.V., et al. Strah pered koronavirusnym zabolevaniem (COVID-19) i bazisnye ubezhdeniya lichnosti [Fear of Coronavirus Disease (COVID-19) and Basic Personality Beliefs]. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija* [Clinical Psychology and Special Education], 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 99–118. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090205>
6. Grunt E.V., Belyaeva E.A., Lissitsa S. Distancionnoe obrazovanie v usloviyah pandemii: novye vyzovy rossijskomu vysshemu obrazovaniyu [Distance education during the pandemic: new challenges to Russian higher education]. *Perspektivy nauki i obrazovania* [Perspectives of Science and Education], 2020, no. 5(47), pp. 45–58. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.3>
7. Gubenko S.I. Epidemiya COVID-19. Belarus', Shveciya, Shvejcarija i Daniya. Analiticheskie raschyoty, sravnenie i prognozy [Epidemic COVID-19. Belarus, Sweden, Switzerland, Denmark. Analysis, comparisons and forecasts]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2020, no. 16(94), pp. 50–68.
8. Kislyakov P.A. Psihologicheskaya ustojchivost' studencheskoj molodezhi k informacionnomu stressu v usloviyah pandemii COVID-19 [Psychological resistance of student youth to information stress in the COVID-19 pandemic]. *Perspektivy nauki i obrazovania* [Perspectives of Science and Education], 2020, no.47 (5), pp. 343–356. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.24>
9. Kryukova T.L. Stili sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami [Styles of coping with life's difficulties]. *Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti* [Actual problems of personality psychology: Collection of scientific articles of students, undergraduates and graduate students on the problems of psychology]. In 2 parts. Grodno, 2012, vol. 1, pp. 83–101.
10. Pervichko E.I., Mitina O.V., Stepanova O.B., et al. Vospriyatie COVID-19 naseleniem Rossii v usloviyah pandemii 2020 goda [Perception of

- COVID-19 During the 2020 Pandemic in Russia]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2020, vol. 9, no. 2, pp. 119–146. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090206>
11. Prilensky B. Yu., Prilenskaya A. V., Bukhna A. G., Kanbekova R. I., Boechko D. I. Zadachi psihoterapii v usloviya epidemii COVID-19 [The tasks of psychotherapy in the context of the COVID-19 epidemic]. *Nauchnyy forum. Sibir'* [Scientific forum. Siberia], 2020, vol. 6, no. 2, pp. 36–38.
 12. Protko N., Pateyuk I. Psihicheskoe zdorov'e v usloviyah vspyshki COVID-19 [Mental health in conditions of COVID-19]. *Psihiatriya, psihoterapiya i klinicheskaya psikhologiya* [Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology], 2020, vol. 11, no. 3, pp. 556–569. <https://doi.org/10.34883/PI.2020.11.3.012>
 13. Rasskazova E. I., Gordeeva T. O., Osin E. N. Koping-strategii v strukture deyatel'nosti i samoregulyatsii: psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki COPE [Coping Strategies in the Structure of Activity and Self-Regulation: Psychometric Properties and Applications of the COPE Inventory]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2013, vol. 10 (1), pp. 82–118.
 14. Rasskazova E. I., Leontiev D. A., Lebedeva A. A. Pandemiya kak vyzov sub'ektivnomu blagopoluchiyu: trevoga i sovladanie [Pandemic as a Challenge to Subjective Well-Being: Anxiety and Coping]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2020, vol. 28, no. 2, pp. 90–108. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>
 15. *Uroki «Stress-testa»: vuzy v usloviyakh pandemii i posle nee. Analiticheskiy doklad* [Lessons from the “Stress test”: universities in a pandemic and after it. Analytical report.]. Ed. K. A. Barannikov, O. V. Leshukov, O. L. Nazaykinskaya, E. A. Sukhanova, I. D. Frumin]. M.: NIU HSE, 2020, 52 p.
 16. Kharlamova T. M. Specifika psihicheskogo sostoyaniya i koping-strategij studentov pri distancionnom obuchenii v usloviyah pandemii COVID-19 [Specificity of the mental state and coping strategies of students during the period of remote learning in the context of the COVID-19 pandemic] *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo*

- universiteta. Seriya 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series 1. Psychological and pedagogical sciences], 2020, no.1, pp. 26–39. <https://doi.org/10.24411/2308-7218-2020-10103>
17. Tsvetkov A.I., Naboichenko E.S., Borzunov I.V., Vershinina T.S. Posledstviya COVID-19 dlya psicheskogo zdorov'ya obshchestva: postanovka problemy, osnovnye napravleniya mezhdisciplinarnyh issledovanij [Consequences of COVID-19 on the mental health of society: statement of the problem and main directions of interdisciplinary research]. *Ural'skij medicinskij zhurnal* [Ural Medical Journal], 2020, no. 06 (189), pp. 95–101, <https://doi.org/10.25694/URMJ.2020.06.21>
 18. Almarzooq Z.I., Lopes M., Kochar A. Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education. *Journal of the American College of Cardiology*, 2020, vol. 75, no. 20, pp. 2635–2638. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>
 19. Babore A., Lombardi L., Viceconti M.L., et al. Psychological effects of the COVID-2019 pandemic: Perceived stress and coping strategies among healthcare professionals. *Psychiatry research*, 2020, no. 293. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113366
 20. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, no. 56(2), pp. 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
 21. Chandra Y. Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 229–238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>
 22. Chornenka Zh. Peculiarities of teaching in higher educational institutions in the conditions of pandemia. *International Independent Scientific Journal*, 2020, no. 17-2, pp. 37–40.
 23. Cruz M.F., Rodríguez J.Á., Ruiz I.Á., López C. et al. Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of young people in a lockdown situation due to the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565503>

24. Ho C.S., Chee C.Y., Ho R.C. Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore Ann Acad Med Singapore*, 2020, vol. 49, no. 1, pp. 1–3.
25. Jiao W.Y., Wang L. N., Liu J., Fang S. F., Jiao F. Y., Pettoello-Mantovani M., Somekh E. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 2020, vol. 221, pp. 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
26. Labrague L.J., Ballad Ch.A. Lockdown fatigue among college students during the COVID-19 pandemic: predictive role of personal resilience, coping behaviours, and health. *medRxiv*, 2020, October 20. <https://doi.org/10.1101/2020.10.18.20213942>
27. Lee K., Fanguy M., Lu X.S., Bligh B. Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 2021, vol. 42, no. 1, pp. 164–172. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529>
28. Rotas E., Cahapay M. From stress to success: Exploring how Filipino students cope with remote learning amid COVID-19 pandemic. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 27–35. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2021366608>
29. Szajnoga D., Klimek-Tulwin M., Piekut A. COVID-19 lockdown leads to changes in alcohol consumption patterns. Results from the Polish national survey. *Journal of Addictive Diseases*, 2020, no. 1–12, pp. 215–225. <https://doi.org/10.1080/10550887.2020.1848247>
30. Taylor S. COVID stress syndrome: Clinical and nosological considerations. *Current psychiatry reports*, 2021, vol. 23, no. 4, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01226-y>
31. Voronin I.A., Manrique-Millones D., Vasin G.M., et al. Coping Responses during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Cultural Comparison of Russia, Kyrgyzstan, and Peru. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020, no. 13(4), pp. 55–74. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0404>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Дьячук Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

ул. Ады Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация

danna@kspu.ru

Шпаков Андрей Иванович, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры теории физической культуры и спортивной медицины

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы

ул. Ожешко, 22, г. Гродно, 230023, Республика Беларусь

shprakoff@tut.by

Бочарова Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы,

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

ул. Ады Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация

bjulija1305@yandex.ru

Климацкая Людмила Георгиевна, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

ул. Ады Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация

klimatskaya47@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anna A. Dyachuk, Candidate of Psychology Science, Associate Professor,
Associate Professor of Department of psychology
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
89, Ada Lebedeva Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
danna@kspu.ru
SPIN-code: 6821-8976
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-9014>

Andrei I. Shpakou, Candidate of Medicine Science, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory of Physical
Culture and Sports Medicine
Yanka Kupala State University of Grodno
22, Ozheshko Str., Grodno, 230023, Republic of Belarus
shpakoff@tut.by
SPIN-code: 3183-3639
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4340-5211>

Julia Ju. Bocharova, Candidate of Pedagogy Science, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and
Social Work
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
89, Ada Lebedeva Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
bjulija1305@yandex.ru
SPIN-code: 5386-4942
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8626-7977>

Liudmila G. Klimatckaia, Doctor of Medicine Science, Professor,
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
89, Ada Lebedeva Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
klimatskaya47@mail.ru
SPIN-code: 3839-1097
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8926-2901>

Поступила 24.06.2022

После рецензирования 01.07.2022

Принята 05.07.2022

Received 24.06.2022

Revised 01.07.2022

Accepted 05.07.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-133-150
УДК 616.89-057.875:681.3

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ТРЕВОГИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

*Е.В. Деревянных, Н.А. Балашова,
Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко*

***Цель.** Изучить влияние интернет-аддикции на показатели тревоги у студентов медицинского университета.*

***Материалы и методы.** В исследование было включено 145 студентов обоего пола, обучающихся в медицинском университете. Для оценки уровня интернет-аддикции использовалась шкала С. Чена – CIAS (Chen Internet addiction Scale) в адаптации Малыгина В. Л. и Феклисова К. А. Для выявления и оценки тяжести тревожных расстройств использовалась госпитальная шкала тревоги и депрессии – HADS.*

***Результаты.** Установлено, что у 8,2% обследованных студентов-медиков выявлен выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения по шкале CIAS. Симптомы тревоги различной степени выраженности в два раза чаще встречались среди студентов-девушек. При изучении влияния интернет-зависимого поведения на показатели тревоги установлено, что среди студентов с интернет-аддикцией чаще встречались лица, имеющие симптомы тревоги разной степени выраженности, в сравнении со студентами склонными к интернет-аддикции и не имеющими зависимости.*

***Заключение.** Результаты проведенного исследования продемонстрировали наличие высокого уровня тревожных расстройств у студентов медицинского университета с интернет-аддикцией.*

***Ключевые слова:** интернет-зависимость; аддиктивное поведение; студенты; медицинское образование*

THE INFLUENCE OF INTERNET ADDICTION ON ANXIETY INDICATORS IN MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

*E.V. Derevyanykh, N.A. Balashova,
R.A. Yaskevich, O.L. Moskalenko*

The purpose of the study. To study the influence of Internet addiction on anxiety indicators in medical university students.

Materials and methods. The study included 145 students of both sexes studying at a medical university. To assess the level of Internet addiction, the S. Chen scale – CIAS (Chen Internet addiction Scale) used in the adaptation of Malygin V. L. and Feklisov K. A. To identify and assess the severity of anxiety disorders, the hospital scale of anxiety and depression – HADS used.

Results. It found that 8.2% of the surveyed medical students revealed a pronounced and stable pattern of Internet-dependent behavior on the CIAS scale. Symptoms of anxiety of varying severity were twice as common among female students. When studying the influence of Internet-dependent behavior on anxiety indicators, it was found that among students with Internet addiction, people with symptoms of anxiety of varying severity were more common, compared with students who are prone to Internet addiction and do not have addiction.

Conclusion. The results of the study demonstrated the presence of a high level of anxiety disorders in medical university students with Internet addiction.

Keywords: internet addiction; addictive behavior; students; medical education

Введение

За последнее десятилетие, с быстрым развитием современных технологий, интернет стал неотъемлемой и незаменимой частью жизни большинства людей в мире, а также легко доступным для представителей всех социально-экономических групп [19]. Это при-

вело к появлению относительно нового и тревожного явления – интернет-аддикции (зависимости).

Распространенность интернет-зависимости в мире колеблется от 1,6% до 18% и имеет зависимость от возраста, пола и этнической принадлежности населения [6, 26, 27, 28, 29]. Кроме того, установлено, что распространенность интернет-аддикции выше у подростков и молодых людей, которые в силу возрастной незрелости наиболее уязвимы для разного рода негативных воздействий [14, 27]. Было показано, что распространенность интернет-зависимого поведения среди молодежи может варьировать от 1,98% до 35,8% [10, 25, 29], а возрастной группой, максимально представленной в интернете являются лица 18-29 лет [14].

Проведенные ранее исследования подчеркивали важность изучения интернет-аддикции у студентов университетов, поскольку они чаще, чем население в целом, используют интернет [1, 12,] и более предрасположены для её развития [2]. Наиболее уязвимыми в этом отношении являются студенты медицинских университетов [1, 2, 21, 26, 29]. Суммарная распространенность интернет-зависимости среди студентов-медиков по данным Zhang M. W. B. с соавт. (2018) составила 30,1% и значительно варьировала в зависимости от используемого опросника: по шкале С. Чена (CIAS) – 5,2%, при использовании теста К. Янга (YIAT) – 32,2% [29].

Влияние интернет-аддикции на физиологическое и психологическое здоровье огромно [12, 13, 25, 27]. Фактически, интернет-аддикцию можно рассматривать как дезадаптивный поведенческий паттерн, который приводит к значительному дискомфорту и клиническим расстройствам, вызывающим психологические, образовательные и профессиональные проблемы в жизни человека [12]. Выделяют ряд факторов, способствующих формированию интернет-аддикции, среди которых важная роль принадлежит свойствам характера личности, таким как тревожность, склонность к депрессии, низкая стрессоустойчивость, повышенная обидчивость и агрессивность [12, 13, 23, 25].

Аффективные расстройства становятся все более распространенными среди населения земного шара [5, 7, 8, 15, 16, 17, 22]. По

данным Всемирной организации здравоохранения, пограничные психические расстройства, такие как депрессия и тревога, составляют 35% всех психических расстройств, большинство из которых развиваются в детстве и подростковом возрасте [20]. Проблема тревожно-депрессивные расстройства в молодом возрасте является весьма актуальной, особенно у студентов, обучающихся в высших медицинских учебных заведениях [3, 4, 9, 11, 22, 25]. Так, по данным крупного метаанализа, общая суммарная распространенность тревоги среди студентов-медиков составила – 33,8% [24].

Таким образом интернет-аддикция, влияющая на нервно-психическое здоровье человека, превратившаяся сегодня в серьезную общественную проблему, требует дальнейшего изучения, особенно у студентов медицинских ВУЗов.

Цель исследования

Изучить влияние интернет-аддикции на показатели тревоги у студентов 2-3 курса лечебного факультета Красноярского государственного медицинского университета (КрасГМУ).

Материалы и методы

В исследование было включено 145 студентов обоего пола, обучающихся на 2 и 3 курсах лечебного факультета КрасГМУ. Средний возраст обследуемых составил 20 лет. Из них юноши – 39 человек, возраст 20 [19; 21] лет и девушки – 106 человек, возраст 20 [19; 21] лет.

Исследование осуществлялось в соответствии с этическими принципами медицинских исследований с привлечением человека в качестве их субъекта Хельсинской Декларации (Declaration of Helsinki) Всемирной Медицинской Ассоциации (ВМА). Все участвующие в обследовании пациенты давали письменное информированное согласие.

Для оценки уровня интернет-аддикции использовалась шкала С. Чена – CIAS (Chen Internet addiction Scale) [18] в адаптации Малыгина В. Л. и Феклисова К. А. [6]. Шкала CIAS позволяет измерять специфические симптомы зависимости, среди которых: то-

лерантность, симптом отмены, компульсивность, и психологические аспекты: способность управлять собственным временем и наличие внутриличностных проблем. Суммарность измерений выражается в наличии интегративных показателей, надшкального характера и показателя общего итога. Общий балл по шкале CIAS от 27 до 42 оценивался как минимальный риск возникновения интернет зависимого поведения, 43-64 балла – как склонность к возникновению интернет-зависимого поведения и 65 баллов и выше – как выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения.

Для выявления и оценки тяжести тревожно-депрессивных расстройств использовалась госпитальная шкала тревоги и депрессии – HADS (The Hospital Anxiety and Depression scale) [30].

Статистическую обработку полученных результатов проводили с использованием программы Statistica 6.0. Вид распределения непрерывных количественных признаков определяли при помощи критерия Шапиро-Уилка – для небольших выборок и критерия Колмогорова-Смирнова с поправкой Lilliefors – для больших выборок. Если характер распределения изучаемого количественного признака не соответствовал закону нормального распределения, дальнейший анализ непрерывных количественных признаков проводили, применяя непараметрические методы статистического анализа – U-тест Манна-Уитни. Значения непрерывных количественных признаков представлены медианой (Me) и межквартильным интервалом [Q_1 ; Q_3]. Сравнение частот бинарных качественных признаков проводилось с применением критерия χ^2 (Chi-square). При проверке нулевой гипотезы критический уровень статистической значимости принимали при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование показало, что из всех обследованных студентов у 8,2% были выявлены признаки интернет-аддикции, а 38,4% обследуемых склонны к интернет-зависимости. У 53,4% обследованных признаков интернет-зависимости не обнаружено (рис. 1). При этом большее число лиц с минимальным риском возникно-

вения интернет зависимого поведения отмечалось среди студентов-юношей: 64,1% vs 49,5% ($p=0,675$), а склонных к возникновению интернет-зависимого поведения и с выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения, среди студентов женского пола: 28,2% vs 42,1% ($p=0,859$) и 7,7% vs 8,4% ($p=0,714$). Выявленные различия не имели статистической значимости (рис. 1).

Полученные данные по частоте интернет-аддикции среди студентов-медиков согласуются с результатами, недавно проведенного Zhang M. W. B. с соавт. (2018) крупного метаанализа, согласно которым суммарная распространенность интернет-зависимости среди студентов-медиков составила 30,1% и значительно варьировала в зависимости от используемого опросника: от 5,2% (при использовании шкалы CIAS) до 32,2% (при использовании теста YIAT) [29].

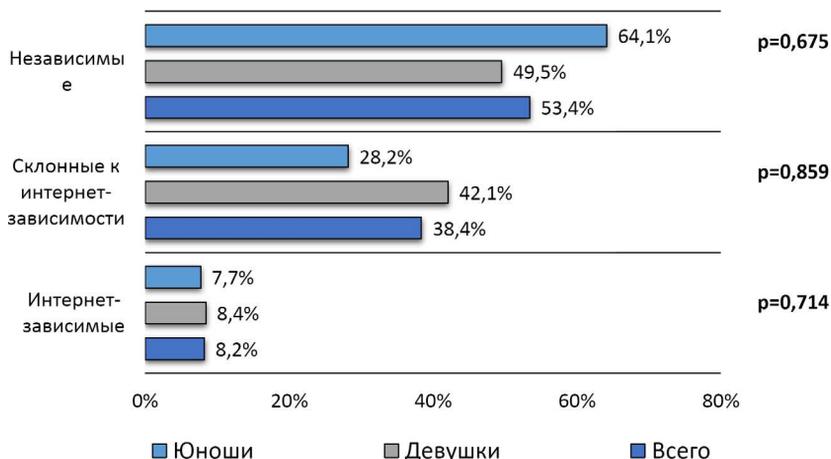


Рис. 1. Структура интернет-аддикции у студентов-медиков по шкале CIAS.

Проведен анализ выраженности симптомов зависимого поведения у обследованных студентов (табл. 1). В представленной таблице показаны симптоматические критерии аддиктивного поведения и их выраженность. У студентов с интернет-аддикцией на первый план выходят психологические и соматические проблемы, на 2-е место – симптомы абстиненции (отмены), на 3-е – компульсивные

симптомы, на 4-е – трудности управления временем и на 5-е – повышение толерантности.

Анализ выраженности симптомов аддиктивного поведения с позиции гендерных различий показал схожую выраженность симптомов у представителей разного пола, идентичную для всех обследуемых по всем шкалам опросника CIAS, за исключением шкалы психологических и соматических проблем, по которой значения были выше среди девушек: 13,0 [13,0; 17,0] vs 19,0 [16,0; 23,0] баллов ($p=0,096$). Установленные различия не имели статистической значимости.

Таблица 1.

Выраженность симптомов зависимого поведения у обследованных студентов-медиков с выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения

Симптомы	Всего	Юноши	Девушки	p
Компульсивные (Com)	14,0 [12,0; 14,5]	13,0 [12,0; 14,0]	14,0 [12,0; 15,0]	$p=0,579$
Отмены (Wit)	14,0 [12,5; 16,0]	14,0 [14,0; 16,0]	13,0 [12,0; 16,0]	$p=0,644$
Толерантности (Tol)	12,0 [10,5; 13,0]	11,0 [9,0; 13,0]	12,0 [12,0; 13,0]	$p=0,405$
Психологические и соматические проблемы (IH)	17,5 [13,5; 21,5]	13,0 [13,0; 17,0]	19,0 [16,0; 23,0]	$p=0,096$
Проблемы с управлением временем (TM)	13,5 [12,0; 16,0]	13,0 [12,0; 19,0]	14,0 [12,0; 16,0]	$p=0,926$
Интегральные симптомы (IAS)	39,0 [36,0; 42,0]	38,0 [37,0; 41,0]	39,0 [35,0; 44,0]	$p=0,864$
Негативные последствия (RP)	32,0 [30,0; 32,0]	30,0 [25,0; 32,0]	32,0 [30,0; 33,0]	$p=0,209$

При оценке индивидуальной выраженности тревожных расстройств было установлено, что симптомы тревоги разной степени выраженности отмечались у 37% обследуемых студентов-медиков, при этом у 19,9% опрошенных они носили субклинический характер, у 17,1% – клинически выраженный (рис.2).

При этом большее число лиц с показателями тревоги, соответствующими нормальным значениям по шкале HADS отмечалось среди студентов-юношей: 77,8% vs 58,2% ($p=0,185$), в то время как среди студентов-девушек симптомы тревоги в целом встречались

в два раза чаще, по сравнению с юношами (41,8% против 22,3%). Симптомы тревоги разной степени выраженности, соответствующие субклиническому и клиническому уровню, также чаще встречались среди студентов женского пола: 16,7% vs 20,9% ($p=0,413$) и 5,6% vs 20,9% ($p=0,191$) соответственно. Выявленные различия не имели статистической значимости (рис. 2).

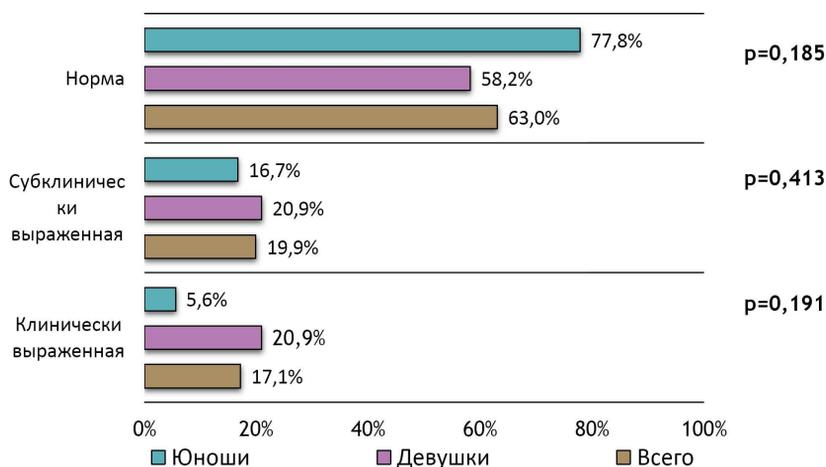


Рис. 2. Показатели тревоги у студентов-медиков по шкале HADS

Полученные результаты о частоте тревожных расстройств среди студентов-медиков согласуются с полученными нами ранее данными, где было показано, что среди студентов-медиков 3 курса женского пола значимо чаще встречался клинически выраженный уровень тревоги – 44,4% ($p=0,001$) [4]. Высокая частота встречаемости тревожной симптоматики среди студенток медицинских ВУЗов также была отмечена и другими отечественными и зарубежными авторами [3, 22, 24], где высокий уровень тревожности у студентов-медиков женского пола авторы объясняют генетическими, биологическими и социальными различиями [22, 24].

При изучении влияния интернет-зависимого поведения на показатели тревоги установлено, что среди студентов с интернет-аддикцией чаще встречались лица, имеющие симптомы тревоги разной степе-

ни выраженности – 65,7%, в сравнении со студентами склонными к интернет-аддикции – 50,9% и не имеющими зависимости – 23,6% (рис. 3). При этом студенты с интернет-аддикцией имели наибольшую частоту клинически выраженного уровня тревоги – 50%.

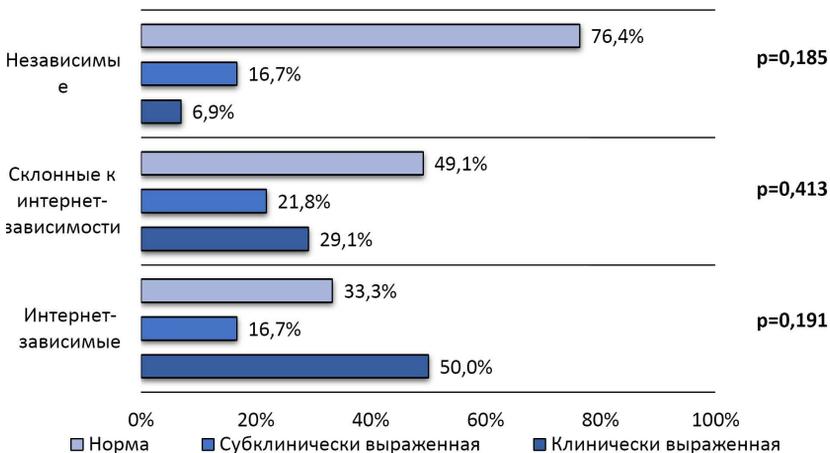


Рис. 3. Показатели тревоги у студентов-медиков с различными уровнями интернет-аддикции

Таким образом, полученные в результате исследования закономерности целесообразно учитывать при планировании профилактических мероприятий с целью раннего выявления и последующей коррекции тревожных расстройств среди студентов-медиков с интернет-аддикцией.

Выводы

1. У 8,2% обследованных студентов-медиков выявлен выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения по шкале CIAS.
2. Симптомы тревоги различной степени выраженности в два раза чаще встречались среди студентов-девушек.
3. Студенты-медики с устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения имели наибольшую частоту клинически выраженного уровня тревоги по шкале HADS.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Список литературы

1. Авхачева Н. А. Сравнительная оценка вероятности развития интернет-зависимости среди студентов-первокурсников и студентов-выпускников // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 77-2. С. 147-151. <https://doi.org/10.18411/trnio-09-2021-73>
2. Ванюшина Е. А., Гончарова М. А. Современные тенденции формирования интернет-зависимости у студентов медицинского университета // Бюллетень науки и практики. 2017. № 3 (16). С. 134-138. <https://doi.org/10.5281/zenodo.399182>
3. Гаврилова Е. С., Яшин Д. А., Ванин Е. Ю., Яшина Л. М. Сравнительная оценка факторов риска хронических неинфекционных заболеваний и тревожно-депрессивной симптоматики среди студентов разных вузов мегаполиса // Современные проблемы науки и образования. 2016. №2. URL:<https://science-education.ru/ru/article/view?id=24166> (дата обращения: 09.06.2022)
4. Деревянных Е. В., Балашова Н. А., Яскевич Р. А., Москаленко О. Л. Частота и выраженность тревожно-депрессивных нарушений у студентов медицинского вуза // В мире научных открытий. 2017. Т. 9. № 1. С. 10-28. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-10-28>
5. Козлов Е.В., Деревянных Е.В., Балашова Н.А. и др. Уровни ситуативной и личностной тревожности у больных с хронической obstructивной болезнью легких в условиях коморбидности // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13, №3. С. 167-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-167-190>
6. Малыгин В. Л., Феклисов К. А. Искандирова А. Б. и др. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. М.: МГМСУ, 2011. 32 с.
7. Москаленко О. Л., Яскевич Р. А. Тревожно-депрессивные расстройства у жителей Крайнего Севера и Сибири // Russian Journal

- of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 3-2. С. 113-119. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-2-113-119>
8. Москаленко О. Л., Яскевич Р. А. Тревожно-депрессивные расстройства у пациентов с артериальной гипертонией (обзор литературы) // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 1-2. С. 185-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-1-2-185-190>
 9. Москаленко О. Л., Яскевич Р. А. Тревожные расстройства среди обучающихся высших медицинских учебных заведений (обзор литературы) // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 1-2. С. 120-127. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-2-120-127>
 10. Семёнова Н. Б., Терещенко С. Ю., Эверт Л. С. и др. Распространенность интернет-зависимости у подростков Центральной Сибири // Здравоохранение Российской Федерации. 2020. Т. 64, № 1. С. 36-44. <https://doi.org/10.18821/0044-197X-2020-64-1-36-44>
 11. Стрижев В.А., Бойко Е.О., Ложникова Л.Е., Зайцева О.Г. Тревожно-депрессивные расстройства в медицинской студенческой среде // Кубанский научный медицинский вестник. 2016. № 2 (157). С. 126-131.
 12. Хасанова И. И., Котова С. С. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 146-168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-146-168>
 13. Черник, А. В. Взаимосвязь тревожности и интернет-аддикции у студентов // Современные научные исследования и разработки. 2017. Т. 2, № 1 (9). С. 511-514.
 14. Яковлев А. Н., Чупрова Н. А., Вантей В. Б. и др. Возрастные аспекты интернет-зависимости: сравнительный анализ лиц юношеского возраста и молодых взрослых // Вопросы наркологии. 2020. Т. 193, № 10. С. 74–78. https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_10_74
 15. Яскевич Р. А., Игнатова И. А., Шилов С. Н. и др. Влияние тревожно-депрессивных расстройств на качество жизни слабослышащих мигрантов Крайнего Севера в период реадaptации к новым климатическим условиям // Современные проблемы науки и образования.

2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13975>
(дата обращения: 09.06.2022)
16. Яскевич Р. А., Кочергина К. Н., Каспаров Э. В. Влияние выраженности тревожно-депрессивных расстройств на качество жизни больных артериальной гипертонией // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. – 2019. Т. 11, № 5-2. С. 146-151. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2019-11-5-2-146-151>
 17. Яскевич Р. А., Хамнагадаев И. И., Деревянных Е. В. и др. Тревожно-депрессивные расстройства у пожилых мигрантов Крайнего Севера в период реадaptации к новым климатическим условиям // *Успехи геронтологии*. 2014. Т. 27. № 4. С. 672-677.
 18. Chen S. H., Weng L. J., Su Y. J. et al. Development of a Chinese internet addiction scale and its psychometric study // *Chin. J. Psychol.* 2003. № 45. P. <https://doi.org/279-294>. 10.1037/t44491-000
 19. Cheng C., Li A. Y. Internet addiction prevalence and quality of (real) life: a meta-analysis of 31 nations across seven world regions // *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 2014. Vol.17. P.755-760. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>
 20. Depression and other common mental disorders. Global health estimates. – Geneva : World Health Organization, 2017. 24 p.
 21. Ghamari F., Mohammadbeigi A., Mohammadsalehi N., Hashiani A.A. Internet addiction and modeling its risk factors in medical students, Iran. // *Indian J. Psychol. Med.* 2011. Vol.33, № 2. P. 158-162. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.92068>
 22. Hardeman R.R., Perry S.P., Phelan S.M. et al. Racial Identity and Mental Well-Being: The Experience of African American Medical Students, A Report from the Medical Student CHANGE Study // *J. Racial and Ethnic Health Disparities*. 2016. №3. P. 250-258. <https://doi.org/10.1007/s40615-015-0136-5>
 23. Kheyri F., Azizifar A., Valizadeh R. et al. Investigation the relationship between internet dependence with anxiety and educational performance of high school students // *J. Educ. Health. Promot.* 2019. Vol. 8. P. 213. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_84_19
 24. Quek T.T., Tam W.W., Tran B.X. et al. The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis // *Int. J. Environ. Res.*

- Public. Health. 2019. Vol. 16, № 15. P. 361-370. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152735>
25. Saikia A. M., Das J., Barman P., Bharali M. D. Internet Addiction and its Relationships with Depression, Anxiety, and Stress in Urban Adolescents of Kamrup District, Assam // J. Family Community Med. 2019. Vol. 26, № 2. P. 108-112. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_93_18
26. Salarvand S. N. Albatineh A., Dalvand S. et al. Prevalence of Internet Addiction Among Iranian University Students: A Systematic Review and Meta-analysis // Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw. 2022. Vol. 25, № 4. P. 213-222. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0120>
27. Tereshchenko S., Kasparov E., Smolnikova M. et al. Internet Addiction and Sleep Problems among Russian Adolescents: A Field School-Based Study // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2021. Vol. 18, № 19. P. 10397. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910397>
28. Younes F., Halawi G., Jabbour H. et al. Internet Addiction and Relationships with Insomnia, Anxiety, Depression, Stress and Self-Esteem in University Students: A Cross-Sectional Designed Study // PLoS One. 2016. Vol. 11, № 9. e0161126. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161126>
29. Zhang M. W. B., Lim R. B. C, Lee C., Ho R. C. M. Prevalence of Internet Addiction in Medical Students: a Meta-analysis // Acad Psychiatry. 2018. Vol. 42, № 1. P. 88-93. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0794-1>
30. Zigmond A. S., Snaith R. P. The Hospital Anxiety and Depression scale // Acta Psychiatr. Scand. 1983. Vol. 67. P. 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

References

1. Avkhacheva N. A. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2021, no. 77-2, pp. 147-151. <https://doi.org/10.18411/trnio-09-2021-73>
2. Vanyushina E. A., Goncharova M. A. *Byulleten' nauki i praktiki*, 2017, no. № 3 (16), pp. 134-138. <https://doi.org/10.5281/zenodo.399182>
3. Gavrilova E. S., Yashin D. A., Vanin E. Yu., Yashina L. M. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2016, no. 2. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24166>

4. Derevyannykh E. V., Balashova N. A., Yaskevich R. A., Moskalenko O. L. *V mire nauchnykh otkrytiy*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 10-28. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-10-28>
5. Kozlov E.V., Derevyannykh E.V., Balashova N.A. et al. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 3, pp. 167-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-167-190>
6. Malygin V. L., Feklisov K. A. Iskandirova A. B. et al. *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki: Uchebnoe posobie* [Internet-dependent behavior. Criteria and methods of diagnosis: Textbook]. M.: MGMSU, 2011, 32 p.
7. Moskalenko O. L., Yaskevich R. A. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 3-2, pp. 113-119. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-2-113-119>
8. Moskalenko O. L., Yaskevich R. A. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 1-2, pp. 185-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-1-2-185-190>
9. Moskalenko O. L., Yaskevich R. A. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 1-2, pp. 120-127. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-2-120-127>
10. Semenova N. B., Tereshchenko S. Yu., Evert L. S. et al. *Zdravookhranenie Rossiyskoy Federatsii*, 2020, vol. 64, no. 1, pp. 36-44. <https://doi.org/10.18821/0044-197X-2020-64-1-36-44>
11. Strizhev V.A., Boyko E.O., Lozhnikova L.E., Zaytseva O.G. *Kubanskiy nauchnyy meditsinskiy vestnik*, 2016, no. 2 (157), pp. 126-131.
12. Khasanova I. I., Kotova S. S. *Obrazovanie i nauka*, 2017, vol. 19, no. 4, pp. 146-168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-146-168>
13. Chernik A. V. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*, 2017, vol. 2, no. 1 (9), pp. 511-514.
14. Yakovlev A. N., Chuprova N. A., Vantey V. B. et al. *Voprosy narkologii*, 2020, vol. 193, no. 10, pp. 74–78. https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_10_74
15. Yaskevich R. A., Ignatova I. A., Shilov S. N. et al. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 4. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13975>

16. Yaskevich R. A., Kochergina K. N., Kasparov E. V. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2019, vol. 11, no. 5-2, pp. 146-151. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2019-11-5-2-146-151>
17. Yaskevich R. A., Khamnagadaev I. I., Derevyannykh E. V. et al. *Uspekhi gerontologii*, 2014, vol. 27, no. 4, pp. 672-677.
18. Chen S. H., Weng L. J., Su Y. J. et al. Development of a Chinese internet addiction scale and its psychometric study. *Chin. J. Psychol.*, 2003, no. 45, pp. <https://doi.org/279-294>. 10.1037/t44491-000
19. Cheng C., Li A. Y. Internet addiction prevalence and quality of (real) life: a meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.*, 2014, vol. 17, pp. 755-760. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>
20. Depression and other common mental disorders. Global health estimates. Geneva : World Health Organization, 2017, 24 p.
21. Ghamari F., Mohammadbeigi A., MohammadSalehi N., Hashiani A.A. Internet addiction and modeling its risk factors in medical students, Iran. *Indian J. Psychol. Med.*, 2011, vol. 33, no. 2, pp. 158-162. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.92068>
22. Hardeman R.R., Perry S.P., Phelan S.M. et al. Racial Identity and Mental Well-Being: The Experience of African American Medical Students, A Report from the Medical Student CHANGE Study. *J. Racial and Ethnic Health Disparities*, 2016, no. 3, pp. 250-258. <https://doi.org/10.1007/s40615-015-0136-5>
23. Kheyri F., Azizifar A., Valizadeh R. et al. Investigation the relationship between internet dependence with anxiety and educational performance of high school students. *J. Educ. Health. Promot.*, 2019, vol. 8, p. 213. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_84_19
24. Quek T.T., Tam W.W., Tran B.X. et al. The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2019, vol. 16, no. 15, pp. 361-370. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152735>
25. Saikia A. M., Das J., Barman P., Bharali M. D. Internet Addiction and its Relationships with Depression, Anxiety, and Stress in Urban Adolescents of Kamrup District, Assam. *J. Family Community Med.*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 108-112. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_93_18

26. Salarvand S. N., Albatineh A., Dalvand S. et al. Prevalence of Internet Addiction Among Iranian University Students: A Systematic Review and Meta-analysis. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.*, 2022, vol. 25, no. 4, pp. 213-222. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0120>
27. Tereshchenko S., Kasparov E., Smolnikova M. et al. Internet Addiction and Sleep Problems among Russian Adolescents: A Field School-Based Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health.*, 2021, vol. 18, no. 19, 10397. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910397>
28. Younes F., Halawi G., Jabbour H. et al. Internet Addiction and Relationships with Insomnia, Anxiety, Depression, Stress and Self-Esteem in University Students: A Cross-Sectional Designed Study. *PLoS One*, 2016, vol. 11, no. 9, e0161126. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161126>
29. Zhang M. W. B., Lim R. B. C., Lee C., Ho R. C. M. Prevalence of Internet Addiction in Medical Students: a Meta-analysis. *Acad Psychiatry*, 2018, vol. 42, no. 1, pp. 88-93. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0794-1>
30. Zigmond A. S., Snaith R. P. The Hospital Anxiety and Depression scale. *Acta Psychiatr. Scand.*, 1983, vol. 67, pp. 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Деревянных Евгений Валерьевич, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней и терапии с курсом ПО, кандидат медицинских наук
ГБОУ ВПО «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ
ул. Партизана Железняка, 1а, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
rusene@mail.ru

Балашова Наталья Арленовна, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней и терапии с курсом ПО, кандидат медицинских наук, доцент
ГБОУ ВПО «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ
ул. Партизана Железняка, 1а, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
balashova-61@mail.ru

Яскевич Роман Анатольевич, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней и терапии с курсом ПО, ведущий научный сотрудник группы патологии сердечно-сосудистой системы, доктор медицинских наук, доцент
ГБОУ ВПО «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ; Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научно-исследовательский институт медицинских проблем Севера»
ул. Партизана Железняка, 1а, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация; ул. Партизана Железняка, 3г, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
cardio@impn.ru

Москаленко Ольга Леонидовна, старший научный сотрудник, кандидат биологических наук, НИИ медицинских проблем Севера
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научно-исследовательский институт медицинских проблем Севера»
ул. Партизана Железняка, 3г, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
gre-ll@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Evgeny V. Derevyannich, associate professor at department of propedeutics of internal diseases and therapy with a course of postgraduate education, candidate of medical science
State budget institution of higher professional education “Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenezkiy” Ministry of Health of the Russian Federation
1a, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
rusene@mail.ru

Natalia A. Balashova, associate professor at department of propedeutics of internal diseases and therapy with a course of postgraduate education, candidate of medical science, docent

*State budget institution of higher professional education “Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenezkiy” Ministry of Health of the Russian Federation
1a, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
balashova-61@mail.ru*

Roman A. Yaskevich, associate professor at department of propedeutics of internal diseases and therapy with a course of postgraduate education, leading researcher of the group pathology of the cardiovascular system, doctor of medical science, docent

*State budget institution of higher professional education “Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenezkiy” Ministry of Health of the Russian Federation;
Federal State Budgetary Scientific Institution «Scientific Research Institute of medical problems of the North»*

*1a, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation;
3g, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
cardio@impn.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4033-3697>

Scopus Author ID: 56335744200

Researcher ID: E-2876-2018

Olga L. Moskalenko, Senior Researcher, Candidate of Biological Sciences, Scientific Research Institute of Medical Problems of the North
Federal State Budgetary Scientific Institution «Scientific Research Institute of medical problems of the North»

*3g, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
gre-ll@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-6568>

Scopus Author ID: 57221448825

Researcher ID: H-4076-2017

Поступила 14.06.2022

После рецензирования 25.06.2022

Принята 10.07.2022

Received 14.06.2022

Revised 25.06.2022

Accepted 10.07.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-4-151-169
УДК 159.99

СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПАМЯТИ РОССИЙСКОЙ ВОЕННОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

П.Ю. Наумов

Актуальность. Ведущие отечественные ученые, занимавшиеся исследованием интеллигентности, отмечают, что интеллигентности не рождаются и в генах данное свойство личности не кодируется. Ядро интеллигентности - её ценности и смыслы формируются и воспитываются в ходе целенаправленно организованного педагогического процесса и осуществляемого в ходе него психологического воздействия и взаимодействия. Теоретической и информационной основой этого процесса, а также главным источником необходимых сведений является социальная память, выступающая в роли смыслового аккумулятора. Социальная память как динамическое психическое образование и как феномен коллективного субъекта обладает своей структурой и носителями, а также культурными и психологическими механизмами трансляции во времени и пространстве.

Материалы и методы. Комплексное познание понятия и особенностей функционирования социальной памяти военной интеллигенции, а также механизмов её трансляции осуществлено с опорой на системный, аксиологический и субъектный методологические подходы. Применяемыми научными методами явились анализ и синтез, аналогия и сравнение, абстракция и обобщение.

Результаты исследования. В структуре социальной памяти военной интеллигенции выделяются когнитивный слой, предназначенный для аккумуляции соответствующих знаний, ценностно-смысловой слой, консолидирующий в себе ценности и смыслы,

характеризующие офицера как интеллигента, а также непосредственные образцы конкретных видов деятельности, субъектный слой, который в себе сосредотачивает всех субъектов – носителей и трансляторов социальной памяти. Полученным научным результатом исследования является аккумулярование обобщенных представлений о ценностно-смысловых аспектах социальной памяти отечественной военной интеллигенции и психологических механизмах её трансляции. Результаты исследования могут быть использованы для организации педагогического процесса в военном вузе по развитию интеллигентности будущих офицеров, а также при проведении научных психологических и педагогических исследований в области формирования и развития личности обучаемого.

Ключевые слова: механизмы трансляции; социальная память; социальные эстафеты; интеллигентность; интеллигенция; функции памяти; информация; субъектность

STRUCTURE AND FEATURES OF THE SOCIAL MEMORY OF THE RUSSIAN MILITARY INTELLIGENCE: VALUE AND MEANING AND FUNCTIONAL ASPECT

P.Yu. Naumov

Relevance. *Leading domestic scientists who dealt with the problem of studying the intelligentsia note in their works that intellectuals are not born and it is not encoded in the genes. The values of the intelligentsia are formed and brought up in the course of a purposefully organized pedagogical process and psychological influence. The theoretical and informational basis of this process, as well as the main source, is social memory as a semantic accumulator. Social memory as a dynamic mental formation and as a social phenomenon has its own structure and carriers, as well as cultural and psychological transmission mechanisms.*

Materials and methods. *Comprehensive knowledge of the concept and features of the functioning of the social memory of the military intelligentsia, as well as the mechanisms of its translation, was carried*

out based on systemic, axiological and subjective methodological approaches. The applied scientific methods were analysis and synthesis, analogy and comparison, abstraction and generalization.

Results of the study. *The key scientific results of the study are the accumulation of generalized ideas about the social memory of the domestic military intelligentsia and the psychological mechanisms of its transmission. The results of the study can be used to organize the pedagogical process in a military university to develop the intelligence of future officers.*

Keywords: *translation mechanisms; social memory; social relay races; intelligence; intelligentsia; memory functions; information; subjectivity*

Введение

В современном обществе все большую значимость приобретает информация, а также системы ее обработки, накопления, хранения и передачи. При этом, исторически и эволюционно, сложившимся механизмом обработки, накопления и трансляции субъектной информации, как в филогенезе, так и в онтогенезе, является социальная память. Она выступает атрибутом реального бытия социальных субъектов, и мы можем повсюду наблюдать представления о предметах и результатах деятельности, зафиксированные в ней. Результатами историко-генетического функционирования социальной памяти (ее функций фиксации, сохранения и опредмечивания информации, трансляции и распространения, стирания и т.д.) является опредмечивание и распредемечивание знаний, значений, ценностей. Социальная память, как в продуктах культуры, так и в реальных непосредственных образцах конкретной социальной деятельности фиксирует знания, ценности и чувства субъектов, которые хранятся, соответствующим образом, необходимо защищаются и транслируются.

Научные исследования и специально-организованный педагогический процесс сегодня опираются на различные познавательные информационные средства, среди которых социальная память в различных видах и проявлениях занимает одно из ведущих мест [14].

Здесь стоит учитывать, что к фиксируемым социальной памятью личностным образованиям относятся знания, ценности и чувства, характеризующие личность как интеллигента. Интеллигентность как квинтэссенция интеллектуальности/образованности, воспитанности и добросовестности функционирует с помощью механизмов социальной памяти и её трансляции.

Значение социальной памяти как основного способа кумуляции знаний, норм, образцов поведения, ценностей и смыслов военной интеллигенции, которые фиксируются индивидуальными и коллективными воинскими субъектами, а затем транслируются во времени и пространстве, необходимо рассмотреть последовательно и объективно.

Потому, для успешного построения эффективного педагогического процесса, направленного на развитие качеств и свойств интеллигентности в военной образовательной организации высшего образования, необходимо выявить сущность и содержание собственно социальной памяти как психологического феномена, установить её функции в развитии интеллигентности будущего офицера, а также особенности социальной памяти, присущие данному социальному слою. Решению указанных задач и посвящено настоящее исследование.

Выявляя природу социальной памяти, отметим, что субъект фиксации и трансляции информации, аккумулированной в социальной памяти, может быть индивидуальным или коллективным, но при этом предполагает минимум собственную двойственность, поскольку содержание социальной памяти или непосредственно кому-то передается, либо потенциально адресовано в будущее и может быть воспринято и передано.

Материалы и методы

При исследовании бытия и функционирования социальной памяти учеными предлагаются различные подходы. Например, С.В. Кодан предлагает для исследования биографический подход, позволяющий персонализировать изучение относительно субъекта, а

также максимально эффективно и полно познать индивидуальные особенности и механизмы фиксации информации, входящей в социальную память. Биографический подход к исследованию социальной памяти фиксирует, по меньшей мере, три вида носителей информации – источники личного происхождения, историографические источники и источники визуализации биографического материала [5].

При анализе функционирования социальной памяти российской военной интеллигенции важно опираться на ныне популярный эпистемологический подход, позволяющий осуществлять познавательные акции в соответствии с современными представлениями о получении научного знания, его аккумуляции, систематизации и концептуализации. Эпистемологический подход как удобное и эффективное эвристическое средство последовательно обосновывается в работах современных ученых И.Т. Касавина [13], М.А. Розова [29], В.С. Степина [35; 36] и др.

Многообразные научные подходы по изучению сущности, структуры и особенности функционирования социальной памяти как философского, исторического и психологического феномена рассмотрены в научных работах Д.А. Аникина [2; 3], З.Р. Валиуллиной [7], А.В. Верещагиной [8], Р.Р. Газизова [9], С.С. Розовой [31], А.В. Скоробогатова [32], А.А. Степановой [34], В.Б. Устьянцева [37] и др.

Также конкретизируя и раскрывая отношения сопряженности социальной памяти с системой ценностей и качеств офицера, характеризующих его как интеллигентного человека, в статье использованы труды Г.В. Барановой [6], А.С. Запесоцкого [10], М.С. Кагана [12], Д.С. Лихачева [19; 20], Т.В. Наумовой [24; 25], В.А. Порозова [26], А.В. Соколова [33], Н.В. Фунтиковой [38] и др. Для анализа психологической природы социальной памяти применены результаты исследований А.Н. Леонтьева [15], Д.А. Леонтьева [16–18].

Основная часть

Первый вопрос, которой возникает при целенаправленном познании социальной памяти, – это вопрос потенциальной возможности и широты фиксации, а также длительности хранения информации,

её функционального влияния на действующую реальность, как она может преобразовать настоящее и смотреть в будущее; второй связан с многообразием форм и способов её объективизации; третий – с конкретной субъектной и личностной реализацией [1].

Рассматривая проблему формулировки определения понятия социальной памяти, Д.А. Аникин отмечает: «Следует сразу оговориться, что проблематика социальной памяти исследуется множеством наук, из чего следует многозначность определений и интерпретаций. В рамках социальной памяти выделяется культурная память, историческая память, индивидуальная и коллективная память и т.д. Многообразие подходов не позволяет сформулировать общепринятой дефиниции социальной памяти, поскольку происходит дифференциация, размежевание понятийного аппарата внутри исследований социальной памяти» [1].

Память во всем многообразии видов понимается как основополагающая характеристика психики, ее способность воспринимать, понимать и ориентироваться, а также фиксировать и хранить субъективно значимую информацию в определенных формах, будь то знания или ценностно-смысловые образования [11].

По мнению В.Г. Афанасьева, социальная память выступает как «специфическая не только индивидуальная система информации, обеспечивающая накопление, хранение, передачу существенной и важной, программирующей поведение индивидов информации от поколения к поколению (вертикальный обмен информацией), а также обмен информацией между людьми одного поколения (горизонтальный обмен информацией)» [4].

Изучая структурные аспекты социальной памяти, актуально обратить внимание на статические и динамические формы проявления социальной памяти, которые находят свое отражение в практической деятельности субъектов. Основные компоненты социальной памяти определены её функциональным предназначением – фиксировать, накапливать, хранить и воспроизводить необходимую информацию в форме различных психических образований и материальных средств. Таким образом, в структуре социальной памяти военной

интеллигенции выделяется когнитивный слой, предназначенный для аккумуляции соответствующих знаний, ценностно-смысловой слой, консолидирующий в себе ценности и смыслы, характеризующие офицера как интеллигента, непосредственные образцы конкретных видов деятельности, субъектный слой, который в себе сосредотачивает всех субъектов – носителей и трансляторов социальной памяти.

Исследуя носителей или субъектный состав социальной памяти (осуществляющих сохранение и трансляцию необходимой информации) российской военной интеллигенции, приходится констатировать неоднозначность и любопытность указанного вопроса. Так, аналитические усилия приводят нас к двуделиности указанного субъектного состава и внутренней иерархии каждой из этих сторон. Что касается собственно субъектного состава, то разделение указанных носителей происходит на две условные категории – внешнюю и внутреннюю. Стоит оговорить столь упрощенное строение субъектного состава социальной памяти.

Внешний контур носителей социальной памяти военной интеллигенции составляет само общество, а также иные социальные группы, из которых выходят будущие офицеры, но представители которых, как таковые статусом и социальной ролью офицера не обладают. Очевидно ведь, что представления о социальной роли, смысле деятельности и смысловом предназначении офицерства имеются у людей, которые к армии не имеют ни малейшего отношения и чьи мнения об этом сложились стихийно из различных источников (под воздействием кино, литературы, искусства, в результате коммуникационной передачи информации, на основе собственного опыта и воображения). Однако пусть эти люди и не относятся к армии, они взаимодействуют с ней, дружат и общаются с профессиональными военными, а также воспитывают людей, которые впоследствии выбирают профессию офицера. Взаимодействие с этой категорией людей формирует весьма устойчивые представления будущего офицера о необходимых ему качествах, поскольку, во-первых, указанное взаимодействие происходит часто в раннем возрасте, когда личность восприимчива к внешним источникам информации – из них психи-

ка плетет сложную психическую картину мира. Во-вторых, мнения людей, относимых нами к данному коллективному и индивидуальному субъекту, как бы являются отражением взглядов общества на бытие армии, а также её представителей.

Внутренний контур социальных субъектов, входящих в состав носителей социальной памяти, представлен собственно профессиональными военными, которые, проходя службу в специфических, созданных обществом вооруженных структурах, присваивают, усваивают и транслируют традиции, ценности и нормы военной интеллигенции. Здесь коллективные субъекты выделены формально и неформально. Формальный состав представлен по видам и родам войск Вооруженных Сил, а также иных войск, воинских формирований и органов (органы управления, объединения, соединения, воинские части и организации).

Описание средств передачи социальной памяти следует начать с небольшой оговорки об эмоциональной природе фиксации в личностной сфере и встраивании в память социальную тех или иных представлений об окружающей реальности, воображаемом мире и самом себе. Эмоционально-чувственная окраска информации, которая фиксируется, хранится и транслируется социальной памятью, имеет огромное функционально-действенное значение, поскольку от глубины эмоциональной реакции, будь то переживание или удивление, зависит как скорость передачи информации, так и длительность ее хранения. Безусловно, на это влияет и ряд иных факторов, но, рассматривая человека как субъекта-носителя социальной памяти, надо понимать, что эмоциональный компонент в данном аспекте имеет одно из ведущих значений.

Для формирования объективной научной картины социальной памяти военной интеллигенции необходимо изучить основные способы (механизмы) трансляции социальной памяти, к которым относят социальные эстафеты, традиции и социальные программы.

М.А. Розов отмечал: «рассматривая механизмы социальной памяти, приходим к представлению о социальных эстафетах как о некоторых исходных, базовых механизмах социальной памяти.

Воспроизводя образцы живой речи, мы учимся говорить; на базе образцов рассуждения усваиваем правила логики; находясь в среде других людей, перенимаем формы их поведения, элементарные трудовые навыки, типы реакций на различные события. Всё сказанное с некоторыми поправками можно отнести и к сфере творческой деятельности. Традиции в развитии культуры давно стали объектом исследования, однако при этом чаще всего ограничивались простой констатацией традиционности тех или иных социокультурных явлений, не вдаваясь в механизм действия традиций» [28, С. 235].

Важнейшая функция социальных эстафет как механизма социальной памяти состоит в том, что на их основе (базе) происходит развитие социальной памяти в сторону усложнения и глубины, когда от простых непосредственных образцов конкретной человеческой деятельности происходит переход к более сложным, вершиной которого является научное знание. Безусловно, одна из исследовательских задач по анализу социальной памяти – это как отследить движение от простого к сложному, так и познать взаимодействие всё более усложняющихся форм. Здесь возникает проблема описания систем с рефлексией, ибо знание в простейшем случае – это описание деятельности, т. е. рефлексия над деятельностью [28].

Как же тогда возникает новое в ходе функционирования социальных традиций? Очевидно, что огромная масса новых научных знаний получается в рамках вполне традиционной работы. Но как сочетать эту традиционность с принципиальными сдвигами, которые сами участники процесса нередко воспринимают как революции? Постараемся показать, что и здесь традиции играют немаловажную роль. Во-первых, традиционность не следует воспринимать как простое повторение, как некоторое клиширование. Действуя по образцам, мы постоянно сталкиваемся с новыми объектами и новыми условиями. В силу этого мы либо получаем ожидаемый результат, либо не получаем его. Кроме того, можно получить и совершенно неожиданный результат, который иногда именуют побочным. Во-вторых, огромную роль играет взаимодействие традиций и возможность их комбинирования, т.е. явление монтажа [30, С. 62].

Любая специально организованная социальная деятельность, как и любой вид практики, всегда действует в определенных укоренившихся и многократно повторяемых (воспроизводимых) традициях, а также в рамках набора определенных социальных программ. Элементарная форма бытия этих программ – воспроизведение непосредственных образцов поведения или деятельности. На ее базе возникают более сложно запрограммированные явления, отличающиеся многомерной структурой, полифункциональностью, протяженностью во времени и постоянным развитием при сохранении смыслового ядра программы [30, С. 59].

Рассмотрение психологических характеристик и основ внутриличностного и социально-группового функционирования интеллигенции логично начать с определения содержания субъектности, или персональной идентичности, характеризующей интеллигентность. Персональную идентичность интеллигентности составляет её ярко воспитуемый характер и ценности, в структуру её входящие. Интеллигентность как высшая форма воспитанности выступает в противовес элитарности – она не передается по наследству и в совокупности генов не кодируется, она продукт социальной деятельности во всем ее многообразии, плод опредмечивания и распредмечивания ценностей культуры, продукт производный от высокого уровня образованности, предполагающей развитые критическое логическое мышление и высокий интеллект, вместе образующие фундаментальность и подвижность мышления, готовность к когнитивному диалогу [21].

Рассматривая социальную память как систему накопления и трансляции ценностей интеллигенции, несколько тезисов следует обосновать по поводу особенностей её внешнего и внутреннего функционирования, как в личностном поле, так и в поле коллективной субъектной психической деятельности.

К внешним социально-психологическим функциям интеллигенции принято относить следующие: мировоззренческая; просветительская; экзистенциально-ориентационная; мотивационная; трансляционная; адаптационная; когнитивно-интеллектуальная; поведенческая; демонстрационная; аргументационная; воспитывающая и развиваю-

щая; функция солидарности (согласия) – синкретическая функция; интегративная; культурно-созидающая (творческая); функция устойчивости; коммуникативная; информационная. Внутренними социально-психологическими функциями интеллигентности в свою очередь являются: организующая; функция солидарности (согласия) – синкретическая функция; культурно-созидающая; организационно-психическая; эмоционально-регулятивная; чувственно-побудительная; ценностно-смысловая; критическая. Основными функциями интеллигентности всегда являлись ориентационные ценностнообразующие и ценностно-трансляционные функции, позволяющие ориентировать социальную деятельность субъектов (индивидуальных и коллективных), а также передавать ценностные ориентации о нравственном, эстетическом, экзистенциальном, справедливом, ответственном, честном и т.д. через поколение в поколение [21].

Безусловно, социальная память выполняет традиционные для памяти функции фиксации информации, ее закрепления и накопления, хранение, воспроизведение, трансляция и забывание (стирание). Память действует в отношении различных психических образований (знаний, ценностей, смыслов, навыков) [27].

Ценности, как результат оценочной деятельности личности, социальных групп и общества, приобретают в процессе оценивания положительную значимость (меру положительной значимости) для субъекта, осуществляющего оценку, несмотря на характер данного предмета. По отношению к социальной памяти, ценности, входящие в её структуру, выполняют функции, определяют её структуру. Отметим, что ценности в структуре социальных эстафет играют роль основного условия передачи определенного вида деятельности и выполняют функцию обеспечения жизнеспособности социальной памяти и эстафеты её передачи (трансляции) в хромотопическом, материальном и субъектом аспектах [23].

Заключение и обсуждение

Рассмотрев основные вопросы, связанные с сущностью, структурой, особенностями функционирования в психике социальной памяти,

механизмы её трансляции, а также её как способ аккумуляции ценностей военной интеллигенции следует прийти к следующим выводам: а) социальная память, выполняя традиционные функции фиксации, собирания, накопления, хранения, трансляции, воспроизводства положительно-значимой информации, является одним из источников и способом передачи ценностей и смыслов, характеризующих будущих офицеров как интеллигентов; б) природа фиксации в социальной памяти информации и встраивания в субъектно-личностное поле тех или иных представлений об окружающей реальности, воображаемом мире и самом себе имеет эмоциональный, ценностный и интеллектуальный характер. Эмоциональная и ценностно-смысловая окраска информации, которая фиксируется, хранится и транслируется социальной памятью, имеет большое функционально-действенное, субъектное значение, поскольку от глубины эмоциональной реакции, будь то переживание или удивление, зависит как скорость передачи информации, так и длительность ее хранения; в) основными механизмами трансляции социальной памяти являются социальные эстафеты, традиции и социальные программы.

Список литературы

1. Аникин, Д.А. Динамика социальной памяти: сетевые основания / Д.А. Аникин, А.С. Сивоконь // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2016. № 3 (33). С. 30–35.
2. Аникин, Д.А. Методология конструирования социальной памяти / Д.А. Аникин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11. № 3. С. 46–50.
3. Аникин, Д.А. Память как социальный феномен / Д.А. Аникин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2007. Т. 7. № 1. С. 3–9.
4. Афанасьев, В.Г. Социальная информация и управление обществом. М., 1975, С. 45–46.
5. Баженова, Т.М. § 3. Биографический подход в изучении социальной памяти / Т.М. Баженова, С.В. Кодан // Юридические формы пере-

- живания истории: практики и пределы: коллективная монография / Верховный Суд Российской Федерации; Российский государственный университет правосудия, Северо-Западный филиал. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. С. 159–165.
6. Баранова, Г.В. Роль интеллигенции в устойчивости российского общества / Г.В. Баранова, А.А. Баранов, И.Е. Новиков // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 70–79.
 7. Валиуллина, З.Р. Традиция как основной механизм трансляции социальной памяти / З.Р. Валиуллина, Л.Р. Хасанова // Kant. 2018. № 4 (29). С. 126–132.
 8. Верещагина, А.В. К проблеме определения социальной памяти: понятие, основные характеристики, функции и роль в формировании патриотизма / А.В. Верещагина, В.Н. Нечипуренко, С.И. Самыгин // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 1-2. С. 97–107.
 9. Газизов, Р.Р. Социальная память в свете исследования информационного пространства и времени / Р.Р. Газизов, А.Т. Каюмов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 21. № 4. С. 93–99.
 10. Запесоцкий, А.С. Культурологическое наследие Д.С. Лихачева / А.С. Запесоцкий // Вопросы философии. 2017. № 5. С. 5–14.
 11. Зинченко, Ю.П. Методологические проблемы фундаментальных и прикладных психологических исследований / Ю.П. Зинченко // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 42–49.
 12. Каган, М.С. Воспроизводство Российской интеллигенции как педагогическая проблема / М.С. Каган // Формирование российского интеллигента в университете / Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2000. С. 120–152.
 13. Касавин, И.Т. Коллективный субъект как предмет эпистемологического анализа / И.Т. Касавин // Эпистемология и философия науки. 2015. Т. 46. № 4. С. 5–18.

14. Кодан, С.В. § 1. Социальная память в структуре научно-познавательной деятельности: понятие, основные характеристики, подходы к классификации / С.В. Кодан // Юридические формы переживания истории: практики и пределы: коллективная монография / Верховный Суд Российской Федерации; Российский государственный университет правосудия, Северо-Западный филиал. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. С. 12–26.
15. Леонтьев, А.Н. Значение и смысл / А.Н. Леонтьев // Мир психологии. 2001. № 2 (26). С. 13–20.
16. Леонтьев, Д.А. Субъективное качество времени как объект психологической диагностики / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 223–229.
17. Леонтьев, Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт / Д.А. Леонтьев // Мир психологии. 2014. № 1 (77). С. 104–117.
18. Леонтьев, Д.А. Деятельность (попытка энциклопедического определения) / Д.А. Леонтьев // Мир психологии. 2014. № 3 (79). С. 101–104.
19. Лихачев, Д.С. О русской интеллигенции: письмо в редакцию / Д.С. Лихачев // Новый мир. 2004. № 2. С. 3–9.
20. Лихачев, Д.С. Концепции интеллигенции не должно быть вообще // Рубежи. 1997. № 12, С. 56–60.
21. Наумов, П.Ю. Психологические детерминанты функционирования интеллигентности будущего офицера / П.Ю. Наумов, Е.Е. Марухин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 2-1. С. 95–100.
22. Наумов, П.Ю. Субъектность и интеллигентность: от понятия к изоморфизму / П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 6. С. 188–200.
23. Наумов, П.Ю. Ценности в структуре социальных эстафет / П.Ю. Наумов, А.С. Карпов // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 3 (49). С. 174–178.
24. Наумова, Т.В. Можно ли ныне считать российскую интеллигенцию особым социокультурным феноменом? / Т.В. Наумова // Философия и культура. 2018. № 6. С. 78–89.

25. Наумова, Т.В. Сохранилась ли в памяти народа русская интеллигенция как социокультурный феномен? / Т.В. Наумова // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 2. С. 50–65.
26. Порозов, В.А. Меметовская 30-я Международная научно-теоретическая конференция «Интеллигенция и интеллигентоведение в начале XXI века: результаты и перспективы», Иваново, ИГУ, 26-27 сентября 2019 г. / В.А. Порозов // Интеллигенция и мир. 2020. № 1. С. 123–132.
27. Психология памяти: курс лекций: [учеб. пособие] / А.М. Боднар // Минобрнауки России, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 100 с.
28. Розов, М.А. Что такое теория социальных эстафет / М.А. Розов // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51. № 1. С. 230–239.
29. Розов, М.А. Проблема объекта познания в контексте теории социальных эстафет / М.А. Розов // Эпистемология и философия науки. 2011. Т. 29. № 3. С. 200–225.
30. Розов, М.А. Механизмы развития знания / М.А. Розов // Информационное общество. 2011. № 1. С. 59–77.
31. Розова, С.С. Проблемы психической реальности (ответ господам сомнение и невежество) / С.С. Розова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. № 1. С. 86–95.
32. Скоробогатов, А.В. Социальная память как средство конструирования идентичности личности: философско-правовой анализ / А.В. Скоробогатов // История государства и права. 2021. № 9. С. 3–10.
33. Соколов, А.В. Формула интеллигентности // Вопросы философии. 2005. № 5. С. 57–67.
34. Степанова, А.А. Роль социальной памяти в формировании современного образовательного пространства / А.А. Степанова // Философия образования. 2017. № 1 (70). С. 48–54.
35. Степин, В.С. Философия науки и техники: Учеб. пособие для вузов / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов; Институт «Открытое общество». М.: Фирма «Гардарика», 1996. 399 с.
36. Степин, В.С. Философский анализ мировоззренческих универсалий культуры / В.С. Степин // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2011. № 1. С. 8–17.

37. Устьянцев, В.Б. Социальная память в жизненном пространстве социума / В.Б. Устьянцев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. № 4. С. 414–418.
38. Фунтикова, Н.В. Обоснование целостности структуры интеллигентности как интегративного качества личности в контексте задач воспитания интеллигентности у студентов университета / Н.В. Фунтикова // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 234–236.

References

1. Anikin D.A., Sivokon' A.S. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 7: Filosofija. Sociologija i social'nye tehnologii*, 2016, no. 3 (33), pp. 30–35.
2. Anikin, D.A. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika*, 2011, vol. 11, no. 3, pp. 46–50.
3. Anikin D.A. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika*, 2007, vol. 7, no. 1, pp. 3–9.
4. Afanas'ev V.G. *Social'naja informacija i upravlenie obshhestvom* [Social information and social management]. M., 1975, pp. 45–46.
5. Bazhenova, T.M., Kodan S.V. *Juridicheskie formy perezhivanija istorii: praktiki i predely: kollektivnaja monografija* [Legal forms of experiencing history: practices and limits: collective monograph]. Supreme Court of the Russian Federation; Russian State University of Justice, North-Western Branch. St. Petersburg: Center for Scientific and Information Technologies "Asterion", 2020, pp. 159–165.
6. Baranova G.V., Baranov A.A., Novikov I.E. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2021, no. 1, pp. 70–79.
7. Valiullina Z.R., Hasanova L.R. *Kant*, 2018, no. 4 (29), pp. 126–132.
8. Vereshhagina A.V., Nechipurenko V.N., Samygin S.I. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'*, 2017, vol. 9, no. 1-2, pp. 97–107.
9. Gazizov R.R., Kajumov A.T. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki*, 2021, vol. 21, no. 4, pp. 93–99.

10. Zapesockij A.S. *Voprosy filosofii*, 2017, no. 5, pp. 5–14.
11. Zinchenko Ju.P. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2011, no. 1 (5), pp. 42–49.
12. Kagan M.S. *Formirovanie rossijskogo intelligenta v universitete / Sankt-Peterburgskij gumanitarnyj universitet profsojuzov* [Formation of the Russian intellectual at the university]. St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. St. Petersburg: St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, 2000, pp. 120–152.
13. Kasavin I.T. *Jepistemologija i filosofija nauki*, 2015, vol. 46, no. 4, pp. 5–18.
14. Kodan S.V. *Juridicheskie formy perezhivaniya istorii: praktiki i predely: kollektivnaja monografija* [Legal forms of experiencing history: practices and limits: collective monograph] / Supreme Court of the Russian Federation; Russian State University of Justice, North-Western Branch. St. Petersburg: Center for Scientific and Information Technologies “Asterion”, 2020, pp. 12–26.
15. Leont'ev A.N. *Mir psihologii*, 2001, no. 2 (26), pp. 13–20.
16. Leont'ev D.A., Osin E.N. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, 2022, no. 83, pp. 223–229.
17. Leont'ev D.A. *Mir psihologii*, 2014, no. 1 (77), pp. 104–117.
18. Leont'ev D.A. *Mir psihologii*, 2014, no. 3 (79), pp. 101–104.
19. Lihachev D.S. *Novyj mir*, 2004, no. 2, pp. 3–9.
20. Lihachev, D.S. *Rubezhi*, 1997, no. 12, pp. 56–60.
21. Naumov P.Ju., Maruhin E.E. *Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija*, 2021, vol. 10, no. 2-1, pp. 95–100.
22. Naumov P.Ju., D'jachkov A.A. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 6, pp. 188–200.
23. Naumov P.Ju., Karpov A.S. *Social'no-jekonomicheskie javlenija i process*, 2013, no. 3 (49), pp. 174–178.
24. Naumova T.V. *Filosofija i kul'tura*, 2018, no. 6, pp. 78–89.
25. Naumova T.V. *Social'no-gumanitarnye znaniya*, 2016, no. 2, pp. 50–65.
26. Porozov V.A. *Intelligencija i mir*, 2020, no. 1, pp. 123–132.
27. Bodnar A.M. *Psihologija pamjati: kurs lekcij* [Psychology of memory: a course of lectures]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2014, 100 p.

28. Rozov M.A. *Jepistemologija i filosofija nauki*, 2017, vol. 51, no. 1, pp. 230–239.
29. Rozov M.A. *Jepistemologija i filosofija nauki*, 2011, vol. 29, no. 3, pp. 200–225.
30. Rozov M.A. *Informacionnoe obshhestvo*, 2011, no. 1, pp. 59–77.
31. Rozova S.S. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija*, 2012, vol. 6, no. 1, pp. 86–95.
32. Skorobogatov A.V. *Istorija gosudarstva i prava*, 2021, no. 9, pp. 3–10.
33. Sokolov A.V. *Voprosy filosofii*, 2005, no. 5, pp. 57–67.
34. Stepanova A.A. *Filosofija obrazovanija*, 2017, no. 1 (70), pp. 48–54.
35. Stepin V.S. *Filosofija nauki i tehniki: Ucheb. posobie dlja vuzov* [Philosophy of science and technology: Proc. allowance for universities] / V.S. Stepin, V.G. Gorohov, M.A. Rozov; Institute ‘Open Society’. M.: Firma “Gardarika”, 1996, 399 p.
36. Stepin, V.S. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 2011, no. 1, pp. 8–17.
37. Ust’jancev V.B. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika*, 2018, vol. 18, no. 4, pp. 414–418.
38. Funtikova, N.V. *Mir nauki, kul’tury, obrazovanija*, 2022, no. 1 (92), pp. 234–236.

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Наумов Петр Юрьевич, кандидат педагогических наук, помощник начальника госпиталя по правовой работе – начальник отделения правового обеспечения
*ФГКУЗ «Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации»
Вишняковское шоссе, владение 101, микрорайон Никольско-Архангельский, город Балашиха, Московская область, 143914, Российская Федерация
petr.naumov.777@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Petr Y. Naumov, candidate of pedagogical sciences, assistant head of the hospital for legal work – head of the legal support department

Main military clinical hospital of the national guard troops of the Russian Federation

101, Vishnyakovskoye highway, property Nikolsko-Arkhangelsky microdistrict, Balashikha, Moscow region, 143914, Russian Federation

petr.naumov.777@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-2322>

SPIN-code: 2750-3053

Поступила 19.07.2022

После рецензирования 08.08.2022

Принята 27.08.2022

Received 19.07.2022

Revised 08.08.2022

Accepted 27.08.2022

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(http://rjep.ru)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES**

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ПРОСВЕТИТЕЛЯ КОНЦА
XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА ГАБДУЛЛЫ ТУКАЯ О РАЗЛИЧНЫХ
НАПРАВЛЕНИЯХ ВОСПИТАНИЯ
Р.Ш. Маликов, А.А. Галиакберова 7

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФАРМАЦИЯ»
А.В. Тимохина 22

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ
И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ
Э.В. Прицкер, В.А. Капустина 44

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОЦЕНИВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
Б.Ч. Дмитриенко, О.А. Ковалева, Е.А. Рубец 58

МЕТОД «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (АЛГОРИТМ РАБОТЫ)
Л.Н. Лубожева 71

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К РОДИТЕЛЬСТВУ
С.К. Ефремова, Л.В. Кавун 88

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ У СТУДЕНТОВ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ А.А. Дьячук, А.И. Шпаков, Ю.Ю. Бочарова, Л.Г. Климацкая	108
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ТРЕВОГИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Е.В. Деревянных, Н.А. Балашова, Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко	133
СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПАМЯТИ РОССИЙСКОЙ ВОЕННОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ П.Ю. Наумов	151
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	170

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE EDUCATOR OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY GABDULLA TUKAI ON VARIOUS AREAS OF EDUCATION R.Sh. Malikov, A.A.Galiakberova	7
REALIZATION OF INNOVATIVE METHODS AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF THE SPECIALTY “PHARMACY” A.V. Timokhina	22
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF EMPLOYEES OF ENFORCEMENT BODIES AND FEATURES OF ITS FORMATION E.V. Pritsker, V.A. Kapustina	44
THE ISSUE OF CREATIVE ACTIVITY EVALUATION AT THE ART LESSON B.Ch. Dmitrienko, O.A. Kovaleva, E.A. Rubets	58
FLIPPED CLASS METHOD IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY (OPERATION ALGORITHM) L.N. Lubozheva	71

PSYCHOLOGICAL STUDIES

THE RELATIONSHIP OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS AND EMOTIONAL STATE IN MEN AND WOMEN DURING THE PERIOD OF ADAPTATION TO PARENTHOOD S.K. Efremova, L.V. Kavun	88
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING STRATEGIES WITH STRESS OF STUDENTS IN DIFFERENT LEARNING CONDITIONS DURING THE PANDEMIC A.A. Dyachuk, A.I. Shpakou, J.Yu. Bocharova, L.G. Klimatckaia	108
THE INFLUENCE OF INTERNET ADDICTION ON ANXIETY INDICATORS IN MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS E.V. Derevyanykh, N.A. Balashova, R.A. Yaskevich, O.L. Moskalenko	133
STRUCTURE AND FEATURES OF THE SOCIAL MEMORY OF THE RUSSIAN MILITARY INTELLIGENCE: VALUE AND MEANING AND FUNCTIONAL ASPECT P.Yu. Naumov	151
RULES FOR AUTHORS	170

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology
are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 31.08.2022. Дата выхода в свет 31.08.2022. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 12,82. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP134/022.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство
«Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27
стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.