

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 12, Number 6
2021



Russian Journal of Education and Psychology

Том 12, № 6
2021

Vol. 12, No. 6
2021

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 12, № 6, 2021 / Vol. 12, No 6, 2021

<p>Учредитель и издатель: ООО Научно-инновационный центр</p> <p>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.</p> <p>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</p> <p>Индексирование и реферирование: РИНЦ Ulrich's Periodicals Directory Cyberleninka Google Scholar DOAJ BASE EBSCO WorldCat OpenAIRE ЭБС IPRbooks ЭБС Znanium ЭБС Лань</p> <p>Адрес редакции, издателя и для корреспонденции: 660127, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192 E-mail: editor@rjep.ru http://rjep.ru/</p> <p>Подписной индекс в каталоге Почты России «Подписные издания» – ПИ708</p>	<p>Founder and publisher: Science and Innovation Center Publishing House</p> <p>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.</p> <p>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</p> <p>Indexing and Abstracting: RSCI Ulrich's Periodicals Directory Cyberleninka Google Scholar DOAJ BASE EBSCO WorldCat OpenAIRE IPRbooks Znanium Lan[?]</p> <p>Editorial Board Office: 9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk, 660127, Russian Federation E-mail: editor@rjep.ru http://rjep.ru/</p> <p>Subscription index in the 'The Russian Post' General catalog – P1708</p>
--	---

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2021

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);

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

Прохоров Александр Октябрьевич – 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: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-7-23
УДК 378

**ПУТИ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ**

*Лейфа А.В., Денисова Р.Р.,
Шкрабтак Н.В., Фролова Н.А.*

В процессе профессиональной подготовки будущие бакалавры экономисты формируют определенный запас компетенций, которые являются индикаторами их конкурентоспособности. Поэтому важной задачей современного университета является формирование всех сегментов качественного образования для выпуска конкурентоспособных специалистов. Профессиональная подготовка будущих бакалавров экономистов в соответствии с ФГОС 3++ регламентирует ряд задач учебно-воспитательного процесса, среди которых основными являются реализация профессиональных дисциплин и практик с определенным набором компетенций для всестороннего развития специалиста. В настоящее время ведется активный поиск и анализ основных путей и средств, которые могут влиять на профессиональную позицию и компетентность выпускника. Настоящее исследование посвящено анализу и обоснованию путей и средств формирования предпринимательской компетенции в профессиональной подготовке бакалавров экономических специальностей в вузе. Получение классического экономического образования в настоящее

время очень актуально среди абитуриентов. Интерес к предпринимательскому образованию растет с тех пор, как предприниматели стали одним из ключевых драйверов роста бизнеса во всем мире. Целью настоящего исследования явилась разработка педагогических условий и авторской модели формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов в учебно-воспитательном процессе университета. Полученные результаты внесут вклад в методологию и технологию профессионального образования, расширяя представление о формировании предпринимательской компетенции за счёт проведения модернизации процесса формирования предпринимательской компетенции бакалавров экономистов в вузе на основе структурно-функциональной модели и педагогических условий.

Методы исследования: анализ научной, учебно-методической литературы и педагогического опыта формирования предпринимательской компетенции бакалавров экономистов; педагогическое моделирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Для исследования взаимосвязи между уровнем предпринимательской компетенции (в показателях экспертной оценки) и уровнем формирования проектной компетентности использовался метод U -критерия Манна-Уитни. Для оценки сформированности предпринимательской компетенции был осуществлен контекстно-рефлексивный подход к проблеме формирования предпринимательской компетенции будущих экономистов, применены инновационные педагогические технологии – кросс-технологии ситуационного центра; создание рефлексивной методической системы моделирования предпринимательских ситуаций.

Результаты. На основе теоретического анализа и эмпирического исследования авторами разработаны педагогические условия и авторская модели формирования предпринимательской компетенции у инженеров экономистов в процессе обучения. В ходе педагогического эксперимента по экспериментальной проверке разработанных педагогических условий и авторской модели установлена их эффективность в аспекте формирования предпринимательской компетенции.

Область применения результатов. *Результаты исследования могут быть применены в практике профессионального образования бакалавров экономистов в университетах России.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка; компетенции; предпринимательство; педагогическая модель; педагогические условия; студенты*

**WAYS AND MEANS
OF FORMING ENTREPRENEURIAL COMPETENCE
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS
OF ECONOMICS AT THE UNIVERSITY**

***Leifa A.V., Denisova R.R.,
Shkrabtak N.V., Frolova N.A.***

In the process of professional training, future bachelors of economics form a certain stock of competencies that are indicators of their competitiveness. Therefore, an important task of a modern university is the formation of all segments of high-quality education for the graduation of competitive specialists. The professional training of future bachelors of economics in accordance with the Federal State Educational Standard 3++ regulates a number of tasks of the educational process, among which the main ones are the implementation of professional disciplines and practices with a certain set of competencies for the comprehensive development of a specialist. Currently, an active search and analysis of the main ways and means that can affect the professional position and competence of the graduate is underway. The present study is devoted to the analysis and substantiation of ways and means of forming entrepreneurial competence in the professional training of bachelors of economic specialties at the university. Obtaining a classical economic education is currently very relevant among applicants. Interest in entrepreneurial education has been growing since entrepreneurs have become one of the key drivers of business growth worldwide. The purpose of this study was to develop pedagogical conditions and an author's model of the formation of entrepreneurial competence among the bakers

of economists in the educational process of the university. The obtained results will contribute to the methodology and technology of vocational education, expanding the understanding of the formation of entrepreneurial competence by modernizing the process of forming the entrepreneurial competence of Bachelor of Economics in higher education on the basis of a structural and functional model and pedagogical conditions.

Research methods: *analysis of scientific, educational and methodological literature and pedagogical experience in the formation of entrepreneurial competence of Bachelor of economics; pedagogical modeling, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics. To study the relationship between the level of entrepreneurial competence (in terms of expert assessment) and the level of formation of project competence, the Mann-Whitney U-test method was used. To assess the formation of entrepreneurial competence, a contextual-reflexive approach was implemented to the problem of the formation of entrepreneurial competence of future economists, innovative pedagogical technologies were applied – cross-technologies of the situational center; the creation of a reflexive methodological system for modeling entrepreneurial situations.*

Results. *On the basis of theoretical analysis and empirical research, the authors have developed pedagogical conditions and the author's model for the formation of entrepreneurial competence among economic engineers in the learning process. During the pedagogical experiment on experimental verification of the developed pedagogical conditions and the author's model, their effectiveness in the aspect of the formation of entrepreneurial competence was established.*

The scope of the results. *The results of the study can be applied in the practice of professional education of Bachelor of Economics at universities in Russia.*

Keywords: *professional training; competencies; entrepreneurship; pedagogical model; pedagogical conditions; students*

Введение

Область предпринимательского образования находится на довольно ранней стадии развития и по-прежнему рассматривается как но-

ваторский педагогический подход, вызывающий большой интерес, но также вызывающий путаницу среди различных заинтересованных сторон [1-3]. Предпринимательская ориентация специалистов экономического профиля обусловлена управленческими способностями, которые оказывают существенное влияние на результаты деятельности фирмы [4]. Несмотря на то, что предпринимательство традиционно ассоциировалось с экономикой и бизнесом, в настоящее время оно считается одной из основных целей обеспечения социального, культурного и экономического развития любого региона [5-7].

Если рассматривать профессиональную подготовку в вузе, в частности по экономическому профилю, то можно отметить, что направление подготовки «Экономика и менеджмент организации» способствует развитию экономических и предпринимательских навыков и дает прочную основу для успешной карьеры в бизнесе, предпринимательстве, государственных и неправительственных организациях. Это достаточный выбор для студентов, которые сильно интересуются предпринимательством, финансами или экономикой.

Предпринимательская компетенция состоит из нескольких субкомпетентностей (инициативность, креативность, ориентация на результат, решение проблем, способность к риску и т.д.), которые вместе составляют общую предпринимательскую компетенцию. Предпринимательские компетенции могут быть управленческими, техническими, функциональными и т.д. Так же можно определить предпринимательские компетенции как «особую группу компетенций, имеющих отношение к осуществлению успешного предпринимательства» [8-10].

Набор предпринимательских компетенций позволяет людям выявлять, создавать и использовать возможности для создания ценности путем распределения ресурсов, демонстрации самоэффективности и уверенности в способности достигать, и упорствовать перед лицом препятствий [11-12]. В связи с вышесказанным, проблема формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономических специальностей безусловно неоспорима и является одним из ключевых в вопросе подготовки высококлассных специалистов [13-15].

В настоящее время существуют исследования формирования предпринимательской компетенции у учащихся общеобразовательных организаций и подростков. Однако исследование формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов в процессе обучения до настоящего времени не проводилось, что определило цель настоящего исследования. Ясность предпринимательских компетенций поможет преподавателям выбрать содержание, определить результаты обучения, разработать учебный план и соответствующие методы мониторинга и оценки.

Целью настоящего исследования явилась разработка педагогических условий и авторской модели формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов в учебно-воспитательном процессе университета.

Материалы и методы исследования

Анализ научной, учебно-методической литературы и педагогического опыта формирования предпринимательской компетенции бакалавров экономистов; педагогическое моделирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Для исследования взаимосвязи между уровнем предпринимательской компетенции (в показателях экспертной оценки) и уровнем формирования проектной компетентности использовался метод U-критерия Манна-Уитни. Для оценки сформированности предпринимательской компетенции был осуществлен контекстно-рефлексивный подход к проблеме формирования предпринимательской компетенции будущих экономистов, применены инновационные педагогические технологии – кросс-технологии ситуационного центра; создание рефлексивной методической системы моделирования предпринимательских ситуаций.

Обсуждение результатов

В образовательной сфере два термина «предпринимательство» и «образование в области предпринимательства» указывают на то, что существуют два совершенно разных взгляда на то, что подразумева-

ется под предпринимательством, одно называется «широким», а другое – «узким» [16]. Риск путаницы и недопонимания значительный, и любое обсуждение предпринимательского образования необходимо начинать с выяснения того, какое определение используется. Согласно узкому определению предпринимательства, речь идет об идентификации возможностей, развитии бизнеса, самозанятости, создании и росте предприятий, то есть о том, чтобы стать предпринимателем [17]. Согласно широкому определению предпринимательства, речь идет о личном развитии, творчестве, самостоятельности, инициативности, ориентации на действия, т.е. становление предпринимательства. Используемые определения и подходы во многом влияют на образовательные цели, целевую аудиторию, структуру содержания курса, методы обучения и процедуры оценки студентов, что приводит к широкому разнообразию подходов [18].

Предпринимательство как компетенция распространяется на все сферы жизни. Это позволяет гражданам развивать свое личное развитие, активно способствовать социальному развитию, выходить на рынок труда в качестве наемного или самозанятого, а также создавать или расширять предприятия, которые могут иметь культурные, социальные или коммерческие мотивы [20]. Независимо от возраста предпринимательство является важной и даже незаменимой компетенцией для понимания окружающего мира, сознательного принятия решений в деловой и профессиональной жизни, а также в повседневной жизни.

Согласно ГОСТ ISO 9000-2011, в целом компетенция – это продемонстрированная способность применять знания и навыки на практике [2].

Проблема формирования предпринимательской компетентности в педагогике рассматривалась в работах Е.П. Белан [1], которая справедливо полагает, что предпринимательские компетенции – это интегральные надпредметные характеристики качества подготовки менеджера.

В нашем исследовании мы придерживаемся широкого понятия предпринимательства, а одним из основных сегментов его формирования является проектная компетенция.

В процессе выполнения исследований нами разработана модель формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов в Амурском государственном университете. Модель формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов представляет собой упорядоченную совокупность действий, обуславливающих поэтапную позитивную динамику каждого из компонентов компетентности от неактивного уровня форсированности до продуктивного (рис. 1).

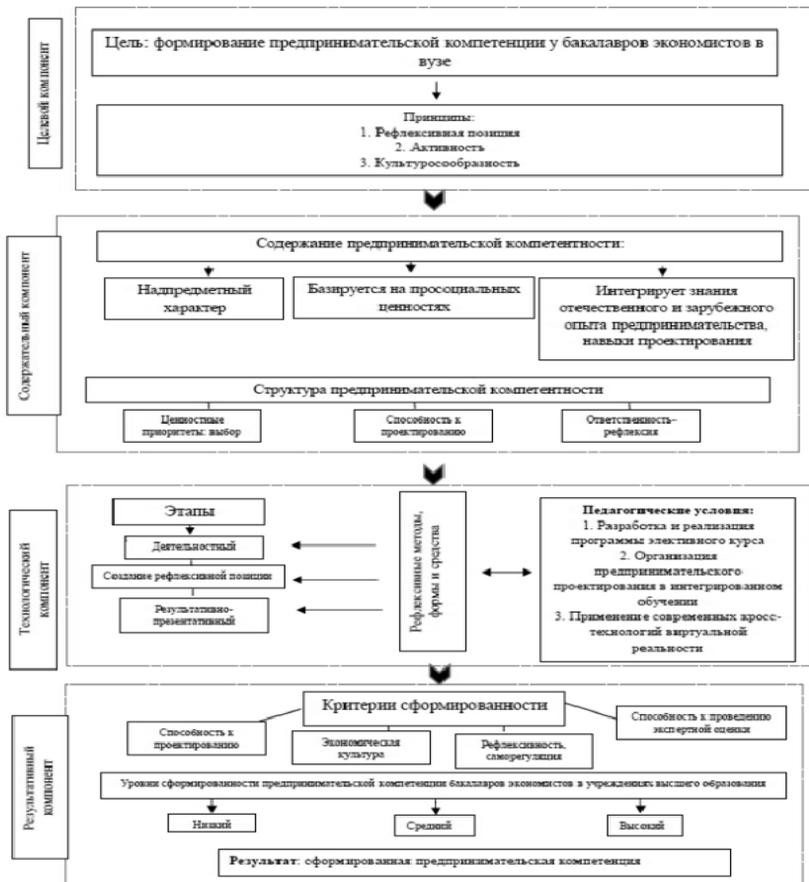


Рис. 1. Модель формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов

Накопленный педагогический опыт по рассматриваемой в данной статье проблеме, способствовал систематизации четырех основных компонентов, влияющих на формирование предпринимательской компетенции. Было выделено четыре основных компонента: целевой, содержательный, технологический и результативный. Если рассматривать каждый компонент отдельно, то стоит отметить, что каждый из них характеризуется определенными этапами, принципами и структурой. Содержательный компонент разработанной модели базируется на интеграции навыков проектирования, прогнозирования, рефлексии, а также социально-экономических знаний зарубежного и отечественного опыта предпринимательства. Технологический компонент включает этапы и педагогические условия при помощи использования рефлексивных методов, форм и средств.

С помощью результативного компонента происходит оценка сформированности предпринимательской компетенции при помощи выделенных критериев и уровней.

Как было уже отмечено, технологический компонент включает педагогические условия формирования предпринимательской компетенции. На основе теоретического анализа и эмпирического исследования нами выделены педагогических условия формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов:

1. Разработка и реализация программы элективного курса, в частности дисциплин, способствующих формированию предпринимательской компетентности. Программа элективного курса должна содержать ряд профессиональных дисциплин на выбор, но имеющих одну общую цель – получение теоретических и практических навыков в области составления бизнес-планов, маркетингового планирования, организации работы и управления, а также формирования ряда навыков коллективной работы и управления. Элективный курс должен входить в учебный план на каждом курсе направления подготовки. Дисциплины также должны быть направлены на развития предпринимательской компетенции, соответствующей международным стандартам «WorldSkills Russia».

Элективный курс выполняет следующие функции:

- является средством координации действий и контроля;
- является средством выработки различных вариантов решений.

Для выполнения первого педагогического условия в университете помимо модернизации учебных планов в образовательном процессе запущены проекты регионального измерения и «бизнес-инкубатор», которые стали элементом предпринимательского проектирования, стимулирующий процессы саморазвития студентов.

2. Организация предпринимательского проектирования в интегрированном обучении.

Предпринимательское образование должно быть основано на практических действиях бакалавров экономистов, когда они работают в командах, создавая ценность для других. Данный подход в проектной деятельности бакалавров экономистов должен обеспечивать возможность творчества, когда они могут опробовать свои собственные идеи, применить полученные знания и найти новые решения. Он должен быть связан с окружающей средой за пределами университета, взаимодействовать с культурой общества, рынками и профессиональными субъектами и учиться у них. При этом совместная проектная деятельность бакалавров экономистов должна быть связана с такими аспектами отношений, как вера в собственные способности, толерантность к двусмысленности и риск неудачи. В рамках проектной деятельности будущие экономисты проектировали свою деятельность через популярный подход – «подход к созданию предприятия», когда студенты могут создавать реальные предприятия и компании с намерением создать их после окончания учебы. При этом важным является в процессе профессиональной подготовки бакалавров экономистов – учиться предпринимательству на собственном опыте. Соре J. считает, что, похоже, нет коротких путей, это «можно усвоить только через обучение – действия или прямое наблюдение» [5].

Реализация прохождения рассречодоченной практики во время обучения бакалавров экономистов в вузе для закрепления теоретических знаний на практике. Практика может проводиться о

отраслевых предприятиях или созданных «бизнес-инкубаторах», созданных для реализации студенческих бизнес-проектов с учетом международных стандартов «WorldSkills Russia». Сочетание теоретического и практического обучения способствует развитию и применению рефлексивных методов моделирования ситуационных задач предпринимательских проектов, способствуя при этом развитию знаний, умений, навыков и способностей к предпринимательской деятельности.

3. Применение современных кросс-технологий виртуальной реальности, которые успешно реализуются в ситуационных центрах в процессе проектирования предпринимательских проектов. Данное направление реализуется при помощи создания различных вариантов сценариев с использованием полиэкранов.

Для подтверждения эффективности разработанной модели и педагогических условий был проведен эксперимент со студентами 1-2 курсов, обучающимися по направлению подготовки «Экономика». В эксперименте участвовало 60 студентов.



Рис. 2. Результаты диагностики предпринимательской компетенции контрольной и экспериментальных групп бакалавров экономистов

Согласно модели формирования предпринимательской компетенции у бакалавров экономистов, в качестве критериев был проведен ана-

лиз проектной компетентности, экономической культуры, рефлексии и саморегуляции. В ходе проведения исследований были получены результаты, свидетельствующие о высоком уровне сформированности предпринимательской компетенции после проведения эксперимента.

Заключение

Разработанные нами педагогические условия и модель формирования предпринимательской компетенции бакалавров экономистов в ВУЗе – это целостная система, объединяющая в себе целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты. Результаты диагностики предпринимательской компетенции контрольной и экспериментальных групп бакалавров экономистов свидетельствуют о высоком уровне сформированности предпринимательской компетенции после внедрения в учебный процесс выделенных нами педагогических условий формирования. Настоящие исследования могут быть применены в сфере образования и внедрены в процесс обучения студентов экономических специальностей в университетах России.

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

Список литературы

1. Белан Е. П. Стратегические компетенции вузовского менеджера // Terra Economicus. 2006. № 2. С. 17-20.
2. ГОСТ ISO 9000-2011. Система менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: Стандартинформ, 2020. 32 с.
3. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational behavior and human decision processes. 1991. Vol. 50. № 2. P. 179-211.
4. Brás G. R., Soukiazis E. The determining factors of entrepreneurship in Portugal // Rev. Port. e Bras. Gestão. 2015. Vol. 14. P. 13-25.
5. Cope J. Researching entrepreneurship through phenomenological inquiry: Philosophical and methodological issues // International Small Business Journal. 2005. Vol. 23. № 2. P. 163-189.

6. Durán-Aponte E., Arias-Gómez D. Intención Emprendedora En Estudiantes Entrepreneurial Intention in Undergraduate Students: Integration of Cognitive and Socio-Personal Factors // *Rev. Colomb. Ciencias Soc.* 2015. Vol. 6. P. 320-340.
7. Dutta N., Sobel R. S., Roy S. Entrepreneurship and political risk // *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*. 2013. Vol. 2, No. 2. P. 130-143. <https://doi.org/10.1108/JEPP-03-2012-0018>
8. Garavan T.N., O'Cinneide B. Entrepreneurship Education and Training Programmes: A Review and Evaluation – Part 1 // *Journal of European Industrial Training*. 1994. Vol. 18, No. 8. P. 3-12. <https://doi.org/10.1108/03090599410068024>
9. Hattie J., Biggs J., Purdie N. Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis // *Review of educational research*. 1996. Vol. 66. № 2. P. 99-136.
10. Jiménez A. et al. Enrolment in education and entrepreneurship in Latin America: A multi-country study // *European Journal of International Management*. 2017. Vol. 11. № 3. P. 347-364.
11. Jiménez A. et al. The impact of educational levels on formal and informal entrepreneurship // *BRQ Business Research Quarterly*. 2015. Vol. 18. № 3. P. 204-212.
12. Katz J. A. The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999 // *Journal of business venturing*. 2003. Vol. 18. № 2. P. 283-300.
13. Kuratko D. F. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges // *Entrepreneurship theory and practice*. 2005. Vol. 29, № 5. P. 577-597.
14. Marcotte C. Measuring entrepreneurship at the country level: A review and research agenda // *Entrepreneurship & Regional Development*. 2013. Vol. 25, № 3-4. P. 174-194.
15. Mwasalwiba E. S., Groenewegen P., Wakkee I. University entrepreneurship education in Tanzania: introducing entrepreneurship education in a context of transition // *Handbook on the Entrepreneurial University*. Edward Elgar Publishing. 2014. 496 p. <https://doi.org/10.4337/9781781007020>

16. Mwasalwiba E. S. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators // *Education + Training*. 2010. Vol. 52, No. 1. P. 20-47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
17. Purzer S., Fila N., Nataraja K. Evaluation of Current Assessment Methods in Engineering Entrepreneurship Education // *Advances in Engineering Education*. 2016. Vol. 5, №. 1. C. n1.
18. Paul J., Hermel P., Srivatava A. Entrepreneurial intentions—theory and evidence from Asia, America, and Europe // *Journal of International Entrepreneurship*. 2017. Vol. 15. № 3. P. 324-351.
19. Rachwał T. Cele i treści kształcenia przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych [Objectives and contents of entrepreneurship education in upper secondary schools] // *Przedsiębiorczość stymulatorem rozwoju gospodarczego* [Entrepreneurship as a stimulator of economic development]. Warszawa: Instytut Wiedzy, 2004. P. 263-270.
20. Tittel A., Terzidis O. Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences // *Entrepreneurship Education*. 2020. Vol. 3, № 1. P. 1-35.

References

1. Belan E.P. Strategicheskie kompetensii vuzovskogo menedzhera [Strategic competencies of a university manager]. *Terra Economicus*, 2006, no. 2, no. 17-20.
2. GOST ISO 9000-2011. Quality Management System. Basic provisions and dictionary. Moscow: Standartinform, 2020, 32 p.
3. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 1991, vol. 50, no. 2, pp. 179-211.
4. Brás G. R., Soukiazis E. The determining factors of entrepreneurship in Portugal. *Rev. Port. e Bras. Gestão*, 2015, vol. 14, pp. 13-25.
5. Cope J. Researching entrepreneurship through phenomenological inquiry: Philosophical and methodological issues. *International Small Business Journal*, 2005, vol. 23, no. 2, pp. 163-189.
6. Durán-Aponte E., Arias-Gómez D. Intención Emprendedora En Estudiantes Entrepreneurial Intention in Undergraduate Students: Integration of Cognitive and Socio-Personal Factors. *Rev. Colomb. Ciencias Soc.*, 2015, vol. 6, pp. 320-340.

7. Dutta N., Sobel R. S., Roy S. Entrepreneurship and political risk. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 2013, vol. 2, no. 2, pp. 130-143. <https://doi.org/10.1108/JEPP-03-2012-0018>
8. Garavan T.N., O'Cinneide B. Entrepreneurship Education and Training Programmes: A Review and Evaluation – Part 1. *Journal of European Industrial Training*, 1994, vol. 18, no. 8, pp. 3-12. <https://doi.org/10.1108/03090599410068024>
9. Hattie J., Biggs J., Purdie N. Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 1996, vol. 66, no. 2, pp. 99-136.
10. Jiménez A. et al. Enrolment in education and entrepreneurship in Latin America: A multi-country study. *European Journal of International Management*, 2017, vol. 11, no. 3, pp. 347-364.
11. Jiménez A. et al. The impact of educational levels on formal and informal entrepreneurship. *BRQ Business Research Quarterly*, 2015, vol. 18, no. 3, pp. 204-212.
12. Katz J. A. The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of business venturing*, 2003, vol. 18, no. 2, pp. 283-300.
13. Kuratko D. F. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 2005, vol. 29, no. 5, pp. 577-597.
14. Marcotte C. Measuring entrepreneurship at the country level: A review and research agenda, *Entrepreneurship & Regional Development*, 2013, vol. 25, no. 3-4, pp. 174-194.
15. Mwasalwiba E. S., Groenewegen P., Wakkee I. University entrepreneurship education in Tanzania: introducing entrepreneurship education in a context of transition. Handbook on the Entrepreneurial University. Edward Elgar Publishing, 2014, 496 p. <https://doi.org/10.4337/9781781007020>
16. Mwasalwiba E. S. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 2010, vol. 52, no. 1, pp. 20-47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
17. Purzer S., Fila N., Nataraja K. Evaluation of Current Assessment Methods in Engineering Entrepreneurship Education. *Advances in Engineering Education*, 2016, vol. 5, no. 1, C. n1.

18. Paul J., Hermel P., Srivatava A. Entrepreneurial intentions – theory and evidence from Asia, America, and Europe. *Journal of International Entrepreneurship*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 324-351.
19. Rachwał T. Cele i treści kształcenia przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych [Objectives and contents of entrepreneurship education in upper secondary schools]. *Przedsiębiorczość stymulatorem rozwoju gospodarczego* [Entrepreneurship as a stimulator of economic development]. Warszawa: Instytut Wiedzy, 2004, pp. 263-270.
20. Tittel A., Terzidis O. Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education*, 2020, vol. 3, no. 1, pp. 1-35.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Лейфа Андрей Васильевич, проректор по учебной и научной работе, доктор педагогических наук, профессор
Амурский государственный университет
Игнатъевское шоссе, 21, г. Благовещенск, Амурская область,
675027, Российская Федерация
aleifa@mail.ru

Денисова Рутения Робертовна, профессор кафедры психологии и педагогики, доктор педагогических наук, профессор
Амурский государственный университет
Игнатъевское шоссе, 21, г. Благовещенск, Амурская область,
675027, Российская Федерация
ruta-denisova@yandex.ru

Шкрабтак Наталья Викторовна, магистрант
Амурский государственный университет
Игнатъевское шоссе, 21, г. Благовещенск, Амурская область,
675027, Российская Федерация
ttip2013@mail.ru

Фролова Нина Анатольевна, магистрант
Амурский государственный университет

*Игнатъевское шоссе, 21, г. Благовещенск, Амурская область,
675027, Российская Федерация
ninelfr@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Andrey V. Leifa, Vice-Rector for Academic and Scientific Work, Doctor of Pedagogy, Professor

Amur State University

*21, Ignatievskoe highway, Blagoveshchensk, Amur region, 675027,
Russian Federation*

aleifa@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3453-8370

Ruthenia R. Denisova, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Doctor of Pedagogy, Professor

Amur State University

*21, Ignatievskoe highway, Blagoveshchensk, Amur region, 675027,
Russian Federation*

ruta-denisova@yandex.ru

ORCID: 0000-0003-2120-5630

Natalya V. Shkrabtak, Master's student

Amur State University

*21, Ignatievskoe highway, Blagoveshchensk, Amur region, 675027,
Russian Federation*

mmip2013@mail.ru

ORCID: 0000-0002-5193-452X

Nina A. Frolova, Master's student

Amur State University

*21, Ignatievskoe highway, Blagoveshchensk, Amur region, 675027,
Russian Federation*

nninelfr@mail.ru

ORCID: 0000-0003-0141-1998

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-24-42

УДК 378.146

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СРЕДЕ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Мажитова М.В., Уранова В.В., Близняк О.В.

Введение. Данная статья посвящена применению информационных технологий в среде дистанционного формата обучения у студентов медико-биологического профиля.

Цель исследования определила необходимость перехода на дистанционное обучение образовательных организаций и более активное применение информационных технологий в период распространения COVID-19.

Методы. Исследование и анализ проведены методом анкетирования в ходе социологического опроса и по данным, представленным в программно-методическом комплексе LiftUp. Полученные числовые данные обрабатывали методом математической статистики в Calc из офисного пакета OpenOffice.

Результаты. Результаты анкетирования позволили выявить, что с внедрением цифровых технологий увеличилась эффективность обучения студентов 3-5 курсов, поскольку они готовы к самостоятельной работе. Однако, студенты первого курса из-за отсутствия опыта работы в цифровой среде испытывают ряд сложностей.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть использованы в качестве статистических данных, позволяющих выявить особенности применения информационных технологий в среде дистанционного обучения в условиях распространения COVID-19.

Заключение. Было выявлено, что в условиях современного мира для увеличения эффективности образовательного процесса необ-

ходимо внедрять информационные технологии. Результаты анкетирования определили перспективность использования цифровой среды в процессе освоения образовательных программ. Повышение качества образования зависит от заинтересованности студентов. Поскольку дистанционный формат имеет ряд несовершенств, современная образовательная система нацелена на внедрение гибридного формата, который объединяет формы традиционного обучения и цифровых технологий.

Ключевые слова: *эффективность; анализ; анкетирование; дистанционный образовательный процесс; интеграция; информационные технологии*

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ENVIRONMENT OF DISTANCE LEARNING FOR MEDICAL AND BIOLOGICAL STUDENTS

Mazhitova M.V., Uranova V.V., Bliznyak O.V.

Introduction. *This article is devoted to the use of information technologies in the environment of distance learning for students of biomedical profile.*

The purpose of the study identified the need for a transition to distance learning of educational organizations and a more active use of information technology during the spread of COVID-19.

Methods. *The research and analysis were carried out by the method of questioning in the course of a sociological survey and according to the data presented in the LiftUp software and methodological complex. The obtained numerical data were processed by the method of mathematical statistics in Calc from the office suite OpenOffice.*

Results. *The results of the questionnaire made it possible to reveal that with the introduction of digital technologies, the effectiveness of teaching 3-5 year students has increased, since they are ready for independent work. However, first-year students face a number of difficulties due to their lack of experience in working in a digital environment.*

Practical implications. *The results of the study can be used as statistical data to identify the features of the use of information technologies in the distance learning environment in the context of the spread of COVID-19.*

Conclusion. *It was revealed that in the modern world, to increase the efficiency of the educational process, it is necessary to introduce information technologies. The results of the survey determined the prospects of using the digital environment in the process of mastering educational programs. Improving the quality of education depends on the interest of students. Since the distance format has a number of imperfections, the modern educational system is aimed at introducing a hybrid format that combines the forms of traditional education and digital technologies.*

Keywords: *efficiency; analysis; questioning; distance educational process; integration; information Technology*

Введение

Непрерывный научно-технический прогресс приводит к внедрению информационных технологий в образовательный процесс. Данная тенденция обусловлена стремлением увеличить эффективность образовательного процесса и повысить качество получаемых знаний [4, с. 145]. Усовершенствование в данной области позволит подготовить высококвалифицированных специалистов, способных обеспечить конкурентоспособность кадрового потенциала различных учреждений с учетом изменений во внешней и внутренней среде [15, с. 71]. Именно поэтому обеспечение качественного образования является одним из приоритетных направлений образовательной политики Российской Федерации [7, с. 120]. Однако, в современном мире обеспечить качественное образование становится намного сложнее, поскольку традиционное объединение теоретической части, представленной лекционным материалом, и практической части, представленной лабораторно-практическими занятиями, не всегда возможно реализовать, например, из-за сложной эпидемиологической ситуации, вызванной распространением коронавирусной инфекции COVID-19 [3, с. 32]. Образовательные учреждения в данной ситуации вынуждены переходить на дистанционный формат обучения, который требует

от преподавателей и обучающихся использования информационных технологий [5, с. 62]. Сложившаяся ситуация предполагает перенос образовательного процесса на цифровые платформы, что требует от специалистов и обучающихся приобретения новых навыков работы в информационной среде, которая позволяет участникам взаимодействовать в условиях введенных ограничений [1, с. 171].

В статье представлены данные, характеризующие отношение студентов к введению новых информационных технологий в образовательный процесс в условиях дистанционного обучения. В опросе приняли участие студенты, обучающиеся по специальности 33.05.01. «Фармация», медико-биологического факультета. Выбор респондентов проводился с учетом профиля их подготовки, что характеризовалось особенностями образовательного процесса. Основную часть профессиональной деятельности студентов, обучающихся на медико-биологическом факультете, составляют лабораторно-практические занятия, которые затруднительно проводить с учетом использования информационных технологий без ущерба для приобретения практических навыков и умений. Практические навыки формируются непосредственно при работе с лабораторной посудой, приборами и оборудованием. Именно поэтому выбор информационных технологий для реализации лабораторно-практических занятий у студентов медико-биологического профиля является важнейшей задачей. Для ее реализации необходимо владеть информацией о удовлетворенности студентов, используемыми информационными технологиями в период дистанционного обучения. Анкета предполагала ответы на такие вопросы как: какие информационные технологии используются для проведения занятий? Удобно ли вам изучать материал и приобретать практические навыки, используя новые информационные технологии? Использование каких информационных технологий, позволило бы, по вашему мнению, повысить качество образовательного процесса? Необходима ли Вам помощь преподавателя в освоении учебного материала, который представлен с помощью элементов информационных технологий? Обращались ли Вы за период дистанционного обучения за помощью к студентам старших курсов? Какой формат

обучения Вы предпочитаете? Особенное внимание в статье уделено анализу ответов на данные вопросы и определению перспективы дальнейшего внедрения наиболее востребованных информационных технологий, позволяющих в случае необходимости перехода на дистанционный формат обучения реализовать его с минимальными потерями для лабораторно-практических занятий. Для более плавного перехода в дистанционный формат обучения с применением информационных технологий необходимо использовать элементы этого формата и в традиционном обучении. Это позволит избежать проблем при вынужденном переходе на дистанционный формат. Такое совмещение двух форм обучения приведет к гибридной модели, которая позволит проводить учебный процесс практически в полном объеме в трудной эпидемиологической обстановке.

В статье отражены результаты мониторинга эффективности образовательной деятельности Астраханского ГМУ, среди студентов которого было проведено анкетирование. Систематизация полученных данных позволила проанализировать и оценить перспективность внедрения информационных технологий в образовательный процесс.

В ходе исследования использовался двухсторонний подход к изучению применения информационных технологий, посредством объединения полученных данных в ходе анкетирования и рейтинга эффективности образовательного процесса, проводимого с их использованием. Систематизация полученных данных позволяет более детально разобраться в причинах изменения параметров эффективности образовательного процесса в ходе использования новых элементов информационных технологий.

Обзор литературы

Широкое использование понятия «Информационные технологии» часто используется в литературе в качестве показателя прогресса и расширения возможностей в различных отраслях науки и техники. Постоянное совершенствование методик и способов ведения образовательного процесса не является исключением, поскольку информационное пространство позволяет расширить образователь-

ные возможности. Изменение структур лекционного и справочного материала, введение новых техник визуализации информации способствуют улучшению качества образовательного процесса. Самостоятельное обучение студентов в информационной среде позволяет расширить навыки работы с информационными платформами и ориентировать их на приобретение дополнительных знаний, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности [4, 10].

На практике отмечается ряд проблем, связанных с несовершенством технического оборудования и системных показателей, увеличением нагрузки на профессорско-преподавательский состав и обучающихся, отсутствием возможности проведения лабораторно-практических занятий, что в традиционной форме является основой деятельности ряда специальностей [11, с.101]. Несовершенства технического оборудования тормозят расширение информатизации образования и не позволяют создать эффективные условия для работы студентов [2, с. 48]. Преподавательскому составу необходимо осваивать и разрабатывать новые методики проведения занятий как для студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения, так и для иностранных студентов [10, с. 8]. В тоже время обучающиеся должны не только самостоятельно освоить программы дисциплин, но и выполнить ряд оценочных средств для выявления уровня полученных знаний [12, с. 29]. Главной задачей данной работы является изучение применения информационных технологий в образовательном процессе и анализ преимуществ и недостатков от их использования [14, с. 775]. Поскольку с каждым годом информационные технологии расширяют спектр своего применения, то изучение их использования в образовательной среде является актуальной темой исследования.

Цели и задачи

Изучить перспективность внедрения информационных технологий в образовательный процесс студентов медико-биологического профиля и определить перспективы развития гибридной системы обучения, предполагающей интеграцию очного и дистанционного образовательного процесса.

Материалы и методы

При проведении анализа использовался социологический опрос, проведенный путем анкетирования среди студентов медико-биологического факультета специальности 33.05.01. «Фармация». Результаты социологического опроса позволили выявить спектр применения информационных технологий, используемых в ходе образовательного процесса и мнение студентов в вопросах удобства работы с информационными порталами и медиа системами. Анкета состояла из 16 вопросов, которые были предварительно составлены и загружены в Google-Формы. Рассылка осуществлялась по заранее собранному и согласованному списку электронных адресов. В анкетировании приняло участие 100 респондентов, обучающиеся по специальности 33.05.01 «Фармация» на 1-5 курсах. Одной из частей исследования являлся мониторинг эффективности образовательной деятельности учебного учреждения, который проводился благодаря использованию информационных технологий. Оценка эффективности основывалась на сопоставлении достигнутых и документально зафиксированных результатов деятельности учебных заведений в соответствии с критериями общероссийской системы оценивания. Информация по показателям эффективности ВУЗов за 2021 год получена с официального сайта главного информационно-вычислительного центра (ГИВЦ) по состоянию на 12.08.2021. Полученные результаты были проанализированы и использованы для подведения итогов исследования.

Результаты исследования

Блок социологических вопросов, связанный с определением приоритетности использования информационных технологий в образовательном процессе, позволил определить отношение обучающихся к изменению учебного формата.

В ходе исследования было выявлено, что в чаще всего в образовательном процессе используются мультимедиа технологии. В 48% случаев студенты пользовались электронными учебниками, 22% осваивали учебный материал с помощью электронных учеб-

ных пособий, которые помогают выделить основные направления исследуемой темы. 25% студентов использовали в качестве подготовки видеоматериалы, аудиовизуальный ряд которых обладает динамичностью и наглядностью. Главное преимущество использования видеоматериалов – это возможность их многократного воспроизведения. Среди опрошенных 5% в качестве подготовки к лабораторно-практическим занятиям использовали виртуальные лаборатории, которые в режиме online позволяют визуализировать эффекты химических реакций вне зависимости от технической оснащенности лаборатории.

На вопрос «Удобно ли Вам изучать материал, используя новые информационные технологии?», респонденты в 95% случаев ответили – «Да». Это объясняется удобством использования и широтой применения информационных технологий в повседневной жизни. Интерфейс большинства программно-аппаратных комплексов, используемых в образовательной среде, лёгок и понятен в освоении, а широкий функционал действия позволяет расширить возможности работы студентов.

Каждый респондент высказал своё мнение в вопросе, требующем приведения примеров удобных для него информационных технологий, использование которых повысило бы качество получаемого образования. В большинстве случаев, студенты указывали такие учебные платформы как «Zoom», «ClickMeeting», «Moodle», «Edmodo» и «Google Classroom». Студенты отмечали простоту в освоении данных платформ, расширенный функционал действия, отсутствие системных ошибок и наличие индивидуального календаря запланированных занятий. Представленные параметры позволили расширить возможности образовательного процесса.

Анкетирование позволило выявить, что 87% обучающихся не требовалась дополнительная помощь преподавателя в освоении учебного материала, представленного с помощью информационных технологий. Данный показатель объясняется тем, что в современных программах простой интерфейс и новые пользователи могут пройти курс обучения по использованию платформы.

При проведении анализа было выявлено, что 78% обучающихся выступают за внедрение информационных технологий в процесс обучения. Данная тенденция связана с относительным удобством выполнения ряда работ в информационной среде, но важно отметить, что самостоятельная работа студентов вызывает спектр различных вопросов и на её выполнение тратится больше времени.

Активное внедрение информационных технологий в образование – это современное направление науки, преследующее цель перевести большую часть образовательного процесса в цифровую среду. Хотя и по многим показателям данная цель является перспективной, нельзя приравнять её ко всем направлениям подготовки. Респонденты данного исследования являются обучающимися направления 33.05.01 «Фармация», которое предполагает получение в ходе образовательного процесса практических навыков и умений работы по проведению фармакопейного анализа лекарственных средств. Получить данные навыки в полной мере будет сложно в информационной среде, учитывая специфику изучаемых дисциплин. В ходе данного анализа было выявлено, что внедрение информационных технологий позволит создать гибридную форму обучения, включающую в себя объединение очной и дистанционной формы образовательного процесса.

В 54% случаев студенты отмечают незначительное увеличение учебной нагрузки, а для 42% студентов среди опрошенных значительно увеличилась нагрузка по сравнению с очным форматом обучения. Соответственно на подготовку к занятиям увеличилось время среди 96% обучающихся. Из которых в 32% случаев студенты стали тратить больше времени на подготовку к занятиям, что вызвано изучением различных источников и подбором наиболее актуальной информации. Данный показатель характерен для студентов первого курса и вызван адаптацией бывших школьников к требованиям высших учебных заведений. Время подготовки снизилось для студентов 3-5 курса, что вызвано уменьшением количества часов, отводимых на базовые дисциплины. Для 16% время дополнительной подготовки не изменилось, при проведении исследования также

было выявлено, что этот показатель составляют по 8% опрошенных студентов с 3 и 5 курсов. Время для подготовки к занятиям на данных курсах не изменилось, что является довольно закономерным показателем, поскольку 3 курс начинает изучать профилирующие дисциплины, в то время как 5 готовится к государственной аттестации. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Анализ времени подготовки к занятиям в условиях дистанционного обучения

Показатель	Период обучения				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Время подготовки увеличилось	32%	-	-	-	-
Время подготовки уменьшилось	-	18%	-	34%	-
Время не изменилось	-	-	8%	-	8%

Анкетирование предполагало выявление основной цифровой площадки работы в дистанционном формате. На образовательном портале ВУЗа (платформа Moodle) занимались 82% студентов, в 16% случаев для проведения занятий использовались приложения Zoom, Webinar и Skype. В 66% случаев лекционный материал предоставлялся студентам в онлайн-формате, но не по каждой дисциплине. Только 86% студентов занимались в онлайн-формате по каждой дисциплине. Проведение лекционных и практических занятий таким способом является более эффективным, поскольку все студенты задействованы в обсуждении исследуемого материала и могут задать преподавателю вопросы. В ряде случаев у студентов возникали проблемы с техническим оборудованием и использованием интерактивных платформ, на которых проводились онлайн-занятия. При анализе результатов было выявлено, что в большинстве случаев данные проблемы возникали у студентов 1 и 2 курса, что можно объяснить недостаточно сформированными умениями работать в интерактивной среде. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Анализ частоты ошибок технического оборудования

Ошибки технического оборудования	Студенты 1 курса	Студенты 2 курса
Возникновение вопросов, связанных с технической частью обучения	19%	7%
Возникновение проблем с использованием интерактивных платформ	20%	8%

У остальных студентов не возникало проблем с использованием технического оборудования (74%) и работой на цифровых платформах (72%).

При проведении анализа один из вопросов анкетирования определял, с какой частотой обучающиеся обращаются за помощью к студентам старших курсов, поскольку не могут самостоятельно освоить учебную программу. В 64% случаев студенты работали самостоятельно под руководством своего преподавателя, задавая ему вопросы по изучаемой теме. 12% студентов регулярно обращались за помощью к преподавателю, что свидетельствует о необходимости внедрения гибридной системы в контексте дистанционного обучения.

Исходя из полученных результатов можно отметить, что одним из главных недостатков дистанционного обучения является отсутствие у студентов возможности обсуждения большинства интересующих вопросов в группе с преподавателем (общего чата на платформе Moodle) (74%). Однако, 26% обучающихся предпочитают осваивать материал дисциплины на образовательном портале самостоятельно.

Один из вопросов анкетирования предполагал анализ полученной информации в вопросах трудоустройства обучающихся. Результаты позволили отметить, что большинство старшекурсников работают, именно поэтому введение дистанционного обучения расширяет возможности совмещения учебы и работы по специальности. Таким образом, 40% опрошенных имеют место работы, при этом 32% из них отмечают удобство совмещения работы и дистанционного обучения. Внедрение информационных технологий позволяют вести запись проведенных занятий и предоставлять их в личном кабинете обучающихся в любое время.

В ходе проведения исследования также использовались статистические данные, собранные ГИВЦ в ходе мониторинга эффективности учебных заведений. Оценка проводилась на основе анализа и сопоставления зафиксированных результатов деятельности учебных заведений согласно критериям эффективности образовательной деятельности. Анализ проводился в соответствии с изучением такого параметра как: «Образовательная деятельность». Собранные материалы были структурированы с помощью программно-методического комплекса LiftUp, который позволяет провести предварительный расчёт показателей эффективности и составить рейтинг ВУЗов. В представленном программно-методическом комплексе существует ряд фильтров, позволяющих узнать информацию о любом ВУЗе в пределах Российской Федерации. ВУЗы отсортированы в следующем порядке: по лиге, индексу J, и названию ВУЗов определенных регионов в алфавитном порядке. По каждому из множеств значений показателей мониторинга с учетом специфики образовательных учреждений проводится ранжирование в порядке убывания значений показателя, при этом на каждом множестве выделяются медианы и квартили. На основе этого выделяются 4 области: А, В, С, D и значение Е. При этом каждой области присваивается свой вес (рис. 1).

Область А – показатель выше и равен первому квартилю. Вес +5.

Область В – показатель выше или равен значению медианы, но не достигает области А. Вес +3.

Область С – показатель ниже медианы, но ниже третьего квартиля. Вес +2.

Область D – показатель ниже медианы, и не входит в область С. Вес +1.

Значение Е – показатель равен 0.

На основе соответствия значений показателей и выделенных областей вычисляется индекс J, как сумма весов принадлежности к областям.

По значению индекса J каждому учебному заведению присуждается определенная лига, которая позволяет определить эффективность образовательного процесса в сравнении с другими образовательными

ми учреждениями РФ (рис. 2). Премьер-лига: $J \geq 28$; лига 1: $20 \leq J \leq 27$; лига 2: $16 \leq J \leq 19$; лига 3: $13 \leq J \leq 15$; лига 4: $0 \leq J \leq 12$.

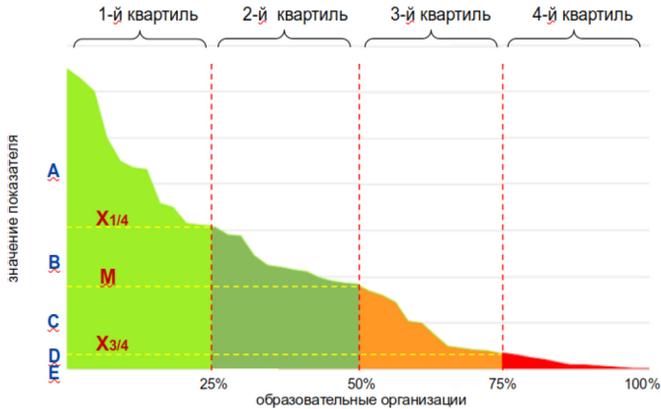


Рис. 1. Анализ параметров определения эффективности учебных заведений

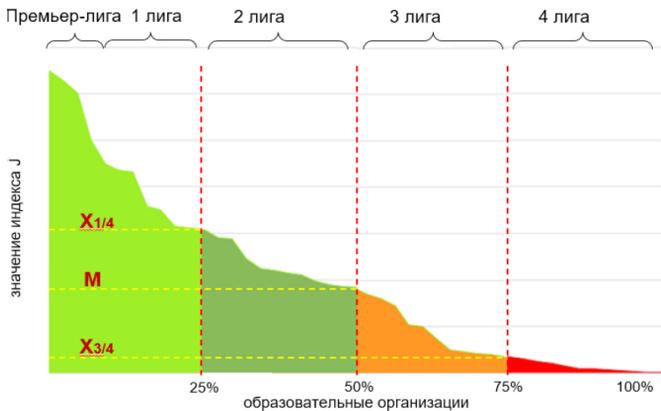


Рис. 2. Параметры индекса J

В ходе анализа по данной методике было проведено исследование показателя эффективности образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Астраханский ГМУ», на базе которого было проведено анкетирование. Полученные результаты представлены в таблице 3. Исходные данные актуальны на момент обращения в ГИВЦ 12.08.2021 г.

Таблица 3.

Анализ эффективности образовательной деятельности в Астраханском ГМУ

Лига	ВУЗ/филиал	J	Образовательная деятельность
2 лига	ФГБОУ ВО Астраханский ГМУ Минздрава России	19	64,52 Область В

Данный показатель описывает эффективность образовательного процесса в период введения дистанционного обучения. Показатель образовательной деятельности является относительно высоким среди учебных заведений Астраханской области. Однако, при сравнении с учебными заведениями Южного федерального округа среди образовательных учреждений медицинской направленности Астраханский ГМУ занимает 3 место, уступая Кубанскому ГМУ и Ростовскому ГМУ.

Заключение

В ходе проведенного исследования и анализа анкетирования студентов можно сделать вывод о том, что внедрение информационных технологий в образовательный процесс является эффективным способом увеличения качества получаемого образования и заинтересованности студентов в самостоятельной работе.

Из проведенного исследования видно, что студенты активно выступают за цифровизацию образовательного процесса, поскольку данная система является для них более простой и понятной в использовании. В большинстве случаев такой формат обучения намного удобнее, чем традиционный, что обуславливается сохранением учебных материалов в открытом доступе и возможностью повторного прохождения. Визуализация и наглядность теоретического материала позволяет лучше понять и проанализировать изучаемую тему.

При этом использование информационных технологий для студентов медицинского и медико-биологического профиля имеет ряд ограничений и более детального подбора элементов, поскольку их профессиональная деятельность требует освоения ряда практических навыков, которые довольно проблематично реализовать с помощью информационных технологий.

Постоянное развитие и внедрение информационных технологий в образовательной системе продиктовано временем и тенденциями развития современного общества. Использование новых образовательных платформ, которые удобны в использовании, демонстрации и визуализации обучающего материала, позволят популяризовать учебный процесс среди обучающихся, а введение новых форм контроля качества знаний и дополнительных заданий приведёт к увеличению эффективности образовательного процесса.

Сопоставление показателей мнения студентов и государственного мониторинга в вопросах повышения эффективности образовательных учреждений позволило определить перспективу дальнейшего внедрения цифровых технологий в процесс обучения. Переход на новые технологии в образовательном процессе более удобен для студентов и позволяет освобождать время для дополнительной научной и трудовой деятельности. Мониторинг позволил выявить проблемы в ходе внедрения дистанционного обучения и определил необходимость создания нового контента наполнения образовательного процесса, направленного на применение информационных технологий.

Таким образом, основой качественного образования является интеграция очного и дистанционного обучения, что способствует заинтересованности студентов в изучаемой дисциплине и формирует основные навыки их будущей профессии.

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

Список литературы

1. Абдуразаков М.М. Представление информационно-образовательной среды в образовательном киберпространстве / М.М. Абдуразаков, О.Н. Цветкова, И.В. Миронова // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 6-1. С. 167–172.
2. Артюхина М.С. Интеллектуальное воспитание обучающихся в контексте интерактивных технологий обучения // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 42-50.

3. Бочкарев А.В. Тенденции и перспективы трансформации образования под воздействием мультимедийных информационно-компьютерных технологий // Вестник научных конференций. 2017. № 3-6 (19). С. 31-32.
4. Кристиан М. Штраке. Знания и навыки для решения проблем цифрового века: Сочетание обучения как результат ориентации на развитие компетентности и моделирование развития людских ресурсов // Информатизация образования и науки. 2012. № 1(13). С. 146-159.
5. Минеева О.П. Использование информационно-коммуникационных технологий в высшем профессиональном образовании // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 2. С. 61-62.
6. Осипова Л.Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л.Б. Осипова, О.М. Горева // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 723-731.
7. Сергеева И.В. Цифровой педагог в онлайн-образовании // Научные труды института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6 (6). С. 117–122.
8. Соболев А.Б. Новые технологии в будущем изменят процесс обучения // Качество образования. 2012. № 9. С. 4-6.
9. Соколов С.В. Использование информационных технологий в учебном процессе / С.В. Соколов, М.И. Витковский // Проблемы повышения эффективности образовательного процесса на базе информационных технологий: материалы X Международной специализированной (методической) научно-практической конференции на военном факультете в учреждении образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (Минск, 21 апреля 2017 г.). Минск: БГУИР, 2017. С. 48-50.
10. Guidelines on Distance Education during COVID-19. Burnaby: COL, 2020. 15 p.
11. Jillene Grover Seiver. Satisfaction and success in online learning as a function of the needs for affiliation, autonomy, and mastery / Jillene Grover Seiver, Alicia Troja // Distance Education. 2014. No. 35 (1). P. 90–105.
12. Kirko V.I. Education for the Future: New Strategies of Distance Education for the Universities of Eastern Siberia / V.I Kirko, N.I. Pack, E.V.

- Malakhova // Turkish Online Journal of Distance Education. 2014. Vol. 15 (1). P. 23–32.
13. Monaliza E.O. Haddad. The Use of Educational Technologies in Distance Education – Enabling the Appropriation of Teaching and Learning Process / Monaliza E.O. Haddad, Naura S.C. Ferreira, Adriano A. Faria // Open Journal of Social Sciences. 2014. Vol. 2 (01). P. 54–58.
14. Present-Day Challenges to an Education System / Yu. Gruzina, M. Ponomareva, I. Firsova, M. Mel'nichuk // European Journal of Contemporary Education. 2020. No. 9 (4). P. 773–785.
15. Sangeeta Sharma. The Challenges Faced in Technology-Driven Classes During COVID-19 / Sangeeta Sharma, Arpan Bumb // International Journal of Distance Education Technologies (IJDET). Maiga Chang (Athabasca University, Canada). 2020. No. 19 (1). P. 66–88.

References

1. Abdurazakov M.M., Tsvetkova O.N., Mironova I.V. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*, 2016, vol. 8, no. 6-1, pp. 167–172.
2. Artyukhina M.S. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2014, no. 4, pp. 42–50.
3. Bochkarev A.V. *Vestnik nauchnykh konferentsiy*, 2017, no. 3-6 (19), pp. 31–32.
4. Kristian M. Shtrake. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki*, 2012, no. 1(13), pp. 146–159.
5. Mineeva O.P. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2010, no. 2, pp. 61–62.
6. Osipova L.B., Goreva O.M. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 723–731.
7. Sergeeva I.V. *Nauchnye trudy instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*, 2016, no. 6 (6), pp. 117–122.
8. Sobolev A.B. *Kachestvo obrazovaniya*, 2012, no. 9, pp. 4–6.
9. Sokolov S.V., Vitkovskiy M.I. *Problemy povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa na baze informatsionnykh tekhnologiy: materialy X Mezhdunarodnoy spetsializirovannoy (metodicheskoy) nauchno-prakticheskoy konferentsii na voennom fakul'tete v uchrezhdenii obrazovaniya «Belorusskiy gosudarstvennyy universitet informatiki i radioelektroniki» (Minsk, 21 aprelya 2017 g.)* [Problems

- of improving the efficiency of the educational process based on information technologies: materials of the X International specialized (methodological) scientific and practical conference at the military faculty in the educational institution “Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics” (Minsk, April 21, 2017)]. Minsk: BGUIR, 2017, pp. 48-50.
10. Guidelines on Distance Education during COVID-19. Burnaby: COL, 2020. 15 p.
 11. Jillene Grover Seiver, Alicia Troja. Satisfaction and success in online learning as a function of the needs for affiliation, autonomy, and mastery. *Distance Education*, 2014, no. 35 (1), pp. 90–105.
 12. Kirko V.I., Pак N.I., Malakhova E.V. Education for the Future: New Strategies of Distance Education for the Universities of Eastern Siberia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 2014, vol. 15 (1), pp. 23–32.
 13. Monaliza E.O. Haddad, Naura S.C. Ferreira, Adriano A. Faria. The Use of Educational Technologies in Distance Education – Enabling the Appropriation of Teaching and Learning Process. *Open Journal of Social Sciences*, 2014, vol. 2 (01), pp. 54–58.
 14. Gruzina Yu., Ponomareva M., Firsova I., Mel’nichuk M. Present-Day Challenges to an Education System. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, no. 9 (4), pp. 773–785.
 15. Sangeeta Sharma, Arpan Bumb. The Challenges Faced in Technology-Driven Classes During COVID-19. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*. Maiga Chang (Athabasca University, Canada), 2020, no. 19 (1), pp. 66–88.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Мажитова Марина Владимировна, заведующая кафедрой химии фармацевтического факультета, доктор биологических наук, доцент

*Астраханский государственный медицинский университет
ул. Бакинская, 121, Астрахань, 414000, Российская федерация
marinamazhitova@yandex.ru*

Уранова Валерия Валерьевна, ассистент кафедры химии фармацевтического факультета

*Астраханский государственный медицинский университет
ул. Бакинская, 121, Астрахань, 414000, Российская федерация
fibi_cool@list.ru*

Близняк Ольга Владимировна, студент фармацевтического факультета

*Астраханский государственный медицинский университет
ул. Бакинская, 121, г. Астрахань, 414000, Российская Федерация
olhabliznyak@yandex.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Marina V. Mazhitova, Head of the Department of Chemistry, Faculty of Pharmacy, Doctor of Biology, Associate Professor

*Astrakhan State Medical University
121, Bakinskaya Str., Astrakhan, 414000, Russian Federation
marinamazhitova@yandex.ru
SPIN-code: 7386-9674
ORCID: 0000-0002-1822-6652*

Valeria V. Uranova, Assistant of the Department of Chemistry, Faculty of Pharmacy

*Astrakhan State Medical University,
121, Bakinskaya Str., Astrakhan, 414000, Russian Federation
fibi_cool@list.ru
SPIN-code: 3601-7336
ORCID: 0000-0003-2114-1286*

Olga V. Bliznyak, Student of the Faculty of Pharmacy

*Astrakhan State Medical University,
121, Bakinskaya Str., Astrakhan, 414000, Russian Federation
olhabliznyak@yandex.ru*

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-43-59
УДК 378.046.4

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ
УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Зинкевич Е.Р., Кликунова К.А.

Цель. Статья посвящена частным вопросам педагогической рефлексии, предполагающей аналитическую работу, иллюстрирующую отношение студентов I курса к организации и содержанию образовательного процесса в рамках изучения учебного предмета «Физика. Математика» в медицинском педиатрическом университете. Цель исследования сводилась к изучению удовлетворенности первокурсников образовательным процессом в университете.

Метод или методология проведения работы. Основой исследования стали личностно ориентированный и гуманистический подходы, образовательные традиции, обеспечивающие развитие критического мышления будущих врачей, ценностное отношение профессорско-преподавательского состава к смыслам педагогической деятельности, понимание необходимости педагогической рефлексии. Педагогические и математико-статистические методы позволили реализовать цель исследования.

Результаты. Обнаружены факторы, определяющие удовлетворенность первокурсников организацией и содержанием образовательного процесса в рамках изучения учебного предмета «Физика. Математика» в медицинском университете, среди которых: форма обучения в вузе, гендерная принадлежность обучающихся и их суммарный балл единого государственного экзамена.

Область применения результатов. Данные, полученные в процессе исследования, обуславливают необходимость учета гендерных особенностей обучающихся в образовательном процессе,

осознания преподавателями существующей зависимости между удовлетворенностью субъектов образовательным процессом и такими факторами как форма обучения, суммарный балл единого государственного экзамена. В настоящее время учреждения образования отнесены к сфере услуг, потребители которых могут предъявлять повышенные требования к качеству своего образования, за которое платят.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия; образовательный процесс; удовлетворенность образовательным процессом; медицинский университет

PEDAGOGICAL REFLECTION OF THE SATISFACTION OF FIRST-YEAR STUDENTS WITH THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE MEDICAL UNIVERSITY

Zinkevich E.R., Klikunova K.A.

Purpose. *The article is devoted to particular issues of pedagogical reflection, involving analytical work illustrating the attitude of 1st year students to the organization and content of the educational process in the framework of the study of the academic subject “Physics. Mathematics” at the Medical Pediatric University. The purpose of the study was to study the satisfaction of first-year students with the educational process at the university.*

Methodology. *The basis of the study was the personality-oriented and humanistic approaches, educational traditions that ensure the development of critical thinking of future doctors, the value attitude of the teaching staff to the meanings of pedagogical activity, understanding the need for pedagogical reflection. Pedagogical and mathematical-statistical methods made it possible to realize the goal of the study.*

Results. *The factors that determine the satisfaction of first-year students with the organization and content of the educational process in the framework of the study of the academic subject “Physics. Math-*

ematics” at a medical university, including: the form of education at the university, the gender of students and their total score of the unified state exam.

Practical implications. *The data obtained in the process of the study necessitate the consideration of the gender characteristics of students in the educational process, the awareness of teachers of the existing dependence between the satisfaction of subjects with the educational process and such factors as the form of training, the total score of the unified state exam. Currently, educational institutions are classified as a service sector, whose consumers can make increased demands on the quality of their education, for which they pay.*

Keywords: *pedagogical reflection; educational process; satisfaction with the educational process; medical university*

Введение

Накопленный и обобщенный опыт педагогической деятельности, который связан с активным поиском оптимальных условий организации учебно-воспитательного процесса, содержательного компонента образования, развивающего личность, объясняет значимость и актуальность такой проблемы как педагогическая рефлексия всех компонентов образовательного процесса в медицинском вузе [1]; [4]; [5].

В настоящее время исследований, посвященных педагогической рефлексии, в философии, и в психологии довольно много [3]; [14]; [15]. Подчеркнем, что в философии рефлексия рассматривается как качество субъекта, мы же будем придерживаться психологического смысла рефлексии – как механизма профессионального роста индивида и рефлексивности, как профессионально значимого личностного качества [2]; [13].

В этом смысле нам близка позиция Джона Локка, по мнению которого, рефлексия – это «наблюдение, направленное или на внешние ощущаемые предметы, или на внутренние действия нашей души, воспринимаемые и рефлектируемые нами самими, доставляет нашему разуму весь материал мышления» [11, с. 140].

Рефлексивный характер присущ педагогической деятельности, так как самоанализ образовательного процесса дает возможность преподавателю увидеть свои педагогические действия как бы со стороны, глазами коллег или студентов. Постепенно у него начинает формироваться способность к рефлексивному управлению и своей обучающей деятельностью, и учебно-познавательной деятельностью обучающихся [12].

Закономерно, что педагогические рефлексивные действия позволяют не только выявлять проблемы, например, связанные с дезадаптацией студентов, но и обнаруживать оптимальные пути их возможного решения [9].

В свою очередь, благодаря педагогической рефлексии создается единое поле межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Обращение к педагогической рефлексии, предполагающей анализ удовлетворенности студентов 1 курса организацией и содержанием образовательного процесса в рамках изучения учебного предмета «Физика. Математика», объясняется, прежде всего, стремлением научно-педагогических кадров медицинского университета подвергать критическому анализу составляющие образовательного процесса, своевременно выявляя проблемы, препятствующие получению качественного образования потребителями образовательных услуг [6];[7].

Не умаляя значение педагогической рефлексии на всех этапах процесса обучения, особенно следует подчеркнуть ее существенность в работе со студентами 1 курса, которые только начинают обучаться в учреждениях высшего образования. У них полностью меняется привычный образ жизни в связи с особенностями организации учебно-познавательной деятельности в учреждении высшего образования, разрушаются прежние социальные связи и формируются новые, создается студенческий коллектив. Все сказанное нередко выступает основанием для формирования негативного отношения к образовательному процессу, вызывает чувство неудовлетворенности[8]; [10].

Материалы и методы

В 2021 году на кафедре медицинской физики Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета состоялось исследование, посвященное изучению удовлетворенности студентов 1 курса образовательным процессом. Удовлетворенность оценивалась на примере дисциплины «Физика. Математика».

Участниками исследования стали 280 человек, из них: 225 студентов бюджетной формы обучения (80,4%) и 55 – коммерческой (19,6%). В всей выборке 43 человека были представлены юношами (15,4%) и 237 человек – девушками (84,6%).

По месту проживания студенты распределились следующим образом: с родителями проживают 108 человек (38,6%), отдельно от родителей – в общежитии, на съемном жилье, в родительской квартире – 172 человека (61,4%).

Педиатрический медицинский университет стал учреждением высшего образования, который они выбрали сразу, для 45 студентов (16,1%); 47 человек (16,8%) выбор делали между двумя университетами, 188 человек (67,1%) – из трех и более высших учебных заведений.

Медиана суммарного балла ЕГЭ студентов 1 курса – 248, нижний квартиль – 216, верхний – 265.

В качестве метода педагогического исследования использовалось анкетирование (авторы Е.Р. Зинкевич, К.А. Кликунова), которое предполагало оценку удовлетворенностью лекционно-семинарской системой, организацией процесса обучения и качеством преподавания дисциплины «Физика. Математика».

Для оценки удовлетворенности заявленных показателей студентам предлагалось четыре варианта ответа: «безусловно, да», «да», «удовлетворен(а)», «не удовлетворен(а)». Кроме этого, студенты должны были отметить, что им нравится в изучении физики и математики: позитивная атмосфера, эмоциональный комфорт, качество и структурированность материала, ориентированность на практику или стиль и манера преподавания.

Анонимный опрос проводился с помощью сервиса для проведения тестирования <https://onlinetestpad.com/ru>.

Статистический анализ полученных данных проводился с использованием прикладных программ Microsoft Excel 2010 и IBM SPSS Statistics 26.

Для показателей, характеризующих качественные признаки, указывали абсолютное значение и относительную величину в процентах, проверку статистических гипотез о совпадении наблюдаемых и ожидаемых частот осуществляли с использованием критерия χ^2 Пирсона. уровень значимости различий (p) определен как 0,05.

Для выявления вероятностей удовлетворенности, обусловленных отдельными факторами (пол, форма обучения, место проживания, балл ЕГЭ, выбор ВУЗа), были построены деревья классификации с помощью метода CHAID.

Результаты и обсуждение

Данные, полученные в ходе исследования, выступают свидетельством того, что первокурсники в целом удовлетворены изучением дисциплины «Физика. Математика».

Заметим, что студенты бюджетной формы больше удовлетворены лекционно-семинарской системой, чем студенты коммерческой формы обучения ($p=0,027$). Причем удовлетворенность студентов-бюджетников тесно связана с их суммарным баллом ЕГЭ. Студенты с баллом меньшим или равным 197 часто отмечали удовлетворенность лекционно-семинарской системой: по-видимому, это связано с тем, что они, имея относительно невысокие баллы, учатся на бюджете.

У студентов коммерческой формы обучения статистически значимые отличия между показателями удовлетворенности были выявлены в зависимости от пола. У мужчин коммерческой формы обучения значительно чаще встречается неудовлетворенность (25%) или слабая удовлетворенность (50%) лекционно-семинарской системой против 7% и 30% у девушек ($p=0,015$).

На рисунке 1 представлена диаграмма показателей удовлетворенности лекционно-семинарской системой (ЛСС), организацией про-

цесса обучения (ОПО), качеством преподавания (КП) и электронной библиотечной системой (ЭБС).

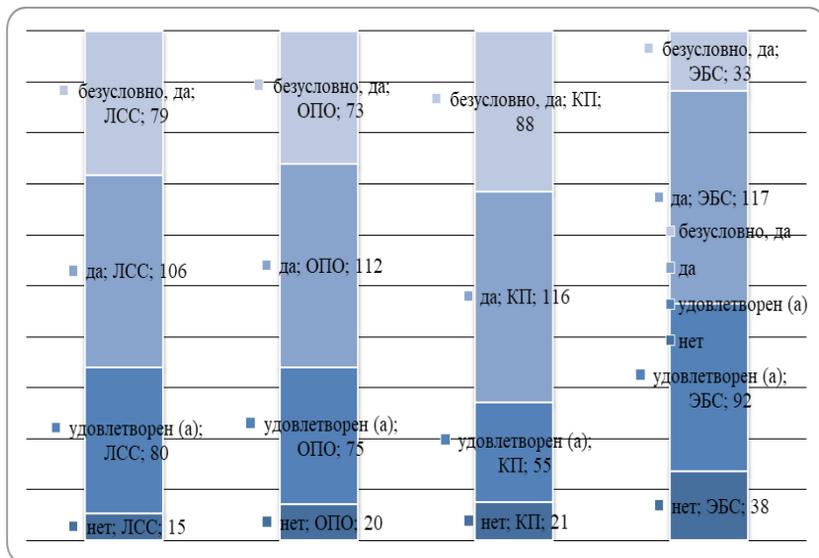


Рис. 1. Диаграмма показателей удовлетворенности лекционно-семинарской системой (ЛСС), организацией процесса обучения (ОПО), качеством преподавания (КП) и электронной библиотечной системой (ЭБС)

Нами были построены деревья классификации для визуализации удовлетворенности в зависимости от пола, формы обучения, места проживания, балла ЕГЭ и количества потенциально выбираемых образовательных учреждений.

Значимыми факторами, определяющими удовлетворенность лекционно-семинарской системой, оказались форма обучения, пол и балл ЕГЭ (рисунок 2).

В анкетах студентов-бюджетников чаще встречаются ответы «да» (41,8%) и «безусловно, да» (28%) против 32,7% и 18,2% у студентов коммерческой формы обучения. Опять же пограничным баллом ЕГЭ оказался балл 197: студенты-бюджетники с меньшими баллами оказались весьма удовлетворенными организацией процесса обучения (рисунок 3).

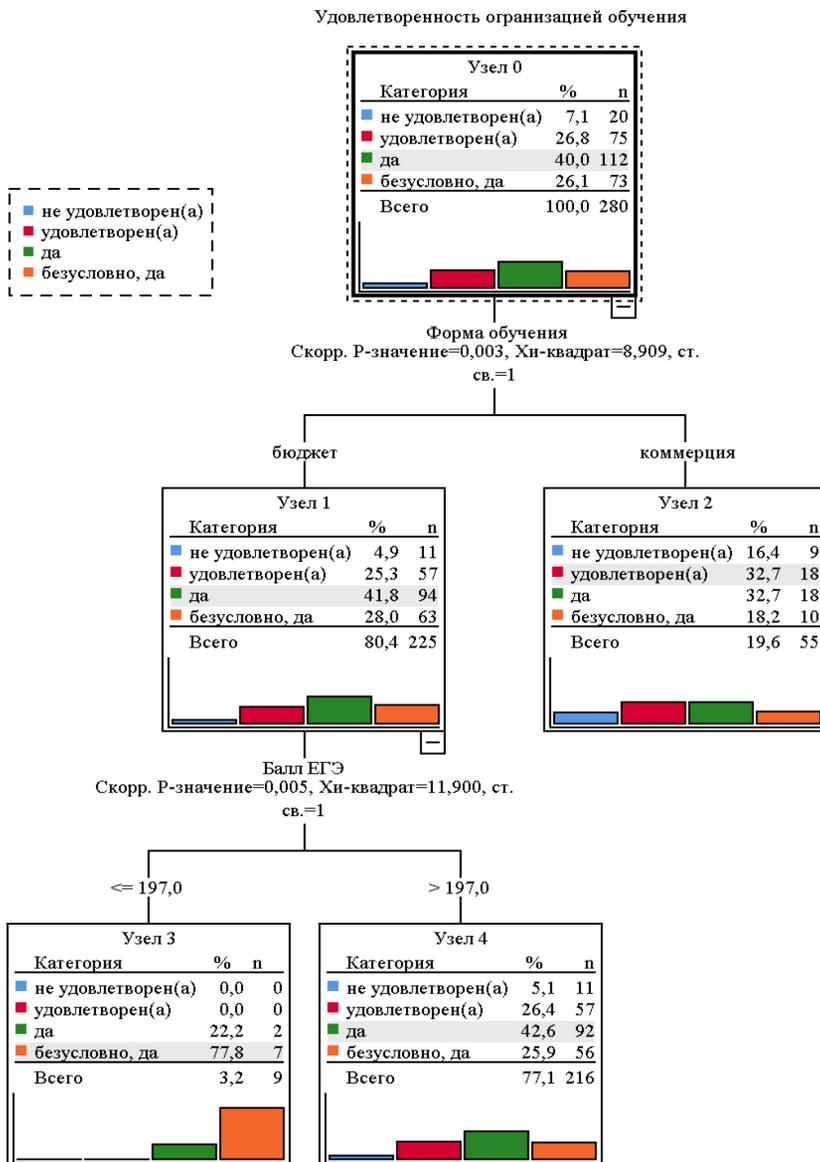


Рис. 3. Дерево классификации (по методу CHAID)

для показателя удовлетворенности организацией процесса обучения дисциплины «Физика. Математика»

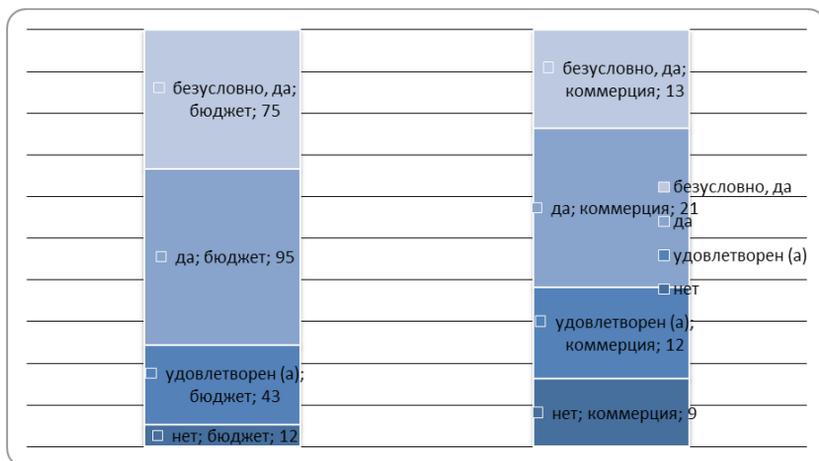


Рис. 4. Диаграмма показателей удовлетворенности качеством преподавания дисциплины «Физика. Математика» в зависимости от формы обучения

Студенты, для которых СПбГПМУ был университетом первого выбора, чаще высказывали неудовлетворенность качеством преподавания (рисунок 5).

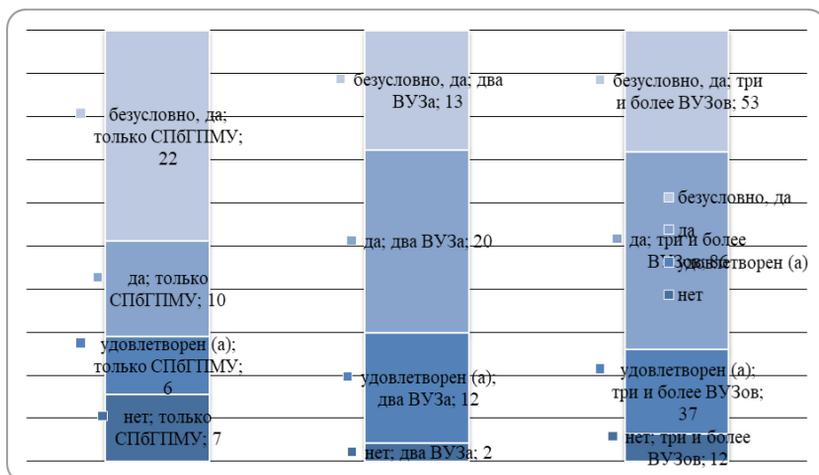


Рис. 5. Диаграмма показателей удовлетворенности качеством преподавания дисциплины «Физика. Математика» в зависимости от количества выбираемых ВУЗов

Свидетельством того, что студентам нравится при изучении дисциплины «Физика. Математика», выступают результаты, визуализированные на рисунке 6.

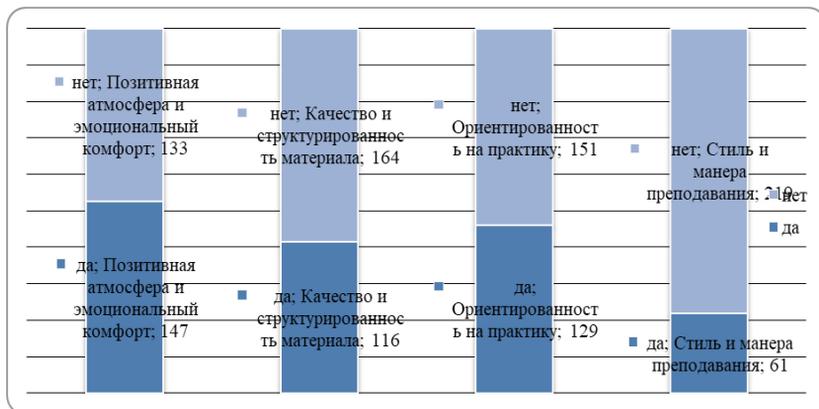


Рис. 6. Диаграмма, показывающая, что больше всего нравится студентам при изучении дисциплины «Физика. Математика»

Для полученных данных также были построены деревья классификаций и выявлены интересные закономерности.

Студенты, для которых СПбГПУ был образовательным учреждением первого выбора, живущие отдельно от родителей, отмечают, что им нравится позитивная атмосфера и эмоциональный комфорт на занятиях по физике и математике. По-видимому, такие показатели являются для них значимыми, и они обращают на это внимание (рисунок 7).

По ориентированности на практику не было выявлено никаких связей между частотой ответов и полом, формой обучения и т.д. Девушки статистически значимо чаще отмечали, что им нравится качество и структурированность материала – 44,7%, у юношей такой процент ниже – 23,3% ($\chi^2=6,914$, ст. св. 1, $p=0.009$).

Ответы, что нравится стиль и манера преподавания физики и математики, никак не связаны с проверяемыми факторами (пол, форма обучения, место проживания, количество образовательных учреждений при выборе).

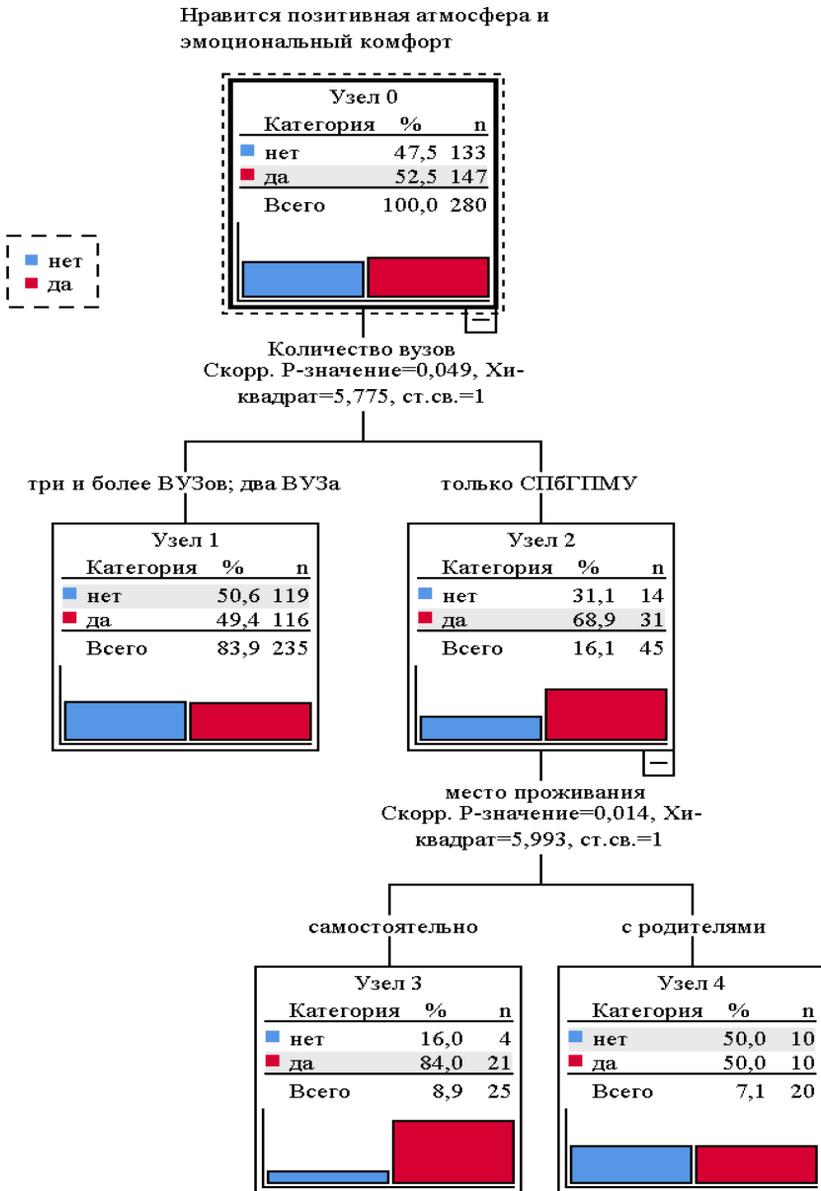


Рис. 7. Дерево классификации (по методу CHAID) для ответов опозитивном настрое и эмоциональном комфорте

Заключение

Результаты исследования, иллюстрирующего удовлетворенность первокурсников образовательным процессом в медицинском университете, стали основанием для следующих выводов:

1. Своевременная педагогическая рефлексия позволяет профессорско-преподавательскому составу уже на ранних этапах образовательного процесса выявлять как области возможных потенциальных задач, обусловленных неудовлетворенностью обучающихся образовательным процессом, так и целесообразно использовать педагогические ресурсы при его проектировании.

2. В ходе педагогической рефлексии удалось установить, что существует зависимость между удовлетворенностью обучающихся образовательным процессом и такими факторами как пол и форма обучения: представители мужского пола, обучающиеся на коммерческой основе, значительно чаще предъявляют претензии к организации лекционно-семинарской системы, качеству преподавания. Это может стать источником переосмысления тактик взаимодействия с обучающимися, основанных на гендерном подходе, что обеспечит организацию комфортно протекающего образовательного процесса, формирующего позитивное отношение к нему.

3. Установление в процессе исследования зависимости удовлетворенности студентов организацией образовательного процесса от такого значимого фактора как балл ЕГЭ вызывает необходимость моделирования заданий различного уровня сложности с тем, чтобы удовлетворить образовательные потребности студентов, в частности, при изучении учебной дисциплины «Физика. Математика».

4. В содержание программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава следует включать вопросы, связанные с изучением результатов исследовательской деятельности коллег. Данные исследования могут выступить содержанием для обсуждения внутри педагогического сообщества с целью изменений образовательного процесса и, особенно, в части формирования потребностно-мотивационной сферы и воспитания ценностного отношения студентов к медицинскому образованию и к медицине.

Список литературы

1. Ахмедова М.М. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя медицинского вуза // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10 (54). С. 463–465.
2. Батенева Е.В. Рефлексия как предмет исследования: социально-философский и педагогический аспекты // Философия образования. 2019. № 3. С. 31–45.
3. Бегалиева С.Б. Рефлексия как важная философская и психолого-педагогическая категория // Успехи современного естествознания. 2015. № 7. С. 78–81.
4. Белов Е.В. Медицинская педагогика и ее роль в профессиональной деятельности врача (преподавателя медицинского вуза) // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 3 (5). С. 67–69.
5. Блинова Е.Г., Гегечкори И.В., Жернакова Г.Н., Толькова Е.И. Оценка степени удовлетворенности студентов качеством преподавания в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12537> (дата обращения: 13.11.2021).
6. Воронина Т.В., Воронина О.В. Адаптация первокурсников в вузе // Экономика и социум. 2016. № 7 (26). С. 399–402.
7. Голенков А.В., Козлов А.В., Сапожников С.П. Динамика показателей удовлетворенности студентов медицинского вуза образовательными услугами // Actamedica Eurasica. 2015. № 3. С. 42–47.
8. Звонарева А.Е. Адаптация студентов младших курсов к процессу обучения в вузе // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 2. № 9. С. 176–177.
9. Костина Л.А. Профилактика дезадаптации студентов как условие повышения качества образовательного процесса в вузе // Проблемы подготовки специалистов высшей школы в современных социокультурных условиях / сбор м-лов I Всероссийской научно-практической конф. Ставрополь: Изд-во: СтМУ, 2013. С. 136–139.
10. Костина Л.А., Миляева М.Л. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе // Фундаментальные исследования. 2014. № 11. С. 433–437.

11. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 1 / под ред. И.С. Нарского. М.: Мысль, 1985. 623 с.
12. Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интраспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 1 // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 3. 56 с.
13. Расковалова О.С. Педагогическая рефлексия как междисциплинарное понятие // Kant. 2018. № 1 (26). С. 73–77.
14. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 98–110. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500> (дата обращения: 13.11.2021).
15. Фиофанова О.А. Педагогика, основанная на данных // Педагогика. 2021. Т. 85, № 3. С. 34–41.

References

1. Ahmedova M.M. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* [Modern scientific researches and innovations], 2015, no. 10 (54), pp. 463–465.
2. Bateneva E.V. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education], 2019, no. 3, pp. 31–45.
3. Begaliev S.B. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* [Advances in current natural sciences], 2015, no. 7, pp. 78–81.
4. Belov E.V. *Pedagogical mastery and pedagogical technologies* [Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii], 2015, no. 3 (5), pp. 67–69.
5. Blinova E.G., Gegechkori I.V., ZHernakova G.N., Tol'kova E.I. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 2. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12537> (accessed November 13, 2021).
6. Voronina T.V., Voronina O.V. *Ekonomika i sotsium* [Economics and society], 2016, no. 7 (26), pp. 399–402.
7. Golenkov A.V., Kozlov A.V., Sapozhnikov S.P. *Actamedica Eurasica*, 2015, no. 3, pp. 42–47.

8. Zvonareva A.E. *Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Successes of modern science and education], 2016, vol. 2, no. 9, pp. 176–177.
9. Kostina L.A. *Problemy podgotovki spetsialistov vysshey shkoly v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh* [Problems of training specialists of higher education in modern socio-cultural conditions]. Stavropol: Izdvo: StMU, 2013, pp. 136–139.
10. Kostina L.A., Milyaeva M.L. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2014, no. 11, pp. 433–437.
11. Locke J. *Sochineniya* [Compositions] in 3 volumes, vol. 1. Moscow: Mysl, 1985, 623 p.
12. Medvedev A.M., Zhulanova I.V., Mysina T.YU. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of science. Pedagogy and psychology], 2020, vol. 8, no. 3, 56 p.
13. Raskovalova O.S. *Kant*, 2018, no. 1 (26), pp. 73–77.
14. Sizikova T.E., Voloshina T. V., Poveshchenko A.F. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific review. Pedagogical science], 2016, no. 3, pp. 98–110. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500> (accessed November 13, 2021).
15. Fiofanova O.A. *Pedagogika*, 2021, vol. 85, no. 3, pp. 34–41.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Зинкевич Елена Романовна, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, доктор педагогических наук
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская Федерация
lenazinkevich@mail.ru

Кликунова Ксения Алексеевна, доцент кафедры медицинской физики
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет

*ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская
Федерация*

kliksa@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena R. Zinkevich, MD, PhD

Sankt-Petersburg State Pediatric Medical University

2, Litovskaya Str., St. Petersburg, 194000, Russian Federation

lenazinkevich@mail.ru

SPIN-code: 6990-6164

ORCID: 0000-0003-2630-3395

Kseniia A. Klikunova, PhD

Sankt-Petersburg State Pediatric Medical University

2, Litovskaya Str., St. Petersburg, 194000, Russian Federation

kliksa@gmail.com

SPIN-code: 5081-3890

ORCID: 0000-0002-5978-5557

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-60-77

УДК 373.1

ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Ванина Э.В., Петрова Е.Г., Бякова Е.В.

Актуальность темы исследования. Выбор темы обусловлен тем, что на сегодняшний день недостаточно изучены возможности и эффекты целевого влияния цифровых инструментов на социальные установки обучающихся.

Проблема исследования. Ключевой для исследования стала проблема конструирования позитивного педагогического влияния на социальные установки обучающихся через цифровую среду.

Цель исследования. Теоретически обосновать обобщенную модель содержания социальной установки, проанализировать способы влияния на социальные установки (в частности на примере социальной установки, направленной на безопасное поведение в сети Интернет) педагогическими средствами, включенными в школьную цифровую образовательную среду и выявить результативность имеющихся в практике школы инструментов влияния на социальные установки.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы следующие научные методы: теоретический анализ, моделирование, эксперимент.

Результаты исследования. В результате моделирования стало возможным на примере социальной установки к объекту «Безопасность в сети Интернет» создать и в пилотном режиме экспериментально проверить технологию конструирования педагогического влияния на социальные установки обучающихся. Ключевыми этапами технологии стали создание теоретической модели, отбор содержания и форм взаимодействия участников образовательного процесса в цифровой среде, создание целевого педагогического инструмента – сетевого квеста.

Выводы исследования. Эксперимент дал возможность сделать вывод о том, что предлагаемая трехкомпонентная модель социальной установки носит универсальный характер и может быть использована при разработке содержания и выборе способов взаимодействия участников образовательного процесса в цифровой среде с учетом влияния на социальные установки обучающихся.

Ключевые слова: социальная установка; цифровая безопасность; цифровая образовательная среда школы; сетевое взаимодействие; социальное взаимодействие

OPPORTUNITIES TO INFLUENCE SOCIAL ATTITUDES IN THE SCHOOL DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Vanina E.V., Petrova E.G., Byakova E.V.

Relevance of the topic under study. The choice of the topic is due to the fact that to date, the possibilities and effects of the targeted influence of digital tools on the social attitudes of students have not been sufficiently studied.

Research problem. The key issue for the study was the way to construct the positive pedagogical influence on the social attitudes of students through the digital environment.

The aim of the study is to theoretically substantiate a generalized model of the content of a social attitude, analyze ways of influencing social attitudes (in particular, using the example of the social attitude aimed at safe behavior on the Internet) by pedagogical means included in the school digital educational environment and identify the effectiveness of the tools available in school practice for influencing social installation.

Research methods. In the course of the research, the following methods were used: theoretical analysis, modeling, experiment.

Research results. As a result of modeling, it became possible, using the example of the social attitude to the object “Security on the Internet”, to create and in a pilot mode experimentally test the technology

of constructing pedagogical influence from the creation of a theoretical model, through filling it with specific content and creating the pedagogical tool – a network quest.

Conclusions of the study. *The experiment made it possible to conclude that the proposed three-component model of social attitude is universal and can be used in the development of the content and the choice of methods of interaction between participants in the educational process in the digital environment, taking into account the impact on the social attitudes of students.*

Keywords: *social attitude; digital security; school digital educational environment; network interaction; social interaction*

Введение

За последние два десятилетия с развитием технологий жизнь современного человека существенно изменилась. Большинство социальных взаимодействий на сегодняшний день перенесены в цифровую среду, которая представляет нам набор цифровых технологий и ресурсов для самореализации, личностно-профессионального развития, решения различных бытовых и профессиональных задач» [4, с. 69-70].

В связи с этим школьное образование не могло не подвергнуться трансформации. Создание школьной цифровой образовательной среды стало новым этапом всего образования в целом, а вынужденный переход на дистанционное обучение во время пандемии 2020 г. ускорил эту деятельность.

Важным этапом в развитии педагогической мысли стало педагогическое осмысление понятий, вошедших в научный словарь с внедрением цифровых технологий, и, в частности, понятия «цифровая образовательная среда», которое не является на сегодняшний день общепринятым и устоявшимся. В своей работе мы руководствовались педагогическим подходом к определению цифровой среды, описанным О.Н. Шиловой: «Опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реа-

лизации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [10, с. 8].

Цифровая трансформация является предметом активных научных исследований, в ходе которых рассматриваются различные аспекты влияния цифровых технологий на школьников [5, с. 13]. Однако, приоритетно цифровые технологии, и, в частности, Интернет, рассматриваются в негативном контексте. Например, С. Ливингстон и П.К. в своей работе сосредотачиваются на изучении и управлении агрессивными рисками в цифровую эпоху, с которыми сталкиваются подростки [13, р. 639]. М. Аппель, Б. Штигльбауэр и др. рассматривают в своей работе поведение человека и, в частности, вербальную агрессию в цифровой среде [11, р. 236]. Ключевым субъектом исследований в большинстве случаев является подросток [15, р. 408], а родители рассматриваются как контролирующий субъект [9, с. 39]. Наиболее разносторонне были проанализированы возможности взаимовлияния субъектов образовательного процесса в работе [14, р. 1112].

В то же время, на наш взгляд, остается мало анализируемым позитивный эффект цифровой образовательной среды для социализации и развития обучающихся, формирования адекватных социальных установок по отношению к ключевым объектам: безопасности, коммуникации и другим. Педагоги понимают важность и необходимость внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, но вместе с тем еще не в полной мере владеют всеми необходимыми цифровыми инструментами, и понимают их многофункциональность с точки зрения развития и формирования определенных установок у школьников. И здесь необходимо учитывать взаимовлияние цифровой среды на человека и человека на цифровую среду. С одной стороны, поведение человека в цифровой среде во многом определяется теми социальными установками, которыми он руководствуется и в обычной жизни, в то же время и сама цифровая среда становится инструментом влияния на определенные социальные установки обучающихся.

Интерес к формированию социальных установок у обучающихся не случаен. В классических и современных работах отечественных психологов показано, что особенности социальной ситуации развития – сущностной характеристики возрастного этапа развития, введенной Л.С. Выготским, – решающим образом определяют направление, содержание и характер возрастного развития ребенка, ожидания и требования, предъявляемые к нему, его место в системе социальных отношений [3, с. 226]. Решение специфических задач, которые ставит ребенку вовлекающая его цифровая среда, оказывает влияние на содержание его развития, а именно приобретаемые ребенком новые психические свойства и качества, а также социальные установки, т.е. благоприятные или неблагоприятные оценочные реакции на что-либо или на кого-либо, которые выражаются во мнениях, чувствах или целенаправленном поведении по отношению к объекту установки. [6, с. 81].

По мнению Г.В. Солдатовой, «учителя включаются не только не очень активно, но и недостаточно рано в цифровую социализацию детей. На наш взгляд, расширение репертуара и интенсификация применения стратегий учительской медиации может быть обеспечена повышением цифровой компетентности учителей и изменением установок по отношению к своей роли в процессе цифровой социализации и к цифровой среде как источнику не только новых рисков для подрастающего поколения, но и новых возможностей» [8, с. 381].

В связи с этим задача выявления педагогического потенциала, обеспечивающего влияние цифровой среды на социальные установки обучающихся, становится особо актуальной. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по изучению и использованию в практике педагогических инструментов влияния школьной цифровой среды на социальные установки обучающихся.

Одной из востребованных на сегодняшний день социальных установок, является социальная установка, направленная на безопасное поведение в сети Интернет. Одновременно с развитием цифровой грамотности и формированием компетенций для цифровой деятель-

ности на первый план выходят вопросы обеспечения информационной безопасности, характеризующейся достижением состояния защищенности личности от внутренних и внешних информационных угроз, а также подразумевающей сочетание инструментов и навыков, которые пользователи могут применять во избежание контроля над их действиями в сети Интернет, доступа или вмешательства в их цифровую информацию и электронные устройства и программы.

Цель работы

Теоретически обосновать обобщенную модель содержания социальной установки, проанализировать способы влияния на социальные установки (в частности на примере социальной установки, направленной на безопасное поведение в сети Интернет) педагогическими средствами, включенными в школьную цифровую образовательную среду и выявить результативность имеющихся в практике школы инструментов влияния на социальные установки.

Материалы и методы

Теоретический анализ литературы дал возможность смоделировать содержание социальной установки в общем виде. Основанием для построения модели послужили исследования М. Смита [6, с. 202], который выделил следующие компоненты социальных установок: когнитивный, включающий в себя знания человека об объекте, к которому относится его социальная установка; аффективный, к которому относятся эмоции, переживаемые человеком в отношении данного объекта; поведенческий (конативный), включающий в себя реальные и потенциальные действия человека, которые он непосредственно совершает или готов совершить по отношению к соответствующему объекту, целенаправленно анализируя, регламентируя, дозируя и отбирая факторы, которые оказывают существенное влияние на формирование и изменение социальных установок обучающихся. К таким факторам относятся: источник информации; содержание и порядок поступления информации; учет особенностей аудитории.

Несмотря на то, что существует еще несколько подходов к пониманию термина «социальная установка», мы увидели следующие преимущества в модели по Смиту. Трехкомпонентная модель позволяет увидеть возможности педагогического воздействия на социальную установку: через увеличение и систематизацию объема знаний об объекте социальной установки, через проживание определенных ситуаций, связанных с объектом установки и накопление различного (и позитивного, и негативного) опыта относительно установки в учебных (специально смоделированных) условиях.

Для экспериментального исследования была выбрана социальная установка, связанная с цифровой безопасностью обучающихся.

Рассмотрим более подробно возможности формирования и развития социальной установки на цифровую безопасность через использование возможностей цифровой образовательной среды и выбранных современных психолого-педагогических подходов.

В толковом словаре С.И. Ожегова понятие безопасность трактуется как «состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности» [7, с. 907]. Таким образом, понятие «безопасность» характеризует ситуацию, в которой человек защищен от различных опасностей (политических, экономических, информационных, психологических и т.д.) и владеет способами защиты от них. В условиях повсеместной информатизации общества особую актуальность приобретает обеспечение цифровой безопасности как на уровне государства, так и на уровне гражданина. Наиболее уязвимым контингентом пользователей информационных сетей при этом являются дети. Во многом это связано с участвовавшими случаями интернет-мошенничества, оказания психологического давления на подростков, вовлечения их в совершение преступлений.

Установка на цифровую безопасность предполагает осознание цифровых угроз, а также готовность к ответственному и безопасному поведению в сети для продуктивного интернет-взаимодействия [12, р. 841]. При этом каждый компонент установки имеет собственное содержательное наполнение:

Когнитивный компонент: знание правил безопасного поведения (в том числе в сети Интернет), осознание необходимости их соблюдения.

Аффективный компонент: привлекательность защищенности, наличие устойчивой предпочтительности определенного образа действия в вопросах безопасного поведения в сети.

Конативный компонент: опыт безопасного поведения и готовность применять навыки (компетентность) безопасного поведения в новых условиях и ситуациях.

На формирование и развитие у обучающихся установки на цифровую безопасность будут оказывать влияние следующие особенности обучающихся, обусловленные возрастом:

– 5-6 классы. Наблюдается несогласованность убеждений, нравственных идей и понятий с поступками, действиями и поведением; происходит разбалансировка процессов возбуждения и торможения.

– 7-9 классы. Социальные нормы поведения, установленные взрослыми, отходят на второй план; сложные, отношения с педагогами и/или одноклассниками, в результате нежелания подростка подчиняться их требованиям и заданиям.

– 10-11 классы. Установление психологической независимости во всех сферах: в моральных суждениях, политических взглядах, поступках; ранимость уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с подчеркнутой независимостью, борьба с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров; вмешательство в личные дела извне для них невыносимо, тем более – принуждение.

Теоретический анализ позволил описать в обобщенном виде психолого-педагогические возможности цифровой образовательной среды образовательного учреждения (далее – ЦОС ОУ) для влияния на социальную установку. Психолого-педагогические возможности использования школьной ЦОС для влияния на социальную установку учащихся, объектом которой является цифровая безопасность, представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Психолого-педагогические возможности использования ЦОС для влияния на социальную установку (объект социальной установки – безопасность)

Особенности ЦОС, влияющие на формирование социальной установки	Объект социальной установки: БЕЗОПАСНОСТЬ цифровая		
Формы взаимодействия	Учебные сетевые взаимодействия, коммуникации в цифровой образовательной среде		
Содержание	Задания направленные: <ul style="list-style-type: none"> • на осознание наличия в Интернете негативной, вредной и опасной информации; • на изучение способов представления себя в Интернете, правил личной безопасности в сети; • на осознание основных возможностей и рисков, связанных с удовлетворением потребностей (коммуникативных, познавательных, в товарах и услугах и т.д.) с помощью различных онлайн технологий; • на приобретение опыта безопасной работы с сети Интернет 		
Организация деятельности	5-6 класс Участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах) под руководством учителя прежде всего цифровой среде образовательного учреждения	7-9 класс Участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах) совместно с учителем в том числе на сторонних образовательных порталах	10-11 класс Самостоятельное участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах) в том числе на сторонних образовательных порталах

Следующим методом, использованным при экспериментальной работе, стал SWOT-анализ, который позволил системно оценить возможности и проблемы в ЦОС с точки зрения влияния на социальные установки обучающихся.

Среди сильных сторон были отмечены:

- сформированные в образовательном учреждении условия для практического применения онлайн-инструментов в реализации программы по формированию безопасного поведения в сети Интернет;

- опыт педагогов по созданию электронных образовательных ресурсов, организации проектной деятельности на основе использования онлайн-сервисов и онлайн-инструментов;
- сформированная инфраструктура цифровой среды, имеющая в составе школьную локальную сеть с выделенным сервером и системой электронного документооборота;
- учебные и административные кабинеты, в том числе и три стационарных и три мобильных компьютерных класса, оборудованные компьютерной техникой с доступом в сеть Интернет;
- школьный информационно-образовательный портал, разработанный школьный ресурс «МОДЭЛЬ 3L» Мотивация, Обучение, Действие через Электронные ресурсы для 3L (life-long learning – обучения длиною в жизнь);
- библиотека, подключенная к Национальной электронной библиотеке (НЭБ).

Среди проблем были обозначены:

- уязвимость обучающихся перед опасностями сети Интернет вследствие прямой зависимости между уровнем активности в цифровой среде и степенью возможных рисков и угроз;
- недостаточная компетентность педагогов в вопросах цифровой безопасности и методике формирования безопасного поведения обучающихся в сети Интернет.

Анализ позволил выявить оптимальный путь развития механизмов влияния на социальные установки – через школьный ресурс «МОДЭЛЬ 3L» и сетевые события.

В ходе работы был использован и эксперимент, целью которого стала проверка результативности влияния ЦОС на социальную установку относительно объекта «Безопасность в сети Интернет».

Для развития навыков безопасного поведения в сети Интернет было разработано несколько цифровых событий, в том числе сетевой квест «Гарри Поттер и Дары Интернета» по мотивам литературных произведений Дж. Роулинг. Подойти к обучению через персонажа книги – традиционный педагогический прием, ведь так

до учащихся доносится информация через любимую, понятную и доступную возрасту форму в литературном формате. С течением времени меняются пристрастия детей, появляются новые кумиры, поэтому для привлекательности был выбран один из самых популярных героев современных школьников – Гарри Поттер, мальчик с непростой судьбой, обладающий магическими способностями, но не лишённый человеческих слабостей. В конце своих приключений он сталкивается с волшебными Дарами, которые существенно облегчают жизнь, но могут также и быть использованы с разрушительной, деструктивной целью. Проведя аналогию с Интернетом и рассматривая его не только как средство связи и быстрого поиска нужной информации, но и как источник определённой опасности, квест, основываясь на содержании книги и одноименного фильма, преподносит детям простые правила сетевой безопасности в игровой и доступной форме. Целевой аудиторией являются учащиеся 12-14 лет, имеющие компьютерное оборудование с выходом в Интернет и знакомые с книгой или фильмом о Гарри Поттере. Структура квеста состоит из 6 разделов, в каждом из которых заключены задания, влияющие на компоненты социальной установки [1, с. 80-82].

Содержание и форма заданий в квесте соотносятся с компонентами социальной установки следующим образом:

Когнитивный компонент – знание правил безопасного цифрового поведения, осознание необходимости их соблюдения.

Аффективный компонент – привлекательность защищенности, наличие устойчивой предпочтительности определенного образа действия в вопросах безопасного поведения в сети.

Поведенческий компонент – опыт безопасного цифрового поведения и готовность применять навыки (компетентность) безопасного поведения в новых условиях и ситуациях [2, с. 70].

Результаты

В ходе пилотного эксперимента была создана обобщенная теоретическая модель содержания социальной установки, ее непосредственное наполнение для объекта «Безопасность в Интернет»,

разработан и апробирован инструмент влияния – квест «Гарри Поттер и дары Интернета». Обобщенная модель содержания позволяет конструировать содержание практически любого объекта социальной установки и отбирать наиболее адекватные механизмы влияния.

Для определения уровня сформированности социальных установок у обучающихся в ОУ был создан цифровой ресурс сбора и автоматической обработки данных “Мониторинг цифровой образовательной среды”. Он позволяет в автоматическом режиме обработать данные, полученные в результате диагностики степени сформированности социальных установок обучающихся и определить влияние школьной ЦОС на развитие социальных установок обучающихся.

Анкета состоит из вопросов, направленных на оценку влияния цифровой среды на социальные установки к нескольким объектам, в том числе и сетевой безопасности. Каждый из вопросов был представлен в виде утверждения, связанного с оценкой одного из трёх компонентов социальной установки: когнитивный, аффективный, конативный. По каждому из утверждений учащийся выражал степень своего согласия по шкале от 1 до 10, где 1 – полностью не согласен, а 10 – совершенно согласен. Первое анкетирование проводилось в марте 2021 г. среди учащихся 7 и 9 классов, второе – после включения учащихся в педагогическое взаимодействие через ЦОС в ноябре 2021 г. среди тех же учащихся 8 и 10 классов. Всего в анкетировании приняли участие 98 человек. Данные анкетирования представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Результаты анкетирования учащихся школы

Март 2021 учебного года			
7 «А»	7 «Б»	9 «А»	9 «Б»
0,56	0,49	0,58	0,61
Ноябрь 2021 учебного года			
8 «А»	8 «Б»	10 «А»	10 «Б»
0,62	0,65	0,66	0,74

На основании двух срезов с незначительным временным интервалом еще рано говорить о том, что имеется положительная ди-

намика, однако возможно сделать вывод о том, что при целевом педагогическом воздействии на социальные установки есть изменения на уровне классов.

Выводы и область применения результатов

Формирование социальных установок – очень длительный и сложный процесс. При грамотной организации образовательного процесса в цифровой среде школы можно влиять на социальные установки обучающихся через когнитивный, конативный и аффективный компоненты установок. Экспериментальная проверка показала, что даже за полгода при систематическом воздействии социальная установка школьника может измениться.

Полученные в ходе проведения исследования результаты могут быть использованы:

- руководителями образовательных учреждений при формировании школьной цифровой среды, реализации программы воспитания, т.к. одним из ее результатов становится система ценностей обучающегося, в том числе и набор социальных установок, с которыми выпускник выходит в дальнейшую жизнь;
- исследователями в области образования (педагогами и психологами) для уточнения возможностей и ограничений влияния на социальные установки.

Трехкомпонентная модель социальной установки позволяет конструировать педагогические воздействия в формате игр, сетевых событий и пр., которые будут влиять на социальную установку. Она может быть использована практически для любого объекта социальной установки.

Список литературы

1. Бякова Е.В. Волшебные свойства школьных сетевых взаимодействий или при чем здесь Гарри Поттер? // Поиск. 2021. № 1. С. 80-82.
2. Ванина Э.В., Бякова Е.В. Применение коммуникативной стратегии диалога для формирования социальных установок у обучающихся

- в цифровой образовательной среде // Актуальные проблемы педагогики и психологии на современном этапе. Материалы V Международной научно-практической конференции. Волгоград, 2020. С. 68-76.
3. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педология подростка: Проблема возраста / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 224-269.
 4. Гордеева С.С. Сущность и структура социальной установки в социологии и социальной психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 3(27). <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2016-3-135-140>
 5. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации /пер. с англ.; под науч. ред. П. А. Сергоманова. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с.
 6. Дэвис Дж.Э. Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М.: Прогресс, 1972. 392 с.
 7. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Азъ, 1994. 907 с.
 8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность подростков в интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. 2014. № 3(15). <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0305>
 9. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В. Стратегии учительской медиации цифровой активности школьников глазами подростков // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. Сборник научных статей и материалов III международной конференции. Коломна, 2020. С. 379-383.
 10. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2(63). С. 36-41.
 11. Appel M., Stiglbauer B., Batinic B., & Holtz P. Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers // Computers in human behavior. 2014. Vol. 33. P. 235-241.

12. George M.J., Odgers C.L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age // Perspectives on psychological science. 2015. Vol. 10, No. 6. P. 832-851.
13. Livingstone S., Smith P.K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age // Journal of child psychology and psychiatry. 2014. No. 55(6). P. 635-654.
14. Shin W., Lwin M.O. How does “talking about the Internet with others” affect teenagers’ experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers // New Media & Society. 2017. Vol. 19, No. 7. P. 1109-1126.
15. Symons K., Ponnet K., Emmery K., Walrave M., Heirman W. Parental knowledge of adolescents’ online content and contact risks // Journal of youth and adolescence. 2017. Vol. 46, No. 2. P. 401-416.

References

1. Byakova E.V. Volshebnyye svoystva shkol’nykh setevykh vzaimodeystviy ili pri chem zdes’ Harry Potter? [The magical properties of school network interactions or what does Harry Potter have to do with it?]. *Poisk* [Search], 2021, no. 1, pp. 80-82.
2. Vanina E.V., Byakova E.V. Primenenie kommunikativnoy strategii dialoga dlya formirovaniya social’nykh ustanovok u obuchayushchikhsya v tsifrovoy obrazovatel’noy srede [Application of the communicative dialogue strategy for the formation of social attitudes among students in a digital educational environment]. *Aktual’nye problemy pedagogiki i psihologii na sovremennom jetape. Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Actual problems of pedagogy and psychology at the present stage. Materials of the international scientific and practical conference]. Volgograd, 2020, pp. 68-76.
3. Vygotskiy L.S. *Polnoe sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Pedologiya podrostka: Problema vozrasta* [The full composition of writings: in 6 volumes. Teenage pedagogy: The problem of age]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 224-269.

4. Gordeeva S.S. Sushchnost' i struktura sotsial'noy ustanovki v sotsiologii i sotsial'noy psikhologii [The essence and structure of social attitude in sociology and social psychology]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija* [Perm University Bulletin. Philosophy. Psychology. Sociology], 2016, no. 3 (27). <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2016-3-135-140>
5. Geibl E. *Tsifrovaya transformatsiya shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodniy opyt, trendy, global'nyye rekomendatsii* [Digital transformation of school education. International experience, trends, global recommendations] / per. s angl.; pod nauch. red. P.A. Sergomanova. Moscow: NIU VSHE, 2019, 108 p.
6. Devis Dzh.E. *Amerikanskaja sociologija. Perspektivy, problemy, metody* [American sociology. Perspectives, problems, methods]. Moscow: Progress, 1972, 392 p.
7. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 72500 slov i 7500 frazeologicheskikh vyrazhenij* [Explanatory dictionary of the Russian language: 72500 words and 7500 phraseological expressions]. Moscow: Az, 1994, 907 p.
8. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Bezopasnost' podrostkov v internete: riski, sovladanie i roditel'skaya mediatsiya [Teenagers safety on the Internet: risks, coping and parental mediation]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 3(15). <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0305>
9. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V. Strategii uchitel'skoy mediatsii tsifrovoy aktivnosti shkol'nikov glazami podrostkov [Strategies for teacher mediation of digital activity of schoolchildren through the eyes of teenagers]. *Tsifrovoye obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka* [Digital society as a cultural and historical context of human development]. Kolomna, 2020, pp. 379-383.
10. Shilova O.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskij vzglyad [Digital educational environment: pedagogical outlook]. *Chelovek i obrazovanie* [Human and education], 2020, no. 2(63), pp. 36-41.
11. Appel M., Stiglbauer B., Batinic B., & Holtz P. Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in human behavior*, 2014, vol. 33, pp. 235-241.

12. George M.J., Odgers C.L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on psychological science*, 2015, vol. 10, no. 6, pp. 832-851.
13. Livingstone S., Smith P.K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of child psychology and psychiatry*, 2014, vol. 55, no. 6, pp. 635-654.
14. Shin, W., Lwin, M. O. How does “talking about the Internet with others” affect teenagers’ experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers. *New Media & Society*, 2017, vol. 19, no. 7, pp. 1109-1126.
15. Symons K., Ponnet K., Emmery K., Walrave M., Heirman W. Parental knowledge of adolescents’ online content and contact risks. *Journal of youth and adolescence*, 2017, vol. 46, no. 2, pp. 401-416.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ванина Эмилия Владимировна, к.п.н., доцент кафедры методологии и технологий цифрового образования
ГБУ ДПО СПбАППО
ул. Ломоносова, 11-13, А, г. Санкт-Петербург, 191002, Россия
emiliavanina@gmail.com

Петрова Елена Геннадьевна, директор
ГБОУ СОШ №551 Кировского района Санкт-Петербурга
ул. Танкиста Хрустицкого, 31, г. Санкт-Петербург, 198217, Россия
petrovaeg@mail.ru

Бякова Елена Викторовна, учитель, зав. направлением ОЭР
ГБОУ СОШ №551 Кировского района Санкт-Петербурга
ул. Танкиста Хрустицкого, 31, г. Санкт-Петербург, 198217, Россия
elenahistory78@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Emilia V. Vanina, Ph.D., Associate Professor, Department of Methodology and Technologies of Digital Education

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

11-13, A, Lomonosov Str., St. Petersburg, 191002, Russia

emiliavanina@gmail.com

Elena G. Petrova, Director

Secondary School No. 551 of the Kirovsky district of St. Petersburg

31, Tankist Khrustitsky Str., St. Petersburg, 198217, Russia

petrovaeg@mail.ru

Elena V. Byakova, Teacher

Secondary School No. 551 of the Kirovsky district of St. Petersburg

31, Tankist Khrustitsky Str., St. Petersburg, 198217, Russia

elenahistory78@mail.ru

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-78-98

УДК 376.5

ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Парц О.С.

Цель. Данная статья посвящена теме актуальности использования идей инклюзии для образования одаренных детей. В центре внимания автора особые образовательные потребности одаренных детей.

Материалы и методы. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ понятий позволяет понять причины, почему одаренные дети нуждаются в инклюзии. Понятие «потребности» означает общие нужды; понятие «образовательные потребности» подчеркивает значимость общего образования для развития одаренного ребенка; понятие «особые образовательные потребности» раскрывает специфику одаренных детей, требующей инклюзии для преодоления дефицитов.

Результаты и их обсуждение. В статье обращается внимание на социально-психологическую обусловленность инклюзии: проявление одаренности у ребенка сопровождается особенностями, которые вызывают неприятие в обществе и трудности социальной адаптации. Обосновано, что инклюзивное образование должно быть обязательным компонентом общего образования, поскольку инклюзия необходима для направленного «включения» одаренного ребенка в различные виды активности, получения опыта самостоятельного действия, взаимодействия и коммуникации со сверстниками и взрослыми.

Область применения результатов. Делается вывод, что возможно использовать ресурсы инклюзивного образования в обучении одаренных детей. Современная российская школа нуждается в теоретико-методологических разработках применения идеи инклюзии для образования одаренных детей.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; одаренные дети; особые образовательные потребности; образование одаренных детей

INCLUSION IDEAS FOR GIFTED CHILDREN EDUCATION

Parts O.S.

Purpose. *This article is devoted to the topical of using the inclusion ideas for gifted children education. The author focuses on the special educational needs of gifted children.*

Materials and methods. *A comparative analysis of concepts shows why gifted children need inclusion. “Needs” refers to general needs; the concept of “educational needs” underlines the importance of general education for the development of a gifted child; the concept of “special educational needs” reveals the specifics of gifted children, requiring inclusion to overcome deficits.*

Results. *The article draws attention to the socio-psychological conditionality of inclusion: the manifestation of giftedness is accompanied by features that cause rejection in society and difficulties of social adaptation. It is justified that inclusive education should be a mandatory component of general education, since inclusion is necessary for the targeted “inclusion” of a gifted child in various types of activity, gaining experience in self-acting, interaction and communication with peers and adults.*

Practical implications. *It is concluded that inclusion resources should be used to educate of gifted children. A modern Russian school needs theoretical and methodological developments of the application of the inclusion idea for gifted children education.*

Keywords: *inclusion; inclusive education; gifted children; special educational needs; gifted children education*

Введение

Поиск ресурсов для развития одаренности человека является актуальной темой на протяжении длительного времени. В современном российском обществе разработаны нормативно-правовые основы образования одаренных детей, активно осуществляются разнообразные проекты, направленные на выявление и развитие детской одаренно-

сти, но не разработаны теоретико-методологические основы образования одаренных детей. Как результат, продуктивность проводимой работы в данном направлении не приносит ожидаемых результатов. При этом время государство остро нуждается в одаренных людях, от интеллектуального вклада которых напрямую зависит его прогресс, экономическое благосостояние и конкурентоспособность. Для решения задачи выявления, развития детской одаренности в целях сохранения качеств одаренной личности у взрослого человека необходимо пересмотреть имеющиеся образовательные ресурсы и качество их использования для достижения стабильных положительных результатов в данном направлении. Одним из таких ресурсов является инклюзивное образование, к настоящему моменту времени данная проблематика остается малоизученной.

Целью данной статьи является постановка проблемы использования идей инклюзии в качестве теоретико-методологического основания в обучении и воспитании одаренных детей в современной школе, что позволит вплотную подойти к разработке теории обучения и воспитания одаренных детей, систематизировать накопленный практический опыт и сформулировать положения педагогики детской одаренности. Идеи инклюзивного подхода послужат методологическим основанием для обоснования практической составляющей образования одаренных детей.

Материалы и методы

На данном этапе происходит сравнительно-сопоставительный анализ понятийного аппарата для переосмысления использования идей инклюзии в современной школе в контексте обозначенной проблемы. Это возможно на основе сравнительного анализа существующих позиций в теории и практике образования одаренных детей, обобщения и систематизации полученных результатов, выражающихся в обосновании инклюзивного образования как составного и обязательного компонента системы образования.

К началу 21 века накоплены значительные исследовательские материалы феномена «одаренность», по проблеме развития одаренно-

сти, начиная с детского возраста. В центре внимания – творческий потенциал личности, возможность неординарных достижений, с помощью которых человечество сделает очередной технологический прорыв. В тоже время проблема сохранения одаренности в ребенке как качества взрослой личности, реализации образовательных потребностей, гармонизации развития детей, проявляющих себя как одаренные дети, остается актуальной.

Проблема видится в том, что наряду с достаточной разработанностью на уровне психологии, отсутствует проработка вопроса на теоретико-методологическом уровне. На практическом уровне в общем и дополнительном образовании реализуются самостоятельные, не связанные между собой программы для выявления и развития одаренности; вопросы сохранения одаренности остаются в стороне. Очевидно, что для сохранения одаренности как качества личности и гармонизации социального опыта одаренного ребенка нужны иные ресурсы, помогающие ребенку учиться жить в социуме, взаимодействовать с ним, оставаясь самим собой. На наш взгляд, таким недооцененным ресурсом могут выступать идеи инклюзивного образования.

Вопросам развития детской одаренности, интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей посвящены психолого-педагогические исследования Богоявленской Д.Б., Лейтеса Н.С., Дружинина В.Н., Рензулли Дж., Хеллер К.А. и др. [13].

Исследования проблематики развития одаренности от детства к взрослости Холодной М.А. показали противоречия в понимании природы одаренности в отношении сохранения детской одаренности как качества взрослой личности, зависимость данного процесса от социального и культурного контекста [20].

Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми рассматривали Гусев С.И., Привалова Г.Ф., Лопатин Н.А. [3].

Княгининой Н., Янбарисовой Д. проведен анализ способов поддержки одаренных обучающихся в мировой и отечественной практике и сделан вывод о необходимости совершенствования механизмов реализации работы с одаренными обучающимися [7].

В материалах исследователей также раскрывается с разных сторон проблематика развития идей инклюзии в образовании.

Рассмотрение Маллаевым Д.М. и Бажуковой О.А. методологических аспектов развития инклюзивного пространства в современном образовании показывает, что в обществе отсутствует адекватное восприятие идей инклюзии, знаний о взаимодействии с «особыми» категориями людей, «владение необходимым уровнем сформированной коммуникативной культуры» [11, с. 78], что отрицательно сказывается на развитии идей инклюзии в целом.

Попов А.А., Глухов П.П., Аверков М.С. исследовали особенности инклюзивного образования и обосновали его наиболее оптимальные формы (антропопрактики) в работе с одаренными детьми [15].

Изучение профессиональной готовности педагогов к реализации идей инклюзивного образования, проведенное Крашенской А.Н. [8], и профессиональных дефицитов учителей, представленное Сапуновой И.В., показывают неуверенность из-за отсутствия специальных знаний, острую потребность в повышении профессиональной квалификации в данной области на основе новых требований [16].

Ореховская Н.А., Воеводина Е.В., Серегина Т.Н., Райдугин Д.С. изучали значимость формирования инклюзивной культуры в обществе через систему образования [22].

Кибальченко И.А. и Абалмасовой О.Д. обосновывается необходимость реализации инклюзивного образования в образовании одаренных детей [6]; ранее нами также осуществлялось обращение к теме использования идей инклюзивного образования для развития одаренных детей [14], что значимо для переосмысления отношения к данной проблематике в целом.

Понятие инклюзии входило в жизнь общества постепенно, и первоначально использовался термин «интеграция» (от «integrate» – объединять в единое целое). Термин «включение» (от «include» – содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе) стал применяться немного позже именно в отношении особых детей. Взгляд на этот процесс с позиции современности позволяет понять, что появление в конце 20 века и введение в педагогику понятия инклюзии (от англ.

«inclusion» – в пер. «включение») означало провозглашение доступности образования для детей с разными возможностями и признание их права на образование. В наши дни сохраняет свою актуальность тезис, что инклюзия касается образовательных и социальных ценностей, обеспечения доступности, гибкости и улучшения образования для всех учащихся (*Hornby G., 2015*) [22].

Внедрение идей инклюзивного образования в образовательной практике российских школ закреплено в Законе «Об образовании в Российской Федерации» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [18]. Тем не менее, положения инклюзивного образования понимаются узко направленно и используются лишь частично. Традиционное понимание идей инклюзивного образования сводится к обеспечению равного доступа к образованию детей с нарушениями здоровья или психики, а также инвалидов. Но необходимо помнить, что понятие «особых образовательных потребностей» может относиться и к детям так называемой «нормы», имеющих особенности своего развития в силу других обстоятельств, и которым также требуется помощь в освоении способов жизнедеятельности и взаимодействия с окружающим социумом, в преодолении трудностей в обучении и развитии. Понятие инклюзии целесообразно использовать в отношении разных категорий детей более широко, как в теории, так и практике образования. Причины расширения «географии» понятны: у каждого ребенка в тот или иной период его развития могут проблемы, которые без помощи взрослого он преодолеть не сможет; «особость» может в той или иной мере затронуть большое количество детей: каждый ребенок может быть одарен от природы, а проявляющийся потенциал одаренности несет за собой, с одной стороны, определенные проблемы для гармоничного развития ребенка в социуме, а с другой, может быть значимым для его личностного развития.

В каждом отдельно взятом случае необходимо определять направления «включения», его содержание, методы в отношении разных категорий детей с особыми образовательными потребностями,

одной из которых являются одаренные дети: «показатель «выше нормы», неравномерность в развитии одаренных детей свидетельствуют о трудностях в развитии, в социальной адаптации. Именно проявления одаренности у ребенка влекут за собой особенности его взросления, проявляющиеся в особенности восприятия мира и, как следствие, в поведении и общении. Инициативность, повышенная любознательность и чувствительность, направленная целеустремленность, в том числе в достижении результата, развитая интуиция, интеллектуальная мобильность и многие другие характеристики, с одной стороны, удивляют, а с другой, настораживают и раздражают окружающих, вызывая отторжение, подозрительность и неприятие. Для одаренного ребенка это означает социальную изоляцию. Как результат, фиксируем трудности социальной адаптации ребенка в окружающей среде.

Выходом является освоение тактик взаимодействия на основе принятия особенностей, стремления к взаимопониманию, а именно, направленная социализация средствами инклюзии. Если речь идет о конкретном ребенке, то можно сказать, что в центре внимания не только специальные программы, методы и/ или технологии обучения. В первую очередь, решается задача освоения культурного опыта взаимодействия самого ребенка с социумом, самостоятельного действия, выстроенного на основе понимания самого себя и особенностей окружающего мира, а затем осуществляется включение ребенка в интеллектуально-творческие виды образовательной деятельности. В данном ключе, инклюзия, по мнению Нечаева А.В., может выступить новым уровнем и новой технологией развития собственно образовательного процесса» [12, с. 26].

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим социально-психологическую обусловленность инклюзии в образовании одаренных детей в общеобразовательной школе. *Социальная обусловленность* заключается в том, что одаренные дети являются частью социума, в котором, с одной стороны, востребованы результаты их деятельности, а с другой стороны, они являются неудоб-

ными для общества, поскольку постоянно вступают с ним в противоречие и «требуют» поддержки в воплощении своих возможностей и реализации идей. *Психологическая обусловленность* состоит в том, что, по Холодной М.А., «развитие одаренного ребенка в силу специфики самого феномена одаренность сопровождаются трудности социальной адаптации» [19, с. 111]. «Возрастание уровня рискогенности, – по мнению Аксютиной З.А., – способствует перерастанию нормального протекания социального воспитания в кризисные ситуации, конфронтацию, конфликты» [1, с. 22]. То есть, педагогу необходимо знать, что сложность взросления одаренного ребенка обусловлена проявлениями одаренности, и это может стать определенным риском для его гармоничного социального развития. Так *особенно* запускается механизм инициативной активности одаренного ребенка, направленность которой предстоит понять и облагородить средствами образования. Именно инклюзивное образование, основная идея которого принятие особых людей, разворачивает общество лицом к особым детям, в том числе и с признаками одаренности. Главное, вслед за Юркевич В.С., понимать, что одаренность – это «определенный тип развития личности, определяющий возможность достижений в будущем» [21, с.101]. Реальность достижений взрослой личности, которой однажды станет растущий одаренный ребенок, зависит от тех образовательных условий, в которых будет проходить его становление и развитие. Ведущее условие – готовность взрослых, учителя принимать особенности и включать ребенка в необходимые практики, способствующие социальному развитию, на основе принятия своих особых образовательных возможностей и освоения способов преодоления имеющихся дефицитов для гармонизации личностного развития.

Встает вопрос определения потребностей одаренных детей, как особых образовательных потребностей, и точки отсчета для учителя, взаимодействующего с данным ребенком и определяющим необходимые педагогические ресурсы, которые, по его мнению, позволят освоить недостающий и востребованный для жизни в обществе опыт.

По мнению Иванникова В.А., чтобы «понять потребностную сферу человека, надо анализировать связь человека миром, ибо по-

требности, как жизненные задачи, возникают в тех реальных отношениях, в которые включается человек» [5, с. 142].

В Федеральном государственном образовательном стандарте потребность понимается как «социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса»; под образовательной потребностью понимается «вид общественной потребности, выраженный в ... накоплении посредством включенности в систему образования жизненных сил человека и их реализации» [17].

Современными исследователями выделяются общие и особые образовательные потребности. Общие образовательные потребности показывают потребность в образовании, предоставлении необходимых средств обучения, использовании имеющихся технологий для освоения ребенком необходимого для жизни социального опыта. Особые образовательные потребности подчеркивают потребность в индивидуализации образовательных ресурсов – от содержания до методов и образовательных технологий; по В.И. Лубовскому, – это «актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные, моторные и другие), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения; *когнитивные возможности* подразумевают владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире; *энергетические возможности* обозначают умственную активность и работоспособность; *эмоционально-волевые* – направленность активности ребенка, познавательная мотивация, возможности сосредоточения и удержания внимания» [10, с. 62].

В контексте инклюзивного образования понятие «дети с особыми образовательными потребностями» охватывает учащихся, демонстрирующих образовательные проблемы, трудности в обучении и, как следствие, испытывающих потребность в дополнительной поддержке в процессе обучения и взросления. Инклюзивное образование предполагает создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями в учреждении образования.

Особые образовательные потребности могут быть разными, поэтому необходимо использовать такие формы и методы организации обучения и воспитания, которые смогут содействовать освоению ими опыта преодоления возникающих трудностей и возможности успешной социализации в дальнейшем. На наш взгляд, нужно учитывать точку зрения Байбородовой Л.В., что «особые образовательные потребности не являются едиными и постоянными, проявляются в разной степени при каждом типе нарушения, разной степени его выраженности» [2, с. 6]. Если мы говорим «дети с особыми образовательными потребностями», то акцентируем внимание общества на потребностях определенной категории детей в особых условиях и средствах образования, напоминаем об ответственности за их образование, создание условий для преодоления имеющихся трудностей и полноценного включения в жизнь.

Крыловой О.Н. были выявлены следующие «особые образовательные потребности одаренных обучающихся: 1) в получении качественного образования; 2) в психолого-педагогическом сопровождении в области управления эмоциями и поведением; 3) заниматься исследовательской деятельностью в образовательном процессе; 4) в индивидуальной программе обучения и взаимодействии с педагогом» [9, с. 219]. Полагаем, что этот перечень может быть уточнен и дополнен. При этом важно, выделив особые образовательные потребности, трактовать их в пользу ребенка, органично встраивая в его жизнь помощь взрослых и учитывая имеющийся отрицательный опыт, чтобы не исчезал интерес к выбору профессионального пути, не снижалась учебная мотивация и т.д.

Выявление особых образовательных потребностей одаренных детей означает, что взрослое сообщество изъявляет свою готовность помогать гармонизации развития ребенка в тот момент, когда возникает такая необходимость, и подбирать ресурсы, которые помогут ему получить необходимый опыт быть самостоятельным и жить самостоятельно.

В мировой образовательной практике накоплен опыт реализации инклюзивного образования, которое реализуется в обычной школе

и предполагает освоение культурного опыта проявления социальной активности, открытости и других форм проявления социально приемлемого, бесконфликтного поведения и общения (O'Hanlon C., 1995) [26]. «Включение» означает, что учителем создаются особые «тренировочные» ситуации так, чтобы решая их, он мог преодолеть свою «особость», трудность и научился быть самостоятельным, учился проявлять себя в коллективе и быть самостоятельным, сохраняя уважение к другим. Опыт Датской школы, построенной на принципах инклюзии, показывает эффективность образовательного процесса, который происходит в естественном социальном окружении сверстников и педагогов, заинтересованных взрослых (Mortensen A., 2016) [24]. «Включение» одаренных обучающихся в активный познавательный процесс во многом зависит от разных аспектов образования и учителя, его профессионализма и пристального внимания к одаренному ребенку. Но мы все больше понимаем, что именно инклюзивность образования позволит продумывать и предлагать ребенку значимые для его личностного развития образовательные практики, фокусируя свое внимание именно на развитии одаренности (Piske F., Stoltz T. and Machado J., 2014) [27]. «Ни одна страна не может себе позволить растрчивать таланты, и отказ от выявления каких-либо интеллектуальных или иных возможностей было бы пустой тратой человеческих ресурсов» (Ninkov I., 2020) [25, с. 286].

В результате, дополнение системы общего образования таким компонентом, как инклюзивное образование, позволит целенаправленно выстраивать работу с одаренными детьми по преодолению имеющихся дефицитов, трудностей, тормозящих развитие (например, «школьной неуспешности», трудностей общения и т.д.), разумному включению в интеллектуально-творческие образовательные практики и, как результат, гармонизации развития личности.

Обновленная система образования общеобразовательной (инклюзивной) школы может включать следующие компоненты:

- основное общее образование,
- дополнительное образование,

- образование (специальное) одаренных детей,
- *инклюзивное образование.*

Деятельность педагогов и иных специалистов направлена на получение ребенком основ образования в рамках базового образования, на удовлетворение образовательных потребностей средствами дополнительного образования. Параллельно изучаются особенности ребенка, проявляющего признаки одаренности, выявляются имеющиеся трудности. Для уточнения дальнейшего продвижения одаренного ребенка важно определить степень затруднений, так называемый «индекс инклюзии» (Гребенникова В.М., Щербина А.И., 2016) [4, с. 70]. На основе этих данных разрабатывается индивидуальная программа по включению ребенка в необходимые для него виды социальной активности, направленной на освоение опыта самостоятельного преодоления возникающих трудностей, в том числе в интеллектуально-творческой деятельности: может быть разработан и предложен уровень интеллектуально-творческой нагрузки, обусловленный индивидуальными возможностями ребенка на данный момент времени.

Как видим, идеи инклюзии органично встраиваются в образовательный процесс школы, создавая условия гармоничного взросления одаренного ребенка. Логичным становится уход от погони за искусственной активизацией интеллектуальной и социальной активности одаренных школьников, провоцирующей их эмоциональное выгорание и затухание проявлений одаренности; приоритетом является ориентация взрослых на использование ресурсов образования для развития естественной активности ребенка на основе сочетания его личных и социальных интересов. В такой общеобразовательной школе в центре внимания все дети, потому что одаренность может проявиться в разное время у разных детей. Главное, чтобы педагог (иной специалист) своевременно оказался рядом и был готов оказать профессиональное содействие: рекомендовал дополнительные занятия со специалистом-профессионалом, психологом, предметный кружок, участие в олимпиаде, конкурсе; координировал форму «включения», степень активности, ролевые позиции ребенка и др.

Выводы

В современной школе назрело более широкое использование идей инклюзии в решении задач образования одаренных детей. Для этого необходим более широкий взгляд педагогического сообщества на ресурсы, возможности, которое предоставляет инклюзивное образование для обучения и воспитания одаренных детей.

На сегодняшний день при наличии широкого спектра исследовательских данных и теоретических разработок в области работы с одаренными детьми вопросы направленного сохранения и развития одаренности детей, интеграции их в социум решаются слабо. Привлечение ресурсов инклюзивного образования послужит тем недостающим звеном между теорией и практикой в области образования одаренных детей, которое позволит выявлять их особые образовательные потребности. И лишь затем целенаправленно индивидуализировать работу с ребенком, учитывая имеющиеся трудности (дефициты), возможности и потребности личности, решать задачи преодоления имеющихся дефицитов и развития одаренности в процессе продуманного (на основе определения индекса инклюзии) включения ребенка в значимую для него интеллектуально-творческую деятельность, предельно сохраняя специфику детства.

С применением ресурсов инклюзии в современную школу придут ценности уважения к одаренному ребенку, терпения в общении, гибкости в организации взаимодействия, грамотное использование технологий, форм и методов обучения для освоения недостающего социально-культурного опыта через включение в необходимые виды активности. Более широкий взгляд на идеи инклюзии и ресурсы инклюзивного образования позволит осуществить теоретико-методологические разработки, нацеленные на социальное развитие личности одаренных детей в условиях общеобразовательной школы с учетом специфики проявлений одаренности у каждого конкретного ребенка. Востребованным результатом может быть разработка положений педагогики детской одаренности, что очень важно для развития образования одаренных детей.

Список литературы

1. Аксютина З.А. Социальное воспитание в контексте исследования рисков // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6. № 3. С. 14-25. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-2>
2. Дополнительное образование детей с особыми образовательными потребностями: учебное пособие / Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Кривунь М.П., Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 315 с.
3. Гусев С.И., Привалова Г.Ф., Лопатин Н.А. Некоторые аспекты социально-педагогической деятельности с одаренными детьми // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4(32). С. 111-116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36833448> (дата обращения: 29.10.2021).
4. Гребенникова В.М., Щербина А.И. Стратегия включения инклюзивной образовательной среды с учётом «индекса инклюзии» // Успехи современной науки и образования. 2016. № 1. С. 69-72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25323998> (дата обращения: 31.10.2021).
5. Иванников В.А. Анализ потребностно-мотивационной сферы с позиции теории деятельности // Мир психологии. 2003. № 2 (34). С. 139-145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46373938> (дата обращения: 31.10.2021).
6. Кибальченко И.А., Абалмасова О.Д. Одаренные дети: необходимость инклюзивного образования // Материалы III-й Региональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи». Таганрог, 2019. С. 312-315. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41402565> (дата обращения: 28.10.2021).
7. Нянгина Н.В., Янбарисова Д.М. Поддержка талантливой молодежи: опыт России и зарубежных государств // Образовательная политика. 2016. №4(74). С. 108-121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44554552> (дата обращения: 31.10.2021).
8. Крашенская А.Н. Профессиональная и психологическая готовность педагога к инклюзивному образованию в России // Трибуна ученого.

2021. № 2. С. 330-334. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45602354> (дата обращения: 28.10.2021).
9. Крылова О.Н. Особые образовательные потребности одаренных детей // Материалы международного конгресса «Поддержка одаренности – развитие креативности». Витебск, 2014. Т. 2. С. 216-220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22406580> (дата обращения: 13.01.2020).
 10. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 61-66. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 13.01.2020).
 11. Маллаев Д.М., Бажукова О.А. Перспективы развития интегрированного и инклюзивного пространства в российском образовании – методологические аспекты и практика // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 76-82. <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-3-76-82>
 12. Нечаев А.В. Социализация одаренных как инклюзивный процесс // Сборник материалов Международной модульной научно-практической конференции «Инклюзия для всех 2020: социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве». Самара, 2020. С. 25-26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44118852> (дата обращения: 29.10.2021).
 13. Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. 416 с.
 14. Парц О.С. Социальное развитие таланта в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 2013. № 11.7 (47). С. 172-177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21242727> (дата обращения: 13.01.2020).
 15. Попов А.А., Глухов П.П., Аверков М.С. Конструирование инклюзивного образования одаренных обучающихся на основе антропо-практического подхода // Философия образования. 2019. Т. 19. № 3. С.151-164. <https://doi.org/10.15372/PHE20190310>
 16. Сапунова И.В. Дети с ограниченными возможностями здоровья и талантливые дети в инклюзии: направление образовательной поли-

- тики и взгляд педагогов // Педагогическое искусство. 2019. № 2. С. 31-39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42621906> (дата обращения: 28.10.2021).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт: электронный ресурс. URL: <https://fgos.ru/>
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
19. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
20. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 5. С. 69-78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16777861> (дата обращения: 29.10.2021).
21. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99-108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17729608> (дата обращения: 30.10.2021).
22. Hornby G. Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42, No. 3. P. 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
23. Inclusive education social problems. N.A. Orekhovskaya, E.V. Voevodina, T.N. Seregina, D.S. Raidugin // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8, No. 1. P. 11-21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36503649> (дата обращения: 01.11.2021).
24. Mortensen A. Neuropædagogik og inklusionsdifferentiering: Neuropædagogiske perspektiver på inklusionsindsatsen i den danske folkeskole. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet. 2016. <https://doi.org/10.5278/VBN.PHD.SOCSCI.00046>
25. Ninkov I. Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis // J. Hum. Rights Soc. Work. 2020. Vol. 5. P. 280–289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>

26. O'Hanlon C. (Ed.). *Inclusive Education in Europe* (1st ed.). Routledge. 1995. <https://doi.org/10.4324/9780203730409>
27. Piske, F. H. R., Stoltz, T., & Machado, J. *Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children // Creative Education*. 2014. Vol. 5. P. 803-808. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.510093>

References

1. Aksyutina Z.A. Social Education in the Context of Risk Research. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, vol. 6, no. 3, pp. 14-25. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-2>
2. Bayborodova L.V., Kirichenko E.B., Krivun' M.P., Tarkhanova I.Yu., Kharisova I.G. *Dopolnitel'noe obrazovanie detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: uchebnoe posobie* [Additional education for children with special educational needs] / ed. L.V. Bayborodova, A.V. Zolotareva. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2014, 315 p.
3. Gusev S., Privalova G., Lopatin N. Some Aspects of Socio-Pedagogical Activity with Gifted Children. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad]. 2018, no. 4 (32), pp. 111-116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36833448> (accessed October 29, 2021).
4. Grebennikova V.M., Shcherbina A.I. Strategiya vklucheniya inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy s uchetom "indeksa inklyuzii" [The Strategy of Incorporating the Inclusive Educational Environment Based on the "Index Of Inclusion"]. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2016, no. 1, pp. 69-72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25323998> (accessed October 31, 2021).
5. Ivannikov V.A. Analiz potrebnostno-motivatsionnoy sfery s pozitsii teorii deyatel'nosti [Analysis of the need-motivational sphere from the position of the theory of activity]. *Mir psikhologii*, 2003, no. 2 (34), pp. 139-145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46373938> (accessed October 31, 2021).
6. Kibal'chenko I.A., Abalmasova O.D. Odarennye deti: neobkhodimost' inklyuzivnogo obrazovaniya [Gifted children: the need for inclusive education]. *Aktual'nye problemy spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya detey i molodezhi: Materialy III Regional'noy nauchno-prakticheskoy*

- konferentsii* [Proceedings of the III Regional Scientific and Practical Conference “Actual Problems of Special and Inclusive Education for Children and Youth”]. Taganrog, 2019, pp. 312-315. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41402565> (accessed October 28, 2021).
7. Knyaginina N.V., Yanbarisova D.M. Podderzhka talantlivoy molodezhi: opyt Rossii i zarubezhnykh gosudarstv [Support of the Talented Youth: Russian and International Practices]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2016, no. 4(74), pp. 108-121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44554552> (accessed October 31, 2021).
 8. Krashenskaya A.N. Professional'naya i psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k inkluzivnomu obrazovaniyu v Rossii [Professional and Psychological Readiness of the Teacher for Inclusion Education in Russia]. *Tribuna uchenogo*. 2021, no 2, pp. 330-334. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45602354> (accessed October 28, 2021).
 9. Krylova O.N. Osoby obrazovatel'nye potrebnosti odarennykh detey [Gifted Child's special Educational Needs]. *Materialy mezhdunarodnogo kongressa «Podderzhka odarennosti – razvitie kreativnosti»* [Proceedings of the International Congress “Support for Giftedness - Development of Creativity”]. 2014, vol. 2, pp. 216-220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22406580> (accessed January 13, 2020).
 10. Lubovsky V.I. Osoby obrazovatel'nye potrebnosti [Special Educational Needs]. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2013, no. 5, pp. 61-66. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (accessed January 13, 2020).
 11. Mallaev D.M., Bazhukova O.A. Perspektivy razvitiya integrirovannogo i inkluzivnogo prostranstva v rossiyskom obrazovanii - metodologicheskie aspekty i praktika [Perspectives of Development of Integrated and Inclusive Space in Russian Education – Methodological Aspects and Practice]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical]. 2018, vol. 18, no. 3, pp. 76-82. <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-3-76-82>
 12. Nechaev A.V. Sotsializatsiya odarennykh kak inkluzivnyy protsess [Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-

- versiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki]. *Inklyuziya dlya vsekh 2020: sotsial'naya inklyuziya v sovremennom sotsiokul'turnom prostanstve: sbornik materialov Mezhdunarodnoy modul'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proceedings of the International Modular Scientific and Practical Conference “Inclusion for All 2020: Social Inclusion in the Modern Socio-Cultural Space”]. 2020, pp. 25-26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44118852> (accessed October 29, 2021).
13. *Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti* [Basic modern concepts of creativity and giftedness]. M.: Molodaya gvardiya, 1997, 416 p.
 14. Parts O.S. Sotsial'noe razvitiye talanta v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Social Development of Talent in the Context of Inclusive Education]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the World of Scientific Discoveries]. 2013, no 11.7 (47), pp. 172-177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21242727> (accessed January 13, 2020).
 15. Popov A.A., Glukhov P.P., Averkov M.S. Konstruirovaniye inklyuzivnogo obrazovaniya odarenykh obuchayushchikhsya na osnove antropoprakticheskogo podkhoda [Designing Inclusive Education for Gifted Students Based on Anthro-Practical Approach]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. 2019, vol. 19, no 3, pp. 151-164. <https://doi.org/10.15372/PHE20190310>
 16. Sapunova I.V. Deti s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i talantlivye deti v inklyuzii: napravleniye obrazovatel'noy politiki i vzglyad pedagogov [Children with disabilities and talented children in inclusion: the direction of educational policy and the view of teachers]. *Pedagogicheskoe iskusstvo*, 2019, no. 2, pp. 31-39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42621906> (accessed October 28, 2021).
 17. Federal state educational standard]. URL: <http://standart.edu.ru/> (accessed November 10, 2021).
 18. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 N 273-FZ. URL: http://nmcMosobl.ru/files/normzakon/Zakon_Obr29122012.pdf (accessed November 10, 2021).
 19. Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma*

- [Cognitive styles: On the nature of the individual mind]. M.: PER SE, 2002, 304 p.
20. Kholodnaya M.A. Evolyutsiya intellektual'noy odarennosti ot detstva k vzroslosti: effekt inversii razvitiya [Evolution of intellectual giftedness from childhood to adulthood: Effect of Inversion in Development]. *Psikhologicheskii Zhurnal* [Psychological journal], 2011, vol. 32, no 5, pp. 69-78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16777861> (accessed October 31, 2021).
 21. Yuekevich V.S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy [Gifted Children: Today's Tendencies and Tomorrow's Challenges]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 4, pp. 99-108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17729608> (accessed October 30, 2021).
 22. Hornby G. Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2015, vol. 42, no. 3, pp. 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
 23. Orekhovskaya N.A., Voevodina E.V., Seregina T.N., Raidugin D.S. Inclusive education social problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, vol. 8, no 1, pp. 11-21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36503649> (accessed 01.11.2021).
 24. Mortensen A. Neuropædagogik og inklusionsdifferentiering: Neuropædagogiske perspektiver på inklusionsindsatsen i den danske folkeskole. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet. 2016. <https://doi.org/10.5278/VBN.PHD.SOCSCI.00046>
 25. Ninkov I. Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis. *J. Hum. Rights Soc. Work*, 2020, vol. 5, pp. 280–289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>
 26. O'Hanlon C. (Ed.). *Inclusive Education in Europe* (1st ed.). Routledge. 1995. <https://doi.org/10.4324/9780203730409>
 27. Piske F., Stoltz T. and Machado J. Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children. *Creative Education*, 2014, vol. 5, pp. 803-808. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.510093>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Парц Ольга Степановна, к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

ул. Набережная им. Тухачевского, 14, г. Омск, Омская область, 644099, Российская Федерация

pobeda57@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Olga S. Parts, PhD in Pedagogy, Associate professor

Omsk State Pedagogical University

14, Tukhachevsky Embankment Street, Omsk, Omsk region, 644099, Russian Federation

pobeda57@yandex.ru

SPIN-code: 4563-3243

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-99-116

УДК 316.6

КУЛЬТУРНО-ЭТНИЧЕСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ МИГРАНТОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Пономарева И.В., Пахомова Я.Н., Винькова Г.А.

***Введение.** Неконтролируемые социальные, экономические и политические события, являющиеся травмирующими для субъекта, могут выступать предиктором формирования личностной беспомощности. В статье рассматриваются культурно-этнические факторы формирования личностной беспомощности и самостоятельности на материале исследования мигрантов из Центральной Азии. В качестве факторов выступают показатели этнической идентичности и культурных ценностей мигрантов.*

***Цель:** выявить культурно-этнические факторы формирования личностной беспомощности на материале мигрантов Центральной Азии.*

***Методы и методология проведения работы.** В соответствии с целью исследования выборку составили мигранты Центральной Азии ($N=222$, средний возраст 20,84, медиана 20). Для изучения культурно-этнических особенностей личностной беспомощности и самостоятельности были сформированы две группы респондентов: испытуемые с личностной беспомощностью и испытуемые с самостоятельностью. В качестве методик исследования использовались: опросник личностной беспомощности (М.О. Климова, Д.А. Ци-*

ринг), опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), методика Г. Хофстеда «Модуль исследования ценностей», методика изучения культурных ценностей Ш. Шварца.

Результаты. В ходе проведённого исследования было обнаружено, что особенности культурных ценностей и этнической идентичности выступают в роли фактора риска формирования личностной беспомощности. Показатели этноизоляционизма, этнофанатизма и мужественности, которые вносят вклад в дифференциацию респондентов – мигрантов стран Центральной Азии – на личностно беспомощных и самостоятельных. Выраженность перечисленных показателей способствует формированию самостоятельности. При низком уровне выраженности данные показатели выступают факторами формирования личностной беспомощности.

Область применения результатов. Полученные данные составляют базу для разработки и апробации программ психопрофилактики и психологической коррекции личностной беспомощности, программ сопровождения процесса адаптации у мигрантов.

Ключевые слова: личностная беспомощность; самостоятельность; культурно-этнический фактор; этническая идентичность; мигранты

CULTURAL AND ETHNIC FACTOR OF PERSONAL HELPLESSNESS FORMATION: AN EMPIRICAL STUDY BASED ON THE MATERIAL OF CENTRAL ASIAN MIGRANTS

Ponomareva I.V., Pakhomova Ya.N., Vinkova G.A.

Introduction. Uncontrolled social, economic and political events that are traumatic for the subject can act as a predictor of the formation of personal helplessness. The article examines the cultural and ethnic factors of the formation of personal helplessness and independence based on the study of migrants from Central Asia. The factors are indicators of ethnic identity and cultural values of migrants.

Purpose: to identify cultural and ethnic factors of the formation of personal helplessness based on the material of migrants from Central Asia.

Methodology. In accordance with the purpose of the study, the sample consisted of migrants from Central Asia (N=222, average age 20.84, median 20). To study the cultural and ethnic characteristics of personal helplessness and independence, two groups of respondents were formed: subjects with personal helplessness and subjects with independence. The following research methods were used: the questionnaire of personal helplessness (M.O. Klimova, D.A. Tsiring), the questionnaire “Types of ethnic identity” (G.U. Soldatova, S.V. Ryzhova), the methodology of G. Hofstede’s “Values Research Module”, a methodology for studying cultural values of Sh. Schwartz.

Results. In the course of the study, it was found that the features of cultural values and ethnic identity act as a risk factor for the formation of personal helplessness. Indicators of ethno-isolationism, ethno-fanaticism and masculinity, which contribute to the differentiation of respondents – migrants from Central Asian countries – into personally helpless and independent. The severity of these indicators contributes to the formation of independence. With a low level of severity, these indicators act as factors in the formation of personal helplessness.

Practical implications. The data obtained form the basis for the development and testing of programs of psychoprophylaxis and psychological correction of personal helplessness, programs to support the adaptation process in migrants.

Keywords: personal helplessness; independence; cultural and ethnic factor; ethnic identity; migrants

Введение

Динамизм социальных процессов, происходящих в жизни современного общества, нестабильная общественно-экономическая ситуация последних десятилетий оказывают непредсказуемое и неподконтрольное для большинства людей воздействие, проводимые государством программы модернизации социальной и экономической сфер вызывают сложности не только финансового характера,

но и психологического. Необходимость включённости во внедряемые инновационные процессы требуют помимо материальных, финансовых затрат, стрессоустойчивости людей, их психологической готовности к изменениям и нововведениям.

Неконтролируемые социальные, экономические и политические события, являющиеся травмирующими для субъекта, могут выступать предиктором формирования личностной беспомощности у последнего [9].

Личностная беспомощность, понимаемая как совокупность психологических и поведенческих особенностей индивида, влияет на поведение и деятельность последнего, накладывая отпечаток на его взаимоотношения с окружающими людьми, на его самоотношение. В рамках субъектно-деятельностного подхода, личностная беспомощность определяется как «качество субъекта, представляющее собой единство определённых личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними, определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать целей, преодолевая различного рода трудности» [9]. «Самостоятельность, как противоположная по своему наполнению характеристика субъекта, определяет особенности жизнедеятельности индивида таким образом, что его поведение, деятельность и взаимоотношения оказываются проявлением высокой способности преобразовывать действительность, выступать активным началом собственной жизненной позиции» [9].

Основным средовым фактором формирования у детей личностной беспомощности являются особенности взаимодействия в семье, а именно – нарушения в системе семейных взаимоотношений [6, 9, 10]. В исследовании Д.А. Циринг и И.В. Пономаревой эмпирически доказано, что личностная беспомощность преимущественно формируется при определённых типах дисгармоничных семейных взаимоотношений: жестокое обращение, противоречивый стиль воспитания, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность [6, 9].

Несмотря на достижения в разработке психологии личностной беспомощности, генезис исследований данного феномена свидетельствует о том, что во внимании учёных находятся лишь некоторые аспекты личностной беспомощности. Проблема формирования личностной беспомощности является актуальной, но недостаточно изученной. Основным фактором формирования личностной беспомощности выступают нарушения в стиле семейных взаимоотношений, помимо этого, в качестве причин возникновения личностной беспомощности могут быть неподконтрольные влиянию индивида травмирующие события, ряд социальных показателей: уровень материальной обеспеченности, полнота семьи, внешние серьёзные социальные, экономические, политические происшествия. Кроме того, мы предполагаем, что существуют культурно-этнические факторы формирования личностной беспомощности. Обнаруженная фрагментарность исследований личностной беспомощности препятствует целостному изучению субъекта, представлению психики в единстве её организации, изучению поведения, деятельности как опосредованных внутренним миром человека. Поэтому для более целостного и глубокого осмысления природы феномена личностной беспомощности необходим системный взгляд на средовые, а именно культурно-этнические факторы формирования данной характеристики. Исследование культурно-этнических детерминант личностной беспомощности позволит не только развить концепцию личностной беспомощности, обнаруживая новые данные о природе личностной беспомощности, но и создать теоретическую базу для решения прикладных задач, связанных с коррекцией изучаемого феномена, вопрос о которой также остаётся открытым на сегодняшний день.

Исходя из этого, целью данной работы: выявить культурно-этнические факторы формирования личностной беспомощности на материале мигрантов Центральной Азии. Не смотря на актуальность заявленной проблемы, исследований, посвящённых изучению роли культурно-этнических факторов в формировании личностной беспомощности, на данный момент не проводилось.

Материалы и методы исследования

Целью данной работы является оценка влияния культурно-этнического фактора на формирование самостоятельности и личностной беспомощности на материале мигрантов Центральной Азии (Казахстан, Киргизия, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан). Общая схема эмпирического исследования определялась целью работы. В соответствии с целью исследования выборку составили мигранты Центральной Азии (222 человека, из них 108 респондентов мужского пола, 114 – женского; средний возраст – 20,84 лет, медиана – 20). 177 испытуемых на вопрос относительно рода занятий отметили, что являются студентами, 42 – работают, 3 человека – ведут домашнее хозяйство. Приезд в Россию связан с переездом на постоянное место жительства у 63 респондентов, с учебой на длительный срок у 156 респондентов, у 3 человек связан с сезонными работами. Опрос проходил с использованием Google Forms. Опросники были представлены на русском языке, которым все респонденты свободно владели. Для изучения культурно-этнических особенностей личностной беспомощности и самостоятельности были сформированы две группы респондентов: испытуемые с личностной беспомощностью и испытуемые с самостоятельностью.

В качестве методов исследования выступили анкетный опрос, метод тестирования, методы математической обработки данных. Тестирование и анкетный опрос проводились в индивидуальной форме. Анкета позволила собрать данные о социо-демографических показателях. В качестве методик исследования использовались: опросник личностной беспомощности (М.О. Климова, Д.А. Циринг) (Климова, Циринг, 2017), опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), методика Г. Хофстеда «Модуль исследования ценностей» (Hofstede, 2015), методика изучения культурных ценностей Ш.Шварца (Шварц, 2012). Математические методы статистической обработки данных представлены методами описательной статистики, дискриминантным анализом. Дискриминантный анализ используется для принятия решения о том, какие переменные различают (дискриминируют) две или бо-

лее возникающие совокупности (группы). В данном исследовании дискриминантный анализ применяется с целью определения культурно-этнических детерминант личностной беспомощности и самостоятельности молодежи стран ближнего зарубежья.

Результаты и их обсуждение

С целью определения совокупности культурно-этнических факторов формирования личностной беспомощности нами был проведен дискриминантный анализ, результаты которого приведены в таблицах 1-4. В качестве метода был использован метод Уилкса, относящийся к пошаговым методам. В таблице 1 приведены коэффициент λ (Лямбда Уилкса), F-критерий и уровень значимости, характеризующие достоверные различия средних значений для изучаемых групп молодежи с личностной беспомощностью и самостоятельностью из Центральной Азии.

Таблица 1.

Средние значения, коэффициенты лямбда Уилкса, F-критерии и уровни значимости показателей культурно-этнического фактора у молодежи Центральной Азии с личностной беспомощностью и самостоятельностью

Дискриминантные переменные	Средние значения показателей культурно-этнического фактора у молодежи Центральной Азии		λ	F	P
	с личностной беспомощностью	с самостоятельностью			
Конформность	3,53036	4,18617	0,947	8,293	0,005
Традиции	3,19464	4,07660	0,907	15,258	0,000
Доброта	4,06607	5,19043	0,876	20,994	0,000
Универсализм	3,79643	4,75213	0,902	16,147	0,000
Самостоятельность	3,74286	5,07872	0,831	30,115	0,000
Стимуляция	3,54643	4,46064	0,900	16,431	0,000
Гедонизм	3,95179	4,76170	0,925	11,934	0,001
Власть	2,83929	3,40638	0,954	7,088	0,009
Безопасность	3,76071	4,87872	0,869	22,330	0,000
Достижения	3,68214	4,84362	0,846	27,011	0,000
Дистанция власти (PDI)	3,31250	3,12234	0,968	4,863	0,029

Окончание табл. 1.

Индивидуализм (IDV)	2,82143	2,78191	0,998	,273	0,602
Мужественность (MAS)	3,07589	3,27660	0,960	6,236	0,014
Избегание неопределенности (UAI)	3,34375	3,17553	0,979	3,140	0,078
Этнонигилизм	13,62500	16,43617	0,924	12,222	0,001
Этническая индифферентность	8,66071	8,27660	0,997	0,482	0,489
Позитивная этническая идентичность	6,16071	4,11702	0,960	6,189	0,014
Этноэгоизм	14,51786	16,53191	0,966	5,216	0,024
Этноизоляция	14,35714	16,59574	0,956	6,800	0,010
Этнофанатизм	14,19643	15,24468	0,987	1,877	0,017

Согласно результатам дискриминантного анализа, с фактом формирования личностной беспомощности / самостоятельности связаны показатели культурных ценностей, этнической идентичности и выученной беспомощности. Культурно-этнические характеристики, выступающие в качестве дискриминантных переменных, указанные в таблице 1, выступают в качестве переменных, различия по которым между группами молодежи-мигрантов с личностной беспомощностью и самостоятельностью статистически достоверны, кроме показателей этнической индифферентности и индивидуализма (IDV). Обращаясь к средним значениям, можно отметить, что сформированность культурных ценностей выступает фактором, предупреждающим развитие личностной беспомощности. Ценности и ценностные ориентации, выступая в качестве ориентира, формируют самостоятельность субъекта. Дистанция власти, согласно полученным результатам, в большей степени выражена у респондентов с личностной беспомощностью. «Дистанция власти – это степень, в которой люди, не имеющие власти или имеющие незначительную власть, согласны с тем, что власть в обществе распределяется неравномерно» (Hofstede, 2015). Показатели дистанции власти разные в зависимости от страны проживания и её культурных особенностей. Хофстед отмечает, что на уровне культуры происходит «коллективное программирование» сознания, включающее в качестве этапов опыт взаимоотношений в семье, школе, университете (или другом учеб-

ном заведении) и на работе, а также особенности государственной власти и идеологии страны. В семьях из стран с большой дистанцией власти ребёнку транслируется необходимость уважительного и почтительного отношения к взрослым, а независимое поведение и самостоятельность не поощряются. Родители остаются на протяжении всей жизни авторитетом для своего ребёнка, который принимает все важные решения только при их одобрении. В семьях стран с маленькой дистанцией власти ребёнок воспринимается родителями как партнёр, отношения с раннего возраста строятся на равных правах, ребёнок учит принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность. Так, согласно полученным результатам, большая дистанция власти выступает в качестве фактора, повышающего риск формирования личностной беспомощности.

Анализируя показатель мужественности (MAS), можем отметить, что он в большей степени характерен испытуемым с самостоятельностью. Согласно Хофстеду, принятые в обществе культурные стереотипы относительно мужественности и женственности начинают транслироваться ребёнку ещё в семье. Так, в странах с мужественной культурой детей учат честолюбию, соперничеству, амбициозности, умению заявлять о себе, формируют лидерские качества и стремление к успеху. В женственных культурах детям передают такие ценности, как скромность, послушание, уважение старших, приоритет гармоничных отношений с окружающими над личным успехом, формируют умение находить компромисс в спорных ситуациях, а также адаптироваться к обществу. Дети, воспитанные в культуре женственности, не стремятся к достижению высоких результатов. Мужественность, выступая культурной ценностью, препятствует формированию личностной беспомощности и характерна для молодёжи с самостоятельностью.

Следующий показатель национальной культуры – избегание неопределённости (UAI) – в большей степени свойственен респондентам с личностной беспомощностью. Высокий уровень избегания неопределённости подразумевает более чёткое следование правилам и нормам, определение границ возможного и доступного, опасного и

неопасного, что способствует снижению тревоги, страха, неясности и непредсказуемости. В странах с высокой выраженностью избегания неопределённости люди испытывают потребность в формализованных чётких указаниях и нормах поведения, строгом разграничении на «плохое» и «хорошее». В культурах с низким уровнем избегания неопределённости люди характеризуются спокойствием, терпимостью и беззаботностью. Нормы взаимоотношений в данных странах также присутствуют, однако жители понимают, что в зависимости от ситуации можно вести себя по-разному, быть более гибкими, адаптивными и толерантными к новым и неопределённым ситуациям, опыту, людям или идеям. Высокая выраженность избегания неопределённости, свойственная как культуре, в которой живёт человек, так и в последствии ему самому, выступает в качестве предиктора, определяющего риск формирования личностной беспомощности.

Кроме показателей культурных ценностей, нами была изучена этническая идентичность респондентов из Центральной Азии. Так, предикативным маркером формирования личностной беспомощности выступил показатель позитивной этнической идентичности. Позитивная идентичность предполагает терпимое отношение к собственной этнической принадлежности, а также толерантные взгляды к другим этническим группам. Полученные данные относительно связи личностной беспомощности и позитивной этнической идентичности позволяют заключить, что сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам в большей степени свойственно молодёжи из Центральной Азии с личностной беспомощностью. Показатели этнонигилизма, этноэгоизма, этноизоляция и этнофанатизма в большей степени выражены у испытуемых с самостоятельностью. Этнонигилизм подразумевает поиск субъектом социально-психологических вариантов для объединения с другими людьми, этнический признак при этом не выступает значимым показателем для выстраивания взаимоотношений. Людям с самостоятельностью проще выстроить гармоничные отношения с другими за счёт общих интересов, собственной уникальности, не прибегая к этническому критерию.

Типы этнической идентичности, предполагающие в разной степени выраженность убеждения в превосходстве «своего» народа над другими, также в большей степени выражены у испытуемых с самостоятельностью и выступают в качестве фактора формирования самостоятельности. К данным типам идентичности относятся этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм. Мигранты из стран Центральной Азии, выделяющие среди жителей «своих» и «чужих» по этническому критерию, признают приоритет этнических прав народа над правами человека, а также готовы оправдать наличие жертв в борьбе за благополучие своего народа. Выраженность этнической направленности задаёт более чёткое понимание собственных идеалов, позволяет осознать своё этническое превосходство, понять, кто является «своим», а кто «врагом». Все эти аспекты могут выступать в роли жизненного ориентира, позволяя субъекту быть более уверенным в себе и самостоятельным. Однако, выраженность перечисленных выше типов этнической идентичности может представлять угрозу в отношении национальной безопасности и провоцировать межэтнические конфликты. Данные результаты требуют дополнительной эмпирической проверки, но, тем не менее, открывают нам иное понимание феномена самостоятельности в контексте изучения этнических факторов формирования личностной беспомощности и самостоятельности.

В таблице 2 приведены значения дискриминантной функции.

Таблица 2.

Основные статистики канонической дискриминантной функции

Функция	Собственное значение	% дисперсии	Суммарный %	Каноническая корреляция	λ	Хи-квадрат	p
1	2,195	100,0	100,0	0,829	0,313	169,598	0,0001

Опираясь на полученные данные, можем сказать, что каноническая дискриминантная функция информативна и объясняет 100% дисперсии, а также при значении λ Уилкса, равной 0,313 и статистической значимости $p=0,0001$, указывает на то, что набор дискриминантных переменных обладает хорошей дискриминативной

способностью. Тем не менее, в дискриминантное уравнение были включены не все переменные, что связано с учетом не только их дискриминативной способности, но и уникальным вкладом в совокупность с остальными переменными. В таблице 3 представлены коэффициенты канонической дискриминантной функции.

Таблица 3.

Коэффициенты канонической дискриминантной функции

Функция	Мужественность (MAS)	этноизоляционизм	этнофанатизм
1	-0,236	-0,493	0,354

Коэффициенты канонической дискриминантной функции, указанные в таблице 3, характеризуют вклад каждой переменной в значение дискриминантной функции с учетом влияния остальных переменных. Так, наибольший вклад в значение дискриминантной функции, разделяющей мигрантов на самостоятельных и личностно беспомощных, вносят показатели мужественности (MAS), этноизоляционизма и этнофанатизма.

В таблице 4 отображены объединенные внутригрупповые корреляции между дискриминантными переменными и стандартизованной канонической дискриминантной функцией.

Таблица 4.

Структурная матрица

	Функция
Этноизоляционизм	-0,145
Мужественность (MAS)	-0,139
Этнофанатизм	-0,076

Переменные, представленные в таблице 4, упорядочены по абсолютной величине корреляции в функции. Так, наибольшая абсолютная корреляция наблюдается между дискриминантной функцией и показателем этноизоляционизма. Согласно полученным данным, в дискриминантное уравнение вошли показатели этноизоляционизма, этнофанатизма и мужественности, которые вносят вклад в дифференциацию респондентов – мигрантов стран Центральной

Азии – на личностно беспомощных и самостоятельных. Выраженность перечисленных показателей способствует формированию самостоятельности. При низком уровне выраженности данные показатели выступают факторами риска формирования личностной беспомощности.

Заключение

Изучение культурно-этнических факторов формирования личностной беспомощности включает в себя изучение этнических условий жизни индивида, системы культурных ценностей, а также – этнической идентичности субъекта. Данное исследование открывает возможность целостного и глубоко осмысления изучаемых феноменов – личностной беспомощности и самостоятельности, позволяет создать базу для разработки и апробации программ психопрофилактики и психологической коррекции личностной беспомощности, программ сопровождения процесса адаптации у мигрантов.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ (проект № 19-013-00949А Культурно-этнические детерминанты самостоятельности-личностной беспомощности молодежи России и стран ближнего зарубежья (на материале мигрантов из Центральной Азии)).

Список литературы

1. Антропология. Учебник для вузов. В.М. Харитонов, А.П. Ожигова, Е.З. Година: Владос, 2004. 272 с.
2. Климова М.О., Циринг Д.А. Диагностика личностной беспомощности у подростков: разработка и апробация психодиагностического инструментария. Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 130-140.
3. Миронов А.В. Этническая идентичность как фактор формирования самоотношения личности // Теория и практика общественного развития. 2012. № 11. С. 116-119.

4. Пономарева И.В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений. Челябинск: Печатный двор. 2013. 152 с.
5. Сизова Я.Н. Исследование способов преодоления трудностей и уровня волевой регуляции у подростков с личностной беспомощностью // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9, № 8. С. 175-188.
6. Сизова Я.Н., Евстафеева Е.А. Культурно-этнический фактор формирования личностной беспомощности: теоретические предпосылки исследования // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 10. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.10.12>
7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. С. 40–63.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 320 с.
9. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности. М.: Академия. 2010. 410 с.
10. Циринг Д.А., Сизова Я.Н. Особенности взаимоотношений в семьях подростков с личностной беспомощностью различного типа // Высшее образование сегодня. 2018. № 1. С. 50-54.
11. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей. Применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 1. С. 43–70.
12. Hofstede G.H. Cultures and organizations: software of the mind. Mc Graw Hill. 2015. 279 p.
13. Safarova J. Characteristics of Ethnic Identity Among Students // Propósitos y Representaciones. 2020. Vol. 8 (2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.464>.
14. Vietze J., Juang L.P. Schachner M.K. Peer cultural socialisation: a resource for minority students' cultural identity, life satisfaction, and school values // Intercultural Education. 2019. Vol. 30-5. P. 579-598. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586213>.

15. Warikoo N., Carter P. Cultural Explanations for Racial and Ethnic Stratification in Academic Achievement: A Call for a New and Improved Theory // Review of Educational Research. 2009. Vol. 79 (1). P. 366-394.

References

1. Haritonov V.M., Ozhigova A.P., Godina E.Z. *Antropologiya. Uchebnik dlya vuzov* [Anthropology. Textbook for universities]. M.: Vldos, 2004. 272 p.
2. Klimova M.O., Tsiring D.A. Diagnostika lichnostnoj bespomoshchnosti u podrostkov: razrabotka i aprobaciya psihodiagnosticheskogo instrumentariya [Diagnostics of personal helplessness in adolescents: development and testing of psychodiagnostic tools]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2017, no. 66, pp. 130-140.
3. Mironov A.V. Etnicheskaya identichnost' kak faktor formirovaniya samootnosheniya lichnosti [Ethnic identity as a factor in the formation of a person's self-attitude]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2012, no. 11, pp. 116-119.
4. Ponomareva I.V. *Lichnostnaya bespomoshchnost' podrostkov iz semej s narusheniyami vzaimootnoshenij* [Personal helplessness of adolescents from families with relationship disorders], Chelyabinsk: Pechatnyj dvor, 2013, 152 p.
5. Sizova Ya.N. Issledovanie sposobov preodoleniya trudnostej i urovnya volevoj reguljacii u podrostkov s lichnostnoj bespomoshchnost'yu [Research of ways to overcome difficulties and the level of volitional regulation in adolescents with personal helplessness]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem* [Modern studies of social problems], 2018, vol. 9, no. 8, pp. 175-188.
6. Sizova Ya.N., Evstafeeva E.A. Kul'turno-etnicheskij faktor formirovaniya lichnostnoj bespomoshchnosti: teoreticheskie predposylki issledovaniya [Cultural and ethnic factor of personal helplessness formation: theoretical background of the study]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2019, no. 10. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.10.12>.

7. Soldatova G.U. *Psihologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti* [Psychology of interethnic tension], М., 1998, pp. 40–63.
8. Stefanenko T.G. *Etnopsihologiya* [Ethnopsychology]. М.: Institut psihologii RAN, «Akademicheskij proekt», 1999, 320 p.
9. Tsiring D.A. *Psihologiya lichnostnoj bespomoshchnosti* [Psychology of personal helplessness]. М.: Akademiya, 2010, 410 p.
10. Tsiring D.A., Sizova Ya.N. Osobennosti vzaimootnoshenij v sem'yah podrostkov s lichnostnoj bespomoshchnost'yu razlichnogo tipa [Features of relationships in families of adolescents with personal helplessness of various types]. *Vyssee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2018, no. 1, pp. 50-54.
11. Shvarc Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovyh individual'nyh cennostej. primeneniye v Rossii [Refined theory of basic individual values. application in Russia]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, no. 1, pp. 43–70.
12. Hofstede G.H. *Cultures and organizations: software of the mind*. Mc Graw Hill, 2015, 279 p.
13. Safarova J. Characteristics of Ethnic Identity Among Students. *Propósitos y Representaciones*, 2020, vol. 8(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.464>.
14. Vietze J., Juang L.P., Schachner M.K. Peer cultural socialisation: a resource for minority students' cultural identity, life satisfaction, and school values. *Intercultural Education*, 2019, 30-5, pp. 579-598. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586213>
15. Warikoo N., Carter P. Cultural Explanations for Racial and Ethnic Stratification in Academic Achievement: A Call for a New and Improved Theory. *Review of Educational Research*, 2009, vol. 79 (1), pp. 366–394.

ДАНИЕ ОБ АВТОРАХ

Пономарева Ирина Владимировна, старший научный сотрудник, кандидат психологических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский государственный университет; Челябинский государственный университет

пр. Ленина, 36, г. Томск, Томская область, 634050, Российская Федерация; ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, Челябинская область, 454001, Российская Федерация
ivp-csu@ya.ru

Пахомова Яна Николаевна, научный сотрудник, кандидат психологических наук

Национальный исследовательский Томский государственный университет; Челябинский государственный университет
пр. Ленина, 36, г. Томск, Томская область, 634050, Российская Федерация; ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, Челябинская область, 454001, Российская Федерация
sizova159@ya.ru

Винькова Галина Александровна, профессор, доктор медицинских наук, профессор

Челябинский государственный университет
ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, Челябинская область, 454001, Российская Федерация
vga2003@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Irina V. Ponomareva, Senior Researcher, Laboratory of psychophysiology, Ph.D. in Psychology, Associate Professor

National Research Tomsk State University; Chelyabinsk State University

36, Lenin Ave., Tomsk, Tomsk Region, 634050, Russian Federation; 129, Bratiev Kashirinykh Str., Chelyabinsk, Chelyabinsk Region, 454001, Russian Federation

ivp-csu@ya.ru

SPIN-code: 8645-9023

ORCID: 0000-0001-8600-3533

ResearcherID: E-8773-2017

Scopus Author ID: 57200443546

Yana N. Pakhomova, Researcher, Laboratory of psychophysiology,
Ph.D. in Psychology

*National Research Tomsk State University; Chelyabinsk State
University*

*36, Lenin Ave., Tomsk, Tomsk Region, 634050, Russian Feder-
ation; 129, Bratiev Kashirinykh Str., Chelyabinsk, Chelyabinsk
Region, 454001, Russian Federation*

sizova159@ya.ru

SPIN-code: 2960-1491

ORCID: 0000-0001-9000-7238

ResearcherID: B-4702-2018

Scopus Author ID: 57200443965

Galina A. Vinkova, Professor, Department of Psychology, Doctor of
Medical Sciences, Professor

Chelyabinsk State University

*129, Bratiev Kashirinykh Str., Chelyabinsk, Chelyabinsk Region,
454001, Russian Federation*

vga2003@yandex.ru

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-117-135

УДК 167.7

ПРЕВЕНЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Безуглая Т.И.

Социально-экономические изменения, произошедшие в России за последние 30 лет с одной стороны, можно считать положительными, они связаны, большей частью с общей интеграцией страны в мировое сообщество. С другой стороны, эти изменения внесли в российское общество большое количество отрицательных изменений. В результате увеличилась распространенность разных форм девиантного поведения, в том числе у детей и подростков. В связи с этим возникает необходимость в осуществлении специальной работы, превенцией девиантного поведения. Этими вопросами в России теперь занимаются и педагоги и многие специалисты системы образования страны. История вопроса превенции девиантного поведения начинается в конце XIX начале XX века. В связи с этим, в первой части своей статьи мы рассмотрели и сделали анализ исследований зарубежных авторов по указанной проблеме. Автором представлены выводы, которые были сделаны в результате. Вторая часть статьи посвящена описанию деятельности по превенции девиантного поведения у детей и подростков, которая в настоящее время осуществляются в России. В третьей части статьи автором дано описание проведенного анкетного опроса педагогов, психологов и специалистов, занимающихся превенцией девиантного поведения детей и подростков в Центре диагностики и консультирования детей и подростков (г. Калининград, Россия), а также описание проведенного анкетного опроса детей и подростков, участвующих в превентивных мероприятиях. Приводятся выводы, сделанные в результате анализа проведенного опроса.

***Цель.** Статья посвящена актуальной проблеме, в условиях социально-экономической ситуации в современной России. Предметом*

анализа стала деятельность по превенции (профилактике) девиантного поведения у детей и подростков. Цель исследования – дать описание и анализ зарубежных исследований по проблеме превенции девиантного поведения у детей и подростков, представить современное состояние проблемы в России, уточнить наиболее применимые формы превенции девиантного поведения в России.

Методология проведения работы. В исследовании были использованы методы обобщения и сравнения, конкретизации, систематизации.

Результаты. Результаты работы заключаются в том, что автор дает определение понятия превенция девиантного поведения детей и подростков. Автор описывает и дает анализ зарубежных исследований по проблеме; представляет современное состояние проблемы в России. На основании проведенного анкетного опроса педагогов, психологов и специалистов, занимающихся превенцией девиантного поведения детей и подростков в Центре диагностики и консультирования детей и подростков (г. Калининград, Россия), а также на основании проведенного анкетного опроса детей и подростков, участвующих в превентивных мероприятиях автором уточнены наиболее применяемые формы превентивной работы. Анализ проведенного опроса позволил автору сделать выводы о наиболее применимых формах работы по превенции девиантного поведения у детей и подростков; о том, что эти формы можно планировать на любые сроки работы; они позволяют учитывать присутствие и психологическое состояние обучаемых, что позволяет вносить изменения в программ; что такие формы позволяют обучать детей и подростков не только знаниям, но и социальным умениям и навыкам; что такая форма работы дает возможность детям и подросткам общаться и осознавать то, что у других людей тоже могут быть такие же жизненные задачи.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в образовательных организациях любого вида, для оптимизации психолого-педагогической деятельности по превенции девиантного поведения у детей и подростков. В образо-

вательных организациях могут быть организованы мероприятия по превенции девиантного поведения 2-ой и 3-ей формы: популяризация соответствующей справочной литературы, просмотр специальных фильмов, публичные чтения, дискуссии; социально-психологические тренинги.

***Ключевые слова:** превенция; девиантное поведение; социально-психологический тренинг; тренинг асертивности; тренинг развития социальных умений*

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN CHILDREN AND TEENAGERS

Bezuglaya T.I.

On the one hand, the socio-economic changes that have taken place in Russia over the past 30 years can be considered positive, they are mainly associated with the country's overall integration into the world community. On the other hand, these changes have brought about a large number of negative changes in Russian society. As a result, the prevalence of various forms of deviant behavior has increased, including among children and adolescents. In this regard, there is a need for the implementation of special work, the prevention of deviant behavior. These issues in Russia are now being dealt with by teachers and many specialists of the country's education system. The history of the issue of the prevention of deviant behavior begins at the end of the 19th and beginning of the 20th century. In this regard, in the first part of our article, we reviewed and analyzed the studies of foreign authors on this problem. The author presented the conclusions that were made as a result. The second part of the article is devoted to the description of activities for the prevention of deviant behavior in children and adolescents, which are currently being carried out in Russia. In the third part of the article, the author describes a questionnaire survey of teachers, psychologists and specialists involved in the prevention of deviant behavior in children and adolescents at the Center for Diagnostics and Counseling of

Children and Adolescents (Kaliningrad, Russia), as well as a description of the questionnaire survey of children and adolescents participating in preventive measures. The conclusions drawn from the analysis of the survey are presented.

Purpose. *The article is devoted to an urgent problem in the context of the socio-economic situation in modern Russia. The subject of the analysis was the activities for the prevention (prophylaxis) of deviant behavior in children and adolescents. The aim of the research is to describe and analyze foreign studies on the problem of prevention of deviant behavior in children and adolescents, to present the current state of the problem in Russia, to clarify the most applicable forms of prevention of deviant behavior in Russia.*

Methodology. *The study used the methods of generalization and comparison, concretization, systematization.*

Results. *The results of the work are that the author gives a definition of the concept of prevention of deviant behavior in children and adolescents. The author describes and gives an analysis of foreign studies on the problem; represents the current state of the problem in Russia. Based on a questionnaire survey of teachers, psychologists and specialists involved in the prevention of deviant behavior in children and adolescents at the Center for Diagnostics and Counseling of Children and Adolescents (Kaliningrad, Russia), as well as on the basis of a questionnaire survey of children and adolescents participating in preventive measures by the author the most used forms of preventive work have been specified. The analysis of the survey allowed the author to draw conclusions about the most applicable forms of work to prevent deviant behavior in children and adolescents; that these forms can be planned for any time frame; they make it possible to take into account the presence and psychological state of the trainees, which makes it possible to make changes in the programs; that such forms allow teaching children and adolescents not only knowledge, but also social skills and abilities; that this form of work enables children and adolescents to communicate and realize that other people may also have the same life tasks.*

Practical implications. *The research results can be applied in educational institutions of any kind to optimize psychological and pedagogical activities to prevent deviant behavior in children and adolescents. In educational organizations, events can be organized to prevent deviant behavior of the 2nd and 3rd forms: popularization of relevant reference literature, watching special films, public readings, discussions; social and psychological trainings.*

Keywords: *prevention; deviant behavior; socio-psychological training; assertiveness training; social skills development training*

Социально-экономические изменения, произошедшие в России за последние 30 лет, заделали абсолютно все сферы жизни общества. Эти изменения, с одной стороны, можно считать положительными, они связаны с общей интеграцией страны в мировое сообщество. С другой стороны, эти изменения внесли в российское общество большое количество отрицательных изменений, которые связаны с возникновением и обострением, в настоящее время, экономического, социально-политического и духовного кризиса. Результатом этого кризиса стало увеличение распространенности девиантного поведения разных форм у людей разных возрастов. Вопросами девиантного поведения теперь занимаются педагоги и многие специалисты системы образования страны. Превенция – это научная категория, которая рассматривается как профилактика. В нашем исследовании мы используем эту категорию, как профилактику девиантного поведения у детей и подростков.

История вопроса превенции девиантного поведения начинается в конце XIX начале XX века. В это время появились первые опыты превенции, описанные учеными и специалистами того времени. Это Дюркгейм, Э. Мергон, Р.Г. Беккер, и И. Гофман, Э. Лемерт и многие другие. Учеными были созданы различные теории формирования девиантного поведения и его превенции. В России, в это время, также изучалось девиантное поведение. В советском периоде оно осуществлялось посредством криминологии, суицидологии и подобных наук. В настоящее время, в стране проводится большое

количество эмпирических исследований превенции девиантного поведения людей разных возрастов, в частности детей и подростков. Они посвящены исследованию отдельных отклонений в поведении и их профилактике. В науке существует большое количество результативных исследований по этой проблеме. Первоначально мы рассмотрим описание некоторых исследований зарубежных авторов. В частности, Дж. Грэм и Т. Беннетт в своей книге «Стратегии предупреждения преступности в Европе и Северной Америке» отмечают, что предупреждение правонарушительных поступков, как одного из видов девиаций, определяется уменьшением склонности людей к такому поведению. Подобная деятельность направлена на изменение работы социально-экономических и государственных структур, влияющих на социальное и личностное развитие детей и подростков. В связи с этим меняется социология общества, направленная на его развитие, развитие семьи, развитие образования и здравоохранения, обеспеченность граждан работой. Авторами предлагаются принципы, согласно которым осуществляется работа по предупреждению формирования девиаций, представлены руководящие принципы по разработке, внедрению и оценке мер по предупреждению преступности, обсуждаются характер и эффективность стратегий предупреждения девиаций [12, с. 14]. Таким образом, авторами предлагаются принципы, которых следует придерживаться при составлении программ по превенции правонарушительных поступков. Дж.Э. Хендрикс, Б. Байерс в своей работе, посвященной кризисному вмешательству, представляют теоретический обзор такого вмешательства. Они определяют и объясняют модели и методы применения этой теории к различным кризисным ситуациям, и утверждают, что каждая кризисная ситуация, не смотря на их схожесть, всегда строго индивидуальна. Вмешательство в такую ситуацию должно быть первоначально подвержено анализу: является ли эта ситуация образцом домашнего насилия по отношению к супругам или детям, или же безнравственного отношения к пожилым людям, или сексуального насилия, или ситуация связана со смертью близкого или значимого человека. Все это должно быть

изучено, проанализировано. И на основании этого должны быть отобраны специальные методы воздействия. То есть, по мнению этих ученых, перед вмешательством в какую-то кризисную ситуацию, необходимо провести ее обязательный анализ [14, с. 26]. Р. Бэрн и Д. Ричардсон, в своей книге «Агрессия» утверждают, что причиной агрессивного поведения людей являются, в том числе, и биологические факторы. Эти факторы в последнее время очень интересуют ученых, особенно если это проявляется в социальном поведении человека. В связи с этим в науке существует дискуссия по вопросам наследственности агрессивного поведения, роли половых гормонов и нервной системы человека в формировании агрессивного поведения [11, с. 18]. По мнению этих авторов, при анализе девиантного поведения, необходимо учитывать не только социальные, психологические и медицинские составляющие, но и, обязательно – биологические, в том числе и наследственные. Т. Шибутани, в своей работе по превенции девиантного поведения рекомендует опираться на две знаменитые психотерапевтические школы – психоанализ и бехивеоризм. Он предлагает объединить эти два научных направления и, на основании этого, создавать методы и модели изучения поведения человека и его превенции, в случае необходимости [15, с. 12]. Результатом исследования Т. Шибутани стало определение использования в превенции девиантного поведения необходимых психотерапевтических направлений. Роджерс С. и П.Д. Крамер, в своем труде «О становлении личности: взгляд терапевта на психотерапию» указывают, что цель психотерапии, при работе по превенции девиантного поведения – это формирование у человека доброго отношения к самому себе. Если человек живет в добрых отношениях с самим собой, то он находится в добрых отношениях и с окружающими людьми. Они настаивают на том, что эта работа устанавливает позитивное общение, как внутриличностное, так и межличностное. А, таким образом, в результате человек не способен на совершение девиантных поступков [15, с. 236]. Результатом исследования этих авторов стало выдвижение психотерапии в число первых необходимых методов для превенции девиантного поведения.

Для нашего исследования большой интерес представляет опыт по организации работы по превенции девиантного поведения у детей и подростков, который реализуется в Великобритании и США. Психолого-педагогические и социологические технологии, которые для этого используются, являются интересными и прогрессивными. Они подразделяются на четыре основных уровня.

Уровень первый является высшим и государственным. На этом уровне используются государственные программы, направленные на социализацию и адаптацию человека в обществе. Применяются на этом уровне, в основном, психолого-педагогические технологии. Работа проводится за счет законодательных и правоохранительных органов [8, с. 5].

Уровень второй. На этом уровне используются также государственные программы, но уже основанные социально-экономических направлениях отдельных штатов и графств, то есть районов страны [8, с. 5].

Уровень третий относится к *муниципалитетам*. Этот уровень направлен на составление превентивных мер, связанных со спецификой местных органов самоуправления (образовательных организаций разных видов и уровней, коммерческих и прочих объединений) [8, с. 6].

Уровень четвертый касается непосредственно личности человека. Этот уровень направлен на составление и адаптацию программ по превенции и ресоциализации отдельных детей и подростков, имеющих девиантное поведение. При этом предусматривается использование, так называемых «отвлекающих» программ, нацеленных на недопущение встреч девиантнов с правоохранительными органами. Для этого создаются специальные сообщества, коммунны, основанные на антиалкогольных и антинаркотических программах [8, с. 6].

Далее, в нашем исследовании мы бы хотели рассмотреть, проанализировать и описать работу, по превенции девиантного поведения у детей и подростков, которая осуществляется в современной России. Страна имеет давнюю историю подобной работы. П.Н. Скурадова, К.С. Потапова, Т.А. Панфилова, В.Ю. Яковлева опубликовали

статью «Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения детей в школе» в текущем, 2021 году, в журнале «Вопросы психологии». В ней они отмечают тот факт, что современная система образования создает и доводит до знания подрастающего поколения общественные ценности, касающиеся морали, поведения, религии, творчества и многого другого. Это изменяет к лучшему работу по превенции девиантного поведения детей и подростков. Именно система образования привлекает детей и подростков к социально-культурной деятельности, осуществляет воспитательную, просветительскую работу, помогает детям и подросткам в социализации, способствует развитию творчества [10, с. 70-72]. При этом важно понимать, что в период взросления в подростковом возрасте у человека формируется система жизненных планов, где ставятся цели и задачи различной четкости: общие и конкретные, которые сосредоточены в разных сферах жизни и психики, направленные на самореализацию личности [9, с. 40]. А.Н. Менщикова в своей статье «Специфика социальной работы с трудными подростками», опубликованной в журнале «Молодой ученый» также в 2021 году, дает описание необходимости развития каждой сферы психики человека. В интеллектуальной сфере это должны быть изменения в глубине, объёме знаний о принципах, нормах поведения, идеалах морали. Развитие мотивационной сферы предполагает формирование добросовестного и правомерного отношения к моральным нормам. Для формирования эмоциональной сферы необходимо развитие нравственных переживаний по нормам и правилам морали. Развитие волевой сферы предполагает формирование волевых нацеливаний на совершение нравственных поступков. Развитие предметно-практической сферы требует совершение нравственных поступков и добросовестного отношения к действительности. В экзистенциальной сфере формируется стремление к нравственному сомосовершенствованию [7, с. 338-340]. Ф.К. Зиннуров в своей монографии «Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века» дает объяснение превентивной работе, подразделяя её на следующие компоненты:

- организация ситуаций успеха;
- контроль за физическим и психическим здоровьем;
- организация и контроль здорового образа жизни;
- развитие профессиональных и трудовых умений и навыков;
- формирование образовательного статуса в соответствии с возрастной нормой;
- организация и проведение мероприятий, способствующих социальной защищенности;
- обучение и развитие социально-психологических умений [5, с. 123].

Необходимо, в связи с этим определить, какие организации способны производить такую работу? Алфимова М.В. и Трубников В.И. утверждали, что превенция представляет собой действия общего и специального порядка, которые могут выполняться организациями с разной социальной ответственностью. Это могут быть государственные, юридические, социально-экономические, медицинские, воспитательно-обучающие, психологические [2, с. 112-123]. В России эти организации образуют четыре основные группы.

Первая группа – это образовательные и медицинские организации. Основной целью этих организаций является общая социальная профилактика девиантного поведения.

Вторую группу составляют специальные организации, целью работы которых является профилактика девиантного поведения у детей и подростков, а также оказание помощи социально дезадаптированным подросткам, оказавшимся в сложных жизненных условиях. Таковыми считаются детские социальные приюты, детские реабилитационные центры, центры диагностики и консультирования для детей и подростков, центры социальной помощи семьям и т.п.

В третью группу вошли организации повторной специальной превенции и повторной социализации подростков-правонарушителей, способных совершать опасные для общества поступки. Таковыми организациями являются специальные отделы предупреждения в органах внутренних дел и учебно-воспитательные организации.

Четвертую группу составили организации, связанные с уголовно-правовой и уголовно-исполнительной профилактикой. Таковыми

являются воспитательные колонии, которые занимаются предупреждением повторных преступных действий. Если организация более низкого уровня не достигает поставленных целей, несовершеннолетний должен быть направлен в организацию более высокого уровня [2, с. 112-123].

В России развито и развивается законодательство по разрешению вопросов превенции девиантного поведения у детей и подростков. В России происходит постоянное преобразование законов, связанных с уголовной ответственностью и карательными мерами за употребление и распространение, в частности, наркотиков. Статья 72 Конституции Российской Федерации посвящена определению и разрешению проблем, связанных с защитой семьи, материнства, детства, отцовства. Касаясь деятельности по профилактике девиантных проявлений, проводящейся в России, реализуются следующие основные цели:

1. Осуществление предупредительной деятельности по использованию наркотических средств, табака и алкоголя;

2. Реализация деятельности, направленной на исключение употребления наркотических средств, табака и алкоголя;

3. Осуществление деятельности, направленной на уменьшение последствий от употребления наркотических средств, табака и алкоголя [5, с. 277]. При этом подчеркивается, что необходимо учитывать тот факт, что профилактика употребления наркотических средств, алкоголя и табака включает в себя три этапа.

1. Первый этап – это так называемая превенция первичная. Она заключается в препятствовании употреблению наркотиков.

2. Второй этап – вторичная превенция – имеет место в то время, когда употребление наркотиков уже существует. Вторичную превенцию можно считать началом лечения, когда уже появились проблемы с наркотиками.

3. Третий этап – это уже третичная превенция. На этом этапе производится конкретное лечение. Необходимо прекратить употребление наркотических средств, табака и алкоголя, предотвращая таким образом разрушение организма человека [1, с. 206].

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) подразделяет превенцию девиантного поведения у детей и подростков на три основных вида: первичная, вторичная и третичная превенции [6, с. 103]. Е.В. Змановская, в своей работе «Девиантология: Психология отклоняющегося поведения» дала характеристику видов работы по превенции девиантного поведения у детей и подростков.

1. Первый вид – это первичная превенция отклонений в поведении. Это основополагающая работа в первую очередь с подростками. Эта работа предполагает устранение причин, формирующих сложные жизненные ситуации.

2. Второй вид – это вторая или вторичная превенция отклонений в поведении. Она связана с выявлением и определением отклонений и нарушений в работе нервной системы и психики у подростка.

3. Третий вид – это третья или третичная превенция отклонений в поведении подростков. Эта работа направлена на исключение рецидивов девиантного поведения [6, с. 103].

Г.М. Андреева определила условия, обеспечивающие результативность работы по превенции отклонений в поведении. Таковыми, по ее мнению являются: своевременность, согласованность, комплиментарность, скоординированность деятельности [3, с. 278]. Е.В. Змановская в своей работе, о которой мы уже говорили, отмечает формы превентивной работы. Она отмечает их семь.

Первая форма работы заключается в создании социальной среды. Социальная среда может предупреждать девиантное поведение, а может, наоборот, выступать его активатором. Поэтому очень важно понимать, какие компоненты социальной среды и как должны быть обустроены. Это может касаться самого общества, которое и представляет собой эту среду. Поэтому если в обществе существует отрицательное отношение к девиантному поведению, то и регулярно поддерживается отрицательное общественное мнение. При этом важно привлекать к этому процессу различные социальные группы: семью, школы, классы, а также отдельные личности. Необходимо использовать средства массовой информации, организовывать лекции, встречи со знаменитыми людьми. Такую работу необходимо

организовывать в тех местах, где обычно собираются и проводят время дети и подростки [6, с. 104].

Вторая форма работы заключается в обеспечении информирования молодежи о последствиях девиантных поступков. Эта работа обязательно должна проводиться с детьми и подростками часто, и может быть представлена в следующих мероприятиях: популяризация соответствующей справочной литературы, просмотр специальных фильмов, публичные чтения, дискуссии. Для этого можно использовать: статистику, подтверждающую влияние вредных средств, например алкоголя и наркотиков, на здоровье и развитие личности; сообщения о трагических судьбах людей с отклоняющимся поведением и деградации их личности. Такая форма работы не снижает уровень девиантного поведения, так как запугивание может вызывать поведение, сопровождающееся когнитивно-эмоциональным диссонансом, который может наоборот мотивировать к девиантному поведению. Поэтому при проведении такой работы необходимо прогнозировать подобные последствия [6, с. 104].

Третья форма работы – это обучение навыкам, важным для социальной жизни. Такая работа чаще всего ориентирована на проведение социально-психологических тренингов. Тренинги представлены разными видами.

1) Тренинг, направленный на формирование навыка устойчивости к отрицательному социальному воздействию. При этом решаются следующие задачи:

1. Изменение концентрации внимания на аспектах девиантного поведения.

2. Формирование умения определять особенности поведения.

3. Развитие умения отвечать людям «нет» в ситуации психологического давления [6, с. 105].

2) Тренинг ассертивности (уверенности в себе). В этом случае отклонения в поведении рассматриваются как нарушение или отклонение в развитии психики вообще. Задачи тренинга:

1. Развитие способности опознавать собственные эмоции и эмоции других людей.

2. Развитие способности выражать собственные эмоции приемлемым способом.

3. Развитие способности переживать стрессовые ситуации.

4. Развитие способности принимать продуктивные решения.

5. Развитие способности повышения собственной самооценки.

6. Развитие способности самоопределяться и определять позитивные ценности жизни. [6, с. 105]

3) Тренинг развития социальных умений личности.

Задачи тренинга:

1. Развитие умения общаться с другими людьми.

2. Развитие умения поддерживать дружеские взаимоотношения.

3. Развитие умения конструктивно разрешать конфликты с другими людьми.

4. Развитие навыка самоконтроля и уверенного поведения.

5. Развитие способности изменения себя и окружающей ситуации.

Тренинги являются наиболее результативным видом работы по профилактике девиантного поведения. Поэтому в отношении подростков считается наиболее рекомендуемым [6, с. 105].

Четвертая форма работы – это развитие деятельности, отличающейся от отклоняющегося поведения. Такая работа позволяет человеку понять, что осознание жизни, а поэтому и поведение человека может быть другим, альтернативным. Например, настроение можно улучшить не только при помощи специальных, в том числе химических средств, но и за счет изменения собственного мышления и позитивного осознания жизни. Для этого могут использоваться такие средства, как: путешествия (познание нового), походы, различные встречи с людьми, чувство любви, творческое выполнение различных заданий [4, с. 136].

В семье необходимо уделять этому особенное внимание и заниматься: воспитанием интереса к обучению и труду, развитием чувства уважения и любви к себе и другим людям, развитием способности трудиться, находить для себя интересное занятие [6, с. 105].

Пятая форма работы – формирование здорового образа жизни (ЗОЖ). В связи с этим у подростка появляется чувство ответственности за собственное здоровье. Он осознает и понимает то, как не-

обходимо сохранять свою жизнь и окружающий мир; выделяет в окружающем мире положительные стороны, необходимые для собственного благополучия и здоровья [6, с. 105].

Шестая форма работы – это определение и активизация личностных ресурсов. В связи с этим используются средства трех основных направлений:

- 1) спортивное направление – специальные занятия спортом;
- 2) творческое направление – творческая деятельность;
- 3) общение со сверстниками – участие в совместной положительной деятельности.

Такая работа направлена на улучшение здоровья детей и подростков, развитие устойчивости по отношению ко всем отрицательным сторонам жизни [6, с. 106].

Седьмая форма работы – это уменьшение отрицательных последствий девиантного поведения. Эта работа необходима, когда опыт девиантного поведения, к сожалению, уже имеется. В этом случае возникает необходимость предупреждения его повторения [6, с. 106].

Мы провели анкетный опрос педагогов, психологов и специалистов, которые занимаются превенцией девиантного поведения у детей и подростков в Центре диагностики и консультирования детей и подростков (г. Калининград, Россия). Также мы провели анкетный опрос детей и подростков, который посещали специальные превентивные мероприятия. Анализ проведенного опроса позволил нам сделать следующие выводы:

1. Наиболее применимыми формами работы по превенции девиантного поведения, и специалисты, а также дети и подростки считают 2-ю форму – популяризация соответствующей справочной литературы, просмотр специальных фильмов, публичные чтения, дискуссии и 2-ю форму – социально-психологический тренинг.

2. Специалистами такие формы работы хорошо планируются и на короткие, и на длинные сроки.

3. В процессе проведения всегда возможен учет каждого ребенка и подростка, а также его состояния до начала и после занятия. Что дает возможность внесение изменений в программы.

4. Такие формы работы позволяют обучать детей и подростков не только знаниям, а специальным умениям, и даже навыкам позитивного социального поведения.

5. Подростки с большим удовольствием всегда участвуют в тренингах. Это дает им возможность здорового общения и осознания того, что есть и другие люди, имеющие такие же жизненные задачи [1].

В дальнейшем нам хотелось бы провести более широкое и тщательное исследование по организации этих форм работы по превенции девиантного поведения у детей и подростков и в Калининградской области и в Российской Федерации для того, чтобы разработать методические рекомендации по организации подобной работы. Но это уже задачи дальнейших исследований по указанной проблеме

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

Список литературы

1. Айхорн А. Трудный подросток. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2011. 304 с.
2. Алфимова М.В., Трубников В.И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. 2000. №6 ноябрь-декабрь. С. 112-123.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2017. 363 с.
4. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография. М.: Московский психолого-социальный университет, 2014. 464 с.
5. Зиннуров Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века: монография. Казань: КЮИ МВД РФ, 2012. 278 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 288 с.
7. Менщикова А.Н. Специфика социальной работы с трудными подростками // Молодой ученый. 2021. №24 (366). С. 338-340. <https://moluch.ru/archive/366/82345/>

8. Петровский В.А. Исследование девиантного поведения в США и Великобритании. М., 2019. 165 с.
9. Салихова Н.Р. Реализуемость личностных ценностей // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 1. С. 40-41. <https://arxiv.gaugn.ru/s0205-95920000617-5-1-ru-66/>
10. Скуратова П.Н., Потапова К.С., Панфилова Т.А., Яковлева В.Ю. Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения детей в школе // Молодой ученый. 2021. №7 (349). С. 70-72. <https://moluch.ru/archive/349/78560/>
11. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер. Мастера психологии, 2001. 352 с.
12. Грэм Дж., Беннет Т. Стратегии предупреждения преступности в Европе и Северной Америке. Хельсинки: HEUNI - Европейский институт Организации Объединенных Наций по предупреждению преступности и борьбе с ней, 1995. 162 с.
13. Роджерс С., Крамер П.Д. О становлении личностью: взгляд терапевта на психотерапию. Лондон: Констебль, 2013.
14. Хендрикс Дж., Байерс Б. Кризисное вмешательство в уголовное правосудие. 1996. 198 с.
15. Шибутани Т. Общество и личность: интеракционистский подход к социальной психологии. Нью-Брансуик, Лондон: Издатели транзакций, 2010. 648 с.

References

1. Eichorn A. *Trudnyy podrostok* [Difficult teenager]. М.: April Press, Publishing house EKSMO-Press, 2011, 304 p.
2. Alfimova M.V., Trubnikov V.I. *Voprosy psikhologii*, 2000, no. 6, pp. 112-123.
3. Andreeva G.M. *Sotsial'naya psikhologiya. Uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Social Psychology. Textbook for higher educational institutions]. М.: Aspect Press, 2017, 363 p.
4. Dubrovina I.V. *Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremenno-go obrazovaniya* [Practical psychology in the labyrinths of modern education]. Monograph. М.: Moscow Psychological and Social University, 2014, 464 p.

5. Zinnurov F.K. *Profilaktika i korrektsiya deviantnogo povedeniya detey i podrostkov v novykh sotsial'no-kul'turnykh usloviyakh XXI veka* [Prevention and correction of deviant behavior of children and adolescents in the new socio-cultural conditions of the XXI century]: monograph. Kazan: KUI MIA RF, 2012, 278 p.
6. Zmanovskaya E.V. *Deviantologiya: (Psikhologiya otklonyayushchego-sya povedeniya)* [Deviantology: (Psychology of deviant behavior)]. M.: Publishing Center "Academy", 2009, 288 p.
7. Menshchikova A.N. *Molodoy ucheny*, 2021, no. 24 (366), pp. 338-340. <https://moluch.ru/archive/366/82345/>
8. Petrovsky V.A. *Issledovanie deviantnogo povedeniya v SShA i Velikobritanii* [A study of deviant behavior in the US and UK]. M., 2019, 165 p.
9. Salikhova N.R. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal], 2009, vol. 30, no. 1, pp. 40-41. <https://arxiv.gaugn.ru/s0205-95920000617-5-1-ru-66/>
10. Skuratova P.N., Potapova K.S., Panfilova T.A., Yakovleva V.Yu. *Molodoy ucheny*, 2021, no. 7 (349), pp. 70-72. <https://moluch.ru/archive/349/78560/>
11. Baron R., Richardson D. *Agressiya* [Aggression]. SPb: Peter. Masters of Psychology, 2001, 352 p.
12. Graham J., Bennett T. *Strategii preduprezhdeniya prestupnosti v Evrope i Severnoy Amerike* [Crime prevention strategies in Europe and North America]. Helsinki: HEUNI - United Nations European Institute for Crime Prevention and Control, 1995, 162 p.
13. Rogers S., Kramer P.D. *O stanovlenii lichnost'yu: vzglyad terapevta na psikhoterapiyu* [On Becoming a Person: A Therapist's Perspective on Psychotherapy]. London: Constable, 2013.
14. Hendrix J., Byers B. *Krizisnoe vmeshatel'stvo v ugolovnoe pravosudie* [Crisis intervention in criminal justice]. 1996, 198 p.
15. Shibutani T. *Obshchestvo i lichnost': interaktsionistskiy podkhod k sotsial'noy psikhologiya* [Society and personality: an interactionist approach to social psychology]. New Brunswick, London: Transaction Publishers, 2010, 648 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Безуглая Татьяна Искандяровна, доцент, кандидат педагогиче-

ских наук, доцент

*Балтийский федеральный университет имени Иммануила
Канта*

*ул. А. Невского, 14, г. Калининград, Калининградская об-
ласть, 236041, Российская Федерация*

tbezuglaya@inbox.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tatiana I. Bezuglaya, Candidate of Pedagogical Sciences, associate
professor

Immanuel Kant Baltic Federal University

*14, A. Nevsky Str., Kaliningrad, Kaliningrad Region, 236041 Rus-
sian Federation*

tbezuglaya@inbox.ru

SPIN-code: 5944-0498

ORCID: 0000-0002-5259-5013

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-136-157

УДК 159.923.3

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ
МЕЖДУ СОЦИОНИЧЕСКИМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ
ОПТАНТА И ЕГО СКЛОННОСТЬЮ К ТИПУ
ПРОФЕССИЙ ПО Е.А. КЛИМОВУ**

Струтинский С.В., Коваленко Р.К., Звонарева Н.А.

***Цель.** Статья посвящена исследованию профориентационных методов, а именно – обоснованию конструктивной валидности использования соционической модели для профориентационной деятельности.*

***Метод или методология проведения работы.** В работе использовались методика определения соционического типа, дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова и расчет точечного бисериального коэффициента корреляции.*

***Результаты.** Корреляционный анализ выявил наличие положительной связи между типом профессий «человек – природа» и полюсами «интроверсия» и «конструктивизм». Тип профессий «человек – человек» положительно коррелирует с полюсами «этика» и «сенсорика, а тип «человек – знаковая система» с этими полюсами показывает отрицательную корреляцию. Тип профессий «человек – техника» показывает положительную корреляцию с полюсами «логика» и «аристократия», а тип «человек – художественный образ» с полюсами «этика» и «динамика». Полученные результаты частично подтверждают существовавшие ранее в соционике гипотезы о связи соционических типов с типами профессий.*

***Область применения результатов.** Полученные результаты помогут специалистам профориентологам, использующим на практике в т.ч. и методы соционики, чтобы повысить качество своей работы. Также результаты исследования показывают перспективность дальнейшего развития исследований конструктивной валидности методов соционики.*

Ключевые слова: профориентация; соционика; профессии; профессиональное самоопределение

**A STUDY OF THE CORRELATION BETWEEN
SOCIONIC PERSONALITY TYPES OF OPTANTS
AND THEIR DISPOSITION TO CERTAIN TYPES
OF OCCUPATION SENSU E.A. KLIMOV**

Strutinsky S.V., Kovalenko R.K., Zvonareva N.A.

Purpose. *The article studies the career counseling techniques. In particular, it aims at proving that the use of the socionics model for career counseling is construct-valid.*

Methodology. *We used the method of determining the socionic type, the differential-diagnostic questionnaire by Klimov E. A. and calculated the point-biserial correlation coefficient.*

Results. *The correlation analysis revealed positive correlation between a “person – nature” occupational type and such Reinin traits as Introversion and Constructivism. Positive correlation is observed between a “person – person” occupational type and Ethics and Sensing as well, although the correlation between these traits and a “human – sign system” occupational type is negative. Positive correlation is revealed between a “person – technology” occupational type and Logic and Aristocratism traits, as well as between a “person – artistic image” occupational type and Ethics and Dynamics. The findings in part confirm previously developed hypotheses on correlation between socionic types and types of occupation.*

Practical implications. *These findings will benefit career counselors who, inter alia, implement socionics methods in their work, as they will help improve the quality of their services. Moreover, the findings of this study demonstrate the prospects for further study of the socionics methods construct validity.*

Keywords: *career counseling; socionics; occupations; professional self-identity*

Введение

По данным всемирного опроса Гэллапа 63% людей во всем мире недовольны своей работой [21]. Такая статистика отражает высокую степень проблем не только в сфере личностной самореализации людей в профессиональной деятельности, но также и затрагивает целый ряд других общественных проблем.

У значительного количества людей присутствует регулярная неудовлетворенность своей работой или деятельностью, и со временем это приводит к чувству фрустрации профессиональной самореализации. Нередко это становится психологической проблемой для человека, и, как следствие, влечет за собой также и возникновение других проблем: семейных, общественных, проблем в воспитании следующего поколения и т.д.

Причина возникновения этой проблемы состоит из ряда факторов, которые в той или иной степени оказывают влияние на большинство людей в начале их карьеры. Например, слабая мотивация к смене профессии в сторону наиболее интересной.

В настоящее время не существует общепринятой универсальной методики для профориентации человека, выявления его профессиональных способностей, склонностей и определения наиболее подходящей сферы профессиональной самореализации.

Поэтому специалисты применяют различные диагностические методики, в зависимости от конкретной ситуации и запроса человека, который хочет решить для себя определенную задачу в рамках профориентации.

Одними из наиболее популярных профориентационных методик [18] являются дифференциально-дидактический опросник (ДДО) Е.А. Климова [8] и опросник Холланда в адаптации Г.В. Резапкиной, который позволяет определить профессиональную направленность [20]. На практике для профориентации часто используют ненаучные методы, в т.ч. соционику. Соционика активно используется в профориентационной работе: в школах [1], в сфере подбора персонала [19] и командообразовании в организациях [2, 15]. На наш взгляд, соционика не является полноценной научной дисциплиной, а является лишь

концепцией в рамках когнитивной психологии, которая моделирует дифференциацию психических особенностей людей на основе параметров получения, обработки и выдачи разных типов информации.

У соционики присутствует ряд плюсов, такие как наглядность, возможность при помощи модели прогнозировать те или иные личностные черты и удобство практического применения. Но несмотря на это у нее присутствует гораздо больше минусов:

Одним из них является широкая распространенность стереотипных и утрированно-упрощенных её форм. Ради большей популяризации и более широкого распространения многие авторы упрощают систему до образных описаний и ролевой модели. Это приводит к тому, что читающие такую литературу воспринимают соционику как ролевую игру, что зачастую только вредит их психике, особенно в подростковом периоде во время процесса самоопределения [13].

Еще одним минусом является отсутствие валидных методов диагностики соционических признаков, и, как следствие, типов. Это обусловлено во многом очень малым количеством экспериментально-статистических данных, которые доказывали бы конструктивную валидность используемых в соционике методов [16].

Наш коллектив занимается исследованием валидности соционической модели при помощи поиска корреляций с различными психологическими моделями, например, с моделью BIG5 «большая пятерка» [11] и моделью эмоционального интеллекта [10, 12]. Накопление большого объема статистических данных по связи соционики с психологическими моделями позволит в перспективе проверить существующие в соционике гипотезы и создать надежные и валидные методики диагностики соционического типа.

В связи с полученными ранее результатами и тем, что соционика активно применяется на практике, нам представляется достаточно актуальным вопрос обоснования конструктивной валидности использования соционической модели для профориентации. Поэтому предметом исследования этой статьи является взаимосвязь между соционическим типом личности оптанта и его склонностью к тому или иному типу профессий по Е.А.Климову.

Материалы и методы

До проведения исследований нами была разработана методика диагностики соционического типа с опорой на психологические и психолингвистические методики экспертных оценок особенностей психики. Наиболее полно она описана в работе [9]. Диагностический подход в соционике предполагает выявление комплекса характеристик личности, присущих ей при взаимодействии с информацией из внешнего мира.

Эти характеристики основаны на дихотомиях (деление одного объекта на две взаимоисключающие части), в частности на проявлениях работы того или иного полюса дихотомии в рамках конкретной психической функции человека.

Методика диагностики соционического типа является индивидуально-ориентированной исследовательской стратегией и проходит в формате диагностического интервью, которое включает в себя как вопросы о жизни человека, так и ряд контролируемых экспериментов по оценке когнитивных параметров психики клиента [3, 6, 7, 9]. Ниже приведем выдержки из методики по четырем ключевым признакам, которых при успешной диагностике достаточно для формирования версии типа. Диагностика типа не ограничивается этими четырьмя признаками, но их вклад в итоговую версию типа наиболее высок.

Например, диагностика ведущего типа восприятия (признак «интуиция / сенсорика») и ведущего типа мышления (признак «логика / этика») производится по психолингвистической методике, описанной в работах [7, 9, 10]. По ведущему полюсу человек углубляется в детали темы, поясняет нюансы различий близких понятий, а по не ведущему полюсу активный словарный запас ограничен, человек часто повторяет понятия, приравнивает близкие понятия друг к другу и описывает тему преимущественно в общих чертах.

Важно по каждому признаку сравнивать проявления обоих полюсов у человека с самим человеком, т.к. у каждого человека есть как этические черты, так и логические, а задача диагноста определить преобладающие. В результате эксперты делают выводы о преобладании у клиента того или иного полюса дихотомии на основе четко

обозначенных критериев для каждого полюса, описанных в работе [9]. В процессе диагностики соционического типа каждый эксперт заносит свои наблюдения в бланк онлайн-протокола. Онлайн-протокол является перечнем диагностических маркеров по каждой, оцениваемой экспертами, соционической шкале. Программа на основе наблюдений двух экспертов с учетом веса диагностических маркеров автоматизировано рассчитывает наиболее вероятную версию типа. Диагностическое интервью заканчивается, когда получен необходимый объем данных и версии обоих экспертов совпадают как между собой, так и с расчетной версией.

В этой статье рассмотрено исследование связи соционических признаков и типами профессий по ДДО Климова. ДДО Климова направлен на подбор наиболее подходящей профессиональной сферы. Эти сферы делятся по типам объектов, с которыми человек взаимодействует в процессе работы [8]:

- Человек – человек (учитель, продавец, врач, юрист).
- Человек – природа (ветеринар, биолог, физик, геолог).
- Человек – техника (инженер, электрик, механик, конструктор).
- Человек – знаковая система (программист, лингвист, корректор, топограф).
- Человек – художественный образ (писатель, актер, музыкант, художник).

Анализ существующих гипотез

Исследования на тему поиска корреляций между соционическими методами измерения характеристик личности и методами дифференциально-диагностического опросника Климова проводились и ранее. Однако они не были научно обоснованы или доказаны на практике, поэтому так и остались лишь гипотезами.

Владимиров О.М. в статье «Соционика, психология и выбор профессии», проводит сравнение типов профессий по ДДО Климова с полюсами соционических дихотомий [5].

В результате объединения подходов, автор делает следующий вывод [5]:

- Логико-интуитивным типам свойственны профессии типа «Человек – знак» и «Человек – техника»;
- Этико-интуитивным типам свойственны профессии типа «Человек – человек» и «Человек – знак»;
- Этико-сенсорным типам свойственны профессии типа «Человек – природа» и «Человек – человек»;
- Логико-сенсорным типам свойственны профессии типа «Человек – техника» и «Человек – природа».

При этом пятый класс профессий по Е.А. Климову «Человек – художественный образ», согласно выводам автора, пересекается со всеми остальными классами в равной степени, то есть способен открывать и развивать все стороны своей личности [5].

Однако здесь же имеется оговорка, что такой «двойной» подход к профориентации, основанный на сопоставлении сторон личности и «предмете труда» является условным, но помогает сузить область поиска для конкретного индивида [5].

Банару А.М. и Банару Д.А. в статье «Тенденции предпочтения профессий в соционе» также рассматривают общие тенденции в соотношении разных социотипов к типам профессий на основе классификации Е.А. Климова [4].

Согласно гипотезе авторов, со знаковой системой (человек – знаковая система) наиболее склонны иметь дело интровертные логики. Наихудшим же образом этой сфере деятельности соответствуют экстравертные этики [4].

Самые «художественные» (человек – художественный образ) типы – это этические интроверты. Наименее «художественные» типы – это логики-сенсорники, причем экстраверты в нем несколько уступают интровертам [4].

С людьми (тип человек – человек) лучше всего иметь дело также этическим интровертам. Хуже всего в этой сфере себя должны чувствовать экстравертные логики.

С техникой (человек – техника) наилучшим образом смогут совладать логики-сенсорники. А наихудшим образом – интуиты-этики [4].

Наконец, с живой природой (человек – природа) лучше всего смогли бы взаимодействовать логические экстраверты. Наимень-

шим средством к живой природе обладают этики-сенсорики, т.к. эта группа лучше всего реализует себя в социуме, а не вдали от него [4].

Таким образом, представленные выше связи были выдвинуты только концептуально, и до сих пор не имели статистически значимых результатов исследований, которые бы их подтвердили или опровергли. Подводя итог, можно сделать вывод, что непосредственно полноценных исследований, целью которых было бы обеспечить корреляцию между психодиагностическими подходами на основе соционики и дифференциально-диагностической методикой Климова, ранее не проводилось, что повышает актуальность данного исследования.

Результаты

Нами было проведено исследование по поиску корреляций между соционическими признаками и склонностью к профессиональным сферам по Климову. Исследование было проведено нами на базе центра соционики НИЦ «Соционического Анализа» в сотрудничестве с основным отделом «Ассоль» МКУ города Новосибирска «Городской центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник». Исследуемую выборку составили люди, которые обращались в центр по вопросам профориентации. Объем выборки составил 105 человек.

Всем обратившимся в центр перед диагностикой соционического типа было предложено пройти ряд психологических опросников, включая опросник Климова.

Всего были получены результаты 105 человек, которые практически равномерно распределены по всем 16 типам (рис. 1). Средний возраст испытуемых в выборке – 25,8 лет, минимальный и максимальный возраст – 15 и 43 года соответственно. Пол испытуемых распределен неравномерно: мужчин 28 человек (26,7%) и женщин 77 человек (73,3%), это обусловлено тенденцией, согласно которой женщины больше мужчин обращаются за психологическими услугами [17]. Количество испытуемых по каждому соционическому типу приведено на рисунке 1, а по сфере профессиональной при-

надлежности участников – на рисунке 2. Распределение по полу, возрасту и типам позволяет оценить репрезентативность выборки исследования.

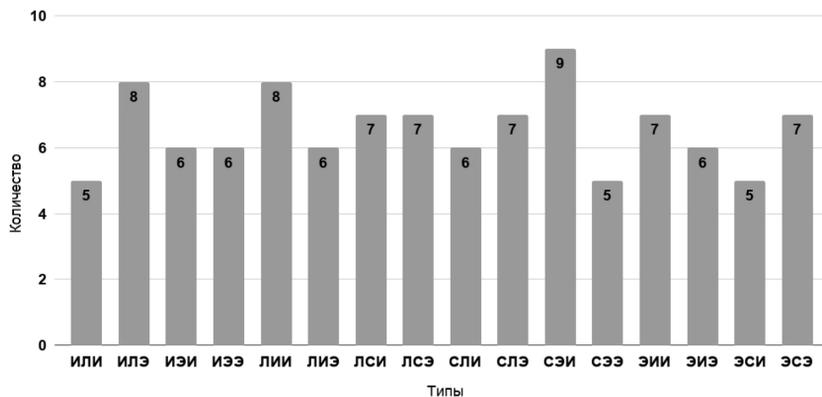


Рис. 1. Распределение испытуемых по типам

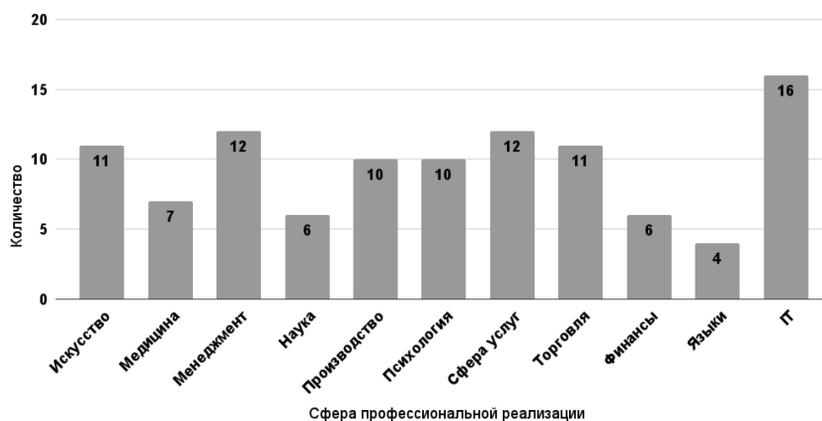


Рис. 2. Распределение испытуемых по профессиям

Обработка результатов производилась путем сравнения значений по каждой профессиональной сфере ДДО Климова с каждой социальной дихотомией. Был проведен расчет точечного бисериального коэффициента корреляции (ТБКК), показывающего величину зависимости между параметрами, измеренными в номинальной и

интервальных шкалах. Результаты статистической обработки результатов исследования приведены в таблице 2. Жирным в таблице выделены статистически значимые величины корреляций между признаком и шкалой типа профессии по Климову. Положительное значение ТБКК показывает корреляцию шкалы типа профессии с первым полюсом признака, а отрицательное значение ТБКК показывает обратную корреляцию с первым полюсом признака. Можно сделать вывод, что отрицательное значение ТБКК показывает такую же по модулю, но положительную корреляцию со вторым полюсом признака.

Наиболее значимые результаты представлены на рисунках 3-7. На графиках по вертикали отложена шкала сырых баллов того или иного типа профессий по Климову (от 0 до 8 баллов), а по шкалам горизонтальной плоскости отложены признаки, которые дали наибольшую по модулю корреляцию с этим типом профессий. На этих рисунках можно визуальнo представить различия по соответствующей шкале между выборками противоположных соционических полюсов.

Таблица 1.

Результаты исследования взаимосвязи типа профессий по Е.А. Климову и соционических дихотомий

Соционический признак		Человек – природа	Человек – техника	Человек – человек	Человек – знаковая система	Человек – художественный образ
Экстраверсия / интроверсия	ТБКК	-0,204*	0,099	0,101	0,018	0,014
	Знач-ть	0,035	0,309	0,297	0,853	0,885
Интуиция / сенсорика	ТБКК	-0,032	0,025	-0,204*	0,223*	-0,001
	Знач-ть	0,738	0,794	0,034	0,02	0,988
Логика / этика	ТБКК	-0,14	0,465*	-0,443*	0,549*	-0,632*
	Знач-ть	0,147	0	0	0	0
Иррациональность / рациональность	ТБКК	0,015	-0,012	-0,059	0,003	0,05
	Знач-ть	0,881	0,9	0,547	0,972	0,606
Беспечность / предусмотрительность	ТБКК	0,021	0,081	0,056	-0,113	-0,052
	Знач-ть	0,825	0,405	0,564	0,246	0,595
Уступчивость / упрямство	ТБКК	0,092	-0,051	-0,176	0,066	0,038
	Знач-ть	0,342	0,6	0,069	0,499	0,695

Окончание табл. 1.

Демократия / аристократия	ТБКК	0,06	-0,214*	0,05	0,007	0,077
	Знач-ть	0,537	0,026	0,605	0,946	0,428
Тактика / стратегия	ТБКК	-0,098	-0,048	0,039	-0,058	0,174
	Знач-ть	0,312	0,621	0,689	0,55	0,072
Конструктивизм / эмотивизм	ТБКК	0,204*	-0,06	-0,134	-0,104	0,119
	Знач-ть	0,034	0,537	0,167	0,283	0,219
Статика / динамика	ТБКК	-0,156	0,155	0,034	0,209*	-0,215*
	Знач-ть	0,107	0,11	0,728	0,03	0,025
Позитивизм / негативизм	ТБКК	-0,096	-0,018	-0,025	-0,077	0,114
	Знач-ть	0,323	0,856	0,797	0,429	0,24
Рассудительность / решительность	ТБКК	0,086	-0,074	0,087	-0,014	-0,092
	Знач-ть	0,377	0,446	0,372	0,883	0,341
Субъективизм / объективизм	ТБКК	-0,101	-0,014	0,072	0,082	-0,022
	Знач-ть	0,299	0,883	0,459	0,401	0,821
Процесс / результат	ТБКК	-0,126	-0,125	0,071	0,07	0,056
	Знач-ть	0,193	0,197	0,466	0,472	0,567
Квестимность / деклатимность	ТБКК	-0,039	0,078	-0,092	0,138	0,015
	Знач-ть	0,685	0,422	0,343	0,155	0,876

Обсуждение результатов

По результатам исследований шкала «Человек – природа» положительно коррелирует с полюсами «Интроверсия» (ТБКК = 0,204) и «Конструктивизм» (0,204).

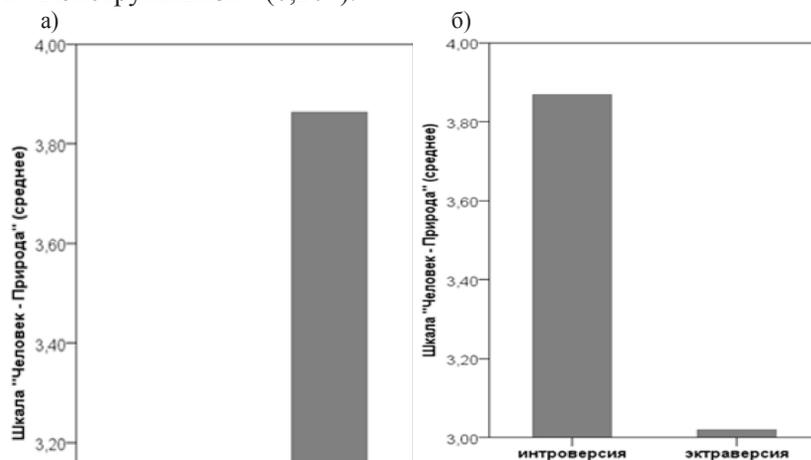


Рис. 3. Средние баллы по шкале «человек – природа» по признакам:

а) «экстраверсия / интроверсия»; б) «конструктивизм / эмотивизм»

«Интровертам» более свойственно укреплять свое влияние на знакомой территории, сдержанный стиль общения и углубление своих интересов, которых не так много, что влияет на более размеренный темп жизни, т.к. дела зачастую связаны с одной сферой или отраслью. Восприятие интроверта основано на взаимосвязях и отношениях, т.е. интроверт воспринимает мир как некую паутину между различными точками [11].

«Конструктивистам» свойственно быстрое, но поверхностное включение в вопросы дел, действий, выгоды и эффективности, правил и систем, параметров и критериев. При этом, медленное, хоть и углубленное, включение в темы отношений и симпатий, морали и нравственности, эмоций и настроений [3, 14].

Тип «Человек – природа» объединяет группу профессий, связанных с живой и неживой природой (микробиолог, агрохимик, геолог), с уходом за растениями и животными (лесовод, овощевод, зоотехник), с профилактикой и лечением заболеваний растений и животных (ветеринар). Деятельность большинства профессий типа «человек – природа» не требует жесткой регламентации и заданных алгоритмов и темпов. Поэтому нет жестких требований к эмоциональной устойчивости психических процессов.

Таким образом, можно сделать вывод, что в данных сферах деятельности являются востребованными качества «конструктивистов», как эмоционально ригидных типов, так и «интровертов», как качественно погружающихся в одну конкретную отрасль.

Этот результат не сходится с гипотезами, описанными ранее в статье.

Со шкалой «Человек – техника» наблюдается корреляция социальных дихотомий «логика / этика» и «демократия / аристократия» и именно её полюсов «логика» (0,465) и «аристократия» (0,214).

«Логики» имеют задатки к качественной обработке абстрактных результатов мышления, т.е. однозначной информации, оторванной от контекста. Это информация о структурах, схемах, системах, логических зависимостях, методах и их параметрах. Следствием этого является то, что «логики» предпочитают самые эффективные и экономичные методы, решения принимают на основе логического

анализа и расчета. Эти выводы подкрепляются корреляциями полюса «логика» с коэффициентом систематизации SQ [12]. Следовательно, «логикам» больше свойственен формализованный подход к принятию решений и выбору методов достижения целей, а в крайних случаях механистичность поведения [11].

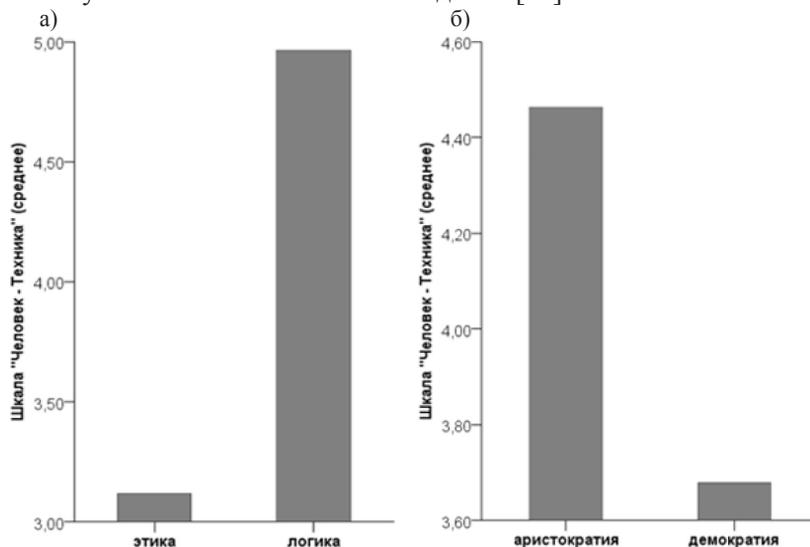


Рис. 4. Средние баллы по шкале «человек – техника» по признакам: а) «логика / этика»; б) «аристократия / демократия»

Признак «Аристократия» описывает обработку логической информации одновременно с сенсорной [3, 14]. Сенсорная информация – это конкретная информация, полученная в результате процесса восприятия: восприятия формы, пространства, движения объектов в пространстве, восприятия на основе ощущений (зрительные, слуховые, тактильные, органические, кожные, обонятельные, вкусовые) [3, 11].

К типу профессий «Человек-техника» относятся виды профессиональной деятельности, связанные с созданием, монтажом, сборкой и наладкой различных технических устройств (инженер-конструктор, монтажник, каменщик, сварщик, наладчик, столяр), эксплуатацией технических средств (крановщик, водитель, токарь), ремонтом

техники (механик, автослесарь). Профессии этого типа требуют от человека высокого уровня развития наглядно-образного мышления, пространственных представлений, технической осведомленности и сообразительности, хороших двигательных навыков.

Таким образом, в сферах деятельности, требующих технических навыков, востребованы качества «логиков», которые качественно обрабатывают техническую информацию, а также качества «аристократов», которые помогают в комплексе работать с материальными объектами.

Этот результат частично сходится с гипотезами Владимиров и Банару.

Со шкалой «Человек – человек» наблюдается корреляция полюсов соционических дихотомий «этика» (0,443) и «сенсорика» (0,204).

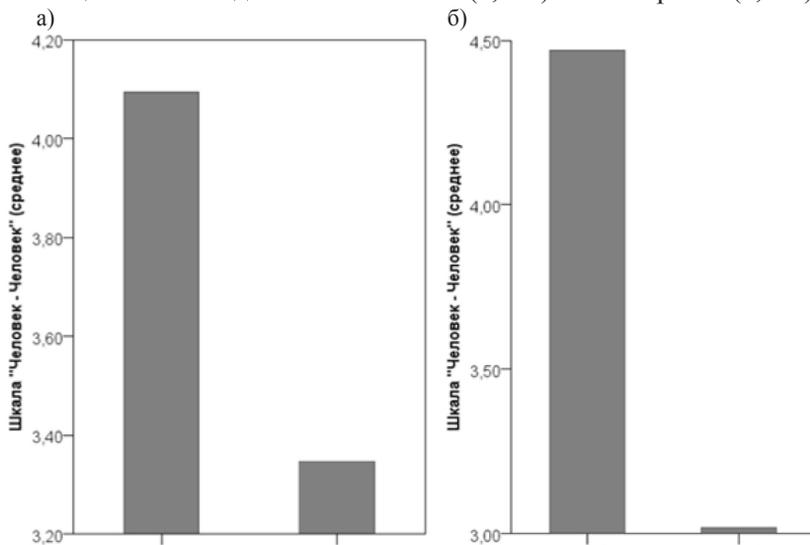


Рис. 5. Средние баллы по шкале «человек – человек» по признакам: а) «интуиция / сенсорика»; б) «логика / этика»

«Этики», имеют задатки к качественной обработке конкретных результатов мышления, т.е. информации, привязанной к контексту конкретной ситуации. Эта информация является результатом обработки информации об эмоциональных процессах мышлением человека: настроения людей, их чувства, переживания, ценности, мотивы их поведе-

ния. Следовательно, «этики» лучше разбираются в чувствах и эмоциях людей, склонны учитывать их при принятии решений. Это подкрепляется корреляциями полюса «этика» с коэффициентом эмпатии EQ [12], а также шкалами эмоционального интеллекта по опроснику ЭМИн [10]. При принятии решений «этики» учитывают контекст каждой ситуации, стремятся учесть чувства и потребности людей, следовательно, им проще дается обработка многозначной информации и её интерпретации, поэтому их подход более нестандартный – творческий [11].

Люди с полюсом «сенсорика» лучше разбираются в сенсорной информации, т.е. конкретной информации о материальном мире [3, 11].

К типу профессий «Человек – человек» относятся профессии, связанные с медицинским обслуживанием (врач, медсестра, санитарка), обучением и воспитанием (воспитатель, няня, учитель, преподаватель, тренер), бытовым обслуживанием (продавец, проводник, официант), правовой защитой (юрист, следователь, адвокат, участковый инспектор). Профессии этого типа предъявляют высокие требования к таким качествам работника как эмпатия, коммуникабельность, организационные умения, умение реагировать на конкретную ситуацию и т.п.

Таким образом, в данных сферах деятельности востребованы способности этиков-сенсорики по нестандартному решению конкретных прикладных задач и учете эмоциональных и физических потребностей при принятии решений.

Эти результаты совпадают с существовавшими ранее соционическими концепциями в том, что профессии «человек – человек» более свойственны людям этических типов.

Со шкалой «Человек – знаковая система» также наблюдается корреляция соционических дихотомий «логика / этика» (0,549) и «интуиция / сенсорика» (0,223), но более высокие баллы по шкале получали люди логико-интуитивных типов.

Люди с полюсом «интуиция» лучше разбираются в абстрактной информации, полученной в результате процесса восприятия: образах, смысле, воображаемых объектах, способностях людей, восприятию времени [3, 11].

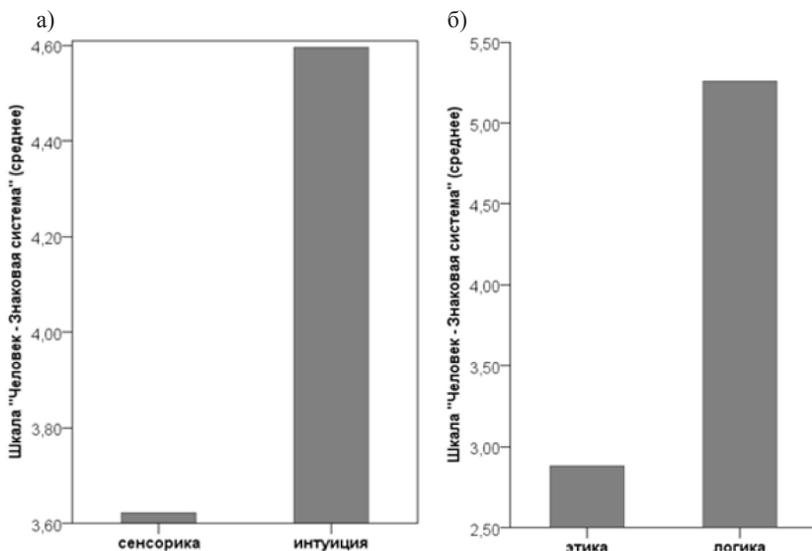


Рис. 6. Средние баллы по шкале «человек – знаковая система» по признакам: а) «интуиция / сенсорика»; б) «логика / этика»

Тип «Человек – знаковая система» объединяют профессии, связанные с работой с текстами (корректор, оператор ПК, переводчик, библиотекарь), с цифрами, формулами и таблицами (программист, экономист, бухгалтер, кассир), с чертежами, картами, схемами (штурман, чертежник), со звуковыми сигналами (радист, телефонист). Профессии этого типа требуют от человека способности к отвлеченному мышлению, оперированию числами, длительному и устойчивому сосредоточению внимания, усидчивости.

Таким образом, можно сделать вывод о совпадении востребованных качеств у логико-интуитивных типов, как работа с концепциями, теориями, чертежами, схемами, совершенствование формальных методов решения задач.

Эти результаты совпадают с концепцией Банару в том, что профессии «человек – знак» более свойственны людям логических типов.

Со шкалой «Человек – художественный образ» наблюдается корреляция полюсов «этика» (0,632) и «динамика» (0,215) соционических дихотомий «логика / этика» и «статика / динамика».

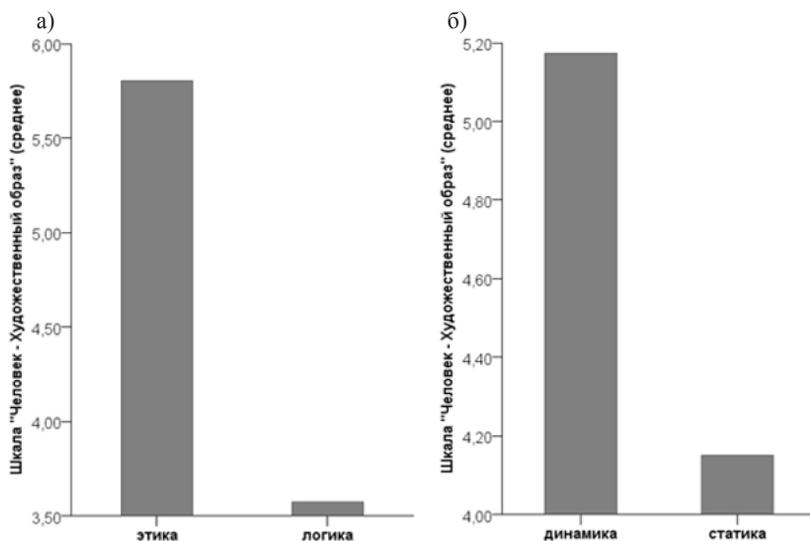


Рис. 7. Средние баллы по шкале «человек – художественный образ» по признакам: а) «логика / этика»; б) «статика / динамика»

Согласно исследованию связи соционических дихотомий с моделью BIG5 «Большая пятерка» у людей этических типов более высокие значения по шкале «экспрессивность», включающую в себя факторы: «любопытство», «любопытность», «артистичность», «сенситивность» и «пластичность». Эти факторы описывают способность к нестандартному творческому мышлению, эстетический вкус и открытость к новому и нестандартному, которые востребованы в профессиях типа «человек – художественный образ».

Люди с полюсом «динамика» склонны фокусировать свое внимание на своих и чужих эмоциях, переживаниях, а также на процессах, протекающих внутри них и во внешней среде. Из-за этого они в моменте отслеживают причины изменения эмоциональных состояний людей и собственные ощущения от этого. Так как фокус внимания «динамиков» направлен на эмоции, им сложно отслеживать границы и структуры, создавать порядок и осознавать свои возможности [3, 11]. Умение чувствовать эмоции, отслеживать их изменение, ловить вдохновение – это те черты «динамиков», кото-

рые дают им преимущество перед «статиками» в профессиях типа «человек – художественный образ».

Эти результаты совпадают с концепцией Банару в том, что профессии «человек – художественный образ» более свойственны людям этических типов.

Выводы

В качестве выводов можно отметить:

1. В соционике очень большое распространение получили гипотетические концепции, построенные на умозрительном сопоставлении различных соционических и психологических категорий. Поэтому одним из перспективных путей развития соционики является их экспериментальная проверка. Существующие ранее концепции связи соционических типов и классификации профессий Климова частично совпадают с полученными результатами.

2. Впервые были получены статистически значимые результаты зависимости соционических признаков и шкал дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова. Тип профессий «человек – природа» показал положительную корреляцию с полюсами «интроверсия» и «конструктивизм», а тип профессий «человек – техника» положительно коррелирует с полюсами «логика» и «аристократия». Тип профессий «человек – человек» положительно коррелирует с полюсами «этика» и «сенсорика», а тип профессий «человек – знаковая система» с этими полюсами коррелирует отрицательно. Тип профессий «человек – художественный образ» положительно коррелирует с полюсами «этика» и «динамика». Полученные корреляции дают возможность сформировать представление о применении соционики в профориентации на основе экспериментальных данных, а не умозрительных гипотез.

Список литературы

1. Андреева О.В. Сущность соционического подхода и учет его в профориентационной работе в школе // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 195.

2. Ариничева О.В., Малишевский А.В. Возможные пути совершенствования методик оценки степени конфликтности пилота // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации. 2019. № 1 (22). С. 15-31.
3. Аугустинавичюте А. Теория признаков Рейнина // Соционика, ментология и психология личности. 1998. №5. С. 3–12.
4. Банару А.М., Банару Д.А. Соционика, психология и выбор профессии // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2020. № 3-4.
5. Владимиров О.М. Соционика, психология и выбор профессии // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2012. № 2. https://management.socionic.info/ru/mng_12_2.html
6. Голев Н.Д., Кузнецова А.В. Лингвосоционическое моделирование экстравертного и интровертного типов языковой личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2009. № 3 (39). С. 95-99.
7. Замилова А.В. Метод лингвосоционического моделирования языковой личности (на примере моделирования сенсорного и интуитивного типов языковой личности) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 9-1 (27). С. 69-72.
8. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Московского университета, 1995. 223 с.
9. Коваленко Р.К. Разработка комплексной методики для диагностики типа информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. 2018. № 1. С. 21-38.
10. Коваленко Р.К., Звонарева Н.А. Исследование взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и соционического типа // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №3, <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN320.pdf>
11. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом и моделью «большая пятерка» // Психолог. 2021. № 3. С. 62-88. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.3.35353>
12. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом и коэффициентами эмпатичности и систематизации // Психолог. 2020. № 3. С. 118-130. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.3.32751>

13. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Влияние изучения соционики на процесс социальной идентификации личности // Настоящее будущее. Актуальные проблемы и тенденции в сфере психического здоровья. Сборник материалов Всероссийского форума специалистов помогающих профессий с международным участием. Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига». Новосибирск, 2020. С. 195-203.
14. Корнилова М.Н. Экспериментальное исследование признака «демократы / аристократы» // Соционика, ментология и психология личности. 2021. № 1-2. С. 22-25.
15. Крамаренко Р.А. Организация самостоятельной работы студентов с учетом индивидуальных особенностей психики (соционический подход) // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 176-179.
16. Лытов Д.А. Соционика: от ролевой игры к теории отношений между психологическими типами // Сибирский психологический журнал. 2003. № 18. С. 32-38.
17. Проблемы и трудности: к кому россияне обращаются за поддержкой? // ВЦИОМ: сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9474> (дата обращения: 21.07.2021)
18. Пряжникова Е.Ю. К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения // Вопросы образования. 2006. №3. С. 224–230.
19. Яшкова Е.В., Лаврентьева Л.В., Жбаков Е.Б. Применение социотипирования как инновационного социально-психологического направления отбора персонала // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 293-296.
20. Holland J. L. Making Vocational Choices: A Theory of Careers. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1973. 150 p.
21. State of the Global Workplace // Gallup. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gallup.com/topic/state_of_the_global_workplace_2013.aspx (дата обращения: 21.07.2021)

References

1. Andreeva O.V. *Internet-zhurnal Naukovedenie*, 2014, № 5 (24), p. 195.

2. Arinicheva O.V., Malishevskiy A.V. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta grazhdanskoy aviatsii*, 2019, no. 1 (22), pp. 15-31.
3. Augustinavichyute A. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti*, 1998, no. 5, pp. 3–12.
4. Banaru A.M., Banaru D.A. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti*, 2020, no. 3-4.
5. Vladimirov O.M. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti*, 2012, no. 2. https://management.socionic.info/ru/mng_12_2.html
6. Golev N.D., Kuznetsova A.V. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, № 3 (39), pp. 95-99.
7. Zamilova A.V. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2013, № 9-1 (27), pp. 69-72.
8. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [The image of the world in different types of professions]. Moscow: Akademiya, 2010. 304 p.
9. Kovalenko R.K. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti*, 2018, no. 1, pp. 21–38.
10. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN320.pdf>
11. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. *Psikholog*, 2021, no. 3, pp. 62-88. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.3.35353>
12. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. *Psikholog*, 2020, no. 3, pp. 118-130. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.3.32751>
13. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. *Nastojashhee budushhee. Aktual'nye problemy i tendencii v sfere psihicheskogo zdorov'ja. Sbornik materialov Vserossijskogo foruma specialistov pomogajushhih professij s mezhdunarodnym uchastiem. Obshherossijskaja obshhestvennaja organizacija «Obshherossijskaja professional'naja psihoterapevticheskaja liga»* [Real future. Current issues and trends in mental health. Collection of materials of the All-Russian Forum of Specialists in Helping Professions with International Participation. All-Russian Public Organization “All-Russian Professional Psychotherapeutic League”]. 2020, pp. 195-203.
14. Kornilova M.N. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti*, 2021, № 1-2, pp. 22-25.
15. Kramarenko R.A. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2012, no. 9, pp. 176-179.

16. Lytov D.A. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, 2003, № 18, pp. 32-38.
17. Problems and difficulties: who do Russians turn to for support? <https://weiom.ru/index.php?id=236&uid=9474> (accessed 21.07.2021)
18. Pryazhnikova E.Yu. *Voprosy obrazovaniya*, 2006, №3, pp. 224–230.
19. Yashkova E.V., Lavrent'eva L.V., Zhbakov E.B. *Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, no. 65-2, pp. 293-296.
20. Holland J. L. *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1973. 150 p.
21. State of the Global Workplace. *Gallup*. https://www.gallup.com/topic/state_of_the_global_workplace_2013.aspx

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Струтинский Сергей Вадимович, психолог частной практики.

weworktogether@gmail.com

Коваленко Роман Константинович, канд. техн. наук, психолог частной практики, соционик

kovalenkork@gmail.com

Звонарёва Наталия Александровна, психолог частной практики, соционик

zvonareva@sibsocionic.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Strutinsky Sergey Vadimovich, private practice psychologist

weworktogether@gmail.com

Kovalenko Roman Konstantinovich, Candidate of Sciences in Technology, private practice psychologist, sociologist

kovalenkork@gmail.com

SPIN-code: 8003-0065

Zvonareva Nataliya Aleksandrovna, private practice psychologist, sociologist

zvonareva@sibsocionic.ru

SPIN-code: 8220-1858

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-158-167

УДК 159.99

СВЯЗЬ СТЕПЕНИ РИСКА НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Худалова М.З.

В связи с повышенной стрессовой нагрузкой в обществе происходит неуклонный рост частоты нервно-психических заболеваний. Этим продиктована актуальность изучения психологических факторов пограничных состояний и психогенных расстройств.

***Цель:** исследование возможной корреляционной связи между уровнем невротизации и психопатизации с индивидуально-личностными особенностями.*

Выборку составили 41 человек, жителей республики Южная Осетия, в возрасте от 28 до 47 лет обоих полов.

***Методы.** Использовались следующие методики: опросник «Уровень невротизации и психопатизации» (И.Б. Ласко и Б.И. Тонконогий), пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста), методика определения типа личности (Олдхэма-Моррис). Использовались статистические методы обработки результатов эмпирического исследования в программе SPSS 22.0: описательная статистика, корреляционный анализ (ранговая корреляция *r*-Спирмена).*

***Результаты.** Было обнаружено, что рост невротизации и психопатизации сопровождаются ростом импульсивности, снижением воодушевления, дружеского настроения. Чем ниже уровень невротизации и психопатизации, тем больше респондентам свойственны наблюдательность, спокойствие, беспристрастность, реалистичное отношение к действительности, высокая приспособляемость. Также низкий уровень невротизации и психопатизации связаны с такими личностными особенностями, как лояльность, сердечность, преданность.*

Заключение. Выявлено, что уровни невротизации и психопатизации связаны с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями. Среди которых: эмоциональная устойчивость / неустойчивость, экстраверсия/интроверсия, импульсивность/самоконтроль.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в образовательном процессе в вузах на специальности «Медицинская (клиническая) психология», а также в практической деятельности медицинского психолога.

Ключевые слова: уровень невротизации; уровень психопатизации; эмоциональная устойчивость; экспрессивность; импульсивность; самоконтроль

THE CONNECTION BETWEEN THE RISK OF NEUROTIC DISORDERS WITH PERSONAL FEATURES

Khudalova M.Z.

Introduction. Due to the greater stresses in the society there is a steady increase in the neuropsychiatric disorders. It gives the relevance of studying the psychological factors of borderline states and psychogenic disorders.

Purpose: studying of possible correlation between the neurotization and psychopathization level and individual personality traits. The sample consisted of 41 people, residents of the Republic of South Ossetia, aged from 28 to 47 of both sexes.

Methods. The following methods were used: questionnaire “The level of neurotization and psychopathization” (compiled by I.B. Lasko and B.I. Tonkonogiy), the five-factor personality questionnaire (R. McCrae, P. Costa), the method of determining the personality self-portrait (Oldham-Morris) as well as the statistical methods of processing the results of empirical research in the SPSS 22.0 software such as descriptive statistics, correlation analysis (*p*-Spearman’s rank correlation).

Results. *The growth of neurotization and psychopathization is accompanied by the increase in impulsivity and the decrease in inspiration and friendly mood. The lower the level of neurotization and psychopathization the more observation, calmness, impartiality, realistic attitude to reality and high adaptability are characteristic of the respondents. Also, a low level of neurotization and psychopathization is associated with such personal characteristics as loyalty, cordiality, devotion.*

Conclusion. *It was revealed that the levels of neurotization and psychopathization are associated with some individual psychological characteristics such as emotional stability / instability, extraversion / introversion, impulsivity / self-control.*

Practical implications. *The results of the research can be applied in the educational process at universities in the specialty “Medical (clinical) psychology”, as well as in the practice of a medical psychologist.*

Keywords: *level of neurotization; level of psychopathization; emotional stability; expressiveness; impulsivity; self-control*

Введение

Данная тема по своей актуальности заслуживает особого внимания, так как в социуме происходит неуклонный рост частоты нервно-психических заболеваний в связи с повышенной стрессовой нагрузкой [12]. Научные достижения в области неврозов принадлежат многим отечественным ученым. И.П. Павлов и его школа изучали психофизические механизмы неврозов [6]. Выдающийся вклад в разработку проблемы неврозов у взрослых внесли В.Н. Мясищев [1], [2], [8], Б.Д. Карвасарский [2], [5] и их школы. Исследованиям неврозов у детей посвящены работы А.И. Захарова (1988, 1998) [4], Д. Исаева, А.Е. Личко [7], А.И. Селецкого, Д.Д. Еникеевой (1997, 1998 и др.) [3].

Так, например, В.Н. Мясищев, а затем его ученик и последователь Б.Д. Карвасарский, выделяли опасные для возникновения невроза черты личности: 1) столкновение эгоцентрической личности с требованиями действительности (истерия), 2) непосильные требования к себе, которые не противоречат общечеловеческим нормам (неврастения), 3) не способность личности разрешить свои личные противоречия (в

том числе этические) – синдром навязчивых состояний [5], [1], [8].

Известный зарубежный психолог Карен Хорни невротическую личность определяла следующим образом: «человек, который разрывается внутренним конфликтом, вызывающим тревожность. Эта тревожность вытеснена и неосознаваема. Она влияет на человека, лишая его внутреннего баланса и чувства счастья» [10]. Кроме внутреннего конфликта, тревожности, невротической личности присущи отказ от ответственности, потребность в чувстве превосходства, близости и признания, контроль за всеми вокруг приносит чувство безопасности [11].

Научная новизна заключается во вкладе в исследования не изученных полностью вопросов о соотношении и содержании связи риска невротических расстройств с индивидуальными особенностями личности.

Целью исследования является выявление связи степени риска невротических расстройств с личностными особенностями. Исходя из проблемы исследования и поставленной цели, мы наметили следующие задачи: определить уровень невротизации у респондентов, выявить и оценить их невротические состояния; исследовать личностные особенности респондентов, с помощью корреляционного анализа выявить связь между факторами исследования [9].

Объектом данного исследования выступили государственные служащие и студенты, проживающие в республиках Северной и Южной Осетиях. Общий объем выборки составил 41 человек, из которых 25 государственных служащих и 16 студентов. По полу: 15 мужчин, 26 женщин. Возрастной диапазон респондентов: от 19 до 37 лет.

Материалы и методы

В ходе исследования мы использовали:

1) опросный метод: методики для определения личностных особенностей и для выявления невротических состояний:

а) клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (Олдхэма-Моррис),

б) опросник «Уровень невротизации и психопатизации» (И.Б. Ласко и Б.И. Тонконогий),

в) пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста).

2) статистические методы обработки результатов эмпирического исследования в программе SPSS 22.0: описательная статистика, корреляционный анализ (ранговая корреляция р-Спирмена) [9].

Результаты

Итак, анализ результатов опросника УНП по шкале невротизации выявил, что у 7% респондентов повышенная невротизация. У данных людей может наблюдаться выраженная эмоциональная возбудимость, продуцирующая различные негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность). Безынициативность этих лиц формирует переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Их эгоцентрическая личностная направленность проявляется как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость.

Анализ данных клинического теста-опросника для выявления и оценки невротических состояний (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич, 1978) показал:

- шкала тревоги: у 37% всех респондентов по шкале тревоги состояние психической дезадаптации. У данных испытуемых наблюдается снижение порога возбуждения в отношении стимулов, вызывающих тревогу; имеются признаки беспокойства, неуверенности при общении, нерешительность.
- шкала невротической депрессии: у 41% испытуемых состояние психической дезадаптации. У данных респондентов наблюдается сниженное настроение, не достигающее степени тоски, чувство безрадостности, но без экстраполяции этого ощущения на будущее, ограничение контактов с окружающими и снижение интересов.
- шкала астении: у 32% состояние психической дезадаптации, при выраженной астении у испытуемых наблюдается психическая и физическая гиперестезия, быстрая утомляемость, снижение работоспособности, раздражительность, вспыльчивость, эмоциональная лабильность (неустойчивость), нарушение внимания.

- шкала конверсионных расстройств: истерический тип реагирования встречаются у 34% испытуемых, здесь наблюдается повышенная чувствительность, обидчивость, а чрезмерная впечатлительность. Действия этих людей направлены на то, чтобы получить признание окружающих.
- шкала обсессивно-фобических нарушений: у 32% испытуемых были выявлены данные признаки, что говорит о наличии у них различных навязчивостей, навязчивых воспоминаний, сомнений, иррациональных страхов, неуверенность в своих поступках и решениях.
- шкала вегетативных нарушений: они были выявлены лишь у 17% испытуемых. У респондентов наблюдается неустойчивость сосудистого тонуса, а также нарушения сердечнососудистой деятельности и желудочно-кишечные расстройства, имеются нарушения сна, снижение аппетита, нарушения терморегуляции. Бывают различные боли, но чаще головные.

Анализ данных пятифакторного опросника показал, что у 61% респондентов по шкале интроверсия-экстраверсия высокие показатели т.е. они являются экстравертами. По шкале обособленность-привязанность 78% респондентов получили высокие значения. Это говорит о наличии у респондентов положительного отношения к окружающим людям. Такие люди бывают отзывчивыми, чувствительными и сострадательными, проявляют высокую толерантность к окружающим, стараются понять человека и помочь, чувствуют личную ответственность за их благополучие. Добросовестно и ответственно выполняют взятые на себя поручения. При общении с окружающими проявляют чаще уступчивость, не любят конфликты и соперничество. Такие люди предпочитают сотрудничать и строить свои взаимоотношения на уважении и доверии. По шкале импульсивность-самоконтроль 71% респондентов получили высокие показатели. Эта шкала показывает волевую регуляцию человеком своего поведения. Люди с высоким самоконтролем являются аккуратными, добросовестными, ответственными и точными в выполнении задач. Они жестко придерживаются общепринятых норм поведения. Высокая добросовестность сочета-

ются со стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным. Высокий самоконтроль лишает этих людей возможности чувствовать себя раскованными, быть аутентичными. Они отрицают свои слабости и желания, которые могут отклоняться от идеалов. Таким людям очень сложно дать волю своим чувствам, они руководствуются разумом.

По шкале эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость – 68% респондентов имеют высокие показатели. Высокие значения по этому фактору характеризуют лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. В поведении это проявляется как уклонение от реальности, капризность. Такие люди чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Они с тревогой ожидают неприятностей, в случае неудачи легко впадают в отчаяние и депрессию. У них, как правило, занижена самооценка, они обидчивы.

По шкале практичность-экспрессивность 71% респондентов имеют высокие показатели. Высокие значения по этой шкале характеризуют людей, имеющих легкое отношение к жизни и окружающим. Эти люди беззаботно и безответственно относятся к жизни, для таких людей жизнь является игрой и окружающие видят в их поведении проявление легкомыслия. Люди, которые имеют высокие показатели по этой шкале имеют большой круг интересов и удовлетворяют свое любопытство. Они легко овладевают новой информацией, но лишь интересующей их. Такой человек часто не отличает вымысел от реальностей жизни. Он чаще доверяет своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу, мало обращает внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегает рутинной работы. Это эмоциональный, экспрессивный, с хорошо развитым эстетическим и художественным вкусом человек.

Корреляционный анализ дает нам право делать следующие выводы:

- рост невротизации сопровождается ростом импульсивности ($\rho = 0,41$ при $p \leq 0,01$);
- чем выше проявления психопатизации у респондентов, тем выше тревожность ($\rho = 0,38$ при $p \leq 0,01$), истерические проявления в поведении ($\rho = 0,38$ при $p \leq 0,01$), вегетативные нарушения ($\rho = 0,48$ при $p \leq 0,01$), импульсивность ($\rho = 0,33$ при $p \leq 0,05$);

- психопатизация, которая проявляется в беспечности и легкомыслии, холодном отношении к людям, напористости имеет обратную корреляционную связь с астенией ($\rho = -0,43$ при $p \leq 0,01$) и эмоциональной устойчивостью ($\rho = -0,32$ при $p \leq 0,05$);
- интроверсия имеет корреляционную положительную связь с тревожностью ($\rho = 0,16$ при $p \leq 0,05$), вегетативными нарушениями ($\rho = 0,60$ при $p \leq 0,01$), самоконтролем ($\rho = 0,29$ при $p \leq 0,01$)
- экспрессивность связана с тревожностью ($\rho = 0,47$ при $p \leq 0,01$), астенизацией ($\rho = 0,43$ при $p \leq 0,01$), истерическим типом реагирования ($\rho = 0,38$ при $p \leq 0,05$), вегетативными нарушениями ($\rho = 0,58$ при $p \leq 0,01$).

Заключение

Существует связь между индивидуально-психологическими особенностями и симптоматическими проявлениями невротических состояний. Так установлено наличие связи невротических состояний с эмоциональной устойчивостью / неустойчивостью, практичностью / экспрессивностью, импульсивностью / самоконтролем и интроверсией / экстраверсией.

Исследование было проведено в соответствии с принципами положения Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации (Declaration of Helsinki, and approved by the Institutional Review Board).

Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

Список литературы

1. Александров А.А. От ортодоксального психоанализа к патогенетической психотерапии В.Н. Мясищева // Интегративная психотерапия. СПб: Питер, 2009. С. 74-107.
2. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карвасарский Б.Д., Карпова Э.Б. В.Н. Мясищев и медицинская психология // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2004. Т.1, № 1. С. 22-25.
3. Еникеева Д.Д. Популярная психиатрия. Энциклопедия. М.: АСТ пресс, 2018. 720 с.

4. Захаров А.И. Неврозы у детей. СПб: Дельта, 2016. 435 с.
5. Карвасарский Б.Д. Неврозы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1990. 576 с.
6. Лакосина Н.Д. Неврозы, невротические развития личности и психопатии: клиника и лечение. М.: Медицина, 2015. 370 с.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2010. 256 с.
8. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. М.: Книга по Требованию, 2013. 426 с.
9. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. СПб: Речь, 2004. 392 с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. и примечания А.И. Фета. Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden), 2016. 186 с.
11. Karen Horney. Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Self-Realization «Norton», New York, 1950.
12. Kutcher S., Wei Y., Coniglio C. Mental Health Literacy // The Canadian Journal of Psychiatry. 2016. Vol. 61 (3). P. 154–158. <https://doi.org/10.1177/0706743715616609>

References

1. Aleksandrov A.A. *Ot ortodoksal'nogo psihoanaliza k patogeneticheskoy psihoterapii V.N. Mjasishheva* [From orthodox psychoanalysis to pathogenetic psychotherapy V.N. Myasishcheva]. SPb: Peter, 2009, pp. 74-107.
2. Vasserman L.I., Iovlev B.V., Karvasarskij B.D., Karpova Je.B. V.N. Mjasishhev i medicinskaja psihologija [V.N. Myasishchev and Medical Psychology]. *Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii* [Review of Psychiatry and Medical Psychology], 2004, vol. 1, no. 1, pp. 22-25.
3. Enikeeva D.D. *Populjarnaja psikiatrija. Jenciklopedija* [Popular psychiatry. Encyclopedia]. M.: AST press, 2018, 720 p.
4. Zaharov A.I. *Nevrozy u detej* [Neuroses in children]. SPb: Del'ta, 2016, 435 s.
5. Karvasarskij B.D. *Nevrozy* [Neuroses]. M.: Medicina, 1990, 576 p.
6. Lakosina N.D. *Nevrozy, nevroticheskie razvitija lichnosti i psihopatii: klinika i lechenie* [Neuroses, neurotic personality development and psychopathy: clinical picture and treatment]. M.: Medicina, 2015, 370 p.

7. Lichko A.E. *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents.] SPb: SPb NIPNI im. V.M. Behтерева, 2010, 256 p.
8. Mjasishhev V.N. *Lichnost' i nevrozy* [Personality and neuroses]. M.: Kniga po Trebovaniyu, 2013, 426 p.
9. Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh. Uchebnoe posobie* [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data. Tutorial]. SPb: Rech, 2004, 392 p.
10. Horney K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni* [The neurotic personality of our time]. Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden), 2016, 186 p.
11. Karen Horney. *Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Self-Realization* «Norton», New York, 1950.
12. Kutcher, S., Wei, Y. & Coniglio, C. Mental Health Literacy. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2016, vol. 61(3), pp. 154–158. <https://doi.org/10.1177/0706743715616609>

ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

Худалова Мадина Захаровна, зав. кафедрой психологии, кандидат психологических наук
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»
ул. Ватутина, 44-46, г. Владикавказ, РСО-Алания, 362025,
Российская Федерация
mado2006@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Madina Z. Khudalova, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology
North Ossetian State University named after Kosta Levonovich Khetagurov
44-46, Vatutin Str., Vladikavkas, 360225, Russian Federation
mado2006@mail.ru
SPIN-code: 8301-9910
ORCID: 0000-0002-9111-2803

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-168-187

УДК 159.95 + 378.6

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ

Дьячков А.А., Шабанов Л.В.

Цель исследования – определение фактора развития профессиональной субъектности посредством корреляции данных волевой составляющей (самоотношение и отношение к жизненным целям) и коммуникативной компетентности (формальные и неформальные позиции) курсанта, как будущего офицера войск. Предметом исследования выступила профессиональная субъектность курсантов, которая рассматривается как ключевая цель в системе подготовки будущих офицеров.

Методы и методики исследования. Методы: теоретический анализ литературных источников; психологическое тестирование. Методики: 16-Факторный личностный опросник (16PF) Р. Кеттелла, Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика).

Результаты. Выявленные взаимосвязи показали, что чем выше самоотношение, тем ниже внутренняя конфликтность и выше коммуникативная компетентность, а значит и волевые качества, позволяющие принимать решения, нести ответственность за себя и за своих подчинённых – чётче осознавать свои жизненные цели, статус и позицию командира (профессиональная субъектность).

Область применения результатов. Полученные результаты могут быть учтены при разработке учебных программ в военных образовательных учреждениях высшего образования, могут использоваться для составления программ экспериментального исследования профессиональной субъектности офицеров, программ профессионального психологического отбора.

Выводы. *Профессиональная субъектность офицера существует и проявляет себя как возрастающая и формирующаяся возможность. При её рассмотрении в структурно-динамическом отношении выделяются потенциально-статический и действительно-реализационные аспекты.*

Ключевые слова: *субъектность; профессиональная субъектность; профессиональная подготовка; коммуникативная компетентность; волевые качества; самоотношение; субъектная позиция; профессиональная активность*

FEATURES OF THE CONTENT OF THE PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF THE FUTURE OFFICER OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD TROOPS

Dyachkov A.A., Shabanov L.V.

Purpose. *The article is devoted to determining the development factor of professional subjectivity by correlating the data of the will component (self-wear and attitude to life goals) and communicative competence (formal and informal positions) of the cadet as a future officer of the troops. The subject of the study was the professional subjectivity of cadets, which is considered as a key goal in the training system for future officers.*

Methodology. *Methods: theoretical analysis of literary sources; psychological testing. Techniques: 16-Factor Personal Questionnaire (16PF) by R. Kettell, Test “Meaningful Orientations” (LCD) by D.A. Leontiev (adapted version of the test “Goal in Life” by James Crambo and Leonard Maholik).*

Results. *The identified relationships showed that the higher self-wear, the lower the internal conflict and higher the communicative competence, and therefore the strong-willed qualities that allow making decisions, to be responsible for themselves and for their subordinates – to clearly understand their life goals, status and position of the commander (professional subjectivity).*

Practical implications. *The results of the study can be taken into account in the development of curricula in military educational institutions of higher education, can be used to draw up programs for the experimental study of the professional subjectivity of officers, and programs for professional psychological selection.*

Conclusions. *The professional subjectivity of an officer exists and manifests itself as an increasing and emerging opportunity. When considering it structurally and dynamically, potentially static and efficient-realisation aspects are distinguished.*

Keywords: *subjectivity; professional subjectivity; vocational training; communicative competence; strong-willed qualities; self-wear; subjective position; professional activity*

В сложившейся сегодня обстановке (как внутри России, так и на её внешнем контуре) увеличивается необходимость в активных, самостоятельно думающих и действующих профессионалах, которые не просто умело приспосабливаются к возникающим ситуациям, но и меняют их в соответствии с общественными и профессиональными задачами, стремительно преобразовывая собственную деятельность и себя в ней. Главным фактором успешной деятельности и постоянного самосовершенствования считается формирование профессиональной субъектности как интегративного качества, которое обеспечивается непрерывным поступательным саморазвитием и продуктивной реализацией себя как специалиста и профессионала [16].

Вопрос о субъектности неразделимо связан с проблемами профорientации, образовательными траекториями, трудовой социализацией и, соответственно, имеет чёткую адресацию к ценностно-смысловой сфере личности [5, 15]. Со второй половины прошлого века вопрос ценностей для молодого поколения становится стратегически значимой проблемой. Что важнее, иметь или быть? – вопрос, поставленный Э. Фроммом в одноимённой книге, привёл к довольно странным ответам, которые можно объединить фразой «не всё так однозначно». Проблема образа будущего для молодого поколения изучается в философских науках (сфера этики и эстетики человека

в обществе), в педагогике (феномен предельного конфликта поколений), в социологии (проблема социальной реализации личности) и в психологии (границы субъектности и её интерпретация) [4].

Содержание субъектности профессионального самоопределения определено ее атрибутивными характеристиками, к которым отнесены: активность, осознанность, самостоятельность, ответственность личности, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию [8].

Субъектность оказывается тесно связанной с понятием субъекта, как активного носителя предметно-практической деятельности. Это значит, что современным исследователям необходимо уточнить, как возможности субъекта включаться в процесс непосредственного преобразования окружающей действительности. С одной стороны, субъектность есть социальный, деятельно-преобразующий способ бытия человека [14] а с другой, субъект жизнедеятельности, взаимодействуя с жизненными ситуациями в субъективной форме (объективируя, интерпретируя), реализует свой потенциал субъектности через субъект-объектные ориентации в форме выбора стратегий поведения [7].

Субъектность человека, по своему сущностному истолкованию, связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Человек, занимая позицию субъекта, приобретает способность к преобразующей мир субъектной активности [6].

Проведенный анализ показал, что каждое из понятий («субъект», «личность», «индивидуальность») необходимо для выделения и исследования различных сторон становления субъектности будущих офицеров, исходя из поставленных целей и задач. В данном случае актами активности, выходящей за рамки заданного, курсант как субъект строит себя как личность [2]. При этом курсант как личность реализует себя как субъект и в качестве такого субъекта обнаруживает свою индивидуальность.

В свете недавних общественных перемен, связанных с перестройкой социального уклада жизни (от растущей информатизации и интернета вещей к дистанционным видам учебной и трудовой деятельности) в среде молодого поколения появилось довольно мно-

го людей с несформированной субъектностью. Потребительское поведение, желание двигаться вместе с модными трендами и брендами не способствуют развитию самостоятельности, калейдоскоп бесконечно сменяемых одноразовых событий – не позволяет накапливать опыт, а воспитание толерантности ко всему непохожему и чуждому создаёт эмоциональную некомпетентность, а не способствуют развитию эмпатии и конгруэнтности отношений. При этом демонстрации желания независимости, успешности или осмысленной профориентации чаще всего строятся на «идеальном представлении» о себе, а не на реалиях будущей профессии.

М.В. Манакова под субъектностью педагога считает важнейшее личностное качество, выступающее условием эффективности педагогического процесса, интегратором профессиональных способностей личности и обеспечивающее возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества [10].

Процесс вхождения личности в социум ставит перед собой триединую задачу: во-первых, сформировать у молодого человека осознание и восприятие мира не как чего-то враждебного, повседневно угрожающего маленькому «Я», а как большого целого, необходимой и важной частью которого это «Я» является, что ощущается как личностью, так и миром. Вторая задача истекает из первой и состоит в том, что данная личность должна почувствовать и осознать, что первая задача выполняется не априори, а при отсутствии враждебности со стороны личности, входящей в социум, что должно привести к осознанию необходимости соблюдения ею социально-этических норм, как необходимого условия взаимодействия личности с миром, а не их противостояния [9].

Источником профессионального самоопределения является социальная ситуация развития профессионально самоопределяющейся личности, которая представляет собой не просто совокупность объективных внешних факторов, влияющих на развитие личности и ее профессиональный выбор, а особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного периода, систему отношений субъекта с социальной действительностью [1, 8].

Обозначая структурно-содержательные характеристики социальной ситуации развития, все авторы выделяют в качестве главного субъективный компонент, который обеспечивает активно-действенную позицию личности в отношении воздействий внешней среды [8].

Однако изменения жизни делают всё более и более актуальным запрос, направленный не на человека-функцию с определенными раз навсегда отточенными навыками исполнительского набора компетенций. Напротив, современные условия выполнения задач требуют приоритета активности, самостоятельности в принятии решения и ответственности за свои действия. Иными словами: человек-объектный (иерархический) уступает место человеку-субъектному (холистическому), который характеризуется творческим отношением к труду, к профессии и пониманием необходимости собственного непрерывного профессионально-личностного развития [21]. Данные требования особенно очевидны и оправданы в отношении офицеров войск национальной гвардии России, чья деятельность характеризуется чрезвычайной насыщенностью ситуациями с нормативной неопределённостью и необходимостью брать инициативу и ответственность на себя.

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению является основным детерминантом развития субъектности профессионального самоопределения, т.к. ее сформированность обеспечивает активность, осознанность, самостоятельность, ответственность самоопределяющейся личности в разных социальных контекстах развития [8].

Субъектность необходимо рассматривать как социально-психологически обусловленную ответственную деятельность личности, т.к. она имеет обязательное целенаправленное поведение; т.о. субъектность есть не состояние, фиксирующее степень вызревания личности, а процесс, имеющий характеристики перманентного. На этот процесс будут объективно влиять как социально-психологические условия социализации личности, так и факторы коммуникативной компетентности и волевые качества, потенциал которых проявляется в условиях постоянно меняющейся обстановки под воздействием разного уровня сложности ситуаций.

Именно в таких ситуациях должна инициироваться и проявляться личностно развитая профессиональная субъектность офицера – качество, основанное на позитивном самоотношении и осознанном опыте, определяющим способность субъекта к управлению ситуацией и регулированию профессиональной активности в соответствии с внутренними критериями эффективности и целесообразности [19].

Значительным недостатком в функционировании системы профессиональной подготовки офицеров является преимущественная ориентация профессиональной и административной деятельности на воспроизводство нормативно-исполнительских шаблонов и стилей профессионального мышления и деятельности, усугубляющийся отсутствием адекватных подходов, позволяющих эффективно реализовывать задачу формирования и развития офицера как субъекта собственного профессионального развития, проходящего все стадии становления субъектности [13].

Занимаясь развитием профессиональных компетенций, мы должны руководствоваться способностями личности как субъекта и способностью развиваться, основываясь на естественных способностях личности [11].

Ране, нами было установлено, что у курсантов пятого курса имеется несформированность операциональной системы, данное преобразование им только предстоит в процессе обучения, а так как обучение в высшем учебном заведении [12, 15].

Возникает необходимость рассмотрения фактора развития профессиональной субъектности, который определяется через корреляцию формирования волевой составляющей (самоотношение и отношение к жизненным целям) и коммуникативной компетентности (формальные и неформальные позиции), что позволит определять возможности снизить риски эмоционально-окрашенных решений в условиях служебной и боевой деятельности как самого субъекта управления, так и объектов управления (в виде подчинённых ему людей и машин).

Методы и методики исследования

В 2020/2021 учебном году были проведены исследования соотношения социального уровня (коммуникативная компетентность),

самооценки (как отношения к себе в условиях осознания полученного опыта) и профессиональной субъектности, как интегративного фактора этих личностных проявлений. В качестве испытуемых были выбраны курсанты военного института войск национальной гвардии России (юноши, средний возраст 22 года, V курс).

С помощью наблюдения и проведённых бесед до и после тестирования методиками: 16-Факторный личностный опросник (16PF) Р. Кеттелла [20], Тест «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика) [18], – был сделан корреляционный анализ данных для оценки, насколько профессиональная субъектность будущего офицера является интегративным качеством, основанном на позитивном самоотношении и опыте соответствия профориентационных ожиданий и реальной профессиональной активности (коммуникативная компетентность). Ожидалось, что при осознанном удовлетворении, получаемом при достижении целей (оценочно-волевые качества) и уверенности в собственных силах (качества самоотношения), можно будет говорить, что профессиональная субъектность курсантов позволяет успешно формировать коммуникативную компетентность субъекта управления через формы самодисциплины и самоконтроля.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам проведения 16-Факторного личностного опросника (16PF) можно сделать вывод, что курсанты имеют высокий уровень коммуникативной компетентности. Идут легко на контакт, демонстрируют открытость, в то же время – сдержаны в суждениях, рассудительны. Кроме того, курсанты при обсуждении вопросов коммуникабельности (in-group – out-group) говорили о важности идентификации как коммуникатора, так и реципиента («свой – чужой»). Отсюда готовность к сотрудничеству с другими военнослужащими (какими бы они ни были, но «это свои», «они понимают»), высокий уровень проявления внимательности к людям и их поведению. При этом, с одной стороны – мягкосердечность и доброта, а, с другой – приспособляемость к ситуации и окружению.

Диагностика 16PF выявила следующие значимые факторы: «С» (эмоциональная стабильность – эмоциональная неустойчивость), «Н» (смелость – застенчивость), «Q4» (внутренняя напряжённость – внутренняя расслабленность); в группе регуляторных свойств личности – Q3 (зависимость от группы – самоконтроль, сильная воля). При этом в общем перечне: фактор 1, доля дисперсии 33,8%; фактор 2, доля дисперсии 32,6%; фактор 3, доля дисперсии 19,9%; фактор 4, доля дисперсии 13,7%.

Можно сделать вывод о присутствии определённого оценочного опыта социальных контактов, т.к. курсанты показывают предпочтения той деятельности, в которой присутствует не просто занятость (времяпрепровождение в окружении людей), но осмысленно значимые социальные ситуации («что можно, что нельзя» или «для чего это необходимо»). Некоторые курсанты легко включаются в активные группы, щедры в личных отношениях, не боятся критики. При этом демонстрируют хорошую память на события, фамилии, имена и отчества, что является важным элементом, показывающим влияние профессиональной субъектности на формирование волевых качеств субъекта и его коммуникативной компетентности. Так что одновременно можно видеть открытость, готовность к контакту (скорее всего связанные с эмпатией по идентификации), и независимость от мнения группы, свободное от давления правил и норм поведение, склонность к самостоятельности (т.е. элементы субъектности, сформированные к V курсу сформированы).

Обобщённо для коммуникативной компетентности курсанта старшего курса характерны высокая чувствительность к давлению среды (опыт оценки обстоятельств и умение «думать за подчинённых») и присутствие отработанного навыка автоматических реакций («поступаю по велению сердца», «было внутреннее чувство», «я понял, что ситуацию необходимо контролировать»), самоотношение связано с амбивалентностью принципов коллективизма и единоначалия, что создаёт поле компетентного конформизма, позволяет в проблемных ситуациях не вступать в споры, но, с другой стороны, профессиональная субъектность – это принятие самостоятельного решения вместе со всей полнотой ответственности за своих подчинённых.

Некоторые курсанты способны взять вину на себя, уступить, тактично и дипломатично уйти от конфликта (С, N, В, Q3). Также фиксируется преобладание сдержанности и серьезности (Е, N, Q4, С, G), присутствует – неразговорчивость, осторожность, склонность к пессимизму (L, N, I, O, Q4, H, G). При этом низкое восприятие внешнего нормативного давления (Е, N, Q3, В, С, H, Q4) как раз говорит о высокой степени независимости курсанта, который имеет на всё своё собственное мнение, о нестандартном восприятии формальных норм (ввиду выработанной за годы учёбы привычки к дисциплине и возможным способом обойти запреты), способности при необходимости противостоять мнению большинства (N, H, E, Q3, G). Большинство курсантов показали реалистичность в мыслях и суждениях, прагматику в действиях, терпеливость и работоспособность.

Среднестатистический выпускник войск национальной гвардии сильный, независимый, полагается на себя и собственные силы. При высокой самостоятельности, легко приспосабливается и хорошо работает в воинском коллективе, веселый, не стремится к конкуренции, заботится о других. Демонстрирует разборчивость, предпочитает дружить с немногими. Как человек – имеет высокую степень самоконтроля, обладает лидерскими качествами, контролирует поведение и эмоции.

Анализируя вторичные факторы (16PF), констатируем: самооценка личности и её определенная зрелость имеют среднее значение, т.к. сами респонденты уверены, что их личность вполне адекватна и достигла зрелости. Жизнь в целом предопределена и вполне удовлетворяет ожиданиям. Отсюда уверенность, что человек способен достичь желаемого, однако и от сложностей при достижении целей никто не гарантирован.

Далее была проведена диагностика качества самоотношения с помощью Теста смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. В ходе описательной статистики были выявлены показатели:

По шкале «Цели» средние показатели в группе респондентов составили 29,41 балла, что свидетельствует о наличии в жизни курсантов целей в будущем, которые придают их жизни направленность и осмысленность.

По шкале «Процесс» средние показатели – 29,77 балла, курсанты воспринимают свою жизнь как наполненную смыслом.

По шкале «Результат» средние показатели (25,8 балла) указывают на то, что курсанты удовлетворены своей жизнью.

Шкала «Локус контроля – Я» (средние показатели = 19,5 балла) показывает, склонность некоторых курсантов к недооценке собственных сил и возможностей относительно событий, происходящие в их жизни.

Шкала «Локус контроля – Жизнь» средние показатели соответственно: 29,72 балла, демонстрирует уровень умения контролировать свою жизнь и то, как курсанты воспринимают трудности, связанные с особенностью выбранной профессии.

Общий показатель осмысленности составляет 108,80 балла.

В ходе исследования были выявлены следующие корреляции:

Чем выше самоуверенность, тем больше выражены командирские качества ($r=658$, при $p \leq 0,01$), в данном контексте положительное самоотношение способствует гармоничному и успешному управлению своим поведением (коммуникативная компетентность), действуя на основе собственных убеждений и ценностей (профессиональная субъектность).

Чем выше самоуверенность, тем ниже внутренняя конфликтность ($r=-357$, при $p \leq 0,05$). Безусловно, чем больше курсант уверен в себе, доволен собой, своими достижениями и начинаниями, тем положительно он относится к себе и меньше «копается» в своих недостатках (самоотношение).

Прямая взаимосвязь между самоуверенностью и эмоциональной насыщенностью жизни ($r=385$, при $p \leq 0,05$) указывает на минимальный уровень внутреннего конфликта целеполагания: «отношение к себе – волевые качества»: чем больше курсант доволен собой и уверен в себе, тем больше он удовлетворен процессом своей жизни.

Так же прямая взаимосвязь имеется в связке экстернальность и самооценочность ($r=380$, при $p \leq 0,01$). Здесь нет внутреннего конфликта между коммуникативной компетентностью и профессиональной субъектностью, значит: положительное отношение к себе, связано,

с одной стороны с тем, что курсант получает подтверждающее подкрепление со стороны социального окружения (одобрение коллектива), а неудачи преимущественно будут объясняться стечением обстоятельств (каузальная атрибуция).

Обратная корреляция наблюдается по линии интернальность – самооценочность ($r = -0,347$, при $p \leq 0,05$). При низкой оценке себя как профессионала (коммуникативная компетентность) курсант считает, что все происходящие с ним события зависят от его личных волевых качеств (самоотношение – отношение к жизненным целям), являющиеся закономерными следствиями его собственной деятельности (профессиональная субъектность).

Чем выше управляемость своим «Я», тем более выражена осознанность жизненных целей ($r = 0,579$, при $p \leq 0,01$): чем больше демонстрация собственных сильных сторон (коммуникативная компетентность), тем легче строить свою жизнь в соответствии с поставленными целями и задачами (волевые качества).

Чем выше внутренняя конфликтность, тем выше самообвинение ($r = 0,646$, при $p \leq 0,01$); т.е., чем больше курсант приписывает результаты деятельности внутренним факторам (самоотношение), тем больше он будет признавать свои ошибки в выполнении поставленных задач (профессиональная субъектность).

Управляемость жизни имеет прямую положительную взаимосвязь с осознанностью жизненных целей ($r = 0,441$, при $p \leq 0,01$): наличие в жизни курсанта цели (самоотношение – отношение к жизненным целям) даёт возможность ему более осмысленно и свободно контролировать свою жизнь (волевые качества), не раздумывая о последствиях, принимать решения и воплощать их в деятельности (профессиональная субъектность).

Можно констатировать, что подавляющее большинство курсантов в целом, имеют достаточно высокую степень самооценки (самоотношение), их личностные характеристики, положительно коррелируют с волевыми качествами, формируя через отношение к себе как к профессионалу – отношению к воинскому коллективу (профессиональная субъектность).

По результатам корреляционного анализа полученных данных была выявлена прямая связь между показателями самооотношения с интернальным локусом контроля (волевые качества) и внутренней конфликтностью (профессиональная субъектность). В ходе детального изучения было обнаружено, что:

- связь интернальности с самооценностью имеет отрицательную корреляцию: чем выше интернальность, тем менее выражена самооценность.
- самоуверенность связана с внутренней конфликтностью: высокий уровень самооотношения снижает внутреннюю конфликтность и повышает уровень коммуникативной компетентности. При этом, чем ниже внутренняя конфликтность, тем выше управляемость своим «Я».
- между «локусом контроля – Я» и выраженной осознанностью жизненных целей существует прямая связь: чем выше управляемость своим «Я» (волевые качества), тем более выражена осознанность жизненных целей. Таким образом, чем выше управляемость жизни (волевые качества), тем более выражена осознанность жизненных целей (профессиональная субъектность).

Выводы

Профессиональная субъектность офицера существует и проявляется как возрастающая и формирующаяся возможность. При её рассмотрении в структурно-динамическом отношении выделяются потенциально-статический и действенно-реализационные аспекты [18, с. 32].

Потенциально-статический аспект находит выражение в профессионально обусловленных субъектных позициях (коммуникативная компетентность), качествах личности (самоотношение), опыте и отношениях будущего офицера (волевые качества), являющихся важными стилеобразующими и ценностно-ориентирующими предпосылками его субъектной активности (профессиональная субъектность). В ходе исследования проблемы нами обоснованы и выделены качества, составляющие основу субъектного потенциала

офицера и конструирующие личностный профиль его профессиональной субъектности.

Действенно-реализационный – представляется актуальной активностью офицера, которая включает: самоопределение в ситуации нормативной неопределенности (самоотношение – отношение к жизненным целям), самодетерминацию и самоорганизацию (волевые качества), регулирование действий подчинённых внутри военно-профессионального взаимодействия (коммуникативная компетентность) и собственной профессиональной активности (профессиональная субъектность). Личностное и профессиональное развитие курсанта опирается на субъективный опыт – самопознание, самооценку своих способностей, но это и опыт субъекта деятельности – знание собственных регулятивных возможностей, наиболее эффективных способов и приёмов деятельности. Цель развития выступает как гипотетическое построение личностью курсанта себя в будущем – т.е.: через воспитание в себе волевых качеств, формирование адекватного самоотношения и коммуникативной компетентности идёт формирование профессиональной субъектности будущего офицера. Подобная актуализация и проявление субъектности в профессиональной ситуации обеспечивается взаимосвязанными между собой процессами самоопределения, психического центрирования и психического интегрирования, представляющими в своей совокупности единый механизм реализации профессиональной субъектности.

Список литературы

1. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития: теория и практика исследования: монография. Йошкар-Ола: Изд-во Поволжского государственного технологического университета, 2015. 248 с.; Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика. 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
2. Белошицкий А.В. Проблема субъекта и субъектности специалиста в военном образовании: теоретико-методологический аспект / А. В. Белошицкий // Мир психологии. 2006. № 4(48). С. 187-198.

3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика. 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
4. Гордиенко Н.В. Профессиональное самоопределение как психогенетический выбор профессии на основании анализа генетического древа и оценки внутренних ресурсов субъекта / Н. В. Гордиенко, К. А. Смирнова // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. Т. 10, № 4. С. 30-35.
5. Дьячков А.А., Шабанов Л.В. Познавательная субъектность: психологический взгляд на эпистемологический анализ деятельно-преобразующего способа бытия // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №5, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN520.pdf> (дата обращения: 05.06.2021).
6. Зобков А.В. Саморегуляционные особенности студента субъекта учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №2. С. 250-254.
7. Коржова Е.Ю., Дворецкая М.Я. Психологическая диагностика здоровья личности: субъектные и духовные аспекты // Журнал прикладной психологии. 2005. № 6. С. 11-27.
8. Левицкая И.А. Субъектность профессионального выбора: компоненты социально-профессионального самоопределения // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2019. № 1(58). С. 93-95.
9. Леонова Е.Н. Субъектность образовательного процесса // Вестник современных исследований. 2018. № 7.1(22). С. 104-107.
10. Манакова М.В. Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 440-443.
11. Метелицкий В.В., Наумов П.Ю., Дьячков А.А. Особенности психологической подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации для выполнения задач в особых условиях // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 3 (12). С. 62–65. URL: <http://vestnik-sprvi.ru/2020/09/016.pdf> (дата обращения: 15.12.2020).

12. Огулло Н.Н. Изменение субъективных когнитивных способностей в процессе развития профессионально-важных качеств у курсантов в период обучения в военном институте / Н. Н. Огулло, А. А. Дьячков // Научное мнение. 2021. № 3. С. 94-100. <https://doi.org/10.25807/RVN.22224378.2021.3.94.100>
13. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26, № 4. С. 91–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>
14. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 400 с.
15. Смирнов Д.В. Система развития профессиональной психологической пригодности будущих офицеров / Д. В. Смирнов, П. Ю. Наумов, А. А. Дьячков; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2020. 152 с.
16. Сыромятников И.В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления // Армия и общество. 2007. №2. С. 50-58.
17. Сыромятников И.В., Ожерельева И.Г., Репин Э.В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию: Монография. М.: Изд-во СГУ, 2009. 209 с.
18. Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика). URL: <https://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 27.08.2020).
19. Шабанов Л.В., Дьячков А.А. Влияние эмоционально-волевых компонент на условия развития познавательной субъектности курсантов военных вузов РФ // Научное мнение, 2019. № 7-8 (2021). С.116-122.
20. 16-Факторный личностный опросник (16PF) Р. Кеттелла <https://psycabi.net/testy/293-16-faktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-b-kettella-metodika-mnogofaktornyj-oprosnik-kettella-test-kettela-187-voprosov-test-ketela-16-pf> (дата обращения: 27.08.2020).

21. Dyachkov A.A., Shabanov L. ., Suvorova O.V. The development of personality qualities of future officers of law enforcement agencies of the Russian Federation // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 113, 00037. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300037>

References

1. Aron I.S. *Psikhologicheskaya gotovnost' k professional'nomu samoopredeleniyu v osoboy sotsial'noy situatsii razvitiya: teoriya i praktika issledovaniya: monografiya* [Psychological readiness for professional self-determination in a special social situation of development: theory and practice of research: monograph]. Yoshkar-Ola, 2015, 248 p.
2. Beloshitskiy A.V. Problema subekta i sub'ektnosti spetsialista v voennom obrazovanii: teoretiko-metodologicheskii aspekt [The problem of the subject and subjectivity of a specialist in military education: theoretical and methodological aspect]. *Mir psikhologii*, 2006, no. 4(48), pp. 187-198.
3. Vygotskiy L.S. *Sobr. soch.* [Collected works]. M.: V. 4: Child psychology, 1984. V. 4: Child psychology, 432 p.
4. Gordienko N.V., Smirnova K.A. Professional'noe samoopredelenie kak psikhogeneticheskii vybor professii na osnovanii analiza geneticheskogo dreva i otsenki vnutrennikh resursov sub'ekta [Professional self-determination as a psychogenetic choice of profession based on analysis of the genetic tree and assessment of the subject's internal resources]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2019, vol. 10, no. 4, pp. 30-35.
5. D'yachkov A.A., Shabanov L.V. Poznavatel'naya sub'ektnost': psikhologicheskii vzglyad na epistemologicheskii analiz deyatel'no-preobrazuyushchego sposoba bytiya [Cognitive subjectivity: a psychological view of the epistemological analysis of the activity-transformative way of being]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 5. <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN520.pdf> (accessed June 5, 2021).
6. Zobkov A.V. Samoregulyatsionnye osobennosti studenta sub'ekta uchebnoy deyatel'nosti [Self-regulatory features of the student of the subject of educational activity] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo uni-*

- versiteta*. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2010. №2. pp. 250-254.
7. Korzhova E. Yu., Dvoretzskaya M. Ya. Psikhologicheskaya diagnostika zdorov'ya lichnosti: sub'ektnye i dukhovnye aspekty [Psychological diagnosis of personal health: subjective and spiritual aspects]. *Zhurnal prikladnoy psikhologii*, 2005, no. 6, pp. 11-27.
 8. Levitskaya I. A. Sub'ektnost' professional'nogo vybora: komponenty sotsial'no-professional'nogo samoopredeleniya [Subjectivity of professional choice: components of socio-professional self-determination]. *Informat-ionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii*, 2019, no. 1(58), pp. 93-95.
 9. Leonova E. N. Sub'ektnost' obrazovatel'nogo protsessa [Subjectivity of the educational process]. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*, 2018, no. 7.1(22), pp. 104-107.
 10. Manakova M. V. Sub'ektnost' v professional'noy deyatel'nosti uchitelya kak lichnostnoe kachestvo [Subjectivity in the professional activity of a teacher as a personal quality]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 59-2, pp. 440-443.
 11. Metelitskiy V. V., Naumov P. Yu., D'yachkov A. A. Osobennosti psikhologicheskoy podgotovki budushchikh ofitserov voysk natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii dlya vypolneniya zadach v osobykh usloviyakh [Features of psychological training of future officers of the National Guard of the Russian Federation to perform tasks in special conditions]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta voysk natsional'noy gvardii*, 2020, no. 3 (12), pp. 62–65. <http://vestnik-spvi.ru/2020/09/016.pdf>
 12. Ogullo N. N., D'yachkov A. A. Izmenenie sub'ektivnykh kognitivnykh sposobnostey v protsesse razvitiya professional'no-vazhnykh kachestv u kursantov v period obucheniya v voennom institute [Change in subjective cognitive abilities in the development of professional-important qualities in cadets during training at a military institute]. *Nauchnoe mnenie*, 2021, no. 3, pp. 94-100. <https://doi.org/10.25807/PBH.2224378.2021.3.94.100>
 13. Panov V. I., Kaptsov A. V. Struktura stadiy stanovleniya sub'ektnosti obuchayushchikhsya: svyaznost', tselostnost', formalizatsiya [The structure of the stages of formation of subjectivity of students: connectivity, in-

- tegrity, formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2021, vol. 26, no. 4, pp. 91–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>
14. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub"ektivnoy real'nosti v ontogeneze* [Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, 2013, 400 p.
 15. Smirnov D.V., Naumov P.Yu., D'yachkov A.A. *Sistema razvitiya professional'noy psikhologicheskoy prigodnosti budushchikh ofitserov* [System of development of professional psychological fitness of future officers]. Tambov: Izdatel'skiy dom «Derzhavinskiy», 2020, 152 p.
 16. Syromyatnikov I.V. Professional'naya sub"ektnost' ofitsera: sushchnost', struktura i tipologicheskie proyavleniya [Professional subjectivity of an officer: essence, structure and typological manifestations]. *Armiya i obshchestvo*, 2007, no. 2, pp. 50-58.
 17. Syromyatnikov I.V., Ozherel'eva I.G., Repin E.V. *Professionalizm, sub"ektnost' i samoopredelenie spetsialista: kontseptual'nye podkhody k opredeleniyu i razvitiyu: monografiya* [Professionalism, subjectivity and self-determination of the specialist: conceptual approaches to definition and development: monography]. Moscow.: Izd-vo SGU, 2009, 209 p.
 18. Meaningful Orientations Test. <https://psycabi.net/testy/256-test-smysl-zhiznennyye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (accessed August 8, 2020).
 19. Shabanov L.V., D'yachkov A.A. Vliyanie emotsional'no-volevykh komponent na usloviya razvitiya poznavatel'noy sub"ektnosti kursantov voennykh vuzov RF [The influence of emotional-will components on the conditions for the development of cognitive subjectivity of cadets of military universities of the Russian Federation]. *Nauchnoe mnenie*, 2019, no. 7-8 (2021), pp. 116-122.
 20. 16-Factor Personal Questionnaire (16PF) R. Kettella. http://www.miu.by/kaf_new/mpp/060.pdf (accessed August 27, 2020).
 21. Dyachkov A.A., Shabanov L. ., Suvorova O.V. The development of personality qualities of future officers of law enforcement agencies of the Russian Federation. *SHS Web of Conferences*, 2021, vol. 113, 00037. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300037>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Дьячков Алексей Анатольевич, начальник кафедры общей и прикладной психологии, кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
ул. Лётчика Пилютова, 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Российская Федерация
dyachkov-alexx@mail.ru

Шабанов Лев Викторович, профессор кафедры общей и прикладной психологии, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
ул. Лётчика Пилютова, 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Российская Федерация
lev.shabanov@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aleksey A. Dyachkov, Head of the Department of General and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation
1, Pilot Pilyutov Str., St. Petersburg, 198206, Russian Federation
dyachkov-alexx@mail.ru
SPIN-code: 5046-9196

Lev V. Shabanov, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Doctor of Philosophy, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation
1, Pilot Pilyutov Str., St. Petersburg, 198206, Russian Federation
lev.shabanov@mail.ru
SPIN-code: 1537-0628

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-188-200

УДК 159.99

СУБЪЕКТНОСТЬ И ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ: ОТ ПОНЯТИЯ К ИЗОМОРФИЗМУ

Наумов П.Ю., Дьячков А.А.

Актуальность. Исследование сущности и структуры интеллигентности является современным и актуальным, а также особенностей ее функционирования в психике, предполагает установление соотношения субъектности и интеллигентности как общего и особенного. Изучение системного отношения между субъектностью и интеллигентностью предполагает изучение их структур, изоморфизма между ними, сравнения компонентов и характерных качественных свойств. Субъектность как свойство самости личности, способность принимать решения и нести за них ответственность, проявлять самостоятельность и нравственность в поступках, близка по своим качественным и структурным характеристикам к интеллигентности, которая и проявляется в ценностно-смысловом (экзистенциальном) отношении к фактам и явлениям окружающей действительности, уровне интеллектуальности личности как производной от образованности, эмоционально-волевой устойчивости в нравственном поведении и готовности к самопожертвованию. Следовательно, имеются основания указать на изоморфизм субъектности и интеллигентности в их соотношении общего и особенного.

Материалы и методы. Работа основывалась на применении методологических принципов системного, комплексного и субъектного подхода. Указанные подходы выполняют методолого-ориентационные, когнитивно-творческие и прогностические функции. Исходя из научных подходов, которые выступили основанием и платформой работы, нами были применены системный и функциональный, понятийный и структурно-компонентный анализы, сравнение, абстрагирование и дедукция.

Результаты исследования. *К научным результатам работы относится выявленное соотношение субъектности и интеллигентности как общего и особенного и их изоморфизма. Данные результаты можно использовать для проведения научных исследований в философских, педагогических и психологических науках, а также развития интеллигентности будущих офицеров в педагогическом процессе военного вуза.*

Ключевые слова: *интеллигентность; ценности; будущий офицер; системность; целостность; ответственность; субъектность*

SUBJECT AND INTELLIGENCE: FROM CONCEPT TO ISOMORPHISM

Naumov P.Yu., Dyachkov A.A.

Relevance. *The study of the essence and structure of intelligence is modern and relevant, as well as the peculiarities of its functioning in the psyche, involves establishing the relationship between subjectivity and intelligence as general and special. The study of the systemic relationship between subjectivity and intelligence involves the study of their structures, isomorphism between them, comparison of components and characteristic qualitative properties. Subjectivity as a property of the self of a person, the ability to make decisions and bear responsibility for them, to show independence and morality in actions, is close in its qualitative and structural characteristics to intelligence, which is manifested in the value-semantic (existential) attitude to the facts and phenomena of the surrounding reality, the level of intelligence of the individual as a derivative of education, emotional and volitional stability in moral behavior and readiness for self-sacrifice. Consequently, there are grounds to point to the isomorphism of subjectivity and intelligence in their relationship between the general and the particular.*

Materials and methods. *The work was based on the application of methodological principles of a systemic, integrated and subjective approach. These approaches perform methodological-orientational,*

cognitive-creative and prognostic functions. Based on the scientific approaches that served as the basis and platform of the work, we applied systemic and functional, conceptual and structural-component analyzes, comparison, abstraction and deduction.

Research results. *The scientific results of the work include the revealed correlation of subjectivity and intelligence as general and special and their isomorphism. These results can be used to conduct scientific research in the philosophical, pedagogical and psychological sciences, as well as to develop the intelligence of future officers in the pedagogical process of a military university.*

Keywords: *intelligence; values; future officer; consistency; integrity; responsibility; subjectivity*

Введение

Рассмотрение проблемных аспектов развития интеллигентности как сложного системного явления психики неизбежно ставит задачу выявления и определения места интеллигентности в её структуре. Решение указанной задачи возможно как путем рассмотрения интеллигентности как компонента субъектности, так и путем последовательного анализа взаимосвязи этих понятий.

Совместное соотношение двух указанных в названии статьи понятий (субъектности и интеллигентности) редко встретишь в научной, да и в иной литературе. Это обусловлено, прежде всего, их исследовательским происхождением и социальной природой. Субъектность и ранее и ныне популярное и активно исследуемое явление, корни которого исходят из психологии и указывают на труды видных отечественных и иностранных психологов. Имеются философские и психологические исследования, указывающие на весьма древнее происхождение этого психологического феномена. По крайней мере, научные труды, посвященные отдельным компонентам субъектности (самостоятельности, свободе и ответственности в принятии решений, нравственности и деятельности в природе) имелись и в классической, и в неклассической, и в постнеклассической науке.

Интеллигентность же, в противовес субъектности редко относится исследователями к психическим явлениям, поскольку основные отечественные её исследования находятся в сфере философских, социологических и культурно-исторических разработок. Об этом наглядно свидетельствует и издаваемый в Ивановском государственном университете журнал «Интеллигенция и мир».

Между тем у указанных психических явлений (субъектности и интеллигентности) есть, несомненно, много более общего, поскольку они есть производные от одного системно организованного процесса – деятельностного функционирования психики современного социального субъекта. Данные феномены (субъектность и интеллигентность), пускай, и соотносятся как общее и особенное, но в отношении со-зависимости выражают одни и те же индивидуально-типологические характеристики личности, которые проявляются в её целенаправленной психической активности, со своим содержанием, своей структурой, этапами осуществления и циклами реализации.

В данном случае ключевой исследовательской точкой для нас является выявление, уяснение и объяснение общего и особенного в соотношении, а также социальном функционировании субъектности и интеллигентности.

Для развития интеллигентности задача выявления соотношения её с субъектностью является актуальной. Сама постановка такой задачи оказалась возможной только на основе обращения к категории субъекта, традиционно исторически и философски рассматривавшегося как источник активности или вершина развития. Категория субъекта парадоксальным образом возродилась именно в России, на неухоженной российской психологической почве между революциями, войнами и перестройками, хотя она уже была приговорена к смерти на одном из недавних международных философских конгрессов в Брайтоне в силу якобы исчезающего научного значения [6].

Категория субъекта, таким образом, представляла альтернативу идеологии тоталитаризма, а также имела конкретный методологический смысл для указанных областей гуманитарного знания. В психологии личность стала рассматриваться не как объект управления, а как

полноправный субъект своей жизни и деятельности. Деятельность, ее мотивы, цели, сознание и познание перестали, наконец, рассматриваться как сами себя осуществляющие сущности. Эта категория позволила решить сложную задачу – дифференцировать близкие области, например, психологию и этику, способствуя раскрытию субъекта каждой и одновременно содействовать их интеграции [3].

Материалы и методы

Для решения теоретико-методологических задач исследования нами используется системный подход, применяемый в изучении психологических явлений (К.А. Абульханова [2], А.В. Брушлинский [11], С.Л. Рубинштейн [1; 5] и другие).

Также в работе применялась комплексный подход. Заслуга разработки комплексного подхода к человеку в России на протяжении последних десятилетий принадлежит ряду ученых: психологу Б.Г. Ананьеву, одному из первых, поставивших проблему человекознания, физиологам П.К. Анохину, разработавшему представления о системном характере уровней человеческой организации как главном принципе функционирования, и П.В. Симонову, предложившему свой вариант синтеза физиологического и психологического подхода в изучении человека. Философам И.Т. Фролову, основавшему Институт человека, В.С. Степину, Л.П. Буевой и др. Значение комплексного подхода состоит в: 1) решении конкретных исследовательских фундаментальных и прикладных задач; 2) развитии каждой из специальных областей, включенных в комплексное исследование; 3) достижении цели создания единой науки о человеке [6].

Субъектный подход, применялся в исследовании, поскольку он позволяет рассмотреть содержание, структуру и особенности функционирования субъектности, как самостоятельности (свободы, самости) в принятии решений и социальной деятельности (К.А. Абульханова [3; 4; 6], Н.Я. Большунова [7; 8], А.В. Брушлинский [10; 12; 13], О.В. Суворова [23; 25], С.Н. Сорокоумова [22] и других [14; 18; 19]). Ранее и мы рассматривали вопросы формирования субъектности в своих научных работах [20; 21].

Основная часть

Конкретизация понимания соотношения субъекта и личности, предлагается Н.Я. Большуновой. Личность, по ее мнению, социальна, и представляет собой систему, ансамбли отношений. Она создается и развивается в сфере социальных взаимодействий, сориентирована на нормы, правила. В то время как субъект существует и развивается в социокультурном пространстве. Такое понимание соотношения между личностью и субъектом позволяет соотнести эти категории с процессами социализации и индивидуализации в развитии человека [9, 24].

Таким образом, в исследованиях структуры субъектности представлены в основном подходы к пониманию состава субъектности как относительно позднего образования. В качестве системообразующего показателя и компонента в структуре субъектности большинством исследователей рассматриваются преобразующие активности в системе деятельностей и отношений личности. Преобразующий характер активности субъекта задается спецификой направленности, (мотивацией) и способом управления ее потоком (саморегуляцией и интеллектом), а также качеством ее осознанности (сознанием и самосознанием). Творческая (внешний вектор) и смыслообразующая (внутренний вектор) активности как субъектный способ реализации потребностей является центральным компонентом субъектности личности. Выделение компонентов субъектности таких, как рефлексия, свобода выбора, уникальности, принятие другого, самопринятие, саморазвитие позволяет раскрыть преобразующий контур зрелой субъектности как личностного ядра [24].

Аналогичным или сложным образом дела обстоят и в понимании интеллигентности. Некоторые авторы исходят из того, что интеллигентность – это особый социальный слой, и подчеркивают специфичность ее социального положения по отношению к основным классам общества. Другие связывают принадлежность к интеллигенции с содержанием трудовой деятельности (умственный труд) и соответствующим уровнем образования. Третьи – с выполнением определенных социальных функций: созданием и передачей культурных

ценностей, осмысливанием текущих политических задач и так далее. Четвертые фиксируют внимание на присущих (или приписываемых) интеллигентам психологических свойствах – преобладании творческого интеллекта над практическим рассудком, способности стать выше непосредственного опыта и тому подобном [15].

Проблема социального функционирования интеллигентности, формирования интеллигентного человека, развития отдельных свойств, качеств и ценностей, присущих интеллигентным людям, воспитания интеллигентности в условиях высшего (в т.ч. военно-го) образования, посвящены научные исследования из различных областей наук. Формула образа мышления военного интеллигента предполагает рассмотрение функционирования сложных психических образований в структуре его личности [17].

Необходимыми условиями интеллигентности выступают уровень образованности (самообразованности) офицера, его интеллектуальности, воспитанность и развитая система ценностей, субъективное обладание особой формой экзистенциальной оценки – отнесение каждого конкретного факта, входившего в его поле зрения, к общим смысложизненным проблемам бытия, уважения чужих ценностей и готовности к диалогу с начальниками и подчиненными, представителями других социальных групп, других культур, других национальностей, вероисповеданий и профессий, которая порождает диалогический поиск выбора оптимальных форм и способов деятельности. Системообразующими признаками интеллигентности офицера выступают его образованность и воспитанность, идейная убежденность в собственных ценностях и готовность к самопожертвованию ради них [16].

Анализируя внутреннее функционирование компонентов интеллигентности как системного психического явления субъекта/личности, мы отмечаем, что функциями, которые внутри создают целостность такого образования за счет интеллектуально-когнитивной основы, практико-деятельностной природы, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой (управленческой) регулятивности являются: экзистенциально-ориентационная; мотивационная; трансляционная;

адаптационная; когнитивно-интеллектуальная; поведенческая; функция солидарности (согласия) – синкретическая функция; интегративная; культурно-созидающая (творческая); функция устойчивости; коммуникативная; информационная. Также когнитивно-интеллектуальный компонент интеллигентности характеризуется своей интегральностью, а ценностно-смысловой компонент – синкретическим характером. Эмоционально-волевая регуляция позволяет интеллигенту в деятельности подняться над потребностями и рефлексам, обеспечивает так называемую «свободу воли», которая так характерна для субъектов, обладающих качествами интеллигентности [17].

Рассматривая соотношение субъектности и интеллигентности необходимо несколько слов сказать о психологической природе интеллигентности и её характеристиках. Ранее отмечалось, что психологическая природа интеллигентности кроется не в обладании суммой определенных знаний, уровне образования или социального происхождения и положения. Её природа заключается в том, как в ходе этих процессов субъект оказался встроен в деятельность военной интеллигенции и приобщен к её ценностно-смысловым ориентирам. А главным критерием субъектности интеллигента будет не наличие у него определенной суммы знаний, характеризующих его как человека с соответствующей подготовкой, не документа об образовании, характеризующего овладением им определенной образовательной программой, а уровень его воспитанности на базе образованности или уровень сформированной системы ценностей. При этом его приобщение к системе ценностей интеллигентности происходит в реальной совместной деятельности с педагогом [16].

Заключение

Таким образом, субъектность и интеллигентность в структуре психики находятся в соотношении общего и особенного. Их можно рассматривать как сложные системные явления не потому, что они имеют собственную сложную структуру, функционирующую согласно своей внутренней природе и закономерностям психического бытия. Системным любое явление можно считать и исследовать,

лишь выявив его место и особенности внешнего функционирования по отношению к метасистеме, коей по отношению к интеллигентности выступает субъектность, как проявление социальной направленности и свободы воли в определении целей и способов деятельности. Соотношение субъектности и интеллигентности как общего и частного в их системно-функциональном единстве позволяет оценить их изоморфизм. И ведь действительно, оба эти явления имеют одинаковые по форме, но разные по содержанию аспекты: телеологические; когнитивно-интеллектуальные; коммуникативные; экзистенциально-ценностные; эмоционально-волевые; художественно-творческие и рефлексивно-прогностические.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Ретроспектива и перспектива принципа субъекта в исследованиях мышления школой С.Л. Рубинштейна // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 75-81.
2. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 5-18.
3. Абульханова К.А. Социально-философская и психологическая проблема субъекта // Мир психологии. 2013. № 2 (74). С. 262-275.
4. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 1 (65). С. 22-32.
5. Абульханова К.А. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26-45.
6. Абульханова К.А. Комплексное изучение человека / К.А. Абульханова, Ю.И. Александров, А.В. Брушлинский // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1996. № 3. С. 11-19.
7. Большунова Н.Я. Характер как единство телесного, душевного и духовного // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1 (32). С. 57-61.
8. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление и квинтэссенция индивидуальности // Социокультурные проблемы современной молодежи: Материалы II Международной научно-прак-

- тической конференции: в 2-х частях, Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2007. С. 69-83.
9. Большунова Н.Я. Поступок как социокультурное явление // Философия образования. 2006. № 1 (15). С. 275-280.
 10. Брушлинский А.В. Перспективные направления в разработке психологии субъекта // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1999. № 3. С. 76-79.
 11. Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. 1999. № 1. С. 30-41.
 12. Брушлинский А.В. Психология субъекта: Научное издание. Санкт-Петербург: Издательство «Алетейя», 2003. 272 с.
 13. Брушлинский А.В. и др. Проблема субъекта в психологической науке. Москва: Издательство «Академический проект», 2000. 320 с.
 14. Варару А.А. Развитие субъектности курсантов вузов внутренних войск МВД России как фактор повышения эффективности педагогической профилактики противоправного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2008. № 3 (39). С. 179-183.
 15. Кон И.С. Размышления об американской интеллигенции // Новый мир. 1968. № 1. С. 173-197.
 16. Наумов П.Ю., Повshedная Ф.В. Психологическая природа интеллигентности офицера // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 12.
 17. Наумов П.Ю. Психологическая структура интеллигентности будущего офицера: системный подход и междисциплинарный анализ // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 2. С. 10.
 18. Пак Л.Г. Развитие субъектности студента в образовательном процессе вуза // Казанский педагогический журнал. 2009. № 7-8 (73-74). С. 27-34.
 19. Савенко Д.Ю. Сущность и структура военно-профессиональной субъектности курсантов военных вузов // Мир образования – образование в мире. 2019. № 4 (76). С. 273-278.
 20. Скворцов И.М. Педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих офицеров / И.М. Скворцов, П.Ю.

- Наумов, А.А. Дьячков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11. С. 768-778.
21. Скворцов И.М. Сущность и структура профессиональной субъектности будущих офицеров / И.М. Скворцов, А.А. Дьячков, П.Ю. Наумов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11. С. 779-789.
22. Суворова О.В. и др. Психолого-педагогические условия развития субъектности личности подростка / О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова, Л.А. Споткай // Приволжский научный журнал. 2015. № 2 (34). С. 281-286.
23. Суворова О.В. Ключевые линии становления субъектности в базовых отечественных периодизациях развития личности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1 (32). С. 107-109.
24. Суворова О.В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2-5. С. 1178-1182.
25. Суворова О.В. Структура субъектности в раннем онтогенезе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2-6. С. 1416-1421.

References

1. Abul'khanova K.A. *Voprosy filosofii*, 2021, № 9, pp. 75-81.
2. Abul'khanova K.A. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2014, vol. 35, no. 2, pp. 5-18.
3. Abul'khanova K.A. *Mir psikhologii*, 2013, no. 2 (74), pp. 262-275.
4. Abul'khanova K.A. *Mir psikhologii*, 2011, no. 1 (65), pp. 22-32.
5. Abul'khanova K.A. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2009, vol. 30, no. 5, pp. 26-45.
6. Abul'khanova K.A., Aleksandrov Yu.I., Brushlinskiy A.V. *Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda*, 1996, no. 3, pp. 11-19.
7. Bol'shunova N.Ya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2012, no. 1 (32), pp. 57-61.
8. Bol'shunova N.Ya. *Sotsiokul'turnye problemy sovremennoy molodezhi: Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v*

- 2-*kh chastyakh* [Socio-cultural problems of modern youth: Materials of the II International Scientific and Practical Conference: in 2 parts]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2007, pp. 69-83.
9. Bol'shunova N.Ya. *Filosofiya obrazovaniya*, 2006, no. 1 (15), pp. 275-280.
10. Brushlinskiy A.V. *Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda*, 1999, no. 3, pp. 76-79.
11. Brushlinskiy A.V. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*, 1999, no. 1, pp. 30-41.
12. Brushlinskiy A.V. *Psikhologiya subekta: Nauchnoe izdanie* [Psychology of the Subject: Scientific Edition]. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Aleteyya», 2003, 272 p.
13. Brushlinskiy A.V. et al. *Problema subekta v psikhologicheskoy nauke* [The problem of the subject in psychological science]. Moskva: Izdatel'stvo «Akademicheskij proekt», 2000, 320 p.
14. Vararu A.A. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2008, no. 3 (39), pp. 179-183.
15. Kon I.S. *Novyy mir*, 1968, no. 1, pp. 173-197.
16. Naumov P.Yu., Povshednaya F.V. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 12.
17. Naumov P.Yu. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2021, vol. 9, no. 2, pp. 10.
18. Pak L.G. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*, 2009, no. 7-8 (73-74), pp. 27-34.
19. Savenko D.Yu. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, 2019, no. 4 (76), pp. 273-278.
20. Skvortsov I.M., Naumov P.Yu., D'yachkov A.A. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2015, no. 11, pp. 768-778.
21. Skvortsov I.M., D'yachkov A.A., Naumov P.Yu. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2015, no. 11, pp. 779-789.
22. Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Spotkay L.A. *Privolzhskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 2 (34), pp. 281-286.
23. Suvorova O.V. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2012, no. 1 (32), pp. 107-109.
24. Suvorova O.V. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, 2011, vol. 13, no. 2-5, pp. 1178-1182.

25. Suvorova O. V. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, 2011, vol. 13, no. 2-6, pp. 1416-1421.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Наумов Петр Юрьевич, кандидат педагогических наук, помощник начальника Центра по правовой работе
ФГКУЗ «Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации»
ул. Красноказарменная, 9а, г. Москва, 111250, Российская Федерация
petr.naumov.777@mail.ru

Дьячков Алексей Анатольевич, начальник кафедры общей и прикладной психологии, кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
ул. Лётчика Пилютова, 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Российская Федерация
dyachkov-alex@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Petr Yu. Naumov, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Head of the Center for Legal Work
Center for Military Medical Expertise of the National Guard Troops of the Russian Federation
9a, Krasnokazarmennaya Str., Moscow, 111250, Russian Federation
petr.naumov.777@mail.ru

Aleksey A. Dyachkov, Head of the Department of General and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation
1, Pilot Pilyutov Str., St. Petersburg, 198206, Russian Federation
dyachkov-alex@mail.ru
SPIN-code: 5046-9196

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-201-219
УДК 159.9.07

РОЛЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ

Киселева Н.А., Галяпина В.Н.

Цель. В век компьютерных технологий и массового перехода на онлайн взаимодействие при обучении и удаленной работе актуальной темой является изучение психологических особенностей обработки визуальной информации. Целью данной работы является изучение взаимосвязи психических состояний респондентов с психосемантическими оценками визуального стимула. Новизна исследования заключается в установлении взаимосвязи особенностей психических познавательных процессов и эмоциональных состояний респондентов с качеством и выраженностью психосемантической оценки визуального изображения.

Метод или методология проведения работы. В исследовании, проведенном онлайн на платформе Ika с участием 737 человек, использовались методика А.О. Прохорова «Рельеф психического состояния», адаптированный авторами психосемантический дифференциал для оценки визуального стимула, корреляционный и факторный анализ.

Результаты. Обнаружена взаимосвязь особенностей протекания психических процессов и эмоциональных состояний респондентов с характером оценки ими визуального стимула. А именно: чем выше показатели ощущения, восприятия, воображения и уровня представлений у реципиентов и чем более позитивные эмоциональные состояния они испытывали, тем более положительные психосемантические характеристики они приписывали визуальному стимулу. И, наоборот, чем ниже показатели психических состояний у респондентов, тем более негативными характеристиками наделялся визуальный стимул.

Область применения результатов. Теоретическая значимость исследования заключается во вкладе в психологию психических состояний, психосемантику, психологию искусства. Практическая значимость будет состоять в использовании результатов в сферах образования, в том числе онлайн-обучения, дизайна, рекламы.

Ключевые слова: психические процессы; эмоциональные состояния; семантический дифференциал; визуальный стимул

THE ROLE OF MENTAL STATES IN THE PSYCHOSEMANTIC EVALUATION OF VISUAL STIMULI

Kiseleva N.A., Galyapina V.N.

Purpose. In the age of computer technology and the mass transition to online interaction during training and remote work, the study of psychological features of visual information processing is a trending topic. The purpose of this work is to study the relationship between respondents' mental states with psychosomatic assessments of a visual stimulus. The novelty of the research lies in the establishment of the relationship between the characteristics of mental cognitive processes and emotional states of the respondents with the quality and severity of psychosemantic evaluation of the visual image.

Method or methodology of the work. In a study conducted online on the IKA platform with the participation of 737 people, A.O. Prokhorov's method "Relief of mental state" was used, as well as psychosemantic differential adapted by the authors for assessing visual stimulus, and correlation and factor analysis.

Results. The correlation between the peculiarities of mental processes and emotional states of the respondents and the nature of their evaluation of the visual stimulus was found. Namely: the higher the indicators of sensation, perception, imagination and the level of representations of the recipients and the more positive emotional states they experienced, the more positive psychosemantic characteristics they attributed to the

visual stimulus. And vice versa, the lower the mental state indicators of the respondents, the more negative characteristics were assigned to the visual stimulus.

Practical implications. *The theoretical significance of the research lies in its contribution to the psychology of mental states, psychosemantics, psychology of art. The practical significance will lie in the use of the results in the areas of education, including online learning, design, advertising.*

Keywords: *mental processes; emotional states; semantic differential; visual stimulus*

Введение

С массовым приходом в жизнь человечества компьютерных технологий значительно возросла роль визуальной информации, которая оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности. Особенную актуальность приобретает эта тематика в современных условиях самоизоляции и переходе на онлайн обучение и удаленную работу. Первым шагом получения визуальной информации является ее восприятие, предваряющее дальнейшие механизмы ее переработки. Онлайн восприятие в тесной связи с другими психическими процессами (ощущением, воображением, вниманием и т.п.) имеет свои психологические особенности, знание которых помогает повысить качество познания и обучения, межличностного общения и взаимодействия.

В зависимости от базовых теоретических оснований для исследований психических познавательных процессов используются различные подходы: гештальт-подход, когнитивный, психосемантический, культурно-исторический, ценностный, системный, комплексный и т.д. Данное исследование опирается на психологию субъективной семантики, которая разрабатывалась в трудах Е.Ю. Артемьевой [2], Ч. Осгуда, Дж. Суси, П. Танненбаума [9], М.А. Папантиму [10], В.П. Петренко [11], А.О. Прохорова [12, 13], А.Г. Шмелева [16], К. Фу, Y. Zhang, X. Lin [18] и других авторов.

Согласно этому подходу, в подсознании человека хранятся семантические коды — эмоционально заряженные следы, которые

можно диагностировать с помощью шкал семантического дифференциала. При этом семантические коды отражают не сам объект, а то воздействие, которое он оказал на психику человека, выполняя определяющую роль в формировании последующих оценок визуальных образов [16].

Различные аспекты психологии психических процессов и оценки визуальных образов рассматривали в своих трудах А.В. Гришина, А.М. Кукуляр, Д.А. Гурцкой [4], В.М. Розин [14], И.С. Уточкин [15], К. Fu, Y. Zhang, X. Lin [15], I.S. Utochkin, M.A. Yurevich [20], T. Wang, W. Zhou [21] и др. В этих работах изучены особенности восприятия и воздействия на зрителей визуальных объектов в зависимости от уровня их интеллектуального, духовного, эстетического развития, эмоционального состояния и мировоззрения.

Область художественного восприятия в психологии искусства составляет предмет исследований Р. Арнхейма [1], В.Ф. Петренко [11], Д.А. Леонтьева, Е.Ф. Жуковой [7], Н.А. Киселевой [6], Д.В. Маховикова [8], М.-С. Cheung, D. Law, J. Yi, C.W.Y. Wong [17], Н. Hagtvedt, R. Hagtvedt, V.M. Patrick [19] и др. Здесь авторы раскрыли психологические механизмы, процессы и факторы визуального восприятия художественных произведений. Так, Д.А. Леонтьев выделил три группы факторов восприятия: личностные факторы (потребности, ценности, уровень эстетического развития реципиента и др.); социально-психологические факторы (социальные нормы, культурный фон, стереотипы и др.) и факторы, характеризующие само произведение искусства.

В последние десятилетия с распространением компьютерных технологий появились исследования визуального восприятия онлайн-пространства: А.Ю. Вырва [3], О.А. Захарова, А.В. Гарусев [5] и т.д. Автор первой работы сопоставила процессы восприятия и семантического оценивания реальных визуальных объектов (архитектурных сооружений), их фотоснимков и изображений в панорамах Google. Использование приложения «панорамы Google» позволило получить более полный по сравнению с фотоизображениями набор семантических и ценностных признаков, сближающийся с оценка-

ми объектов в естественных условиях [3]. Авторы второй работы экспериментально исследовали эмоциональную сторону восприятия стерео- и моноизображений, используя методику семантического дифференциала Осгуда. Для большинства выбранных шкал был получен сдвиг оценок стереоизображений в сторону полюсов «активности» и «четкости» [5].

Однако исследований, раскрывающих психосемантические особенности оценки визуальных образов во взаимосвязи с психическими процессами и состояниями у реципиентов не достаточно, что и послужило посылком для данной работы.

Предмет исследования: взаимосвязь психических состояний с визуальной психосемантикой.

Целью является изучение взаимосвязи психических состояний респондентов с психосемантическими оценками визуального стимула.

Гипотеза: особенности психических состояний респондентов взаимосвязаны с качеством и выраженностью визуальной психосемантики. При этом высокие показатели психических познавательных процессов и позитивное эмоциональное состояние реципиентов связано с положительным содержанием психосемантических оценок, приписываемых визуальному стимулу. Низкие показатели психических познавательных процессов и негативное эмоциональное состояние реципиентов, наоборот, имеют связь с отрицательными оценками визуального стимула.

Задачи:

1. Изучить уровень психических познавательных процессов и эмоциональных состояний респондентов.
2. Изучить психосемантические особенности онлайн оценки респондентами визуального стимула.
3. Выявить взаимосвязи показателей психических познавательных процессов и эмоциональных состояний респондентов с психосемантическими оценками, приписываемыми визуальному стимулу.

Новизна исследования заключается в установлении взаимосвязи особенностей психических познавательных процессов и эмоци-

ональных состояний респондентов с качеством и выраженностью психосемантической оценки визуального стимула.

Выборка и процедура проведения

В исследовании приняли участие 737 респондентов в возрасте от 18 до 68 лет ($27,8 \pm 11,5$), в том числе 53% женщин, 28% мужчин и 19% испытуемых возраст не указали; уровень образования: высшее – 30%, неполное высшее – 25%, среднее 20%, неполное среднее – 3%, не указали – 22%; этническая принадлежность: русские – 84.3%, другие национальности (белорусы, украинцы, эстонцы, молдаване, узбеки, туркмены, осетины, таджики, поляки) – 13%, не указали – 2,7%.

Опрос проходил онлайн на платформе 1ка. Изучение психических процессов и эмоциональных состояний респондентов проводилось по методике А.О. Прохорова «Рельеф психического состояния» (сокращенный вариант из 10 пар эмоциональных состояний и 5 пар психических процессов) [12], По 11-балльной шкале испытуемые оценивали свое состояние в текущий момент. При математико-статистической обработке данных шкала от -5 до 5, где минусовые значения соответствовали первому слову в паре показателей, а положительные значения – второму слову, была перекодирована в шкалу от 1 до 11. При этом средние значения в 6 баллов характеризовали нейтральное состояние испытуемого, от 1 до 6 – отрицательное и более 6 – положительное.

Далее по 7-балльной шкале проводилась оценка респондентами стимульного материала в виде цветной фотографии с абстрактным изображением (Рис. 1) с использованием модифицированной нами методики семантический дифференциал [9], включающей 36 пар биполярных прилагательных.

Полученные в результате этих методик показатели были подвергнуты корреляционному и факторному анализу, проведенному с помощью IBM statistics SPSS 23.0. Использовался эксплораторный факторный анализ, при этом методом выделения факторов являлся метод главных компонент, методом вращения – варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошло за 13 итераций.



Рис. 1. Стимульный материал

Результаты и обсуждение

С помощью методики А.О. Прохорова выявлена степень выраженности переживаний (эмоциональных состояний) и психических процессов респондентов, среди которых рассмотрены ощущения, восприятие, воображение, представления (Рис. 2).

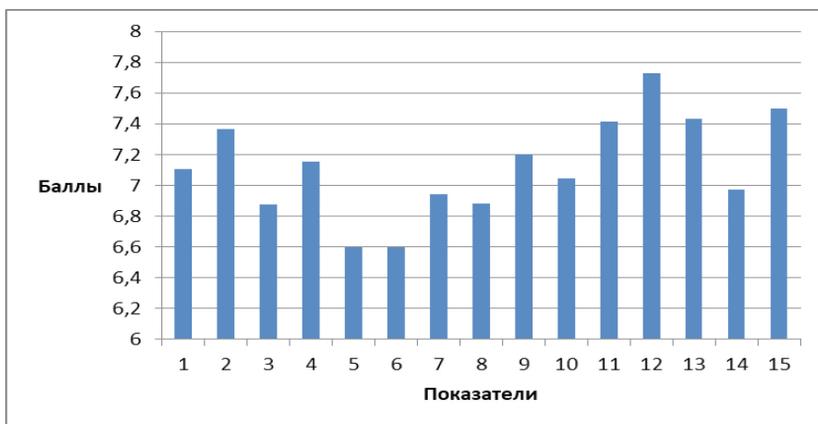


Рис. 2. Диаграмма эмоциональных состояний и психических процессов респондентов по методике А.О. Прохорова «Рельеф психического состояния»

Условные обозначения:

- 1 – тоскливость – веселость
- 2 – грустность – оптимистичность
- 3 – печаль – задорность (страстность, запальчивость)
- 4 – пассивность – активность
- 5 – сонливость – бодрость
- 6 – вялость – бойкость (живость, проворность, оживленность)
- 7 – напряженность – раскрепощенность
- 8 – тяжесть (трудность) – легкость
- 9 – скованность – раскованность (свобода)
- 10 – опускает (погружает) – поднимает (возвышает)
- 11 – ухудшение, размытость, нечеткость, плохая осознанность восприятия – хорошая осознанность восприятия, ясность осознанности (восприятие)
- 12 – трудность возникновения образов – четкость, ясность представлений, легкость возникновения образов (особенности представлений)
- 13 – трудность что-либо придумать, косность, «зажатость» – легкость образования новых ассоциаций, фантазирование, придумывание, раскованность (воображение)
- 14 – чувство страха, паники, отчаяния, безысходности – чувство радости, восторга, веселость, появление азарта (эмоции)
- 15 – ухудшение восприимчивости к внешним воздействиям, невосприимчивость – обострение чувствительности к внешним воздействиям (ощущение)

Согласно Рис. 2 можно отметить, что средние значения всех показателей психического состояния респондентов в момент проведения исследования являются положительными. Среди них наивысших значений достигают показатели психических процессов, таких как представления: «четкость, ясность представлений, легкость возникновения образов» ($7,72 \pm 2,53$); ощущение: «обострение чувствительности к внешним воздействиям» ($7,50 \pm 2,47$); воображение: «легкость образования новых ассоциаций, фантазирование, придумывание, раскованность» ($7,43 \pm 2,66$) и восприятие: «хорошая осознанность восприятия, ясность осознанности» ($7,41 \pm 2,72$).

По мнению А.О. Прохорова, «изучение семантических пространств психических состояний дает уникальную возможность исследовать тонкую ткань субъективного восприятия действительности в момент переживания человеком психического состояния, позволяя «заглянуть внутрь» переживаемых состояний и выявить специфику семантических пространств в зависимости от протекания психических процессов» [13, с. 113].

В нашем эксперименте помимо изучения психических состояний самих респондентов исследованы семантические пространства, приписываемые ими визуальному стимулу, в том числе с использованием шкал эмоциональных состояний. Особенности их взаимосвязей, составляющие суть данной работы, описаны ниже.

Методика семантического дифференциала (Рис. 3) позволила выявить оценку респондентами по 7-балльной шкале 36 различных характеристик фотографии с абстрактным изображением, которая демонстрировалась онлайн.



Рис. 3. Диаграмма оценки респондентами визуального изображения с помощью методики семантической дифференциал

Условные обозначения:

1 – слабый – сильный

2 – неприятный – приятный

3 – незнакомый – знакомый

- 4 – глухой – звонкий
- 5 – напрягающий – расслабляющий
- 6 – яркий – тусклый
- 7 – размытый – четкий
- 8 – известный – неизвестный
- 9 – горестный – счастливый
- 10 – унылый – торжествующий
- 11 – комфортный – некомфортный
- 12 – привлекающий – отталкивающий
- 13 – радостный – печальный
- 14 – мажорный – минорный
- 15 – утомительный – неутомительный
- 16 – желаемый – нежелаемый
- 17 – неблагоприятный – благоприятный
- 18 – необычный – обычный
- 19 – незаметный – заметный
- 20 – вдохновляющий – опустошающий
- 21 – незначимый – значимый
- 22 – чужой – родной
- 23 – красивый – некрасивый
- 24 – обаятельный – непривлекательный
- 25 – разговорчивый – молчаливый
- 26 – упрямый – уступчивый
- 27 – замкнутый – открытый
- 28 – добрый – злой
- 29 – зависимый – независимый
- 30 – активный – пассивный
- 31 – черствый – отзывчивый
- 32 – решительный – нерешительный
- 33 – вялый – энергичный
- 34 – суетливый – спокойный
- 35 – враждебный – дружелюбный
- 36 – уверенный – неуверенный

По результатам методики семантический дифференциал обнаружены следующие наиболее ярко выраженные характеристики

визуального образа (здесь отмечен доминирующий полюс биполярных шкал): приятный, дружелюбный, благоприятный, четкий, сильный, заметный, торжествующий, красивый, счастливый и т.д. Очевидно доминирование позитивного полюса в оценке абстрактного визуального стимула, при этом значительную выраженность имеют эмоциональные характеристики.

В процессе корреляционного анализа с использованием непараметрического критерия Спирмена выявлены отрицательные взаимосвязи между показателями психических состояний реципиентов и показателями семантического дифференциала, по которому респонденты оценивали визуальный стимул. В частности, показатель восприятия по методике А.О. Прохорова «Рельеф психического состояния» взаимосвязан со следующими характеристиками оценки визуального стимула: комфортный – некомфортный ($r=-0,187$ при $p=0,000$), привлекающий – отталкивающий ($r=-0,108$ при $p=0,003$), радостный – печальный ($r=-0,112$ при $p=0,002$), желаемый – нежелаемый ($r=-0,132$ при $p=0,000$), вдохновляющий – опустошающий ($r=-0,116$ при $p=0,002$), красивый – некрасивый ($r=-0,188$ при $p=0,000$), обаятельный – непривлекательный ($r=-0,163$ при $p=0,000$), добрый – злой ($r=-0,162$ при $p=0,000$), активный – пассивный ($r=-0,109$ при $p=0,003$). Обнаружена положительная взаимосвязь между показателем восприятия и характеристиками оценки визуального стимула при уровне значимости $p=0,000$: слабый – сильный, неприятный – приятный, незнакомый – знакомый, глухой – звонкий, напрягающий – расслабляющий, размытый – четкий, горестный – счастливый, унылый – торжествующий, утомительный – неутомительный, неблагоприятный – благоприятный, незаметный – заметный, незначимый – значимый, чужой – родной, замкнутый – открытый, зависимый – независимый, черствый – отзывчивый, вялый – энергичный, враждебный – дружелюбный.

Таким образом, обнаружено, что чем выше показатели восприятия и других психических познавательных процессов (ощущения, воображения, представлений) и позитивных эмоциональных состояний реципиентов, тем более положительные характеристики они при-

писывают визуальному стимулу и, наоборот, чем ниже показатели психических познавательных процессов и чем более выражены негативные эмоциональные состояния у респондентов, тем более отрицательными характеристиками они наделяют визуальный стимул.

Проведенный далее факторный анализ позволил снизить размерность шкал и исследовать структуру взаимосвязи переменных по двум проведенным методикам. В результате анализа было получено десятифакторное пространство, объясняющее 65,5% дисперсии. Рассмотрим пять основных системообразующих факторов, имеющих наибольшее наполнение.

В первый фактор, вес которого составил 13,37% от общей дисперсии, вошли такие показатели, как: звонкий (факторная нагрузка .75), торжествующий (.74), заметный (.66), значимый (.65), четкий (.64), счастливый (.63), приятный (.61), благоприятный (.60), сильный (.59), энергичный (.59), родной (.59), открытый (.55), хорошая осознанность восприятия, ясность осознанности (.11) и т.д. (здесь и далее указаны показатели с наибольшей факторной нагрузкой). Данный фактор получил название «Торжествующий» по качеству и выраженности положительного полюса оценок респондентами абстрактного изображения на стимульном материале.

Второй фактор с условным названием «Оптимистичный» с весом 12,79% дисперсии включал в себя следующие показатели: бойкий (.83), активный (.81), задорный (.79), бодрый (.79), оптимистичный (0.78), веселость (.77), радость (.64), легкость (.60), хорошая осознанность восприятия, ясность осознанности (.49) и т.д. Сюда вошли показатели позитивного эмоционального состояния, повышенный уровень восприятия и других психических процессов реципиентов и положительная оценка ими качеств визуального стимула.

В отличие от двух предыдущих третий фактор с весом 11,81% дисперсии включил показатели с отрицательным полюсом биполярных шкал: отталкивающий (.78), некомфортный (.77), некрасивый (.69), печальный (.69), опустошенный (.64), нежелаемый (.60), тусклый (.60), минорный (-.56), ухудшение, размытость, нечеткость, плохая осознанность восприятия (-.02) и т.д. Исходя из характера

вошедших в данный фактор показателей он получил название «Некомфортный». Отрицательные характеристики наполнили и четвертый фактор «Пассивный» с весом 5,20%, куда вошли показатели: злой (.68), молчаливый (.56), пассивный (.55), непривлекательный (.51), черствый (.47), враждебный (.45), ухудшение, размытость, нечеткость, плохая осознанность восприятия (-.02) и др. Как можно заметить, в этом случае визуальный образ вызвал у респондентов отрицательное впечатление, которое, вероятно, явилось отражением внутреннего негативного психического состояния самих испытуемых.

Во всех перечисленных выше факторах доминирующее положение занимали показатели семантического дифференциала, с помощью которого испытуемые оценивали визуальный стимул. А в пятом факторе «Легкость» с весом 4,86% наибольшее значение имеют показатели психических процессов: четкость, ясность представлений, легкость возникновения образов (.79), легкость образования новых ассоциаций, фантазирование, придумывание, раскованность (.71), хорошая осознанность восприятия, ясность осознанности (.63), обострение чувствительности к внешним воздействиям (.63). Также в этом факторе присутствуют показатели таких состояний респондентов, как радость (.35), раскованность (.26) и т.д. Можно отметить, что высокий уровень протекания психических процессов сопровождается позитивным эмоциональным состоянием самих респондентов и позитивной оценкой ими визуального стимула. Остальные 5 факторов имели небольшой вес от 2,48% до 4,41% дисперсии, поэтому подробно не рассматривались.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Выявлена степень выраженности переживаний (эмоциональных состояний) и психических процессов респондентов, среди которых рассмотрены ощущения, восприятие, воображение, представления. Средние значения всех показателей психического состояния респондентов в момент проведения исследования являются положительными. Наивысших значений достигают показатели таких психических

процессов, как представления («четкость, ясность представлений, легкость возникновение образов»), ощущение («обострение чувствительности к внешним воздействиям»), воображение («легкость образования новых ассоциаций, фантазирование, придумывание, раскованность») и восприятие («хорошая осознанность восприятия, ясность осознанности»), несколько меньшую выраженность имеют эмоциональные состояния («оптимистичность», «веселость», «раскованность (свобода)», «активность» и др.).

2. Изучены психосемантические особенности оценки респондентами визуального стимула в виде цветной фотографии с абстрактным изображением. Обнаружена наибольшая выраженность позитивных качеств визуального изображения: «приятный», «торжествующий», «четкий», «сильный», «счастливый», «дружелюбный», «заметный», «красивый», «добрый», «радостный», «привлекающий», «уверенный» и т.д. Негативные характеристики данного изображения представлены незначительно.

3. Обнаружены взаимосвязи между низкими показателями ощущений, восприятия, воображения и представлений и отрицательными показателями оценки респондентами визуального стимула. Выявлены взаимосвязи между высокими показателями ощущений, восприятия, воображения и представлений и положительной оценкой респондентами визуального стимула. Таким образом, в результате корреляционного анализа обнаружено, что чем выше показатели психических познавательных процессов (ощущений, восприятия, воображения, представлений) и позитивных эмоциональных состояний у реципиентов, тем более выраженные положительные характеристики они приписывают визуальному стимулу. И, наоборот, чем ниже показатели психических процессов, тем более выраженными отрицательными характеристиками наделяется визуальный стимул.

4. Факторный анализ, в результате которого выделилось 10 факторов, описывающих 65,5% дисперсии, также подтвердил предположение о взаимосвязи уровня протекания психических процессов и эмоциональных состояний респондентов с характером оценки визуального стимула.

Результаты исследования могут быть использованы в сферах образования, в том числе онлайн-обучения, дизайна, рекламы.

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

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках стажировки по Программе стажировок работников и аспирантов российских вузов и научных организаций в НИУ Высшая Школа Экономики.

Статья подготовлена в соавторстве участником Программы стажировок работников и аспирантов российских вузов и научных организаций в НИУ ВШЭ на базе Центра социокультурных исследований НИУ ВШЭ на основе данных, полученных в период стажировки.

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 380 с.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 350 с.
3. Вырва А.Ю. Изучение особенностей восприятия архитектурной городской среды на основе исследования панорам Google // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10, №1. С. 89-108. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2017100107>
4. Гришина А.В., Кукуляр А.М., Гурцкой Д.А. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов, влияющие на восприятие социальной рекламы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №1. <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN120.pdf>
5. Захарова О.А., Гарусев А.В. Эмоциональные особенности восприятия стереоизображений // Экспериментальные исследования в России: традиции и перспективы / Под ред. А.В. Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 261-266.
6. Киселева Н.А. Художественное восприятие фресок протоевангельского цикла Мирожского монастыря // Обсерватория культуры. 2019. №4. С. 434-446. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2019-16-4-434-446>

7. Леонтьев Д.А., Жукова Е.Ф. Эмоциональная и ценностная семантика графических портретов и фотопортретов // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 250-266.
8. Маховиков Д.В. Особенности вербализации в процессе восприятия абстрактной живописи // Вопросы психолингвистики. 2018. №4 (38). С. 54-63. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2018-4-54-63>
9. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствометрия / под ред. Ю.М. Лотмана, В.М. Петрова. М.: Мир, 1972. С. 278-297.
10. Папантиму М.А. Психосемантические особенности восприятия визуальных объектов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 26 с.
11. Петренко В.Ф. Психосемантика искусства. М.: МАКС Пресс, 2014.
12. Практикум по психологии состояний / Под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб: Речь, 2004. 480 с.
13. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний. Дубна: Феникс+, 2005. 280 с.
14. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир. М.: URSS, 2021. 304 с.
15. Уточкин И.С. Признаки, объекты и ансамбли в зрительном восприятии и памяти: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2021. 62 с.
16. Шмелев А.Г. Семантический код и возможности матричной психодиагностики // Вестник Моск. ун-та. 1990. Сер. 4. Психология. № 3. С. 23-28.
17. Cheung M.-C., Law D., Yip J., Wong C.W.Y. Emotional Responses to Visual Art and Commercial Stimuli: Implications for Creativity and Aesthetics // *Frontiers in Psychology*, 2019, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00014>
18. Fu K., Zhang Y., Lin X. The Automatic Evaluation of Regularity and Semantic Decodability in Wallpaper Decorative Patterns // *Perception*, 2019, no. 48(8), pp. 731-745. <https://doi.org/10.7183/0002-7316.75.4.743>
19. Hagtvedt H., Hagtvedt R., Patrick V.M. The perception and evaluation of visual art // *Empirical studies of the arts*. 2008. Vol. 26(2). С. 197-218. <https://doi.org/10.2190/EM.26.2.d>

20. Utochkin I.S., Yurevich M.A. Similarity and heterogeneity effects in visual search are mediated by “segmentability” // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2016. Vol. 42 (7). P. 995-1007. <https://doi.org/10.1037/xhp0000203>
21. Wang T., Zhou W. Spatial perception and humanistic innovation in smart cities: A systematic review. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 2019, 11587 LNCS, pp. 227-237.

References

1. Arnkheym R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and visual perception]. Moscow: Progress, 1974, 380 p.
2. Artem'eva E.Yu. *Osnovy psikhologii subektivnoy semantiki* [Fundamentals of the Psychology of Subjective Semantics]. Moscow: Smysl, 1999, 350 p.
3. Vyrva A.Yu. *Ekspperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2017, vol. 10, no 1, pp. 89-108. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2017100107>
4. Grishina A.V., Kukulyar A.M., Gurtskoy D.A. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2020, no. 1. <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN120.pdf>
5. Zakharova O.A., Garusev A.V. *Ekspperimental'nye issledovaniya v Rossii: traditsii i perspektivy* [Experimental research in Russia: traditions and prospects], Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2010, pp. 261-266.
6. Kiseleva N.A. *Observatoriya kul'tury* [Observatory of Culture], 2019, no. 4, pp. 434-446. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2019-16-4-434-446>
7. Leont'ev D.A., Zhukova E.F. *Psikhologiya sub'ektivnoy semantiki: Istoki i razvitie* [Psychology of Subjective Semantics: Origins and Development], Moscow: Smysl, 2011, pp. 250-266.
8. Makhovikov D.V. *Voprosy psikholingvistiki* [Questions of psycholinguistics], 2018, no. 4 (38), pp. 54-63. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2018-4-54-63>
9. Osgud Ch., Susi Dzh., Tannenbaum P. *Semiotika i iskusstvometriya* [Semiotics and Artmetry]. Moscow: Mir, 1972, pp. 278-297.

10. Papantimu M.A. *Psikhoosemanticheskie osobennosti vospriyatiya vizual'nykh obektov* [Psychosemantic features of perception of visual objects]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow, 2004, 26 p.
11. Petrenko V.F. *Psikhoosemantika iskusstva* [Psychosemantics of Art]. Moscow: MAKS Press, 2014.
12. *Praktikum po psikhologii sostoyaniy* [Workshop on the psychology of states]. Saint-Petersburg: Rech', 2004, 480 p.
13. Prokhorov A.O. *Semanticheskie prostranstva psikhicheskikh sostoyaniy* [Semantic spaces of mental states]. Dubna: Feniks+, 2005, 280 p.
14. Rozin V.M. *Vizual'naya kul'tura i vospriyatie. Kak chelovek vidit i ponimaet mir* [Visual culture and perception. How a person sees and understands the world]. Moscow: URSS, 2021, 304 p.
15. Utochkin I.S. *Priznaki, obekty i ansambli v zritel'nom vospriyatii i pamyati* [Signs, objects and ensembles in visual perception and memory]. Extended abstract of Doctor's thesis. Moscow, 2021, 62 p.
16. Shmelev A.G. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow universitet]. 1990, vol. 4, no. 3, pp. 23-28.
17. Cheung M.-C., Law D., Yip J., Wong C.W.Y. Emotional Responses to Visual Art and Commercial Stimuli: Implications for Creativity and Aesthetics. *Frontiers in Psychology*, 2019, no. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00014>
18. Fu K., Zhang Y., Lin X. The Automatic Evaluation of Regularity and Semantic Decodability in Wallpaper Decorative Patterns. *Perception*, 2019, vol. 48(8), pp. 731-745. <https://doi.org/10.7183/0002-7316.75.4.743>
19. Hagtvedt H., Hagtvedt R., Patrick V.M. The perception and evaluation of visual art. *Empirical studies of the arts*, 2008, vol. 26(2), pp. 197-218. <https://doi.org/10.2190/EM.26.2.d>
20. Utochkin I.S., Yurevich M.A. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2016, vol. 42(7), pp. 995-1007. <https://doi.org/10.1037/xhp0000203>
21. Wang T., Zhou W. *Spatial perception and humanistic innovation in smart cities: A systematic review. Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 2019, 11587 LNCS, pp. 227-237.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Киселева Надежда Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и сопровождения развития ребенка

Псковский государственный университет

площадь Ленина, 2, г. Псков, 180000, Российская Федерация
kiselevana@yandex.ru

Галяпина Виктория Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра социокультурных исследований Департамента психологии Факультета социальных наук, доцент Департамента психологии Факультета социальных наук

Высшая школа экономики

ул. Мясницкая, 20, 101000, г. Москва, Российская Федерация

vgalyapina@hse.ru

DATA ABOUT AUTHORS

Nadezhda A. Kiseleva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Support of Child Development

Pskov State University

2, Lenin Square, Pskov, 180000, Russian Federation

kiselevana@yandex.ru

Viktoriya N. Galyapina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Center for Sociocultural Research of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences

High School of Economics

20, Myasnitckaya Str., 101000, Moscow, Russian Federation

vgalyapina@hse.ru

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

- ПУТИ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ
ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ
Лейфа А.В., Денисова Р.Р., Шкрабтак Н.В., Фролова Н.А...... 7
- ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СРЕДЕ
ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ
МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
Мажитова М.В., Уранова В.В., Близняк О.В...... 24
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ
ПЕРВОКУРСНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
Зинкевич Е.Р., Кликунова К.А...... 43
- ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ
Ванина Э.В., Петрова Е.Г., Бякова Е.В...... 60
- ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
Парц О.С...... 78

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- КУЛЬТУРНО-ЭТНИЧЕСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ МИГРАНТОВ
ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ
Пономарева И.В., Пахомова Я.Н., Винькова Г.А...... 99

ПРЕВЕНЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ Безуглая Т.И.....	117
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОЦИОНИЧЕСКИМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ ОПТАНТА И ЕГО СКЛОННОСТЬЮ К ТИПУ ПРОФЕССИЙ ПО Е.А. КЛИМОВУ Стругинский С.В., Коваленко Р.К., Звонарева Н.А.	136
СВЯЗЬ СТЕПЕНИ РИСКА НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ Худалова М.З.	158
ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ Дьячков А.А., Шабанов Л.В.	168
СУБЪЕКТНОСТЬ И ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ: ОТ ПОНЯТИЯ К ИЗОМОРФИЗМУ Наумов П.Ю., Дьячков А.А.	188
РОЛЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ Киселева Н.А., Галяпина В.Н.....	201
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	220

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

WAYS AND MEANS OF FORMING ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ECONOMICS AT THE UNIVERSITY Leifa A.V., Denisova R.R., Shkrabtak N.V., Frolova N.A.	7
APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ENVIRONMENT OF DISTANCE LEARNING FOR MEDICAL AND BIOLOGICAL STUDENTS Mazhitova M.V., Uranova V.V., Bliznyak O.V.	24
PEDAGOGICAL REFLECTION OF THE SATISFACTION OF FIRST-YEAR STUDENTS WITH THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE MEDICAL UNIVERSITY Zinkevich E.R., Klikunova K.A.	43
OPPORTUNITIES TO INFLUENCE SOCIAL ATTITUDES IN THE SCHOOL DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT Vanina E.V., Petrova E.G., Byakova E.V.	60
INCLUSION IDEAS FOR GIFTED CHILDREN EDUCATION Parts O.S.	78

PSYCHOLOGICAL STUDIES

CULTURAL AND ETHNIC FACTOR OF PERSONAL HELPLESSNESS FORMATION: AN EMPIRICAL STUDY BASED ON THE MATERIAL OF CENTRAL ASIAN MIGRANTS Ponomareva I.V., Pakhomova Ya.N., Vinkova G.A.	99
---	----

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN CHILDREN AND TEENAGERS Bezuglaya T.I.	117
A STUDY OF THE CORRELATION BETWEEN SOCIONIC PERSONALITY TYPES OF OPTANTS AND THEIR DISPOSITION TO CERTAIN TYPES OF OCCUPATION SENSU E.A. KLIMOV Strutinsky S.V., Kovalenko R.K., Zvonareva N.A.	136
THE CONNECTION BETWEEN THE RISK OF NEUROTIC DISORDERS WITH PERSONAL FEATURES Khudalova M.Z.	158
FEATURES OF THE CONTENT OF THE PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF THE FUTURE OFFICER OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD TROOPS Dyachkov A.A., Shabanov L.V.	168
SUBJECT AND INTELLIGENCE: FROM CONCEPT TO ISOMORPHISM Naumov P.Yu., Dyachkov A.A.	188
THE ROLE OF MENTAL STATES IN THE PSYCHOSEMANTIC EVALUATION OF VISUAL STIMULI Kiseleva N.A., Galyapina V.N.	201
RULES FOR AUTHORS	220

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 30.12.2021. Дата выхода в свет 30.12.2021. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 16,38. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP126/021.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство
«Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27
стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.