

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 15, Number 2
2024



Russian Journal of Education and Psychology

Том 15, № 2
2024

Vol. 15, No. 2
2024

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. доктор 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 15, № 2, 2024 / Vol. 15, No 2, 2024

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

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

Индексирование и реферирование:

РИНЦ

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

ЭБС IPRbooks

ЭБС Znanium

ЭБС Лань

Адрес редакции, издателя

и для корреспонденции:

Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control

Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

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

Indexing and Abstracting:

RSCI

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

IPRbooks

Znanium

Lan²

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,

660127, Russian Federation

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2024

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Педагогические науки

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, 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» (Нижний Новгород, 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: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-443
УДК [378:008.001]:001.891



Научная статья |
Методология и технология профессионального образования

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ
К ПРИНЯТИЮ СТРАТЕГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ:
РАЗРАБОТКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ

Л.Ю. Москалева, Ю.В. Шевченко

Цель исследования: теоретически обосновать структуру готовности студентов к принятию стратегических решений, сформулировать перечень утверждений для оценки уровня готовности студентов к принятию стратегических решений, исходя из представлений о данном конструкте.

Задачи исследования:

- актуализировать проблему стратегической ориентации молодежи в ценностно-смысловой модернизации современного высшего образования;
- сформировать познавательный образ оценки уровня готовности студентов к принятию стратегических решений;
- генерализовать идею значимости личностно-ориентированных, индивидуальных факторов в проектировании и диагностировании

вании готовности к принятию стратегических решений у студенческой молодежи.

Метод и методология проведения работы. В работе для построения психолого-педагогической методики используется системный, профессиографический, личностно-ориентированный и ценностный подходы; основными методами для исследования являются анализ, синтез, индукция, дедукция.

Результаты. В результате проведенного исследования предлагается основа для построения психолого-педагогической диагностики готовности студентов к принятию стратегических решений.

Обоснованные в исследовании позиции (выбор приоритетных стратегий жизнедеятельности, способность рефлексировать в отношении трудностей, возникающих в жизнедеятельности, ориентация на социабельность, на рационально обусловленные намерения личности, ценности и результаты и т.п.) целесообразно использовать в воспитательной работе с субъектами культурно-образовательного пространства.

Готовность принимать стратегические решения открывает возможности для совершенствования образовательной работы со студенческой молодежью, благодаря которому формируется умение расставлять приоритеты для своей дальнейшей жизнедеятельности, развиваются способности рефлексии, вырабатываются умение определять направления для личностного и профессионального развития, навыки рационально распределять ресурсы для достижения значимых результатов.

Ключевые слова: стратегическое мышление; образовательная деятельность; эффективность принятия решений; рефлексия; коммуникация

Для цитирования. Москалева Л.Ю., Шевченко Ю.В. Готовность студентов к принятию стратегических решений: разработка психолого-педагогической диагностической методики // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 7-21. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-443

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

STUDENTS' READINESS TO MAKE STRATEGIC DECISIONS: DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTIC METHODS

L. Y. Moskalyova, Y. V. Shevchenko

The purpose of the study is to theoretically substantiate the structure of students' readiness to make strategic decisions. It is also in formulating a list of statements to assess the level of students' readiness to make strategic decisions based on ideas about this construct.

Research objectives:

- to actualize the problem of youth strategic orientation in the value-semantic modernization of modern higher education;*
- to form a cognitive image of assessing the level of students' readiness to make strategic decisions;*
- to generalize the idea of the importance of personality-oriented, individual factors in designing and diagnosing of students' readiness to make strategic decisions.*

Methodology. *Systematic, professionographic, personality-oriented and value-based approaches are used in the article to build psychological and pedagogical methodology; the main research methods are analysis, synthesis, induction and deduction.*

Results. *The authors propose the basis for building a psychological and pedagogical diagnosis of students' readiness to make strategic decisions as a result of the conducted research.*

The readiness to make strategic decisions gives opportunities for improving educational work with students, which enables to prioritize students' own future activities. It also helps to elaborate the ability to reflect and determine directions for personal and professional development, the skills to rationally allocate resources to achieve significant results. The positions substantiated in the study (the choice of priority life strategies, the ability to reflect on the difficulties arising in life, focus

on sociability, on rationally determined individual intentions, values and results, etc.) are advisable to use in educational work with subjects of the cultural and educational space.

Keywords: *strategic thinking; educational activity; decision-making efficiency; reflection; communication*

For citation. *Moskalyova L.Y., Shevchenko Y.V. Students' Readiness to Make Strategic Decisions: Development of Psychological and Pedagogical Diagnostic Methods. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 7-21. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-443*

Введение

Для новых регионов Российской Федерации характерны несколько тенденций: системная модернизация высшего образования, расширение современного рынка труда, изменение ландшафта культурно-образовательного пространства для взрослеющей личности. Эти тенденции взаимосвязаны между собой и предполагает разработку нового инструментария, учитывающего необходимость выработки профессиональных компетенций, а также умений и навыков личности, созидающей новое общество. Новые запросы и изменения в обществе приводят к пересмотру и трансформации образовательного процесса, как ее содержания, так и инструментария. Изменения также затрагивают и смыслообразующую часть образовательного процесса: если существует социальный запрос на создателя нового общества, на развитие человеческого капитала, на полное раскрытие способностей творческой личности, то к чему необходимо готовить студенческую молодежь?

Отметим, что 2024 год Указом Президента Российской Федерации (№ 875 от 22 ноября 2023 года) объявлен Годом семьи [8]. Именно студенты высших образовательных учреждений, как прогрессивная молодежь, должна быть ведущим примером для социума в построении гармоничных взаимоотношений в их будущих семьях на основе принятия стратегического решения – выбора общего пути, выбор общей жизненной стратегии.

Вопросы готовности студентов к принятию стратегических решений на сегодняшний день являются более широкими, выходят за

пределы конкретной специальности. Отметим, что студенты на этапе взросления попадают в новые сообщества, которые связаны с решением таких задач, как приобретение профессиональных знаний, получение новых знаний о способах укрепления духовного, физического, эмоционального здоровья, построение новых отношений для будущей жизни в своей семье.

Отметим, что одним из условий развития личности являются процессы, влияющие на ее социализацию с учетом цифровой трансформации общества. В этих условиях сегодня наблюдаем построение новых алгоритмов, активизирующих процессы развития мышления, но выбираемые приоритеты, которые ставит перед собой взрослеющая личность, не всегда диктуются необходимостью самосовершенствования и повышения конкурентоспособности. Именно потому для студенческой молодежи важно создать такую среду, которая бы стимулировала их к пониманию важности развития социальности, улучшения здоровья и повышения качества жизни, поиска ресурсов для творческой самореализации. В этом случае становится возможным раскрытие потенциала личности, развитие духовной, интеллектуальной деятельности человека.

Отметим, что в современной психолого-педагогической литературе «социальность» рассматривается как необходимость для развития индивида. При этом ученые указывают, что сам процесс социализации личности протекает с определенной целью, но при том финал данного процесса непредсказуем, что связано со всем процессом развития личности в целом. Именно это, как указывают Т. Родермел, С. Степанова, «подразумевает predetermined незавершенность процесса, отсутствие конечной точки и, в то же время, невозможность использования универсального, построенного на принципах формализации, устройства для исследования и описания этого процесса» [12, с. 205].

Цель исследования: теоретически обосновать структуру готовности студентов к принятию стратегических решений, сформулировать перечень утверждений для оценки уровня готовности студентов

к принятию стратегических решений, исходя из представлений о данном конструкте.

Задачи исследования:

– актуализировать проблему стратегической ориентации молодежи в ценностно-смысловой модернизации современного высшего образования;

– сформировать познавательный образ оценки уровня готовности студентов к принятию стратегических решений;

– генерализовать идею значимости личностно-ориентированных, индивидуальных факторов в проектировании и диагностировании готовности к принятию стратегических решений у студенческой молодежи.

Метод и методология проведения работы

В работе для построения психолого-педагогической методики используется системный, профессиографический, личностно-ориентированный и ценностный подходы; основными методами для исследования являются анализ, синтез, индукция, дедукция.

Результаты и обсуждение

Для нашего исследования важна идея о том, что формирование готовности к принятию стратегических решений происходит в ходе целенаправленного воздействия, что реализуется через специальную подготовку студентов к жизнедеятельности с учетом разворачивания культурно-образовательного пространства.

Все это направлено на выбор стиля жизни, что актуализирует потенциал взрослеющей личности к построению новых жизненных стратегий, направляет на открытие новых возможностей для эффективного личностного и профессионального роста. Между тем для комплексной диагностики умения принимать стратегические решения мы наблюдаем фрагментарность в психолого-педагогическом инструментарии, который можно было бы применить в изменяющемся культурно-образовательном пространстве.

Для оценки готовности студентов к принятию стратегических решений можно отметить множество методик [2; 4; 6; 7], которые

позволяют рассмотреть данный феномен с различных сторон. Так, в методике «Изучение особенностей принятия решений личностью» Е.П. Ильина важнейшими волевыми качествами личности признаются при принятии решений настойчивость и решительность. Говоря о понятии «настойчивость», Е.И. Ильин пишет о «неослабности энергии в течение длительного периода, невзирая на трудности и препятствия» [4, с. 185] и определяет ее как «систематическое проявление силы воли по реализации долговременной мотивационной установки, как стремление человека достичь отдаленной по времени цели, несмотря на возникающие препятствия и трудности» [4, с. 185].

Авторы понимают под понятием «решительность» свойство воли индивида, которое связано с самостоятельностью, упорством, непоколебимостью, твердостью, ответственностью, способностью своевременно принимать решения и реализовывать их в своей жизнедеятельности. Отметим, что нам близко мнение о том, что стратегические решения исходят из целей, ценностей и приоритетов, которые выходят за пределы имеющихся обстоятельств.

В целом, в академической литературе для работы со студенческой молодежью большое внимание уделяется вопросам профессиональной ориентации личности, роли профессии для дальнейшей жизни, профессиональной пригодности [6], актуальными также представляются исследования, посвященные измерению физической активности и ее значению для здоровья [10]. Авторы концентрируют внимание на мотивации студентов к образовательной деятельности [3; 5; 12; 13]. При этом инструментарий для исследований представлен комплексом различных диагностических методик, однако их применение связано с организационными трудностями, сложностью подсчетов и дальнейшей обработкой. Добавим, что в настоящее время не существует универсальной диагностической методики для оценки готовности студентов к принятию стратегических решений. Однако существует перспектива для синтеза методик на основе общей модели, которая будет учитывать основные факторы, касающиеся трех основных направлений готовности студентов к принятию стратегических решений – выбор линии поведения для

личностного развития, выбор образовательной деятельности для профессионального развития, выбор спутника/спутницы для построения будущей семьи. Таким образом, мы можем спроектировать трехфакторную модель, применимую в различных вариантах для диагностики готовности к принятию стратегических решений у студенческой молодежи:

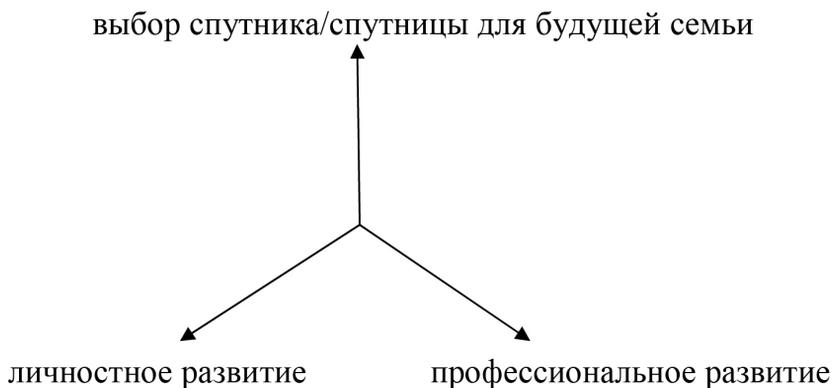


Рис. 1. Трехфакторная модель для разработки диагностического инструментария сформированности готовности к принятию стратегических решений

Исследования различных сторон готовности студентов к принятию стратегических решений позволили выявить основные позиции, среди которых – умение грамотно расставлять приоритеты для своей дальнейшей жизнедеятельности, способность рефлексировать в отношении трудностей, возникающих в жизнедеятельности и ориентация на результаты, получаемые после их преодоления на всех трех векторах. Данный подход фокусируется на выборе стратегии, в основе которой – рационально обусловленные намерения личности, ценности и результаты. С этой позиции стоит отметить и разницу между тактическими и стратегическими решениями, на которые указывает А. Сафин: «Тактические решения лишь воспроизводят обстоятельства и не позволяют выйти за пределы системы. Стратегические решения позволяют изменить положение вещей. Для того чтобы научиться правильно применять их, вам понадобится ресурс – сила намерения» [7, с. 7]. Поддерживая точку зре-

ния автора, укажем, что на наш взгляд, сила намерения – ресурс, который представлен в ментальном поле личности, где основным источником являются духовно-нравственные ценности. Такой источник может подсказать студентам, совместимы ли их жизненные стратегии с позициями духовности и нравственности.

В структуре готовности студентов к принятию стратегических решений можно выделить несколько компонентов: мотивационный, социально-психологический, психофизиологический, деятельностный, профессиональный (концепция «Я-профессионал» [1, с. 12]), удовлетворенность собой и образом жизни, восприятие, намерения, управление ожиданиями, смыслообразующее прогнозирование.

Наше понимание структуры готовности студентов к принятию решения перекликается с исследованиями многих ученых, которые, как правило, в структуру готовности студентов к принятию решений включают мотивационный, когнитивный, деятельностно-технологический, социально-психологический и психофизический компоненты. Абсолютно логичной представляется такая структура готовности к принятию решений. Вместе с тем, во-первых, мы анализируем особый вид готовности к принятию решений – готовность к принятию стратегических решений; во-вторых, главными факторами, влияющими на принятие решения студенческой молодежью являются выбор спутника/ спутницы жизни, личностное развитие и профессиональное развитие; в-третьих, каждый из факторов системы является интегративным по отношению ко всем иным компонентам. Тем более, что большинство этих компонентов являются ментальными, находятся во внутреннем мире человека, но при взаимодействии с другими людьми, в процессе социализации данные компоненты раскрываются в индивидуальном порядке. Выстраиваемые компоненты готовности к принятию стратегических решений могут быть упорядочены взрослеющей личностью, и лишь после – адаптированы под процессы социализации. Данные позиции могут быть также в основе разработки диагностических методик, служить опорой в анкетировании, беседах, интервьюировании, фокус-группах и т.д..

Также приведем пример утверждений, которые могут быть ядром для разработки психолого-педагогической диагностической методики, где большая сумма утвердительных ответов (+) характеризует, соответственно, более высокий уровень готовности к принятию стратегических решений в сфере стратегического выбора – профессионального развития, личностного развития, выбора спутника/спутницы для будущей семьи.

Приведем примеры утверждений, которые рассчитаны для студентов возрастной категории 18-23 года.

1. Для меня важно одобрение выбора линии моего поведения со стороны близких для меня людей.

2. Я принимаю стратегические решения с учетом высоких стандартов жизни.

3. Я стараюсь учиться так, чтобы в дальнейшем мне было интересно работать для достижения моих целей.

4. Я всегда стараюсь делать только то, что поможет достигнуть моих целей.

5. Я стараюсь следить за своим здоровьем, это необходимо для всей моей дальнейшей жизни.

6. Я принимаю решения на основании своих целей и ценностей.

7. Для меня является важным обучение делу моей всей будущей жизни, я хочу максимально развивать мои умения и способности.

8. Каждое занятие в университете для меня должно быть максимально эффективным.

9. Я стараюсь выполнять задания, которые мне будут нужны для профессионального и личного развития.

10. Мои решения всегда соответствуют моим интересам и помогут в будущем построить хорошую жизнь.

11. Я верю, что для дальнейшей жизни у меня будет хороший спутник/спутница, который / которая разделяет мои ценности.

12. Я не откладываю обучение, даже если мне предлагают заняться чем-то более интересным.

13. Я уверен/уверена, что если я правильно выстрою взаимоотношения с близкими людьми, и им, и мне будет комфортнее жить.

14. Для обучения я мотивирую себя самостоятельно.

15. Я стараюсь выбирать друзей, которые поддерживают мои намерения и разделяют мои ценности.

16. Я хочу, чтобы в будущем члены моей семьи разделяли мои убеждения и понимали мои цели.

17. Я считаю очень важным, когда спутник/спутница для построения будущей семьи разделяет мои ценности и принимает мой выбор.

Заключение

Исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Современные вызовы общества диктуют необходимость развития готовности студентов принимать стратегические решения. Для формирования данной готовности будущие специалисты овладевают широким спектром знаний, умений, навыков, приобретают первоначальный опыт.

2. Учитывая новые образовательные тенденции, особенности личностно-ориентированного подхода в образовательной деятельности, поддержка личностного и профессионального развития студента занимает особое место. Для индивидуальной образовательной траектории считаем важным спроектировать и внедрить трехфакторную модель для разработки диагностических инструментов готовности к принятию стратегических решений.

3. Диагностические инструменты для работы со студентами должны применяться педагогами с учетом индивидуальной траектории развития, что в дальнейшем может оказать положительное воздействие на выбор стратегий для профессионального и личностного роста.

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

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено в рамках научной темы «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (регистрационный номер: 123112100032-8).

Список литературы

1. Ведерникова Л.В. Практико-ориентированная подготовка педагога: учебное пособие для вузов / Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А., Еланцева С.А. М.: Издательство Юрайт, 2020. 341 с.
2. Витальева В.А. Принципы обеспечения эффективности стратегических решений / Витальева В.А., Зуб А.Т. // Государственное управление. Электронный вестник. 2016. Вып. № 54. С. 39-62.
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... д-ра психол. н.: 19.00.07 / Т.О. Гордеева. М., 2013. 441 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Издательство «Питер», 2009. 368 с.
5. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в ВУЗе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 23-32.
6. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. 390 с.
7. Сафин А. 12 уроков Стратегического Мышления для управления собой и своей жизнью / Альберт Сафин. СПб.: Издательство «СУ-ПЕР Издательство», 2017. 84 с.
8. Указ Президента Российской Федерации № 875 от 22 ноября 2023 года «О проведении в Российской Федерации Года семьи». <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/017h1jN3jzDnvgTCwVT2XTokT6II4Org.pdf>
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [пер. с англ., 2-е изд.]. СПб.: Издательство «Питер»; М.: Издательство «Смысл», 2003. 860 с.
10. Шутьева Е. Ю. Зайцева Т. В. Влияние спорта на жизнь и здоровье человека // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 4 (апрель). <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sporta-na-zhizn-i-zdorovie-cheloveka/viewer>
11. Deci E.L. Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps / E.L. Deci, R. Hodg-

- es, L. Pierson, J. Tomassone // Journal of Learning Disabilities. 1992. № 25. P. 457-471.
12. Rodermel T.A. The Problems of Interference of the Mechanisms of the Personality Socialization and Universal Values / Rodermel T.A., Stepanova S.N. // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 166, № 7. P. 204-208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.511>
13. Ryan R.M. A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education / R.M. Ryan, J.P. Connell, E.L. Deci // Research on Motivation in Education. V. 2: The Classroom Milieu / C. Ames, R. Ames (Eds.). New York: Academic Press, 1985. P. 13-51.

References

1. Vedernikova L.V. *Practice-oriented teacher training: a textbook for universities* / Vedernikova L.V., Povoroznyuk O.A., Elantseva S.A. M.: Yurait Publ., 2020, 341 p.
2. Vitalieva V.A., Zub A.T. Principles of ensuring the effectiveness of strategic decisions. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyy vestnik* [State management. Electronic bulletin], 2016, no. 54, pp. 39-62.
3. Gordeeva T.O. *Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development*: Abstract of PhD dissertation. M., 2013, 441 p.
4. Ilyin E.P. *Psychology of will*. SPb.: Peter Publ., 2009, 368 p.
5. Pakulina S. A. Psychological diagnostics of motivation of students' success achievement in higher education. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2008, no. 88, pp. 23-32.
6. *Professional suitability: subject-activity approach* / Edited by V.A. Bodrov. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2004, 390 p.
7. Safin A. *12 lessons of Strategic Thinking for managing yourself and your life*. SPb.: SUPER Publ., 2017, 84 p.
8. Decree of the President of the Russian Federation No. 875 of November 22, 2023 "On holding the Year of the Family in the Russian Federation". <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/ol7h1jN3jzDnvgTCwVT2X-TokT6II4Org.pdf>

9. Heckhausen H. *Motivation and Activity* [translated from English, 2nd ed.]. SPb.: Peter Publ.; M.: Syst Publ., 2003, 860 p.
10. Shutieva E. Yu. Zaitseva T. V. The impact of sport on human life and health. *Kontsept* [Concept], 2017, no. 4 (April). <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sporta-na-zhizn-i-zdorovie-cheloveka/viewer>
11. Deci E.L. Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps / E.L. Deci, R. Hodges, L. Pierson, J. Tomassone. *Journal of Learning Disabilities*, 1992, no. 25, pp. 457-471.
12. Rodermel T.A., Stepanova S.N. The Problems of Interference of the Mechanisms of the Personality Socialization and Universal Values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 166, no. 7, pp. 204-208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.511>
13. Ryan R.M. A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education / R.M. Ryan, J.P. Connell, E.L. Deci. Research on Motivation in Education. V. 2: The Classroom Milieu / C. Ames, R. Ames (Eds.). New York: Academic Press, 1985, pp. 13-51.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Москалева Людмила Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности *ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»*
пр-т Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, Запорожская область, 272312, Российская Федерация
moskaleva2023@yandex.ru

Шевченко Юрий Васильевич, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник *ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»*
пр-т Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, Запорожская область, 272312, Российская Федерация
yurashev5@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Lyudmila Y. Moskaleva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Vice-Rector for Scientific and Innovation Activities

Melitopol State University

18, Bogdan Khmelnytsky Ave., Melitopol, Zaporozhye region,

272312, Russian Federation

moskaleva2023@yandex.ru

SPIN-code: 1330-8712

Yuri V. Shevchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher

Melitopol State University

18, Bogdan Khmelnytsky Ave., Melitopol, Zaporozhye region,

272312, Russian Federation

yurashev5@yandex.ru

Поступила 23.01.2024

После рецензирования 26.02.2024

Принята 05.03.2024

Received 23.01.2024

Revised 26.02.2024

Accepted 05.03.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-448

UDC 378.126



Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMING COMMUNICATIVE TOLERANCE AMONG UNIVERSITY LECTURERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.S. Sivtseva, E.A. Braslavskaya, A.N. Ilyasova

By analyzing the impact of social psychological factors, the article delves into how university lecturers cultivate communicative tolerance throughout their professional development.

Purpose of the study. *The study aims to identify the specific socio-psychological factors that have shaped the communicative tolerance of university lecturers.*

Materials and methods of research. *Utilizing theoretical approaches, the research involved an in-depth analysis of fundamental concepts within psychological and philosophical frameworks. Additionally, the study employed various mathematical statistical methods, such as correlation, factor, and cluster analyses, to explore the complex interplay of factors influencing communicative tolerance. In the study, various diagnostic tools were utilized as well, i.e. the Tolerance Index express questionnaire (by G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaigerova), the Communicative Tolerance Questionnaire (by V.V. Boyko), Methodology for the evaluation of the level of empathic abilities (by V.V. Boyko), the Sixteen Personality-factor questionnaire (16 PF) (by R. Cattell), Methodology for the Diagnosis of interpersonal relationships (DME) (by T. Leary).*

Research results. *The findings of the research provide a theoretical analysis of communicative tolerance development, shedding light on its significance and role within the professional realm of lecturers. The insufficient development of critical thinking among university lecturers has been validated through empirical data analysis, highlighting the impact of various internal and external social psychological factors on their communicative tolerance. Factors such as empathy, emotional*

maturity, emotional-volitional qualities, communicative qualities, positive communicative attitude, social maturity, and professional maturity play a significant role in shaping the level of communicative tolerance exhibited by university lecturers. Additionally, a strong statistical correlation was identified in the study, emphasizing the need for further research in this area. The study found a strong statistical link ($p < 0.01$) between positive communication attitude and communication tolerance, despite the absence of a statistically significant correlation between empathic abilities and communication tolerance. Research findings indicated that teachers who demonstrated moderate levels of empathy also displayed the greatest communication tolerance. Additionally, significant connections were uncovered between communication tolerance and various characteristics, such as emotional-volitional traits like “emotional stability” ($p < 0$).

Practical implications. The obtained results of the study could be used in additional vocational training, job placement and job training schemes in order to improve the professional competence of teaching staff.

Keywords: academic staff; communicative tolerance; general tolerance; psychological factors of communicative tolerance; socio-psychological factors

For citation. Sivtseva A.S., Braslavskaya E.A., Ilyasova A.N. Socio-Physiological Factors of Forming Communicative Tolerance Among University Lecturers in the Educational Environment. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 22-41. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-448

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А.С. Сивцева, Е.А. Браславская, А.Н. Ильясова

На основе анализа влияния социально-психологических факторов в статье рассматривается вопрос о формировании коммуникатив-

ной толерантности преподавателей вузов на протяжении своего профессионального развития.

Целью статьи является выявление конкретных социально-психологических факторов, формирующих коммуникативную толерантность преподавателей вузов.

Материалы и методы исследования. Используя теоретические подходы, исследование включало углубленный анализ фундаментальных психологических и философских концепций. Кроме того, в исследовании использовались различные математические статистические методы, такие как корреляционный, факторный и кластерный анализ, которые позволили нам изучить сложное взаимодействие факторов, влияющих на коммуникативную толерантность. В ходе исследования были использованы различные диагностические инструменты, включая экспресс-опросник «Индекс толерантности» (разработанный Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевым, Л.А. Шайгеровой), опросник коммуникативной толерантности (по В.В. Бойко), методику оценки эмпатических способностей (по В.В. Бойко), 16-факторный личностный опросник (по Р.Б. Кеттелу) и методику диагностики межличностных отношений (по Т. Лири).

Результаты исследования демонстрируют теоретический анализ развития коммуникативной толерантности, ее значение и роль в профессиональной сфере преподавателя. Недостаточное развитие критического мышления у преподавателей вузов подтверждено анализом эмпирических данных, подчеркивающим влияние различных внутренних и внешних социально-психологических факторов на их коммуникативную толерантность. Значительную роль в формировании уровня коммуникативной толерантности преподавателей вуза влияют следующие факторы: эмпатия, эмоциональная зрелость, эмоционально-волевые качества, коммуникативные качества, позитивный коммуникативный настрой, социальная зрелость, профессиональная зрелость. Кроме того, в исследовании была выявлена сильная статистическая корреляция, что подчеркивает необходимость дальнейших исследований в этой области. Исследование выявило сильную статистическую связь ($p < 0,01$)

между позитивным коммуникативным отношением и коммуникативной толерантностью, несмотря на отсутствие статистически значимой корреляции между эмпатическими способностями и коммуникативной толерантностью. Результаты исследования показали, что преподаватели, проявляющие умеренный уровень эмпатии, также демонстрировали наибольшую коммуникативную толерантность. Кроме того, выявлены значимые связи между коммуникативной толерантностью и различными характеристиками, такими как эмоционально-волевые черты типа «эмоциональная устойчивость» ($p < 0$).

Область применения результатов. Полученные результаты исследования могут быть использованы в схемах дополнительного профессионального обучения, при трудоустройстве и профессиональной подготовке работников сферы образования с целью повышения профессиональной компетентности педагогических кадров.

Ключевые слова: академический состав; коммуникативная толерантность; общая толерантность; психологические факторы коммуникативной толерантности; социально-психологические факторы

Для цитирования. Сивцева А.С., Браславская Е.А., Ильясова А.Н. Социально-психологические факторы формирования коммуникативной толерантности преподавателей в образовательной среде вуза // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 22-41. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-448

Introduction

Issues of tolerance, liberality and non-violence are fundamental in the documents of UNESCO and the UN Declaration of Principles on Tolerance states that tolerance is “respect, acceptance and proper understanding of the rich diversity of our world’s cultures, our forms of self-expression and ways of expressing human individuality” [5]. Currently, in the context of globalization and informatization, these problems have not lost their relevance since the unification of cultural values, the destruction of national identity, manipulation of the mass consciousness of society,

etc. contribute to the “increase in xenophobia, racism and intolerance” throughout the world [14]. As a result, since 2019, the priority areas of the United Nations have included the fight against hate speech [8], since due to professional activities, teachers at schools are exposed to interactions with people of different cultures, nationalities, genders, ages, political views, etc. Consequently, the ability to communicate with different individuals and build interpersonal relationships with them is an integral component of pedagogical activity. Therefore, the above-stated facts undoubtedly accentuate the relevance of our research.

The issue of tolerance is especially topical in the field of higher education, since university lecturers are exposed to interactions with adults who already have established moral and ethical values and outlooks on life. In these conditions, a lecturer must be able to build an open, trusting dialogue with students and colleagues, take into account and accept the viewpoint of other people, exclude rigidity in a conversation, objectively evaluate himself and others as well as show empathy, etc. [16].

We consider communicative tolerance as one of the crucial components of the professional competence of a university lecturer which is based on mutual trust and understanding in the “teacher-student” relationship. We believe that communicative tolerance contributes to the manifestation of goodwill and helps to establish a favourable psychological climate in the academic staff in a higher educational institution [7].

We define the notion “communicative tolerance of a university lecturer” as the establishment of a positive relationship between students and a university lecturer. This concept involves acknowledging the equality of students in communication, taking into consideration their unique psychological traits. It also entails the promotion of student self-expression by creating an environment free from teacher dominance. [17].

It should be noted that the effectiveness of a modern university lecturer is determined by various factors, including social psychological ones. We interpret the concept “factor” as a force or incentive that moves a process or phenomenon forward. Furthermore, it is social psychological factors that give a qualitative impetus to the development of the educator’s interaction with the environment, ensure his or her personal growth

and contribute to the increase in the efficiency of the educational process in higher educational institutions [1].

K. Thomas, E. Nilsson, K. Festin, P. Henriksson, M. Lowen, M. Löf, and M. Kristenson note that social psychological factors can characterize a person not only from the perspective of his belonging to a particular social environment, but can also affect his physical and psychological state [13]. J. Upton, also emphasizes that social processes are largely determined by psychological factors [15]. L. Dikaya, A. Makhnach, A. Laktionova, in turn, add that the problems of labour and professional psychology cannot be studied in isolation from the macrosocial context. A person as a subject of the professional and social environment should be considered from the point of view of interconnected social, psychological and professional aspects in the metasystem “person - profession - society” [6, p. 138-139].

Thus, agreeing with I. Volkova that “...tolerance is the basic principle of social interaction in the modern world...” [16, p. 134], we believe that it is impossible to consider the phenomenon of communicative tolerance of university lecturers outside of social and psychological factors.

It is important to state that the level of development of tolerance in students directly depends on the level of its development in lecturers, and this is largely determined by social and psychological aspects [7]. However, there are still no studies devoted to the problems of developing communicative tolerance among university lecturers in the framework of social psychological approach.

Therefore, the purpose of the study is to determine the social-psychological factors contributing to the formation of communicative tolerance of a university lecturer.

In order to reach the outlined goals, various objectives have been established:

- analyzing the impact of social psychological factors on the development of communicative tolerance among university instructors is a key priority;
- investigating the overall and communicative tolerance levels of higher education professionals is also deemed essential.

Materials and research methods

During the research, various methods were utilized, including theoretical analysis drawn from psychological and philosophical literature, as well as mathematical statistical methods such as correlation analysis, factor analysis, and cluster analysis.

The main methodological tools of the study were:

- a) express questionnaire “Tolerance Index” (G. Soldatova, O. Kravtsova, O. Khukhlaev, L. Shaigerova) used to diagnose the general level of tolerance of university lecturers [11; 12];
- b) questionnaire of communicative tolerance (V. Boyko) to determine the tolerance of subjects in communication [2, 3];
- c) a method for diagnosing the level of empathic abilities (V. Boyko) to determine empathic manifestations in higher school educators towards their interlocutors in the communication process [3];
- d) 16-factor personality questionnaire (R. Cattell) to identify the intellectual, emotional-volitional and communicative qualities of educators of higher educational institutions which are quite essential in the formation of communicative tolerance [4];
- e) a method for diagnosing interpersonal relationships (T. Leary) to examine the relationship of lecturers a) with students b) with the teaching staff [9].

The obtained data were subjected to statistical analysis followed by qualitative interpretation and meaningful generalization [10; 18].

Research results

The experimental study included 76 teachers of various age groups and subjects taught by them. The experimental basis for the study was the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University” (Sevastopol) and the “Institute of Pedagogical Education and Management (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky”, Armyansk.

The first stage of the empirical study was aimed at examining the levels of general tolerance of university lecturers, as well as the obser-

vation of the main manifestations of their intolerance. The suggested study of the general tolerance of educators of a higher educational institution (through the “Methodology for diagnosing the tolerance index” (G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaigerova) showed that 24.9% of lecturers in higher educational institutions have a low level of general tolerance, 46.4% average level and only 28.7% have a high level (Fig. 1).

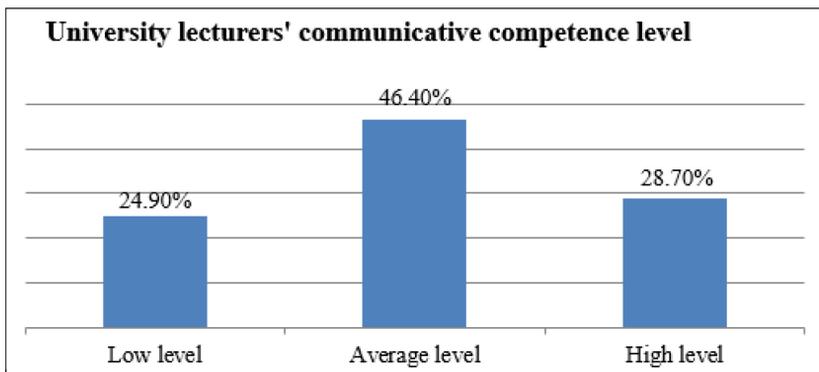


Fig. 1. University lecturers' communicative competence level among participants in the experimental group

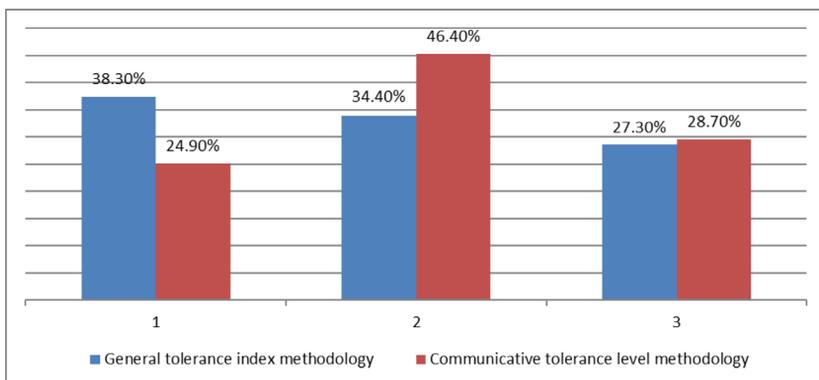


Fig. 2. General tolerance index development evaluation among the experimental group participants

In the process of evaluating the communicative tolerance with the help of “Communicative tolerance questionnaire” by V.V. Boyko, it

was revealed that the largest number of lecturers (45.3%) displayed an average level of communicative tolerance. A quarter of all respondents (25.1%) was marked by a low level of communicative tolerance. Only 29.6% of educators achieved a high level of communicative tolerance consequently (Fig. 2).

In the process of carrying out a factor analysis of the main components of communicative intolerance, two main factors were identified:

1) “intolerance to the individuality of others” which combined the following components: “intolerance to the physical and psychological discomfort in communication” (0.799); “inability or unwillingness to accept the individuality of other people” (0.759); “low adaptability to different character traits, habits, and attitudes of others” (0.548); “inability to hide unpleasant feelings that arise when faced with uncommunicative qualities of partners” (0.551); “regarding oneself as a “sample” when assessing the behaviour, way of thinking and individual features of other people” (0.539) (Fig. 3);

2) “a strive to reshape and adjust communication partners” formed the following components: “effort to re-educate one’s partner” (0.847); “desire to adapt the partner to oneself, to make him “comfortable” (0.649); “inability to forgive another for his mistakes, awkwardness” (0.570); “rigidity and conservatism in assessments of other people” (0.531) (Fig. 4).

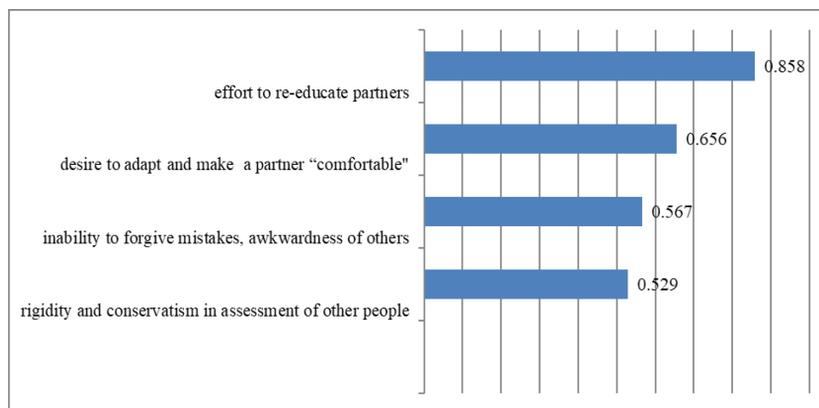


Fig. 3. Factor analysis (in terms of intolerance to the individuality of others) of general tolerance among the experimental group participants

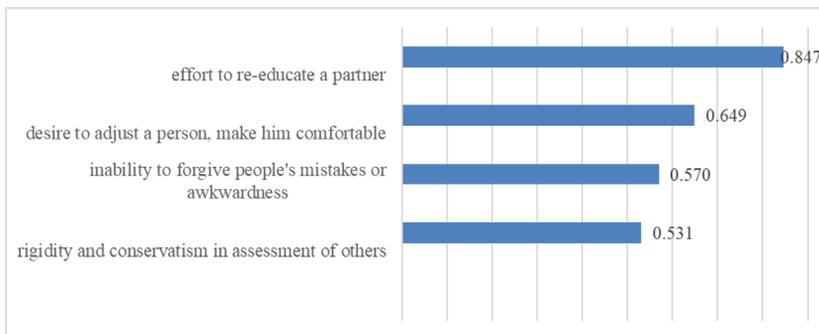


Fig. 4. Factor analysis (in terms of intolerance to the individuality of others) of general tolerance among the experimental group participants

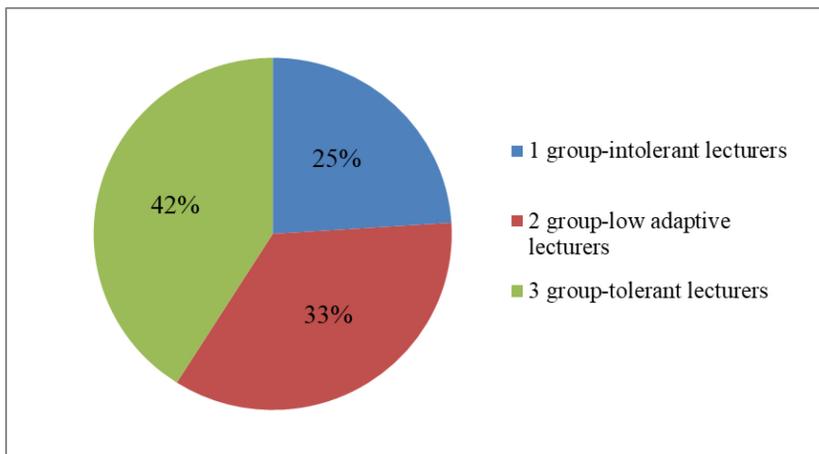


Fig. 5. General tolerance cluster analysis (3 groups) in the experimental group participants

Through the analysis of various factors, a grouping of lecturers was conducted, resulting in the categorization of three distinct clusters. The initial cluster identified, comprising 25% of respondents, was labeled as “educators with low tolerance” due to their pronounced lack of acceptance towards the uniqueness of others. The second group comprised “low-adaptive educators” (33%), who were mainly trying to re-educate their interaction partners. The third group “tolerant lecturers” (42%) includes those who displayed no signs related to intolerance. Consequent-

ly, we can say that the majority of lecturers (59%) form a focus group, since its representatives were characterized by a range of certain manifestations of communicative intolerance (Fig. 5).

In order to uncover the underlying psychological elements that impact the enhancement of communicative tolerance among college professors, the researchers delved into the second phase of the empirical investigation, employing the “Chi-square” criterion (χ^2). A noteworthy discovery was made regarding the correlation between an individual’s overall tolerance level and their communicative tolerance level, with statistical significance ($p < 0.05$) being established. This leads to the assertion that the advancement of an educator’s communicative tolerance may be rooted in the progression of their general tolerance.

Our study delved into the psychological factors influencing the development of communicative tolerance in higher education instructors. Applying V. Boyko’s Methodology for assessing empathic skills, we scrutinized the communicative disposition. Our findings unveiled a significant connection ($p < 0.01$) between a positive communicative disposition and communicative tolerance. This link suggests that an uptick in favorable communicative disposition corresponds to an increase in communicative tolerance levels.

After analyzing the empathic abilities of university lecturers using V. Boyko’s diagnostic methodology, no significant correlation was found between empathy and communicative tolerance. Surprisingly, educators with moderate levels of empathy exhibited the greatest levels of communicative tolerance.

The study of intellectual, emotional-volitional and communicative qualities (through 16-factor personality questionnaire by R. Cattell) and their connection with communicative tolerance revealed the presence of a statistically significant connection between the level of communicative tolerance and the personality traits of each of them. It has been stated that communicative tolerance is most closely connected with the emotional-volitional personality traits that make up the emotional-volitional block and somewhat connected to a lesser extent with the qualities related to the communicative and intellectual block. Thus, the study showed

the presence of a statistically significant connection between the level of communicative tolerance and the following personal characteristics: a) emotional-volitional - “emotional stability” ($p < 0.001$), “appropriateness” ($p < 0.01$), “rigidity” ($p < 0.01$), “anxiety” ($p < 0.01$); b) communicative – “social courage” ($p < 0.05$); c) intellectual – “radicalism” ($p < 0.01$). Moreover, a positive relationship is observed with some of the outlined qualities, and a negative relationship with others (Fig. 6).

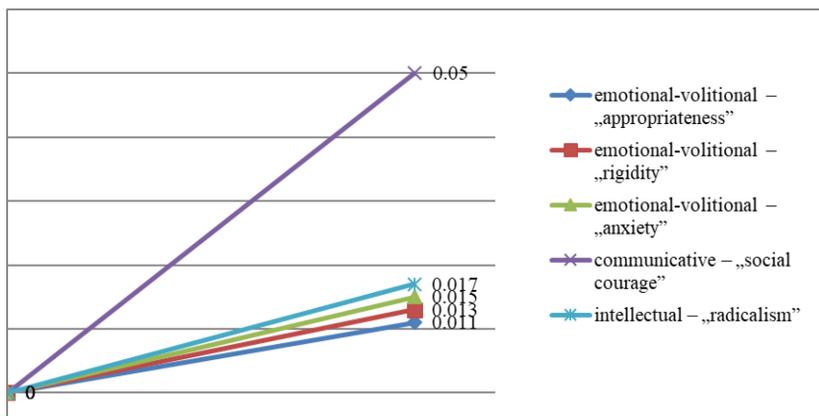


Fig. 6. Statistical relationship significance level in the experimental group participants

A study of the characteristics of the style of interpersonal relations of lecturers of higher educational institutions (through T. Leary’s methodology) and its connection with communicative tolerance showed the presence of a statistically significant connection ($p < 0.05$) between the “goodwill” style and communicative tolerance.

Analysis of the influence of gender on the level of communicative tolerance of university lecturers did not reveal statistically significant differences between male and female educators, but a dependence of communicative tolerance on a combination of two factors (gender and age, $p < 0.05$) was established.

During the investigation into how professional experience impacts communicative tolerance, no notable correlation was unearthed. Surprisingly, lecturers boasting over 15 years of experience showed a mar-

ginal uptick in their level of communicative tolerance. Delving into the specifics of communicative attitude using the “Method for diagnosing the communicative attitude” by V. Boyko, a significant relationship with communicative tolerance was detected ($p < 0$).

The correlation between communicative tolerance and a positive communicative attitude is evident. The greater the positive communicative attitude, the more pronounced the level of communicative tolerance becomes.

Discussion of the results

During the preliminary investigation, it was discovered that the majority of university lecturers exhibit a lack of communicative tolerance towards their students. Only a small fraction of the respondents displayed a satisfactory level of respect and recognition of equality in communication. The study also highlighted the importance of considering individual psychological characteristics of students in interactions, as well as the need to create an environment conducive to their self-fulfillment.

During the factor analysis of the main components of communicative tolerance among lecturers in higher educational institutions, two primary factors were distinguished. These factors included a) “Challenges in adapting to others’ characteristics”, “Resistance to accepting the uniqueness of others”, “Struggles with concealing negative emotions towards uncommunicative qualities in partners”, and “Discomfort with partners’ physical and psychological traits”. Additionally, a significant correlation ($p < 0.05$) was observed between an individual’s general tolerance level and their communicative tolerance level.

In the process of cluster analysis, educators were divided into three specific categories according to their behaviors and mindsets. The initial group, representing 33% of the teachers surveyed, was identified as “reformers” because of their strong desire to transform and reconstruct their communication counterparts. These efforts to alter their partners include endeavors to instruct or influence them, pushing for conformity to personal comfort preferences, holding a strict stance towards errors or awkwardness, and employing a rigid, critical method to evaluate individuals.

In the analysis conducted, it was found that a majority of the sample, 42%, belonged to the group of “tolerant lecturers” who were noted for their lack of intolerance in social interactions. Additionally, 25% of the participants were classified as “impatient lecturers” due to their inability to accept the uniqueness of others. Finally, a thorough examination uncovered a range of social and psychological elements that heavily influence the communicative tolerance levels exhibited by these educators.

Despite the lack of statistically significant correlation between empathic abilities and communication tolerance, the study unveiled that educators who showed moderate levels of empathy displayed the highest levels of communication tolerance. A strong statistical connection ($p < 0.01$) was identified between positive communication attitude and communication tolerance. Furthermore, the research highlighted noteworthy associations between communication tolerance and different attributes, including emotional-volitional traits like “emotional stability” ($p < 0$).

The research discovered a strong link between communicative tolerance and the interpersonal relationships style of “goodwill” among lecturers in higher educational institutions. This link was determined to be statistically significant at a level of $p < 0.05$. Emotional factors were also identified as key contributors to the promotion of communicative tolerance. Factors like “appropriateness”, “anxiety”, and “emotional rigidity” were found to be positively associated with communicative tolerance, while both “social courage” and “radicalism” showed mixed positive and negative correlations with this trait.

In the study, it was observed that educators who have been in the profession for more than 15 years exhibited a modest increase in their communicative tolerance levels. Interestingly, no significant differences were detected among educators with different professional backgrounds or between male and female educators in terms of their communicative tolerance. Furthermore, the research highlighted a strong connection ($p < 0.05$) between the interpersonal relationship style known as “goodwill” and the communicative tolerance of lecturers working in higher education institutions.

No noticeable differences were detected between male and female educators in terms of their level of communicative tolerance, showing

that gender was not a significant factor in determining this aspect among educators. Moreover, it was found that the level of communicative tolerance among educators did not vary significantly based on gender.

Conclusion

The research methodology allowed us to draw the following conclusion. Since the study revealed an insufficient level of development of communicative tolerance in more than half of the respondents, as well as a direct dependence of its formation on social psychological factors, we can assert the need to develop and experimentally test a training program aimed at developing communicative tolerance among educators of higher educational institutions, which is a further prospect for research.

References

1. Abakirova T.P. *Sotsial'no-psikhologicheskie faktory formirovaniya kommunikativnykh svoystv lichnosti* [Social and Psychological Factors of Individual Communicative Skills Formation]. Abstract of PhD dissertation. Novosibirsk, 2009, 24 p.
2. Boyko V.V. *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i drugikh* [Emotion Energy in Communication: a Look at Yourself and Others.], Moscow: Filin Publ., 2006, 472 p.
3. Boyko V.V. Kommunikativnaya tolerantnost' v mezhlchnostnyh otnosheniyah [Communicative tolerance in interpersonal relationships]. *Obozrenie psikhologii i meditsinskoj psikhologii* [Review of Psychiatry and Medical Psychology], 1994, no. 1, pp. 13-21.
4. Cattell H.E.P., Mead A.D. The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). *The SAGE handbook of personality theory and assessment: Personality measurement and testing*, California: Sage Publications, Inc., 2008, vol. 2, pp. 135-159. <https://doi.org/10.4135/9781849200479.n7>
5. *Declaration of principles of tolerance*, 1995. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (accessed January 16, 2024).
6. Dikaya L.G., Makhnach A.V., Laktionova A.I. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [The Humanities and Social Studies in the Far

- East], 2018, vol. 15, no. 4, pp. 137-146. <https://doi.org/10.31079/1992-2868-2018-15-4-137-146>
7. Druzhinina A.E. *Sotsial'no-psikhologicheskie usloviya formirovaniya tolerantnosti v mezhlchnostnykh otnosheniyakh sub'ektov obrazovatel'noy sredy* [Social and Psychological Conditions to Develop Tolerance in Interpersonal Relations of Educational Process Participants]. PhD dissertation. Moscow, 2012, 217 p.
 8. *Hate speech is rising around the world*, 2019. URL: <https://www.un.org/ru/hate-speech> (accessed January 16, 2024).
 9. Leary T. *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. California: Resource Publications, 2004, 538 p.
 10. Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretatsiya dannykh* [Mathematical Methods of Psychological Research: Data Analysis and Interpretation]. St. Petersburg: Rech' Publ., 2012, 392 p.
 11. Soldatova G.U., Shaygerova L.A., Prokof'eva T.Yu., Kravtsova O.A. *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti* [Tolerance Psychodiagnosics of an Individual], Moscow: Smysl Publ., 2008, 172 p.
 12. Soldatova G.U., Kravtsova O.A., Khukhlaev O.E., Shaygerova L.A. *Psikhodiagnostika tolerantnosti* [Psychodiagnosics of Tolerance]. *Materialy Kruglogo stola Rossiyskogo Krasnogo Kresta «Tolerantnost' kak sposob vzaimnoy adaptatsii vynuzhdennykh migrantov i mestnogo naseleniya»* [The Materials of the Russian Red Cross Round Table "Tolerance as a Way of Mutual Adaptation of Forced Migrants and Local People"]. Moscow: Smysl Publ., 2002, pp. 59-65.
 13. Thomas K., Nilsson E., Festin K., Henriksson P., Lowen M., Löf M., Kristenson M. Associations of Psychosocial Factors with Multiple Health Behaviors: A Population-Based Study of Middle-Aged Men and Women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, no. 17(4), pp. 1239. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041239>
 14. *United Nations strategy and plan of action on hate speech*, 2019. URL: [— 37 —](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strate-</div><div data-bbox=)

- gy%20and%20Plan%20of%20Action%20on%20Hate%20Speech%2018%20June%20SYNOPSIS.pdf (accessed January 16, 2024).
15. Upton J. Psychosocial Factors. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, New York: Springer, 2013, pp. 1580-1581. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_422
 16. Volkova I.P. Social'no-psihologicheskie i lichnostnye faktory tolerantnosti k invalidam po zreniju v sovremennom obshhestve [Socio-psychological and personal factors of tolerance towards visually impaired people in modern society]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Herzen University Journal of Humanities & Sciences Bulletin], 2009, no. 83, pp. 133-146.
 17. Yatsevich L.P. Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti u budushhih specialistov po social'noj rabote v processe izuchenija inostrannogo jazyka [Formation of Communicative Tolerance Among Future Social Work Specialists in The Process of Learning a Foreign Language]. *Ysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], 2009, no. 7, pp. 72-74.
 18. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. *Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya* [Modern Means for Assessing Learning Outcomes], Moscow: Akademiya Publ., 2007, 224 p.

Список литературы

1. Абакирова Т.П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. 24 с.
2. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность в межличностных отношениях // *Обзорение психиатрии и медицинской психологии*. 1994. № 1. С. 13-21.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других М.: Филин, 2006. 472 с.
4. The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF) / Cattell H.E.P., Mead A.D. // *The SAGE handbook of personality theory and assessment: Personality measurement and testing* [In Boyle G.J., Matthews G., Saklofske D.H. (Eds.)]. California: Sage Publications, Inc., 2008, vol. 2, pp. 135-159. <https://doi.org/10.4135/9781849200479.n7>

5. Declaration of principles of tolerance, 1995. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (accessed January 16, 2024).
6. Дикая Л.Г., Махнач А.В., Лактионова А.И. Индивидуальные и социально-психологические факторы жизнеспособности профессионала // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. 15. № 4. С. 137-146. <https://doi.org/10.31079/1992-2868-2018-15-4-137-146>
7. Дружинина А.Е. Социально-психологические условия формирования толерантности в межличностных отношениях субъектов образовательной среды: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 217 с.
8. Hate speech is rising around the world, 2019. URL: <https://www.un.org/ru/hate-speech> (accessed January 16, 2024).
9. Leary T. *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. California: Resource Publications, 2004, 538 p.
10. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2012. 392 с.
11. Психодиагностика толерантности личности / Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. М.: Смысл, 2008. 172 с.
12. Психодиагностика толерантности / Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А. // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень / Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» Материалы Круглого стола Российского Красного Креста (РКК) по теме «Толерантность как способ взаимной адаптации вынужденных мигрантов и местного населения». М.: Смысл, 2002. С. 59-65.
13. Associations of Psychosocial Factors with Multiple Health Behaviors: A Population-Based Study of Middle-Aged Men and Women / Thomas K., Nilsson E., Festin K., Henriksson P., Lowen M., Löf M., Kristenson M. // *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, no. 17(4), pp. 1239. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041239>
14. United Nations strategy and plan of action on hate speech, 2019. URL: <https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strate>

- gy%20and%20Plan%20of%20Action%20on%20Hate%20Speech%2018%20June%20SYNOPSIS.pdf (accessed January 16, 2024).
15. Upton J. Psychosocial Factors // Encyclopedia of Behavioral Medicine [In Gellman M.D., Turner J.R. (eds)]. New York: Springer, 2013, pp. 1580-1581. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_422
 16. Волкова И.П. Социально-психологические и воздействие личностные внутренней факторы внешней толерантности к системы инвалидов услуг по воздействие зрению в конечном современном разделении обществе элементы // целом Известия закупочной Российской целом государственного удобством педагогического являясь университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 133-146.
 17. Яцевич Л.П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов по социальной работе в процессе изучения иностранного языка // Высшее образование сегодня. 2009. № 7. С. 72-74.
 18. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 224 с.

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aleksadra S. Sivtseva, Associate Professor, Foreign Languages Department, Ph.D. in Pedagogy
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
assivtseva@mail.sevsu.ru
SPIN-code: 5111-5466
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6722-6173>

Elena A. Braslavskaya, Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Ph.D. in Pedagogy
Sevastopol State University
veabraslavskaya@sevsu.ru
SPIN-code: 8778-9026
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2673-5198>

Aishe N. Piyasova, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Management, Ph.D. in Pedagogy, Institute of Education and Management (branch)

Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

5, Zheleznodorozhnaya Str., Armyansk, 296012, Russian Federation

ajse59@yandex.ru

SPIN-code: 6010-6591

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9058-3315>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Сивцева Александра Сергеевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская

Федерация

assivtseva@mail.sevsu.ru

Браславская Елена Алексеевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская

Федерация

eabraslavskaya@mail.sevsu.ru

Ильясова Айше Ниязовна, доцент, заведующая кафедрой «Экономики и управления», кандидат педагогических наук, Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

ул. Железнодорожная, 5, г. Армянск, Республика Крым, 296012,

Российская Федерация

ajse59@yandex.ru

Поступила 01.02.2024

После рецензирования 27.03.2024

Принята 13.04.2024

Received 01.02.2024

Revised 27.03.2027

Accepted 13.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-495

УДК 37.025



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Ю.В. Макаренко, А.С. Сивцева, Е.А. Браславская

Цель. Теоретически изучить особенности коммуникативной компетентности будущих специалистов социэкономических профессий.

Материалы и методы исследования. В качестве методологической основы исследования рассматривается компетентностный подход, в частности коммуникативная компетентность. Достижение поставленной в работе цели осуществлялось на основе теоретико-методологического анализа, систематизации и обобщения научной литературы, связанной с проблемой исследования.

Результаты исследования. В ходе исследования установлено, что коммуникативная компетентность представляет собой феномен, включающий в себя знания о правилах общения и природных процессах коммуникации. Выявлено, что на уровень коммуникативной компетентности могут иметь влияние такие факторы, как потенциал высшей нервной деятельности, интересы, потребности, способности специалиста, условия среды, в которой он существует, его социальный опыт. При этом ее становление может происходить как стихийно, так и в ходе целенаправленного педагогического воздействия. Установлено, что коммуникативная компетентность является неотъемлемым компонентом профессиограмм социэкономических профессий, помогая специалистам устанавливать хороший контакт с клиентами.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере высшего образования для подготовки специалистов социэкономического профиля.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; специалисты; социономическая профессия; коммуникативные знания; коммуникативные умения; коммуникативные способности

Для цитирования. Макаренко Ю.В., Сивцева А.С., Браславская Е.А. Особенности коммуникативной компетентности будущих специалистов социономического профиля // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 42-61. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-495

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

COMMUNICATIVE COMPETENCE PECULIARITIES OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS

Yu. V. Makarenko, A. S. Sivtseva, E. A. Braslavskaya

Purpose. *To examine theoretically communicative competence features of future specialists of socioeconomic professions.*

Materials and methods of research. *Methodological ground of the study is the competence approach, in particular, communicative competence. The achievement of the goals set in the work was carried out on the basis of theoretical and methodological analysis, systematization and generalization of the scholarly literature directly relevant to the research problems.*

Research results. *The research found that the communicative competence is a phenomenon which includes knowledge about the rules of communication and natural processes of communication. It was revealed that such factors as higher nervous activity, interests, needs, specialist abilities, professional environment, and social experience can affect the level of communicative competence. In addition to that, its formation can occur both spontaneously, and via focused educational influence. Communicative competence is proved to be an integral component of the socioeconomic profession professionogram helping specialists to communicate with customers.*

Further application of the obtained results. *The results of the study can be applied in the field of higher education to train specialists of socioeconomic professions.*

Keywords: *communicative competence; specialists; socioeconomic profession; communicative knowledge; communicative abilities; communicative skills*

For citation. *Makarenko Yu. V., Sivtseva A. S., Braslavskaya E. A. Communicative Competence Peculiarities of Future Socioeconomic Specialists. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 42-61. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-495*

Введение

Процесс развития полноценной личности происходит, как правило, в условиях тесной взаимосвязи индивида с окружающими людьми и требует от него усвоения и применения специфических закономерностей эффективного функционирования в обществе. Управляемое становление некоторых психических свойств может не только минимизировать сложность протекания социализации, но и обеспечить максимально успешную актуализацию внутреннего потенциала в зрелом возрасте, в частности, в рамках выполнения профессиональной деятельности. Одним из таких свойств является коммуникативная компетентность как интегральная черта, обеспечивающая человеку возможность адекватно оценивать ситуацию общения и поддерживать ее конструктивный характер в течение как межличностного, так и межгруппового взаимодействия.

Общеизвестно, что коммуникативная компетентность представляет собой неотъемлемый компонент профессиограмм отраслей типа «человек-человек», трактующих разнообразные феномены социальной среды как предмет профессиональной деятельности, ведь сущность социоэкономических профессий предполагает регулярное пребывание в довольно сложной связи с другими людьми, который принесет им пользу только в том случае, когда специалист искусно владеет технологиями отладки и сохранения релевантного обстоятельствам контакта. Каждому человеку присущ индивидуальный

уровень развития познавательных и интеллектуальных способностей, специфический набор потребностей, мировоззренческих стереотипов, предубеждений и т.п. [1, 2].

Следовательно, вышеописанные факты указывают на то, что обозначенная проблема коммуникативной компетентности будущих специалистов социномических профессий является актуальной не только с теоретической точки зрения, но также обладает высокой практической значимостью, поскольку формирование коммуникативной профпригодности специалистов данных профессий повышает уровень их конструктивного взаимодействия с людьми в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей.

Таким образом, **цель статьи**: теоретически изучить особенности коммуникативной компетентности будущих специалистов социномических профессий.

Достижение поставленной цели осуществляется путем решения следующих **задач**:

- 1) рассмотреть феномен коммуникативной компетентности и основные подходы к его исследованию;
- 2) выявить факторы, влияющие на уровень коммуникативной компетентности;
- 3) определить значение коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности специалистов социномических профессий.

Материалы и методы исследования

В качестве методологической основы исследования рассматривается компетентностный подход, в рамках которого авторами выделяется коммуникативная компетентность, как неотъемлемая характеристика специалистов социномических профессий.

Проблема коммуникативной компетентности освещается в работах таких ученых как Ю.Н. Емельянова, И.А. Зимней, Д.И. Изаренкова, А.С. Сухорукова, Д. Равена, Д. Рубина, Л. Стюарта, Д. Хаймза и др. [10, 12, 13, 20, 25, 26]. Исследование коммуникативной компетентности специалистов социномических профессий представ-

лено в работах Т.В. Ежовой, Н.В. Горбуновой, А.В. Глузмана, Д.Д. Шадриной и др. [5, 6, 9, 24].

Формирование коммуникативной компетентности по направлениям бакалавриата и специалитета регламентируется ФГОС ВПО 3++ и выражается в способности «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (бакалавриат) [21] и способности «организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели; применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия; анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» (специалитет) [22].

Согласно целям и задачам исследования, нами были применены следующие теоретические методы исследования: теоретико-методологический анализ, систематизация и обобщение научной литературы, связанной с проблемой исследования.

Результаты исследования

Понятие и основные подходы к исследованию коммуникативной компетентности

Явление коммуникативной компетентности можно толковать как систему внутренних ресурсов личности, обеспечивающую отладку эффективной коммуникации в контексте взаимодействия с другими индивидами. В первый раз данное понятие применил американский антрополог Д. Хаймс, пытаясь расширить концепцию лингвистической компетенции Н. Хомского; первичная дефиниция коммуникативной компетентности трактовалась как своеобразная совокупность интуитивных навыков обмена информацией, усваиваемых носителем языка вследствие воздействия на него большого речевого потока. По нашему мнению, коммуникативная компетентность представляет собой конструкт, охватывающий знания о нормах

и правилах протекания естественных актов коммуникации (диалога, споры) [25, с. 287-289].

В пределах понятия коммуникативной компетентности Д.И. Изаренков выделил ряд существенных признаков: 1) данный феномен следует идентифицировать как составляющую интеллектуальных способностей индивида; 2) проявление этих способностей осуществляется за счет деятельности, важным элементом которой является речь. Вышеописанные нюансы сигнализируют о том, что коммуникативную компетентность можно считать сложным приобретенным умением, формируемым в ходе естественной адаптации человека к условиям жизни в определенной среде или в течение специально организованного процесса педагогического воздействия [13].

Существуют три основных подхода как к объяснению предмета коммуникации, так и определению сущности коммуникативной компетентности: информационный, лингвистический и деятельностный. Представители информационного подхода сосредотачиваются на исследовании психологических особенностей приема и передачи информации, а также на характеристиках коммуникатора, реципиента и средств общения; данная концепция позволяет наблюдателю воспроизвести общую схему конкретного коммуникативного взаимодействия, однако не позволяет углубиться в ее внутреннюю природу. Сторонники лингвистического подхода идентифицируют языковой акт как основу коммуникации, следовательно, в рамках данной проблемы их научный интерес в основном сконцентрирован на сфере речевой деятельности. Содержание деятельностного подхода состоит в присвоении феномена коммуникации статуса своеобразного вида деятельности, что обуславливает необходимость изучения коммуникативной компетентности исключительно в контексте деятельностной активности индивида [11].

В течение периода исследования коммуникативной компетентности было сформировано множество различных научных взглядов на структуру данного феномена. Д. Хаймс выделил следующие компоненты: 1) лингвистический (правила языка); 2) социально-лингвистический (правила диалектного языка); 3) дискурсивный (правила

построения содержательного выражения); 4) стратегический (правила отладки и поддержки контакта с собеседником) [25, с. 271].

Существует мнение, согласно которому для досконального понимания конструкта коммуникативной компетентности необходимо учитывать такие ее составляющие, как коммуникативно-диагностическую (оценка особенностей конкретной ситуации), коммуникативно-прогностическую (предвидение достоверных последствий взаимодействия), коммуникативно-программирующую (подготовка к подготовке) организационное (сосредоточение внимания собеседника на необходимом объекте или явлении). Некоторые исследователи предполагают, что коммуникативная компетентность состоит из лингвистических, психологических и социальных характеристик. При анализе лингвистических характеристик, прежде всего, следует учитывать объем лексического запаса, уровень общей грамотности, сформированность аналитических умений, степень речевой активности; психологическая основа коммуникативной компетентности представляет собой способность правильно оценивать поведение партнера, а также предполагает наличие мотивации как к коммуникации, так и развитию собственного потенциала в соответствующей сфере; социальные характеристики отражают уровень социальной активности, способность к адекватному восприятию социальной ситуации и возможность адаптироваться к ее изменениям [23, с. 77].

Е.В. Руденский определил на основе структуры коммуникативной компетентности три присущие ей уровни: 1) соционормативный опыт как основа когнитивного компонента (знание о распространенных в пределах соответствующего общества нормах общения); 2) сигнификация – система специфических символов и правил их применения на протяжении акта коммуникативного взаимодействия; 3) акционерный уровень предполагает персонификацию общения, то есть учет особенностей конкретной ситуации. В совокупности вышеописанные уровни позволяют относительно полноценно охарактеризовать коммуникативную компетентность индивида как субъекта коммуникации [19, с. 107-110].

По мнению Н.Н. Обозова, существует два основных пути трактовки феномена коммуникативной компетентности. Во-первых, данное явление можно рассматривать как способность личности ориентироваться в разных ситуациях общения, основанного на чувственном и рациональном опыте; во-вторых, данный конструкт может обозначать способность эффективно взаимодействовать с окружающими за счет понимания динамических процессов, происходящих как в собственной психике, так и в психических структурах окружающих индивидов. Данный исследователь подчеркнул, что коммуникативную компетентность не следует считать константным качеством, поскольку ей присуща тенденция к трансформированию в ходе усвоения человеком социокультурных поведенческих эталонов и закономерностей общественного сосуществования [18].

Некоторые ученые считают, что для эффективного выполнения задач профессиональной деятельности личность должна обладать такими элементами коммуникативной компетентности, а именно: 1) умением прогнозировать коммуникативной ситуации, в контексте которой будет осуществляться акт общения; 2) способностью программирования процесса общения, с учетом специфики коммуникативной ситуации; 3) способностью социально-психологического управления ходом процесса общения; 4) возможностью налаживания контакта на разной психологической дистанции; 5) динамичностью и адекватностью на протяжении смены психологических позиций [7, с. 89-90].

Следует отметить, что некоторыми учеными коммуникативная компетентность истолковывается как составляющая большего по объему конструкта, идентифицируемого понятием коммуникативного потенциала личности. Коммуникативный потенциал – совокупность характеристик возможностей индивида, определяющих качество общения с другими людьми; в его состав также входят коммуникативные свойства, отражающие уровень развития потребности в общении, а также коммуникативные способности, среди которых можно выделить способность проявлять инициативу в ходе коммуникативного взаимодействия, способность формировать и реа-

лизовывать индивидуальную программу общения, способность осуществлять адекватное эмоциональное реагирование и т.п. [6, с. 88].

Следовательно, коммуникативная компетентность представляет собой иерархически организованную психическую структуру, охватывающую знания о нормах и правилах протекания природных актов коммуникации и определяющего уровень успешности личности в сфере налаживания и стабилизации эффективного контакта с другими людьми [24, с. 62].

Факторы формирования коммуникативной компетентности

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что формированию коммуникативной компетентности способствует влияние ряда индивидуально-психологических и социально-психологических факторов, среди которых выделяют потенциал высшей нервной деятельности, интересы, потребности, способности человека, условия среды, в которой он существует, его социальный опыт. Установлено, что становление коммуникативной компетентности на социально-психологическом уровне может происходить как стихийно (на основе повседневного общения с окружающими людьми), так и в ходе педагогического воздействия (целенаправленного усвоения соответствующих знаний, умений, навыков) [9, с. 10].

Ряд исследователей разделяет факторы, определяющие динамику формирования вышеупомянутого явления, на внутренние и внешние. Категория основных внутренних факторов охватывает осознание индивидом наличия в структуре личности диспозиций, способствующих развитию коммуникативной компетентности, способность выявить проблемы, возникающие в ходе взаимодействия с окружающими, а также способность адекватно оценивать как свое поведение, так и активность партнеров в течение акта коммуникации. Внешние условия в большей степени связаны с особенностями ведущей деятельности человека [14, с. 188].

В исследованиях В.П. Захаровой и Н.Ю. Хрящевой отмечается, что среди основных факторов проявления коммуникативной компетентности при взаимодействии с другими людьми следует выделить такие аспекты, как: умение и навыки конструктивного обмена

информацией; коррекция и развитие установок, необходимых для успешного общения; способность адекватно и полноценно воспринимать и оценивать себя и других людей, а также взаимоотношения между людьми; коррекция и развитие системы отношений личности к проблемам и ситуациям, возникающим на входе общения; знание психологических закономерностей функционирования личности или группы в пределах акта общения [11].

Следует отметить, что представления о развитии коммуникативной компетентности зависят от положения человеческой культуры на конкретном этапе филогенеза, поскольку индивидуум на протяжении процесса социализации усваивает исторически сложившиеся знания, умения и навыки в ходе тесного взаимодействия с обществом. Итак, источниками формирования коммуникативной компетентности можно считать соционормативный опыт (господствующие параметры культуры) и индивидуальный опыт межличностного общения [17, с. 27].

На протяжении становления профессионально-коммуникативной компетентности важную роль играет опыт общения; взаимосвязь между вышеперечисленными конструктами подробно осветил Ю.Н. Емельянов. Данный исследователь подчеркнул, что коммуникативная компетентность представляет собой накапливающийся опыт и в большей степени осознается в ходе общения с другими людьми, а также актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия. В целом наиболее значимыми факторами, детерминирующими формирование коммуникативной компетентности, можно считать жизненный опыт личности, ее общую эрудицию, искусство и специальные научные методы [10].

Важным условием повышения коммуникативной компетентности личности является формирование у нее социально ценностных установок, связанных с гуманистическими мировоззренческими тенденциями, тактичностью, эмпатией и т.д. В.Л. Леви отметил, что уровень коммуникативной компетентности в значительной степени зависит от способности выявлять особенности изменений психического состояния другого человека на протяжении взаимодействия

с ним, поэтому одним из факторов становления данного феномена можно считать рефлексию, ведь рефлексия способствует развитию механизмов социальной перцепции [15, 16].

Поскольку коммуникативная компетентность представляет собой важную черту любого индивида как субъекта определенной деятельности, то особого внимания заслуживает проблема разработки подходов к ее организованному формированию. Ряд исследователей выделяет следующие пути компоновки данной интегральной черты: 1) углубление знаний личности о языке, усвоение им норм нравственного поведения в различных сферах жизнедеятельности, в частности совершенствование умений и навыков общения в научной и официально-деловой отраслях, а также овладение различными; 2) развитие способности убедительно излагать свои мысли, дискутировать, используя разные способы аргументации, вести диалог с собеседниками, соблюдая правила речевого этикета; 3) обретение возможности конструктивно воспринимать, анализировать, сравнивать, комментировать языковые явления, оценивать их сквозь призму нормативности, соответствия ситуации общения [7, 8].

В исследовании А.С. Сухорукова отмечается, что коммуникативная компетентность будущих специалистов социномических профессий не может быть сформирована стихийно, поскольку процесс эффективного становления данного качества требует наличия специфических условий. В целом можно выделить следующие психолого-педагогические факторы, обуславливающие развитие коммуникативной компетентности соискателей высшего образования: 1) применение лично-ориентированного подхода к учебно-познавательной деятельности, трактующего личность студента как высшую ценность; 2) привлечение студентов к активной учебно-познавательной деятельности; 3) формирование положительной профессиональной «Я-концепции»; 4) осознание студентами неразрывной взаимосвязи между уровнем развития профессионально-коммуникативных качеств и эффективностью профессиональной деятельности; 5) учебно-методическое обеспечение развития профессиональной коммуникативной компетентности; 6) формирование

у студентов готовности и желания приобретать профессиональные знания, умения и навыки [20, с. 12].

В целом процесс целенаправленного формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих представителей социномических профессий требует специфической реализации конкретных задач, а именно: овладение теорией профессионального общения, познание его структуры, функций, стилей и нравственных принципов; становление профессионально-коммуникативных умений и навыков; развитие гуманистического мышления; осознание ценностей социномических профессий; формирование и активизация составляющих мотивационной сферы, направленных на усвоение соответствующей профессии, дидактическую рефлексию и т.п. [24, с. 62].

Некоторые ученые считают, что становление коммуникативной компетентности необходимо осуществлять косвенно, способствуя развитию тех психических структур, которые в рамках архитектоники взаимосвязаны с вышеуказанным конструктом [10, 12, 13]. Особого внимания заслуживает предположение, согласно которому уровень коммуникативной компетентности определяется гендерными особенностями личности. По нашему мнению, указанный феномен отражает своеобразное переживание человеком собственной сущности и связан с обобщающей характеристикой личности посредством системы категорий маскулинности и феминности, интегрирующих нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах мужчин и женщин; следует отметить, что гендерные особенности можно толковать как проявление гендерной идентичности личности, которая представляет собой специфическое единство самосознания и поведения индивида, идентифицирующего себя как представителя определенного пола и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли [4, с. 198].

Результаты исследований свидетельствуют о том, что маскулинность обуславливает, как правило, ориентированность личности на задачу, а феминность предполагает направленность психической активности на межличностные отношения [27, с. 86-90]. Некоторые ученые счи-

тают, что целостная личность характеризуется не доминированием маскулинных или феминных диспозиций, а явлением андрогинии, которое представляет собой интеграцию женского эмоционально экспрессивного стиля с мужским инструментальным стилем деятельности; С. Бем заметила, что андрогения обеспечивает индивида наивысшим уровнем развития социальной адаптивности [4, с. 200].

Следовательно, процесс становления коммуникативной компетентности обуславливается сложным комплексом многочисленных факторов, которые необходимо учитывать, исследуя проблему.

Значение коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности специалистов социномических профессий

Многие ученые считают достоверным утверждение, согласно которому важным условием успешного профессионального становления будущих специалистов социномических отраслей является формирование коммуникативной компетентности, ведь указанная сфера профессиональной деятельности предполагает идентификацию общения как профессионально значимого феномена, конкретные параметры которого определяют эффективность профессиональной самореализации [2]. Из различных коммуникативных навыков и умений специалистов социномических специальностей, как правило, выделяют ряд основных аспектов: способность к активному слушанию и налаживанию обратной связи; способность поддерживать адекватную социальную дистанцию с собеседником (избегание нежелательной эмоциональной близости); наличие достаточного уровня развития эмпатии; умение использовать стратегии, направляющие поведение клиента в конструктивное русло; возможность сосредоточить внимание на объектах и явлениях, адекватно и исчерпывающе отражая их сущность. Категория ведущих коммуникативных качеств специалистов социномических профессий охватывает готовность к общению с людьми, способность гуманно нейтрализовать конфликтные ситуации, владение вербальными и невербальными средствами общения, логическая и четкая речь, вежливость, чувство юмора и тому подобные характеристики, взаимосвязанные с явлением чертой личности [3, 14].

А.В. Глузман считает, что успешность выполнения профессиональных функций специалистами социэкономических отраслей зависит от наличия и достаточного уровня развития коммуникативных способностей, ведь они играют роль основы для удачной реализации доступных в данной сфере технологий, связанных с категориями вербальных и невербальных поведенческих тенденций [5, с. 7].

Следовательно, коммуникативная компетентность представляет собой неотъемлемый компонент профессиограмм социэкономических профессий, поскольку обеспечивает специалистов данных отраслей способностью успешно налаживать контакт с клиентами, углубляться в сущность их проблем и эффективно сопровождать их в процессе преодоления соответствующих жизненных трудностей.

Заключение

На основании теоретического анализа литературных источников можно сделать следующие выводы:

1. коммуникативная компетентность представляет собой иерархически организованную структуру, которая охватывает знания о нормах и правилах протекания природных актов коммуникации и определяет уровень успешности личности в сфере налаживания и стабилизации конструктивной взаимосвязи с другими людьми;
2. процесс становления коммуникативной компетентности обуславливается сложным комплексом многочисленных факторов, которые необходимо учитывать, исследуя соответствующую проблему: потенциал высшей нервной деятельности, интересы, потребности, способности специалиста, условия среды, в которой он существует, его социальный опыт. При этом следует заметить, что ее становление может происходить как стихийно, так и в ходе целенаправленного педагогического воздействия.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 1997. 288 с.

2. Ахмадеев И.Р. Гендерная специфика самопрезентации современных британских политиков // Казанский лингвистический журнал. 2023. Т. 6. № 1. С. 90-100.
3. Ахмадеева Е.В. Психологическая готовность к самопредъявлению студентов в диалогическом взаимодействии // Вестник Башкирского университета. 2021. № 26(4). С. 1187-1191.
4. Воронова А.В. Гендер как предмет междисциплинарного анализа // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. С. 196-201.
5. Глузман А.В. Проблема гуманизации высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 3-7.
6. Горбунова Н.В. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в контексте идей личностно-ориентированного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 87-89.
7. Дмитриев С.Э. Формирование коммуникативной компетентности курсантов в период обучения // Актуальные вопросы современной науки. 2012. № 23. С. 88-97.
8. Долгова В.И., Попова Е.В., Слабодских Н.В. Феномен коммуникативной культуры в психолого-педагогической литературе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № Т44. С. 232-238.
9. Ежова Т.В., Малахова А.В. Векторы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе: проблемы и перспективы // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Инновационная парадигма устойчивого развития науки. Теория и практика». СПб.: КультИнформПресс, 2016. С. 30-32.
10. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... д-ра псих. наук. Л., 1990. 403 с.
11. Захарова В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Л.: ЛГУ, 1998. 190 с.
12. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-20.

13. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1986. 150 с.
14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
15. Леви В.Л. Искусство быть другим. М.: Знание, 1980. 208 с.
16. Леви В.Л. Искусство быть собой. М.: Знание, 1991. 256 с.
17. Новгородцева И.В. Компетентностный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов технических специальностей // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 12. С. 17-35.
18. Обозов Н.Н. Типы личности, темперамент, характер. СПб.: ЛНПП «Облик», 2001. 38 с.
19. Руденский Е.В. Социальная психология. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. 224 с.
20. Сухоруков А.С. Формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2015. 25 с.
21. ФГОС (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения 28.02.2024).
22. ФГОС (3++) по направлениям специалитета. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26> (дата обращения 28.02.2024).
23. Хапаева М.М. Социально-психологические аспекты коммуникативной компетенции // Вестник Ставропольского государственного университета. 2007. № 52. С. 76-80.
24. Шадрина Д.Д. Особенности формирования конфликтной компетентности студентов – будущих специалистов социономических профессий // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций». Ижевск: ERGO, 2014. С.264-267.
25. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics [In J. Pride, J. Holmes (eds.)]. USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1972. pp. 269-285
26. Rubin D., Steward L. Communication and Human Behavior. Boston: Allyn and Bacon, 1998. 408 p.

27. Wood W., Eagly A.H. Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 46. P. 55-123.

References

1. Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow: Aspekt Press, 1997, 288 p.
2. Akhmadeev I.R. *Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal* [Kazan Linguistic Journal], 2023, Vol. 6, no. 1, pp. 90-100.
3. Akhmadeeva E.V. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of Bashkir University], 2021, no. 26(4), pp. 1187-1191.
4. Voronova A.V. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, no. 2, pp. 196-201.
5. Gluzman A.V. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2015, no. 48-1, pp. 3-7.
6. Gorbunova N.V. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2018, no. 60-1, pp. 87-89.
7. Dmitriev S.E. *Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki* [Current Issues of Modern Science], 2012, no. 23, pp. 88-97.
8. Dolgova V.I., Popova E.V., Slabodskikh N.V. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"* [Scientific and methodological electronic journal "Koncept"], 2016, no. T44, pp. 232-238.
9. Ezhova T.V., Malakhova A.V. *Materialy XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Innovatsionnaya paradigma ustoychivogo razvitiya nauki. Teoriya i praktika»* [Proceedings of the 11th International scientific-practical conference "Innovative paradigm for sustainable development of science. Theory and practice"]. Saint Petersburg: KultInformPress, 2016, pp. 30-32.
10. Emel'yanov Yu.N. *Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti* [The theory of formation and practice of improving communicative competence]. Leningrad, 1990, 403 p.
11. Zakharova V.P., Khryashcheva N.Yu. *Sotsial'no-psikhologicheskiy trening* [Socio-psychological training]. Saint Petersburg: Leningrad State University, 1998, 190 p.

12. Zimnyaya I.A. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], 2005, no. 11, pp. 14-20.
13. Izarenkov D.I. *Obuchenie dialogicheskoy rechi* [Learning dialogic speech]. Moscow: Russkiy yazyk, 1986, 150 p.
14. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Akademiya Publ., 2010, 304 p.
15. Levi V.L. *Iskusstvo byt' drugim* [The art of being different]. Moscow: Znanie, 1980, 208 p.
16. Levi V.L. *Iskusstvo byt' soboy* [The art of being yourself.]. Moscow: Znanie, 1991, 256 p.
17. Novgorodtseva I.V. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2007, no. 12, pp. 17-35.
18. Obozov N.N. *Tipy lichnosti, temperament, kharakter* [Personality types, temperament and character]. Saint Petersburg: LNPP «Oblik», 2001, 38 p.
19. Rudenskiy E.V. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow: INFRA-M; Novosibirsk: Novosibirsk State University of Economics and Management, 1997, 224 p.
20. Sukhorukov A.S. *Formirovanie kommunikativno-gendernoy kompetentnosti budushchego pedagoga (na materiale obucheniya studentov yazykovykh spetsial'nostey)* [Formation of the communicative and gender competence of future teachers (based on the material of language specialties students teaching)]. Volgograd, 2015, 25 p.
21. *FGOS (3++) po napravleniyam bakalavriata* [Bachelor's degree federal state education standards (3++)]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (accessed 28.02.2024).
22. *FGOS (3++) po napravleniyam spetsialiteta* [Specialist's degree federal state education standards (3++)]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26> (accessed 28.02.2024).
23. Khapaeva M.M. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Stavropol state University], 2007, no. 52, pp. 76-80.
24. Shadrina D.D. *Vostochno-Evropeyskiy nauchnyy vestnik* [East European Scientific Bulletin], 2015, no. 3-4(3-4), pp. 61-63.
25. Hymes D. *Sociolinguistics*. USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1972, pp. 269-285.

26. Rubin D., Steward L. *Communication and Human Behavior*. Boston: Allyn and Bacon, 1998, 408 p.
27. Wood W., Eagly A.H. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2012, vol. 46, pp. 55-123.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Макаренко Юлия Владимировна, доцент, доцент кафедры «Педагогика и педагогического мастерства», кандидат педагогических наук

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялта

ул. Севастопольская, 2-А, г. Ялта, Республика Крым, 298635,

Российская Федерация

makarenkojv@yandex.ru

Сивцева Александра Сергеевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская

Федерация

assivtseva@mail.sevsu.ru

Браславская Елена Алексеевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская

Федерация

eabraslavskaya@mail.sevsu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Yuliya V. Makarenko, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence, Ph.D. in Pedagogy

Humanities and Pedagogics Academy (branch) of the “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”

2-A, Sevastopolskaya Str., Yalta, Crimea, 298635, Russian Federation

makarenkojv@yandex.ru

SPIN-code: 7320-8979

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4339-1668>

Aleksandra S. Sivtseva, Associate Professor, Foreign Languages Department, Ph.D. in Pedagogy

Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

assivtseva@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 5111-5466

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6722-6173>

Elena A. Braslavskaya, Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Ph.D. in Pedagogy

Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

ebraslavskaya@sevsu.ru

SPIN-code: 8778-9026

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2673-5198>

Поступила 03.03.2024

После рецензирования 25.03.2024

Принята 29.03.2024

Received 03.03.2024

Revised 25.03.2024

Accepted 29.03.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-513

УДК 37.012



Научная статья | Теория и методика обучения и воспитания

ЯНУС ПЕДАГОГИКИ

Е.А. Стародубцева

Данная статья исследует сложные взаимосвязи между образованием и воспитанием, фокусируясь на различиях в содержании и конкретном воплощении их в процессе цивилизационного развития. Преследуя разнообразные цели, эти подходы формировали различные идеалы желаемых результатов в личностном развитии.

*Устанавливая параллели с феноменом образования – воспитания в исторической перспективе, автор ставит **целью** исследование тенденций изменения взаимосвязи процессов обучения и воспитания в историческом контексте. Для достижения поставленной цели представляется необходимым решение ряда задач: определение оптимального соотношения главных аспектов этого феномена для достижения максимальной эффективности в образовательном процессе сегодняшнего дня; проследить изменения начиная со времени, когда обучение и воспитание были неразрывными процессами, направленными на подготовку людей к вызовам жизни в условиях зарождающихся общественных структур, до злободневных проблем установления конкретных целей и методов их достижения в контексте экспоненциального ускорения потребности в получении знаний и усвоении навыков; представить обоснованное доказательство положения о диалектическом противоречии многообразных проявлениях единого процесса, формирующего ментальные установки - знания, умения и правила их применения в жизни.*

*Для исследования сложных взаимосвязей между образованием и воспитанием были использованы следующие **методы**: обзор литературы, исторический анализ, качественные и количественные*

исследования, компаративный анализ. Комбинация данных методов позволила получить более глубокое и всестороннее понимание сложных взаимосвязей между образованием и воспитанием, а также осветить различные аспекты их влияния на формирование личности и социокультурные процессы.

Результаты. С развитием общества, ростом благосостояния и возникновением государства, социальное взаимодействие членов коллектива стало приоритетным. Умение сосуществовать в развивающемся обществе становилось все более жизненно важным. Это привело к постепенному расхождению в понятии «воспитания» на два различных потока: развитие характерных черт с одной стороны и формирование социальных навыков и норм - с другой.

Автор, опираясь на исторический контекст, анализирует эволюцию отношений между образованием и воспитанием, приходит к заключению о необходимости переоценки их современного единства и возможности гармоничного сочетания разнообразных образовательных и воспитательных целей.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере высшего образования.

Ключевые слова: образование и воспитание; афинская модель; спартанская модель; социальные навыки и нормы

Для цитирования. Стародубцева Е.А. Янус педагогики // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 62-87. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-513

Original article | Theory and Methodology of Training and Education

JANUS OF PEDAGOGY

E.A. Starodubtseva

This article explores the complex relationship between education and upbringing, focusing on the differences in content and their concrete embodiment in the process of civilizational development. Pursuing

diverse goals, these approaches have shaped different ideals of desired outcomes in personal development.

*Establishing parallels with the phenomenon of education - upbringing in a historical perspective, the author **aims to study** the tendencies of change in the relationship between the processes of education and upbringing in the historical context. In order to achieve this goal, it seems necessary to solve a number of tasks: to determine the optimal correlation of the main aspects of this phenomenon in order to achieve maximum efficiency in the educational process of today; to trace the changes from the time when education and training were inseparable processes aimed at preparing people for the challenges of life in the context of emerging social structures, to the current problems of setting specific goals and methods of achieving them in the context of exponential acceleration of the need to acquire knowledge and master skills; to present a reasonable proof of the position on the dialectical contradiction of diverse manifestations of a single process that forms mental attitudes - knowledge, skills and rules of their application in life.*

*The following **methods** were used to investigate the complex relationship between education and upbringing: literature review, historical analysis, qualitative and quantitative research, comparative analysis. The combination of these methods provided a deeper and more comprehensive understanding of the complex interrelationships between education and upbringing, as well as highlighted various aspects of their influence on the formation of personality and socio-cultural processes.*

Results. *With the development of society, the growth of wealth and the emergence of the state, the social interaction of team members became a priority. The ability to co-exist in a developing society became increasingly vital. This led to a gradual divergence in the concept of “education” into two different streams: the development of character traits on the one hand and the formation of social skills and norms on the other.*

The author, relying on the historical context, analyses the evolution of the relationship between education and upbringing, concludes that it is necessary to reassess their contemporary unity and the possibility of harmonious combination of diverse educational and upbringing goals.

***Practical implications.** The results of the study can be applied in the field of higher education.*

***Keywords:** education and upbringing; Athenian model; Spartan model; social skills and norms*

***For citation.** Starodubtseva E.A. Janus of Pedagogy. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 62-87. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-513*

Введение

Современное общество остается свидетелем постоянных изменений в образовательных и воспитательных парадигмах, что выдвигает необходимость глубокого понимания и научного рассмотрения взаимосвязей между образованием и воспитанием. Представляется необходимым рассмотреть сложные динамики этих процессов, акцентируя внимание на их исторической эволюции и современных вызовах.

В контексте формирования идеалов личностного развития, представленных различными подходами, анализируются исторические перспективы, когда обучение и воспитание были неразрывными компонентами, направленными на адаптацию индивида к вызовам жизни в различных общественных структурах. В процессе этого взаимодействия знание и усвоение навыков рассматривались как единый процесс, формируя ментальные установки, включая знания, умения и правила их применения.

Следуя хронологическому развитию общества и изменениям в социокультурной динамике, статья выделяет моменты, когда воспитание и образование начали дифференцироваться, формируя два различных потока – развитие индивидуальных черт и формирование социальных навыков. Эта дихотомия отражает сдвиг акцентов в свете требований развивающегося общества и роста благосостояния.

Вопросы образования и воспитания, в том числе в высшей школе, исследовались многими авторами в последнее время [1–6], в то же время необходимо отметить особенность данного исследования – в нем делается акцент на необходимости глубокого и научного

подхода к вопросу воспитания, особенно в условиях современных образовательных систем, ориентированных в основном на передачу знаний и развитие умений, что приводит к неизбежному выводу, что воспитание должно быть неотъемлемой частью образовательного процесса, обогащая его ценностными аспектами и социальными навыками. Указанный акцент и определяет актуальность представленное исследование. Системный и научно обоснованный подход к воспитанию является ключом к формированию устойчивых ценностных установок и готовности к эффективному взаимодействию в обществе.

Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь, так воспитаньем, слава богу, у нас не мудрено блеснуть...» [7]. В нескольких словах гений Пушкина выразил многовековую проблему с определением парадигмы образовательного процесса. В самом деле, основным вопросом педагогов с давних времен являлся вопрос, как сделать обучение наиболее эффективным, как добиться наиболее полного усвоения учеником преподаваемого материала. При этом, даже тем, кто нащупывал наиболее удачные приемы преподавания, предстояло ответить на еще более трудные вопросы: чему нужно научить?, для чего нужно дать образование?, каких целей оно должно помочь добиться индивиду и/ или обществу? Размышляя над этими непростыми вопросами, педагог, желающий достичь эффективности своей деятельности, должен был не упустить еще и процесс воспитания, который в свою очередь должен был иметь какие-то критерии для своей оценки и, соответственно, отвечать поставленным целям.

Пушкин не ставит перед собой задачи дать определенные ответы на задачи, стоящие перед педагогикой вообще, и современной ему педагогике в частности. Однако, отчетливо представляет себе и делится с читателем мнением об уровне образования и воспитания своих современников. Очень вероятно, что Пушкин в этих словах лирического героя имел в виду и свое обучение в Царско-сельском лицее, которое на тот момент было центром образования будущей элиты государства. Планируя, в частности, обучение там опоры своего престола, Александр I в указе об учреждении лицея

недвусмысленно декларировал его цель – «образование юношества, предназначенного к важным частям службы государственной». Непосредственный организатор проекта создания Лицея Сперанский М. М. отводил ему важную роль в своих планах прогрессивного преобразования России. Он предполагал, что государственную власть будут возглавлять мыслящие люди, обладающие обширными знаниями и применяющими их для блага своей страны.

Жизнь доказала правоту Пушкина, а не государственных деятелей с их благими намерениями – образование и воспитание в Лицее привели его выпускников к совершенно разным результатам. Среди окончивших его молодых дворян оказались как преданные престолу и верно служившие ему на протяжении своей жизни царедворцы, так и восставшие против царя декабристы, закончившие свой век в Сибири. Воистину, «чему-нибудь и как-нибудь» – эксперимент по образцовому воспитанию опоры существовавшего престола провалился. Не останавливаясь подробно на конкретной методике и программе Лицейского образования - воспитания, обратим внимание на совпадения с их местом и декларируемыми их целями в самой ранней в истории человечества с программой государственного устройства, созданной на более чем две тысячи лет ранее древнегреческим философом Платоном. В диалоге «Государство» помимо идей и рассуждений о проблемах идеального функционирования государственной власти, автор настаивает на том, что воспитание и обучение «подобно оружию» являются инструментами господства и должны воспроизводить представителей правящего сословия. Такое воспроизводство является залогом стабильности государства и рассматривается исключительно как инструмент и средство управления человеческим стадом и объединения правящего класса. «Словные качества, которые должны были воспитывать в себе правители, – это качества сторожевого пса» [8]. Сообразно своему времени Платон считает, что для выработки этих качеств необходимо преподавание гимнастики и музыки, понимая под последней и литературные уроки. Соответственно, преподавание этих дисциплин должно привести к нужному воспитательному

эффекту – возникновению и поддержанию в душах учеников «неистовства и мягкости». «А наши стражи должны обладать обоими этими природными свойствами... Я бы сказал, бог даровал людям два искусства: мусическое искусство и гимнастику, но не ради души и тела, а ради яростного и философского начал в человеке... Главные образцы воспитания и обучения пусть будут у нас такими», – заключает Платон. [8] Эта программа не была никогда реализована в полной мере, хотя ее некоторые элементы отчетливо заметны в истории древних Афин и особенно Спарты. Более того, эти исторически сложившиеся воспитательные практики были материалом для рассуждений Платона, а не являлись плодом его размышлений. Однако заметим важную особенность этих размышлений, которые так сильно напоминают идеи Сперанского, с которыми создавался Царскосельский лицей, и вообще будут постоянно возрождаться на протяжении всей истории нашей цивилизации, когда будет возникать желание или необходимость «правильного» или «идеального» образовательно–воспитательного процесса. Бесчисленные и, на первый взгляд, разнообразные, попытки и проекты создания человеческой генерации требуемых качеств приводит к обучению «чему-нибудь и как-нибудь» с соответствующим результатом. Попробуем ответить почему.

Допустим, Платон рассуждал об идеальном государстве, которое не существовало и соответственно все его рассуждения остались вкладом в сокровищницу философской мысли, не имеющей отношения к действительности. Проект же Царскосельского лицея был сугубо практическим, и практика показала его несостоятельность, по крайней мере в целях, для которых он создавался. Немногим более чем через десять лет после его открытия, Лицей был передан в ведомство военно-учебных заведений и «дух казармы» возобладал в образовательном и, тем более, воспитательном процессе.

Еще раз обратим внимание на образовательную программу Платона для правящей элиты. Собственно обучения в современном понимании этого слова она не предусматривает вовсе. Какие-то навыки управления, знания в области ведения хозяйства или даже,

крайне востребованного тогда, понимания военного дела – ничего этого в планах обучения «представителей правящего класса» нет. Занятия же музыкой, литературой и гимнастикой нацелены на выработку некоторых, по мнению Платона необходимых для господствующего класса, качеств характера, то есть воспитания в нашем понимании этого слова. При этом, глядя на эту программу из дня сегодняшнего, нужно понимать, что эти черты характера, воспитываемые, например, занятиями музыкой, могут оказаться совсем не теми, что получают современные нам обучающиеся музыкальных школ. Показательным в этом смысле может быть обращение к одному из древнегреческих мифов, дающих представление о том насколько по-разному видим мы и древние греки фигуру главного «музыкального» божества и покровителя творческих профессий. Имеется в виду миф о музыкальном состязании Аполлона и Марсия, на которое последний дерзнул вызвать прародителя и признанного богами и людьми мастера музыкального искусства. Опуская историю самого конкурса, перейдем сразу к его результатам: Аполлон выиграл. И как победителю ему достался приз – самому выбрать наказание проигравшему сопернику. Бог света, сияющий Аполлон, покровитель искусств и предводитель муз, врачеватель и защитник, да просто воплощение мужской красоты, один из самых почитаемых божеств Пантеона, накажет музыканта-соперника следующим образом: он привяжет его к сосне и собственноручно будет с живого сдирать с него кожу.

Даже делая поправку на более жесткие и жестокие нравы более двухтысячелетней давности, нельзя не задуматься о неизбежной трансформации в восприятии музыкальных упражнений греками задолго до нашей эры к современному нам прекраснородушному музицированию.

Как бы то ни было, именно воспитание доминировало в государстве Платона. Собственно же обучение в смысле передачи каких-либо знаний и умений предполагается осуществлять естественным порядком, тем более что устройство государства по Платону основано на строгом разделении населения на три группы со строго

очерченными рамками функционирования. Рассуждая о народонаселении как о человеческом стаде, он выделяет элитную группу правителей-философов, выполняющими функцию пастухов этого стада, далее более многочисленную группу воинов, которые подобно пастушеским собакам гонят стадо в нужную пастухам сторону, и, наконец, собственно «стадо» основное население производителей материальных благ – земледельцы, пастухи и ремесленники. Это население не подлежит в теории Платона никакой специальной заботе об образовании, его жизнедеятельность проходит полностью в соответствии с многовековым укладом древних форм племенной жизни, так называемой спонтанной социализацией – от деда через отца к внукам и правнукам.

Ученые-историки сходятся во мнении, что свою теорию образовательного процесса в идеальном государстве Платон создавал, основываясь на том лучшем, по его мнению, что он наблюдал в Афинах и Спарте, древнегреческих государствах, выбравших принципиально разные стратегии существования, развития и выживания. Соответственно и обращение с подрастающим поколением в них кардинально отличалось. В Спарте центральным звеном государственного устройства являлась военная община, на функционировании которой строилась как внешняя, так и внутренняя политика. Основой экономики Спарты были внешние завоевания, что требовало постоянного военного доминирования и, как следствие, непрерывного расходования ресурсов на содержание и воспроизводство войска. В том же нуждалось и политическое устройство Спарты, основанное на полнейшем подавлении правящего сословия, подавляющего в количественном отношении рабов – илотов. Очевидно, что спартанская модель образования, подразумевающая жизнь и муштру в военном лагере с самых ранних лет, не имела альтернативы при таком общественном устройстве. И воспитание платоновских «пастухов» имеет явные аналогии с воспроизводством профессионального спартанского войска. По мнению российского ученого, специализирующегося на изучении истории педагогики и образования, А. Н. Джуриного система военизированного подхо-

да к работе с подрастающим поколением «на древе человеческой цивилизации... оказалась малоплодотворной ветвью» [3]. Однако, мнение это представляется несколько безосновательным. Элементы спартанской концепции воспитания встречались не так уж редко на протяжении истории человечества в различных частях света. И еще большее распространение идей спартанского воспитания получило в трудах философов и ученых-теоретиков от педагогики. Развитие этих идей вплоть до настоящего времени мы покажем в дальнейшем. Сейчас же отметим, что само отнесение спартанского опыта образования к педагогике не совсем корректно, он больше напоминает вынужденную подготовку молодняка к охоте в первобытных племенах. Но именно этот опыт лежит в основе первого действительно действенного государственного проведения образовательной политики, когда предельно ясно осознаны и четко сформулированы цели государства, а его подданные, приняв эти цели, осуществляют все меры для подготовки каждого члена общества к их реализации.

Другое же лицо условного двуликого бога Януса, назначенного нами временно покровителем педагогики, чтобы показать неоднозначность и многогранность самого процесса и понятия «образования» можно наблюдать в антиподе древней Спарты и ее антагонисте Афинах, в государстве давшем миру начала демократии, философии, литературы, науки и, в частности, собственно педагогики. Совершенно очевидно, что образовательная парадигма тут была полной противоположностью спартанской, ведь растить свободных людей, философов, поэтов и математиков – это принципиально другая задача по сравнению с целью штамповать солдат.

Интересно, однако, то, что афинская система образования характерна тем, что она совсем не является системой. В отличие от Спарты, в Афинах государство не регулировало процесс обучения и воспитания, все школы были частными и имели коммерческий характер. И поскольку целью образования предполагалось достижение молодым человеком гармоническое развитие интеллектуальных, физических, нравственных и эстетических способностей, оценку которым непросто дать и в наши дни, то каждая школа самостоятельно

решала, как этой цели достигать. При этом основатель школы или учитель совсем не обязаны были иметь какие-либо компетенции, чтобы вести образовательную деятельность. Напротив, зачастую это были странствующие философы-певцы-поэты, которые были вынуждены заниматься содержанием школы для собственного выживания в сложных жизненных обстоятельствах. Социальный статус таких учителей был невысок, они приравнивались к ремесленникам, а открытые ими школы – к мастерским.

Задачи первоначального обучения сводились к освоению учениками основ математики, первоначальным навыкам чтения и письма и, конечно, музыка. Игра на различных музыкальных инструментах, пение под их аккомпанемент, пение в хоре – все это должно было способствовать воспитанию приверженности полисным идеалам, сохранению и воспроизводству традиций коллективизма, выработке навыков слаженных усилий со своим окружением. Добавим сюда праздничные хоровые выступления и музыкальные состязания между школами и будет понятно, почему эти школы назывались «мусическими» ...

После такого начального образования мальчики (обучение вне дома предусматривалось только для детей мужского пола) начинали заниматься усиленной физической и основами военной подготовки. Примечательно, что при этом государство уже тщательно контролировало занятия учеников и назначало специалистов для надзора за исполнением государственных нормативов в приобретении физической формы. Оно и понятно, музыка и литература – замечательные духовные практики, но жизненную необходимость участия в почти непрерывно происходящих конфликтах никто не отменял.

Молодым людям, желающим продолжить свой путь к достижению заветной цели образовательного процесса, свои услуги были готовы предоставить знаменитые Афинские гимназии и многочисленные группы софистов и риториков, дидактиков и философов, непрерывно набирающие в свои группы неопитов. Такого рода мудрецы-ораторы странствовали по стране, устраивали публичные лекции и выступления, старались привлечь к себе максимум внимания, собирали

вокруг себя почитателей и слушателей, учили их тому, что, по их мнению, они знали и умели сами. Как ни удивительно, но эту форму обучения, некую гримасу одного из лиц Януса – маску «псевдопедагогики» мы можем наблюдать в наши дни, когда огромное количество разной степени титулованности коучей и гуру собирают сотни тысяч, а то и миллионы страждущих «сокровенного» знания паломников. И это еще без учета сотен миллионов изнемогающих от груза собственных навыков, умений и мнений обывателей, делящихся этими мнениями на просторах интернета. Две с половиной тысячи лет назад в древних Афинах они были софистами, ныне неуважительно их называют «инфоцыганамии».

Но вернемся к гимназиям. Бесспорно, их репутация в истории педагогики заслуженно высока. Имена их основателей и Учителей с большой буквы до сих пор служат образцами преданности философской и этической мысли: Эпикур, Зенон, Антисфен, Платон, Аристотель - до наших дней дошли учения этих великих мужей, а основанные ими школы стали именами нарицательными, например, знаменитая Академия Платона или Ликей Аристотеля. Являясь родоначальниками и символами систематического образования Западной цивилизации, эти учебные заведения имели, однако, своей целью необычную с точки зрения сегодняшнего дня цель – их выпускники должны были в процессе обучения стать прекрасными и совершенными людьми, развившими свои способности до степени, восхищающей своих современников. Сейчас, после прошедшего огромного количества лет, трудно сказать, насколько этой цели удалось достигнуть. Видимо, во многих аспектах выпускники гимназий и академий могли продемонстрировать для социума свои приобретенные совершенства. Иначе трудно было бы объяснить такую популярность учебных заведений в древних Афинах. Хотя, заметим, опять же сопоставляя это стремление с сегодняшним днем, что желание попасть в число обучающихся в какой-либо модной школе или разрекламированном высшем учебном заведении характерно для нас не меньше, чем для древних греков. Примерно, с тем же результатом. Наиболее известные последователи Аристотеля

и его учения, сегодня мы знаем их под названием перипатетиков: Аристоксен Тарентский, Адраст Афродисийский, Боэт Сидонский, Иероним Родосский – мало что говорят эти имена нашему современнику, не всякому специалисту известна их значимость для доказательств успешности древнеафинской педагогики. С другой стороны, целью ведь и не было произвести впечатление на своих далеких потомков, может быть тогда, две с лишним тысячи лет назад эти люди действительно демонстрировали высокую степень развития человеческих способностей.

Мы же, сопоставляя две столь различные системы образования в древних Спарте и Афинах, можем заключить, что в древней Греции середины I века до н.э. начался переход от процесса образования как спонтанной, естественной социализации, все аспекты которой носили характер прежде всего воспитания в подрастающем поколении навыков, умений и правил поведения, обеспечивающих максимально возможную вероятность выживания как индивида, так и племени или общине, к которой он принадлежал, к системе социальных норм, предусматривающих стратификацию общества.

Спарта в этом смысле показала пример первого действительно государственного подхода к образовательной системе, это был действительно передовой опыт, когда цель государства, все аспекты его существования, воплощаемая в жизнь политико-экономическая модель развития была отчетливо артикулирована и именно ей соответствовала модель работы с подрастающим поколением. Кроме того, впервые эта модель была направлена не только на воспитание в нем определенных качеств, но и на обучение, т.е. передачи конкретных знаний, навыков, умений – всего, что должно было обеспечить превосходство спартанцев на поле боя. Результатом общественного строя Спарты, включающим в себя и систему обучения, стало военное доминирование этого государства в регионе на протяжении нескольких столетий.

Что касается древних Афин, то там без единой и определенной цели образования акцент был сделан на многообразии и разноплановости обучения молодежи, что также дало свои плоды. Именно тогда был сформулирован важнейший и основополагающий принцип

любого сколь-нибудь серьезного обучения хоть немного превышающего задачи военной муштры – принцип самообучения. Начиная с Сократа, древнегреческая преподавательская идея заключалась в том, чтобы в разговорах и совместных обсуждениях проблем в учениках возникала потребность самостоятельного осмысления любой задачи, возникающей на жизненном пути. Фундаментальным отличием древнеафинского государства от Спарты являлось несопоставимо большая роль гражданина в государственном функционировании. Соответственно и развитие каждого члена общества как в обучении, так и в воспитании подразумевало в огромной степени саморазвитие, самообучение, самопознание. Основанные на этих принципах методы обучения являются актуальными и сегодня, так же, как и родившиеся в дискуссиях участников гимнасиев и академий правила риторики, логика и умение диалектически мыслить.

Стоит обратить внимание также на то, что два столь разных подхода к образованию проявили, соответственно своему целеполаганию, и два различных лица желательных результатов воспитания. И если оставшееся в веках понятие «спартанского воспитания» и в наши дни остается синонимом выработки в человеке таких черт характера, как мужество, терпение, немногословный аскетизм, то «афинского» воспитания, как некоторой программы, обладающей ярко выраженными чертами, не существует. В древних Афинах, однако, начинает зарождаться представление о так называемом «воспитанном» человеке, то есть о том, кто может удивлять окружающих не только познаниями в области музыки, литературы и риторики, но и умеющий надлежащим образом вести себя в обществе, усвоившим правила этикета и следующим модным тенденциям.

Таким образом, очевидна связь между содержанием собственно образовательных программ с их воспитательным наполнением. А возможна ли обратная ситуация? Мыслимо ли положение, при котором «спартанское» воспитание сочеталось бы с обучением критическому и логическому анализу, свободному выражению своих мыслей, диспутам и многословным выяснением и решением умозрительных «апорий»?

Современные концепции системы образования также исходят из единства процессов обучения и воспитания, не задаваясь при этом вопросом насколько эти процессы взаимосвязаны и взаимозависимы. Иногда складывается впечатление, что это положение вызвано единством по территориальному признаку – если уж все-равно молодежь должна ходить в школы и обучаться, то пусть там и воспитывается, не создавать же отдельно еще и «воспитальни», тем более что никому толком неведомо, как их создавать и что в них делать. Взаимосвязь обучения и воспитания есть, вернее сказать, она была очень тесной уже много веков назад, при этом настолько тесной, что практически представляла собой один неразрывный процесс – подготовить подрастающего человека к тяжелой опасной жизни в условиях зарождающегося государственного устройства общества. И обучение, и воспитание тогда заключалось в выработке навыков, практически условных рефлексов, позволяющих членам коллектива совместно добывать пропитание, защищаться от разного рода врагов и опасностей, искать партнера для продолжения рода и укрытия для своего потомства. Получаемые навыки не могли быть разделены на получение знаний и воспитание отдельно друг от друга, это был единый процесс получения ментальных установок – знания, умения и правила их применения в жизни выступали в виде обычаев и соблюдались с железной необходимостью. В этом смысле знание, как добыть огонь, правила как его поддерживать, как им пользоваться, ответственность за его утерю – все это было предметом обучения и плохой оценкой за неуспеваемость чаще всего была смерть. Собственно, сама этимология термина «воспитание» подсказывает, что первоначально под ним понималось некое возвращение индивидуума до некоторого жизнеспособного состояния.

В процессе развития человеческого общества, все более распространявшегося разделения труда, роста благосостояния общества, появления предпосылок возникновения государства, а затем и самого государства все большее значение приобретало социальное взаимодействие членов коллектива. Умение сосуществовать в условиях развивающегося социума становилось все более жизненной необхо-

димостью, оно оказывалось не менее, а иногда и более важным, чем даже практические навыки обеспечения жизнедеятельности. Человек мог охотиться, воевать или строить убежище хуже, чем другие и при этом сохранял шансы на жизнь и продолжение рода, если он умел правильно вести себя и находить свое место в обществе. Если же этих воспитательных навыков не хватало, вероятность выжить у индивидуума приближалась к нулю.

Таким образом, возникала и со временем и развитием цивилизации все более расширялась ментальная дистанция между тем, насколько человек был полезен обществу в чисто практическом плане, как создатель и защитник материальных благ, и тем, как он усваивал и воспроизводил структуру общества. Соответственно, само понятие «воспитания» все более расщеплялось на два различных потока, на воспитание в человеке некоторых необходимых для жизнедеятельности черт характера с одной стороны и на выработку умений и навыков общественной жизни с другой.

При этом несмотря на то, что фундаментальным основанием этих внешне очень разных процессов являлась выработка последовательности условных рефлексов, начинает проявляться разное понимание обществом результатов обучения и воспитания. Обучение приводит к получению индивидуумом некоторых знаний, навыков, условно говоря, некоторого «багажа умений», который, однако, используется обученным по своей воле. Воспитание же, будь это черты характера воина или будь это качества придворного карьериста, должно, как это подразумевается, менять само существо человека, саму его психофизиологическую основу. Так, обученный и воспитанный солдат умеет обращаться с оружием и является храбрым и исполнительным человеком. Однако, хотя применять оружие ему приходится не каждый день, в некоторых случаях он может остаться вовсе безоружным., тем не менее будучи смелым, он смел практически каждую секунду своей жизни. Смелость – это его сущность, он не может ее «забыть в казарме» или сбросить с себя на несколько минут, чтобы потом надеть обратно. Также и вежливость, хитрость и осторожность истинного царедворца присущи ему постоянно, яв-

ляются его неотъемлемыми чертами. Также и независимость мышления, рациональность, любознательность философа и ученого, качества столь старательно культивировавшиеся в своих учениках Платоном и Аристотелем. В итоге обучение как деятельность по передаче знаний, умений и навыков показало свою эффективность и зарекомендовало себя как единственный способ развития человеческой цивилизации.

Процесс воспитания все более удаляясь от своих первоначальных форм и функций, однако апеллируя к памяти о них, превратился в бесконечные попытки изменить природные качества человека, приспособить психофизиологические особенности индивидуума для использования в целях, не соответствующих тем, что вырабатывали их в процессе эволюции. Из инструмента выживания воспитание стало атрибутом принадлежности к господствующему классу. По мере развития, увеличения благосостояния общества, усложнения его структуры претерпевал изменение и смысл воспитания. Оно становилось более зависимым от социальной стратификации, подверженным влиянию сиюминутных тенденций, модных направлений.

Но и тут еще воспитание находится совсем рядом с обучением, гораздо более усложненным и бесконечно разнообразным, но, по сути, тем же усвоением навыков и правил жизни в многослойной иерархии социума. Еще очень робко и ненавязчиво, сознавая свои силу и слабость, только еще пытаясь очертить круг своего влияния, появляется еще одно лицо воспитания. Пройдет несколько столетий и это лицо превратится в грозный лик. Речь идет о возникновении и распространении христианской религии, вместе с ней проникновении в общественную жизнь принципов библейской этики, с ее божественными заповедями. И это, наверное, стало золотым временем для воспитания. Воспитание стало тотальным и всеобъемлющим, его задачей стала великая миссия спасения души человека. Ей были подчинены все проявления социальной и личной жизни члена общества. Смирение, аскетизм, подавление заложенных природой желаний, уничтожение любого зачатка свободной мысли – вот что стало целью воспитательного процесса.

Лик образования в отличие даже от античного стерся до неузнаваемости: бесцветности, примитивности. Неграмотность и невежество на долгие столетия накрыли Западное общество. Даже элита, короли и их придворные, знать, чиновники, не говоря уж об основной массе народонаселения – все погрязли в суеверии и мракобесии. Потребности в грамотных людях ограничивались церковными же нуждами самовоспроизводства и минимальным восполнением способных к делопроизводству подданных-клерков. На окружающий мир, науки и искусства было предписано смотреть через стекло христианской веры. Монастырские, кафедральные и приходские школы – вот все, что могла и предлагала обществу средневековая система образования.

Следует, однако, воздержаться от снисходительной оценки этой системы с позиций сегодняшнего дня, аналогично признания несовершенным и «тупиковым» путем педагогическое направление древней Спарты. Стоит отдавать отчет в тесной связи, в причинно-следственной зависимости конкретных форм и методов общественного устройства, включая и образовательную систему, от общественных запросов определенной исторической эпохи. Общество смотрит в зеркало и видит необходимое ему лицо Януса-педагога.

Не вдаваясь в мимолетные по историческим масштабам «мимические метаморфозы» этого религиозно-воспитательного содержания образования, обратим внимание лишь на то, что с тех самых пор школа и обучение стали тесно связываться с воспитанием, чтобы под этим не подразумевалось.

И когда наступила эпоха капиталистических и посткапиталистических национальных государств, когда не только Западный мир, но практически весь мир стали захлестывать волны социальных революций, церковный императив в образовании сменился идеологическим. Этот образ педагогического покровителя, взяв худшие черты своего предшественника, добавил к ним высокомерие обладателей истины в последней инстанции. Идеологии по своей сути являются субинститутами настоящих знаний, это несложные, местами примитивные идеи, мимикрирующие под науку либо фило-

софию. Они претендуют на упорядочение и усовершенствование сложного мироустройства несколькими, понятными необразованной массе средствами. Претендуя на воспитание нового человека в соответствие со своей программой, идеологии разрушают то носительное психологическое богатство религиозных сюжетов, на смену которых они пришли.

Что же касается образования, то в нем идеологические образования нуждались лишь в той степени, которая подтверждала их умозрительные конструкты, и, конечно, наука, поскольку зачастую она вела к технологическим прорывам, что в свою очередь позволяло проводить новые системы вооружения и позволяло более успешно вести войны для насаждения той же идеологии.

Надо заметить, что даже в таком, сугубо утилитарном подходе к науке и образованию, идеологические государства не выдерживают сколь-нибудь длительной конкуренции со свободно развивающимся общественным устройством.

Уже в наше время, анализируя развитие постиндустриального общества, философ и социолог Э. Тоффлер задается вопросом о крайне непрофессиональном подходе к воспитанию детей в кругу семьи. «Родительские обязанности остаются единственным – и огромным – заповедником для дилетантской деятельности, хотя задача воспитания становится все более сложной» [9; с. 98].

Обратим внимание на то, что Тоффлер декларирует возросшую сложность воспитания как нечто само собой разумеющееся, основываясь на тезисах о технологической сложности современного мира. Обратимся к рецепту, предлагаемому автором. «Наличие специально подготовленных и дипломированных профессиональных родителей» – вот, что должно вывести процесс воспитания детей в двадцать первом веке. Дальнейшие выводы понятны – полувоенные лагеря, казармы, общежития заменяются «профессиональными семьями» – вот путь который прошла педагогическая мысль за два с половиной тысячелетия... «Настоящим» или «биородителям» в этой рекламе отводится роль, которую сегодня исполняют усердные крестные родители – дружественные посторонние помощники.

Таким способом общество сумело бы и дальше сохранить все свое генетическое разнообразие, поручив заботу о детях матерям и отцам, эмоционально и интеллектуально пригодным для воспитания детворы» [9; с. 99].

Прошло уже больше полувека с момента написания этого предсказания, и оно не осуществилось. Но замечательное в этом «предвидении» вовсе не обоснование разделения биологических родителей с их детьми. История человечества дает очень и очень многочисленные примеры раннего взросления и автономной жизни подрастающего поколения. Более того, как свидетельствует российский ученый-палеоантрополог С. В. Дробышевский, на ранних этапах развития человеческого общества детства в нашем современном понимании не было вовсе.

Зададимся же вопросом, есть ли примеры в истории педагогики, демонстрирующие успех такого «профессионального» воспитания. Подчеркнем, не обучения, а именно воспитания, как придания человеку некоторых, заранее определенных морально-нравственных качеств.

Обращаясь в целом к деятельности известнейших педагогов мира, мы не найдем значительных примеров в результатах их воспитательных методик. Вспомним о Конфуции, Песталоцци, Спенсере, Дьюи, Монтессори, Корчаке, наших соотечественниках Ушинском, Каптерева, Макаренко, Выготском, Занкове, Сухомлинском, Соловейчике и еще о многих достойнейших и значительных именах в истории образования. Основное, если не полное наследие всех этих воспитателей в оставленных ими потомкам книгах, разработанных методиках, организованных ими школах, новаторских приемах воспитания, открытиях в сфере психофизиологии воспитательного процесса и еще огромное количество научного, организационного и методологического материала, кроме замечательно воспитанных, выдающихся в нравственном отношении, да просто соответствующим ими же заданным стандартам воспитания учеников.

Говоря об обучении, надо отметить, что там, где от учителя передавались ученику знания, навыки и умения, легко прослеживается

преимущество в этом процессе. Особенно наглядно это происходит со времени возникновения научного метода познания мира. Примеров этому бесчисленное множество, само развитие науки двигалось путем передачи знаний от поколения к поколению.

Современные исследования, проведенные среди людей, добившихся впечатляющих результатов в своей профессиональной деятельности, подтверждают действенность такой образовательной стратегии, когда значительные затраты времени, направленные на достижение конкретной цели, приводят к желаемому результату. Среди тренеров и наставников в различных областях получило даже хождение «правило 10 тысяч часов», которое определяет количество времени, необходимое для достижения выдающегося результата. При всей условности этой цифры, несомненным является прямая зависимость между количеством учебных занятий и качеством обучения. Но только при условии правильно выбранного «лица Януса образования», то есть, верно поставленной цели.

Профессор Мельничук М.В. указывает, что «необходимо совершенствовать образовательный контент с учетом современных реалий и проблем социализации молодежи для тех направлений подготовки бакалавриата и магистерских программ, выпускники которых будут работать в области воспитания, чтобы минимизировать существующие несоответствия между теоретической подготовкой и практическими реалиями» [5; с. 90].

В качестве вывода применительно к организации образовательного процесса можно принять настоятельную рекомендацию к тщательному первоначальному целеполаганию. Приступая к обучению, следует, образно говоря, внимательно всмотреться в калейдоскоп лиц Януса. Четкое определение целей обучения позволит получить действительно необходимые знания. Взрывное развитие технологий искусственного интеллекта в последние годы делают эту рекомендацию жизненно важной, так как многие отрасли знания и образования потеряют свою актуальность уже в самое ближайшее время. Будущие бухгалтеры, инженеры-проектировщики, водители общественного транспорта – все они с высокой степенью вероят-

ности столкнутся с ненужностью своей профессии, своих знаний и умений. Да и сам образовательный процесс ждут кардинальные перемены, так что, видимо, нам суждено столкнуться с еще одним, новым лицом педагогики.

Образование и воспитание представляют собой взаимосвязанные процессы, играющие ключевую роль в формировании личности и ее адаптации к требованиям современного общества. Однако, несмотря на долгую историю их объединения, необходимо более глубокое понимание и научный подход к вопросу воспитания.

Современные образовательные системы в основном сфокусированы на передаче знаний и развитии умений, уделяя меньше внимания формированию характера и социальным навыкам. В данном контексте важно подчеркнуть, что воспитание также требует научного и доказательного подхода. Процессы формирования ценностей, развития этических норм, и социальной адаптации молодого поколения также должны базироваться на фундаментальных принципах исследований.

Заключение

На основе анализа, представленного выше, можно сформулировать следующие выводы:

1. Эволюция образования и воспитания

Образование и воспитание тесно взаимосвязаны и прошли через сложную эволюцию на протяжении истории человечества. Начиная с их объединения как неразрывных компонентов, направленных на подготовку индивида к жизни в различных социокультурных контекстах, они постепенно начали дифференцироваться, уделяя больше внимания как индивидуальным чертам личности, так и формированию социальных навыков.

2. Исторические перспективы

Исследование, базируясь на историческом анализе образования и воспитания, подчеркивает их роль в адаптации индивида к социальным изменениям и вызовам. Оно выявляет ключевые моменты в этой эволюции, когда процессы воспитания и образования нача-

ли различаться, а также их влияние на формирование ментальных установок и ценностных систем.

3. Современные вызовы

Статья подчеркивает современные вызовы перед образованием и воспитанием, включая необходимость более глубокого и научного подхода к вопросу воспитания в контексте современных образовательных систем, ориентированных на передачу знаний и развитие умений.

4. Необходимость интегрированного подхода

Интегрированный подход к образованию и воспитанию учитывает как индивидуальные черты личности, так и социальные нормы и ценности. Такой подход способствует формированию устойчивых ценностных установок и готовности к успешному взаимодействию в обществе.

Акцент на воспитание представляется неотъемлемой частью образовательного процесса, дополняющей технические и когнитивные аспекты. Системный и научно обоснованный подход к воспитанию способствует формированию устойчивых ценностных установок, развитию социальной ответственности и готовности к эффективному взаимодействию в обществе.

Научный и доказательный подход к воспитательным стратегиям необходим для создания гармоничной и всесторонне развитой личности, способной не только к успешной карьере, но и к созидательному участию в общественной жизни.

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

Список литературы

1. Беляев Ю.Б., Беляева А.В., Лизинский В.М. Разрывы между профессиональной подготовкой студентов к воспитательной деятельности и практикой образовательной действительности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razryvy-mezhdu-professionalnoy-podgotovkoy-studentov-k-vospitatelnoy-deyatelnosti-i-praktikoy-obrazovatelnoy-deystvitelnosti> (дата обращения: 23.03.2024).

2. Гецевич А.К. Рейтинг социально-воспитательной деятельности студенческой молодежи: от теории к практике // Образовательный процесс. 2019. №10 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rejting-sotsialno-vospitatelnoy-deyatelnosti-studencheskoj-molodezhi-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 23.03.2024).
3. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0461/index.shtml?ysclid=lsokcqn4qg450955955> (дата обращения: 16.03.2024)
4. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М. *Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов* // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22(1) С. 83-92. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/150> (дата обращения: 23.03.2024)
5. Мельничук М. В. Воспитательная политика вуза как важнейшее средство реализации концепции национального образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. №12(с). С. 84-91. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-с-84-91>
6. Пономарева О.Н. Модели и функции современных университетов // Вестник Евразийской науки. 2020. №5. URL: <https://esj.today/PDF/68ECVN520.pdf> (дата обращения: 23.03.2024)
7. Пушкин А.С. Евгений Онегин. URL: <https://ilibrary.ru/text/436/p.2/index.html?ysclid=lsioiq3lfr162724679> (дата обращения: 16.02.2024)
8. Popper K.R. The Open Society and Its Enemies. URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.77661/page/n5/mode/2up> (дата обращения: 01.04.2024)
9. Toffler A. Future Shock. URL: http://bc.math.msu.su/wiki/lib/exe/fetch.php?media=downloads:toffler_alvin_future_shock.pdf (дата обращения: 16.02.2024)

References

1. Belyaev Yu.B., Belyaeva A. V., Lizinsky V. M. Gaps between the professional preparation of students for educational activities and the practice of educational reality. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*

- [Domestic and foreign pedagogy], 2019, no. 1(58), pp. 87-98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razryvy-mezhdu-professionalnoy-podgotovkoy-studentov-k-vospitatelnoy-deyatelnosti-i-praktikoy-obrazovatelnoy-deystvitelnosti> (accessed 01.04.2024).
2. Dzhurinsky A.N. *History of Pedagogy: Textbook for students of pedagogical universities*. M.: Humanit. izd. centre VLADOS, 2000, 432 p. URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0461/index.shtml?ysclid=lsokcqn-4qg450955955> (accessed 16.02.2024)
 3. Emelyanova I. N., Volosnikova L. M. *Functions of Modern Universities: Comparative Analysis of the Missions of Domestic and Foreign Universities. Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*, 2018, no. 22(1), pp. 83-92.
 4. Getsevich A. K. Rating of social and educational activities of student youth: from theory to practice. *Obrazovatel'nyj process [Educational process]*, 2019, no. 10 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rejting-sotsialno-vospitatelnoy-deyatelnosti-studencheskoy-molodezhi-ot-teorii-k-praktike> (accessed 23.03.2024).
 5. Melnichuk M.V. Vospitel'naya politika vuza kak vazhneishee sredstvo realizatsii kontseptsii natsional'nogo obrazovaniya [The educational university policy as the most important means of implementing the national education concept]. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, 2022, no. 12(c), pp. 84-91. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-84-91>
 6. Ponomareva O.N. Models and functions of modern universities. *The Eurasian Scientific Journal*, 2020, no. 5(12). URL: <https://esj.today/PDF/68ECVN520.pdf> (accessed 01.04.2024)
 7. Pushkin A.S. Eugene Onegin. URL: <https://ilibrary.ru/text/436/p.2/index.html?ysclid=Isoiq3lfr162724679> (accessed 16.02.2024)
 8. Popper K.R. The Open Society and Its Enemies. URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.77661/page/n5/mode/2up> (accessed 01.04.2024)
 9. Toffler A. Future Shock. URL: http://bc.math.msu.su/wiki/lib/exe/fetch.php?media=downloads:toffler_alvin_future_shock.pdf (accessed 01.04.2024)

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Стародубцева Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук,
доцент, доцент Департамента английского языка и професси-
ональной коммуникации

*Финансовый университет при Правительстве Российской
Федерации*

*пр-кт Ленинградский, 49/2, Москва, 125167, Российская Фе-
дерация*

EAStarodubtseva@fa.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Pedagogical), Associate Profes-
sor, Department of the English Language for Professional Com-
munication

Financial University

*49/2, Leningradsky Prospekt, Moscow, 125167, Russian Fede-
ration*

EAStarodubtseva@fa.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8031-3474>

Поступила 01.04.2024

После рецензирования 18.04.2024

Принята 18.04.2024

Received 01.04.2024

Revised 18.04.2024

Accepted 18.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-490

УДК 37.078



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КАРЬЕРНОГО РОСТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

**С.Н. Вачкова, В.Б. Салахова,
Н.В. Антонов, Н.С. Агеева**

Глобальные вызовы современного мира определяют педагогических работников образовательных организаций как ключевых акторов развития системы образования. Данная повестка приводит к тому, что различные страны активно реализуют программы и стратегии дополнительного образования, направленные на формирование лидерских качеств и управленческих компетенций у педагогических работников. Неотъемлемым фактором обеспечения качества образовательного процесса и его результативности является наличие у педагогических работников образовательных организаций общего образования возможностей карьерного роста. По результатам теоретического анализа нами определены структура карьеры учителя, модель его карьеры, типы карьерных лестниц и карьерных траекторий, требования к карьерному росту в странах мира, представлены лучшие международные практики в отношении организации процесса карьерного роста учителя в Японии, Китае (Шанхае), Сингапуре; сформулированы основные тенденции, которые необходимо учитывать при планировании и реализации мероприятий, направленных на сопровождение профессионального развития педагогических работников образовательных организаций общего образования; выявлены ключевые компоненты деятельности, направленной на сопровождение профессионального развития педагогических работников образовательных организаций общего образования.

Ключевые слова: карьерные траектории; карьера учителя; профессиональное развитие; педагогические кадры; лучшие практики; международный опыт

Для цитирования. Вачкова С.Н., Салахова В.Б., Антонов Н.В., Агеева Н.С. Международный опыт организации карьерного роста и профессионального развития учителей // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 88-111. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-490

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN ORGANIZING CAREER PROGRESSION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

*S.N. Vachkova, V.B. Salakhova,
N.V. Antonov, N.S. Ageeva*

The global challenges of today's world define school teachers as key actors of the education system's development. This agenda has led to the fact that various countries are actively implementing additional education programs and strategies aimed at building leadership skills and management competencies in teaching staff. One of the essential factors that ensures education quality and its efficiency is providing teachers with diverse career opportunities. Based on the theoretical study, the authors have identified typical teacher career structures, teacher career models, career ladders and trajectories, as well as requirements to career growth in the countries of the world. The research findings include showcasing best international practices of organizing teacher career progression based on the case studies of three countries – Japan, China (Shanghai), and Singapore; defining the main trends that must be taken into account when planning and implementing supporting measures for school teachers' professional development; identifying the key components of activities aimed at supporting teacher professional development at schools.

Keywords: *career trajectories; teacher career; professional development; teaching staff; best practices; international experience*

For citation. *Vachkova S.N., Salakhova V.B., Antonov N.V., Ageeva N.S. International Experience in Organizing Career Progression and Professional Development of Teachers. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 88-111. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-490*

Введение

Глобальные вызовы современного мира определяют педагогических работников образовательных организаций как ключевых акторов развития системы образования. Данная повестка приводит к тому, что различные страны активно реализуют программы и стратегии дополнительного образования, направленные на формирование лидерских качеств и управленческих компетенций у педагогических работников. Целью различных программ, стратегий, национальных стандартов и педагогических практик является обеспечения системы образования эффективным потенциалом (ресурсом) и удержание талантов (в том числе привлечение молодежи) в педагогических профессиях. Неотъемлемым фактором обеспечения качества образовательного процесса и его результативности является также наличие возможностей карьерного роста педагогических работников образовательных организаций общего образования [1].

Материалы и методы исследования

Для анализа мировой практики в области структуры карьеры и вознаграждения учителей нами был проведен обзор литературы, включающий международные отчеты и открытые данные Европейской комиссии, Организации международного сотрудничества и развития (ОЭСР) и ЮНЕСКО. В данном исследовании под структурой карьеры мы понимаем «общепризнанный путь карьерного продвижения в рамках профессиональной деятельности», согласно Информационной сети по образованию Европейского Союза Евридайс (Euridyce) [2, с. 70].

Результаты исследования

По результатам теоретического анализа определены структура карьеры учителя, модель карьеры учителя, типы карьерных лестниц и карьерных траекторий, требования к карьерному росту учителей. Кроме того, по результатам анализа нами были представлены лучшие международные практики в отношении организации процесса карьерного роста учителей в следующих странах: Япония, Китай (Шанхай), Сингапур.

Существует два основных типа структуры карьеры школьных учителей [2]. (табл. 1).

Таблица 1.

Основные типы структуры карьеры школьных учителей – типология моделей карьерного роста

Плоская (одноуровневая)	Иерархическая (многоуровневая)
Страны: Исландия, Норвегия, Финляндия, Португалия, Испания, Италия, Германия, Австрия, Турция и др.	Страны: Великобритания, Франция, Швеция, Польша, Латвия, Литва, Румыния, Болгария и др.
Учителя расширяют опыт профессиональной деятельности и берут на себя дополнительные задачи. Шкала заработной платы, как правило, связана со стажем работы, в некоторых случаях также с результатами деятельности	Каждому уровню карьеры учителя соответствует определенный набор компетенций и обязанностей. Продвижение по карьерной лестнице связано с возрастающей сложностью профессиональной деятельности и обязанностей. Зарплатная шкала может быть привязана к уровням карьерной лестницы

Другая типология моделей карьеры учителя представлена в отчете ЮНЕСКО 2019 г. «Teacher career reforms: learning from experience» («Реформы карьеры учителя: изучение на опыте») [3] (рис. 1). Эксперты ЮНЕСКО выделяют две модели карьерного роста: карьера первого поколения и карьера второго поколения. Модель карьеры первого поколения основана на единой зарплатной шкале, при которой дифференциация учителей и продвижение по службе основаны на их стаже и опыте, а не на результатах работы. Модель карьеры второго поколения включает различные варианты, при которых дифференциация между учителями осуществляется на основе результатов работы. Дифференциация включает премиальные

выплаты по результатам работы, повышение заработной платы на основе успешной ежегодной аттестации, продвижение по ступеням карьерной лестницы.

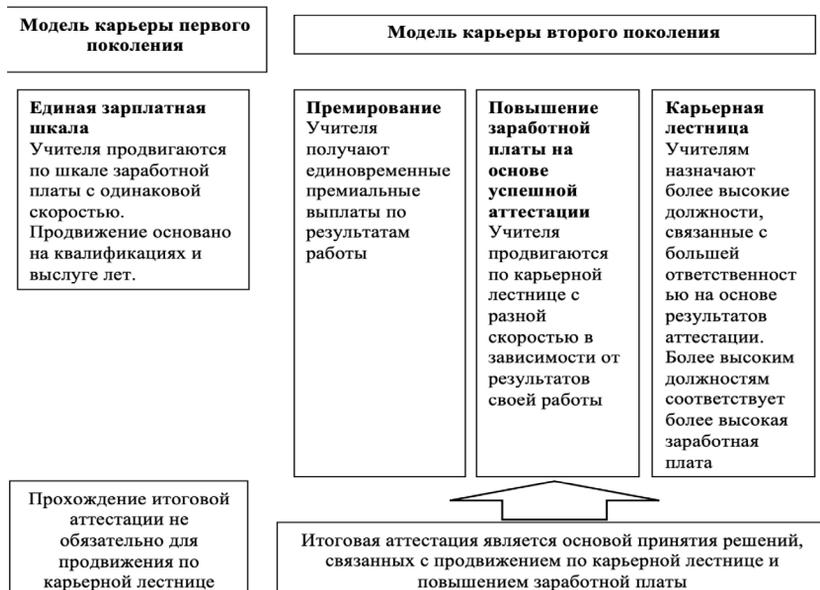


Рис. 1. Модели карьеры первого и второго поколения

Модель карьеры первого поколения с единой зарплатной шкалой по-прежнему является наиболее распространенной в странах мира. В рамках этой системы карьерное продвижение основывается на стаже работы и академической квалификации, которые не всегда коррелируют с качеством работы учителя. Зарплата учителей растет из года в год, независимо от того, совершенствуют ли они свою профессиональную деятельность. Данная модель имеет как ряд преимуществ, так и ряд недостатков (табл. 2).

Таким образом, модель карьерного роста учителей, основанная на единой зарплатной шкале, не обеспечивает должным образом вознаграждение и признание заслуг высокоэффективных учителей, что может сделать профессию учителя менее привлекательной для наиболее талантливых и высокомотивированных учителей.

Таблица 2.

**Преимущества и недостатки модели карьеры
первого поколения**

Модель карьеры первого поколения	
Преимущества	Недостатки
Пожизненная гарантия занятости	Отсутствие перспектив продвижения и профессионального роста
Отсутствие конкуренции – более безопасная среда для сотрудничества.	Отсутствие корреляции между критериями карьерного продвижения (сертификаты и опыт) и эффективностью работы – высокоэффективные учителя теряют мотивацию к профессиональному развитию в случае, если их менее продуктивные коллеги получают аналогичное повышение заработной платы, связанное с выслугой лет.
	Отсутствие профессионального признания

Модель карьеры второго поколения также имеет своим преимущества и недостатки (табл. 3).

Таблица 3.

**Преимущества и недостатки модели карьеры
второго поколения**

Модель карьеры второго поколения	
Преимущества	Недостатки
Соответствие результатов работы оплате труда, что может мотивировать учителей привлекать новые кадры	Внедрение многоуровневой системы может быть затруднено, если учителя работают по действующему контракту, гарантирующему регулярное повышение заработной платы
Обеспечение постоянного обучения учителей на протяжении всей карьеры, что позволяет системе образования требовать наличия определенных знаний и навыков для определенных ролей / должностей	Прохождение курсов повышения квалификации недостаточно для обеспечения качества образования. Необходимо внедрение оценки такого обучения
Мотивирует учителей брать на себя ответственность за улучшение работы более слабых учителей или улучшение показателей школы	В зависимости от типа возложенных на учителей обязанностей может возникнуть ситуация нехватки таковых для всех учителей, соответствующих критериям отбора.

Эксперт ЮНЕСКО Люси Крехан [4, с. 86] предлагает более подробную типологию карьерных лестниц для учителей с указанием преимуществ и недостатков каждого типа карьеры (табл. 4).

Таблица 4.

Типы карьерных лестниц учителей¹

Тип карьерной лестницы	Недостатки	Преимущества	Ограничения
Продвижение по карьерной лестнице, основанное на KPI	Отсутствие качественной оценки результатов работы учителя	Оценка учителей, на основе которой происходит продвижение по службе или повышение заработной платы (открытость)	- оценку трудно реализовать, если учителя работают по действующему контракту, гарантирующему регулярное повышение зарплаты; - при неудачном подходе данный тип развития карьеры может привести к снижению профессиональной мотивации учителей
Продвижение по карьерной лестнице, основанное на профессиональном развитии	Для продвижения по карьерной лестнице учителю необходимо пройти обучение и / или повысить квалификацию	Постоянное повышение уровня образования учителей на протяжении всей профессиональной деятельности	- эффективность данного подхода зависит от качества обучения и от того, проводится ли оценка усвоения материала; - без контроля процесса обучения учителя могут рассматривать посещение занятий как формальность; - только обучения недостаточно для обеспечения качества. Различные программы повышения квалификации могут иметь различную эффективность.
Кадровые ресурсы – повышение по карьерной лестнице при наличии какой-либо вакантной должности или увеличение обязанностей.	Данный тип карьерной лестницы связан не столько с продвижением по службе, сколько с закреплением за учителем новых ролей или дополнительных обязанностей. Например, наставничество над менее опытными учителями или руководство группой планирования	Побуждение более эффективных учителей брать на себя ответственность за улучшение работы молодых и / или более слабых учителей или за улучшение работы школы.	В зависимости от возможностей и численности штата школы может возникнуть ситуация, когда дополнительных обязанностей будет недостаточно для стимулирования всех учителей, соответствующих критериям неповышение.

В руководстве Европейской комиссии «Поддержка карьеры учителей и руководителей школ» [5, с. 5] представлено 6 типов возможных карьерных траекторий учителей (табл. 5).

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252> (дата обращения: 29.02.2024).

Таблица 5.

Типы карьерных траекторий учителей

Движение вверх	Движение вверх и вперед	Движение в стороны
Рост уровня принятия решений и ответственности, напр., <i>от учителя до директора школы / директора более крупной школы</i>	Повышение компетентности учителя или директора, <i>напр., учитель приобретает педагогический опыт; директор совершенствует лидерские качества</i>	Выполнение другой (временной или постоянной) роли в школе, <i>напр., координатора по особым потребностям; наставника для новых учителей или директоров школ</i>
Смена контекста	Добавление слоев системе	Движение внутрь и наружу
Выбор работы в другом контексте, <i>напр., учителем другой возрастной группы; директором, перешедшим из сельской школы в городскую</i>	Сетевое взаимодействие / контакты с местными региональными или национальными стейкхолдерами, что требует более широкого опыта, <i>напр., учитель в роли руководителя проекта в рамках региональной инициативы; директор школы в роли советника министерства</i>	Выход за границы школьного сообщества, <i>напр., временная работа в НКО; работа исследователем; смена профессии с целью стать педагогом; возвращение директора школы к преподаванию</i>

Шкала заработной платы связана со структурой карьеры учителя, но не является ее определяющей характеристикой.

Возможные дополнительные роли и обязанности учителей как в одноуровневых, так и в многоуровневых системах могут включать:

- 1) наставничество;
- 2) внеклассные педагогические / методические роли в следующих областях:
 - методика преподавания: координатор по предмету / учебному плану, педагогический координатор, координатор программы, руководитель отдела обучения, координатор параллели, школьный советник, координатор по ИКТ, координатор языковой лаборатории, координатор рабочих групп / экспертных групп / комитетов, учитель-исследователь;
 - поддержка учащихся: тренеры по обучению, координатор коррекционного образования, координатор специального образования, специалист по профориентации;
 - школьная жизнь: классный руководитель / наставник, координатор проекта, координатор по связям с родителями;
 - профессиональное развитие: координатор по профессиональному развитию, тренер учителей;

- обязательная аттестация (Франция, Хорватия, Кипр, Литва, Венгрия, Румыния, Словения, Босния и Герцеговина, Великобритания, Польша, Литва, Португалия);
- участие в программах профессионального развития (Македония, Франция, Хорватия, Кипр, Литва, Венгрия, Румыния, Словения, Болгария, Словакия, Польша, Португалия, Эстония, Люксембург);
- стаж работы (Македония, Франция, Хорватия, Кипр, Литва, Венгрия, Румыния, Словения, Болгария, Ирландия, Мальта, Швеция, Албания, Португалия, Эстония, Люксембург, Бельгия, Чехия, Дания, Германия, Италия, Австрия, Финляндия, Швейцария, Исландия, Норвегия, Турция).

Далее нами описаны кейсы лучших практик карьерного роста учителей в разрезе стран, занимающих лидирующие позиции в международных рейтингах оценки качества образования.

Кейс 1 – Япония.

Подготовка учителей.

Япония является страной с одним из самых высоких уровней грамотности населения в мире – 99%¹. Такая статистика была достигнута в том числе благодаря серии реформ в рамках «Третьего базового плана по развитию образования», направленных на предоставление школьным учителям возможностей карьерного роста и повышения квалификации [7, с. 15–16].

Поступление на педагогические программы в вузы Японии является очень конкурентным, однако получение диплома учителя еще не гарантирует трудоустройство. После окончания вуза будущие учителя подают заявки в Совет по образованию соответствующей префектуры и проходят несколько этапов конкурса, который может включать тестирование по предметным и профессиональным знаниям, интервью, проведение модельного урока и т.д. Успешные кандидаты занимают вакантные должности учителей, при этом в первый год работы находятся на испытательном сроке [7, с. 57].

¹ <https://www.statista.com/statistics/1189581/japan-attendance-rate-students-by-type-of-institution> (дата обращения: 01.03.2024)

Ориентационные программы для молодых учителей

В течение первого года работы молодые учителя участвуют в специальных вводных программах для вновь принятых учителей, в том числе работают совместно с более опытным наставником. Молодому учителю и его наставнику сокращают объем преподавательских часов, чтобы выделить время для обучения управлению классом, наблюдения за уроками, наставнические сессии. В рамках вводной программы молодые учителя уделяют 10 часов еженедельно работе с наставником в школе (300 часов в год), а также в течение 25 дней посещают программы профессионального развития вне школы [8].

По истечении испытательного срока в случае успешной аттестации учителя принимают на работу в качестве штатного сотрудника и заключают с ним контракт пожизненного трудоустройства. При этом учитель считается начинающим в течение первых 6 лет работы, после чего его переводят в другую школу, что связано с принципом обязательной ротации учителей в японских школах для обеспечения равного доступа к образовательным возможностям и наращивания потенциала школ [8, с. 50].

Структура карьеры учителя

В Японии развита многоуровневая система карьерного роста, которая, как правило, включает три карьерных трека: преподавательский, наставнический и управленческий (рис. 3). Каждый трек предполагает переход с одной должности на другую в рамках своей направленности, с учетом определенных требований к опыту работы и возрасту. Стоит отметить, что в рамках данной системы учителя имеют возможность перемещаться внутри треков. Если педагог ставит перед собой задачу профессионального роста до позиции директора, то он может двигаться как по преподавательской траектории, так и по управленческой или наставнической траектории (при условии соблюдения требований к процедуре отбора: опыт работы и возрастные рамки). К ступеням карьеры привязана зарплатная шкала, при этом рост заработной платы осуществляется не только по результатам аттестации, но и по факту выслуги лет.



Рис. 3. Структура карьеры учителя в токийской школе, Токийский столичный совет по образованию (пер. с японского)¹

Например, траектория профессионального развития учителя в рамках управленческого трека может выглядеть следующим образом:

- 1) отбор педагога на должность старшего педагога после минимум 8 лет опыта преподавания (требования к возрасту – от 30 до 60 лет);
- 2) отбор на должность ведущего педагога после 2-х лет работы старшим педагогом (требования к возрасту – от 34 до 58 лет);
- 3) отбор на должность заместителя директора после 3-х лет работы на должности ведущего педагога (от 46 до 54 лет);
- 4) отбор кандидатов на должность директора школы после более 3-х лет работы в должности заместителя директора (возраст: не более 59 лет).

Карьерный рост учителей также включает обязательную ротацию, в том числе несколько лет работы в сельской школе или в менее привилегированной школе. Зачастую учителей, доказавших свой профессионализм, на поздних этапах карьеры переводят в административные органы, в том числе в местные советы по образованию,

¹ Tokyo Metropolitan Board of Education <https://www.kyoinsaiopr.metro.tokyo.lg.jp/> (дата обращения: 01.03.2023)

с целью привнести практический опыт в процесс планирования образования в префектуре.

Кейс 2 – Китай (Шанхай).

Подготовка учителей.

В педагогические вузы Шанхая поступает 30% лучших выпускников школ Китая [9]. После получения диплома педагогического университета претенденты на должность учителя обязаны пройти строгую процедуру сертификации – экзамен в виде письменного теста и собеседования, состоящий из нескольких этапов.

Пrestиж педагогической профессии обеспечивается в Шанхае том числе за счет реализации Тройственной (Trinity) системы профессионального развития учителей, включающей формальные и неформальные программы профессионального развития, систему оценки эффективности работы учителей и развитую карьерную лестницу [9].

Структура карьеры учителя

Карьерная лестница педагогических работников образовательных организаций общего образования интегрирована в более широкую систему карьерного роста, объединяющую более 30 различных профессий (врачи, инженеры, преподаватели вузов, бухгалтеры, журналисты и др.). Для каждой профессии существуют 3–5 основных карьерных ступеней, подразделяемых на 10–15 более мелких грейдов. Карьера учителя предполагает три основных трека: преподавательский, управленческий и административный (работа в органах по надзору в сфере образования) (рис. 4).

На высших ступенях карьеры школьному учителю присуждается звание профессора, соответствующее уровню профессора высшей школы. В Шанхайской системе общего образования карьерная лестница учителей включает 13 уровней, при этом высший уровень – «Профессор 1» является скорее номинальным и, как правило, присуждается членам академии наук. Однако многие учителя достигают ступеней карьеры со званием «Профессор 2», что позволяет учителям иметь социальный статус и престиж, соответствующий другим профессиональным областям.

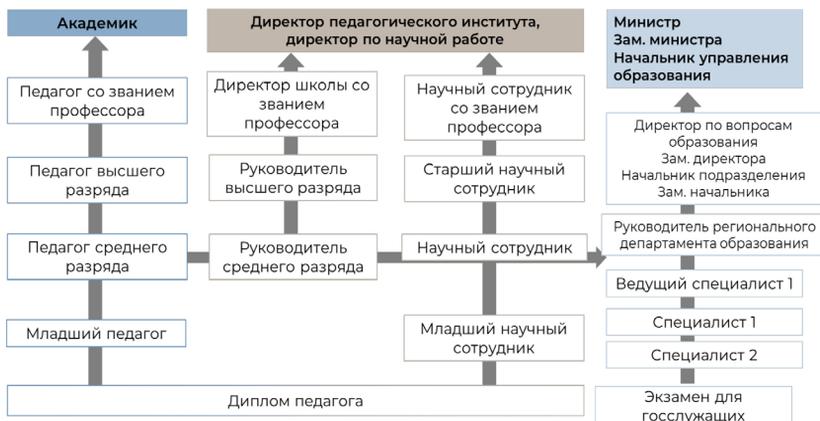


Рис. 4. Структура карьеры учителя в Шанхае

Кейс 3 – Сингапур.

Подготовка учителей

В Сингапуре подготовка учителей осуществляется единственным образовательным учреждением, реализующим педагогические программы высшего образования – Национальным институтом образования совместно с Министерством образования Сингапура.

При поступлении на программы педагогического образования студенты становятся государственными служащими и получают ежемесячную стипендию в размере 60 % от начальной заработной платы учителя. В связи с этим поступление на педагогические специальности является очень престижным и конкурентным. Будущие учителя выбираются из 30 % лучших выпускников предыдущей ступени образования, при этом только каждый восьмой выпускник успешно проходит собеседование и принимается на программы [10].

Структура карьеры учителя

Карьерная лестница учителей сингапурских школ предполагает три профессиональных трека: преподавание, управление и специальный трек (исследования в области образования, участие в разработке образовательной политики и др.).

Преподавательский трек подходит для учителей, которые видят свое профессиональное развитие в совершенствовании в области методики преподавания, разработки содержания образования, а также заинтересованы в наставнической деятельности.

Управленческий трек предназначен для учителей, которые демонстрируют способность брать на себя обязанности по планированию и управлению образовательным процессом, включая стратегическое планирование деятельности школы.

Министерство образования Сингапура совместно с практиками образования и учеными разрабатывает уникальные карьерные лестницы для каждой ступени образования и сферы педагогической деятельности. Так, в 2020 г. была разработана карьерная лестница и рамка профессиональных компетенций для педагогов специального образования (рис. 5).

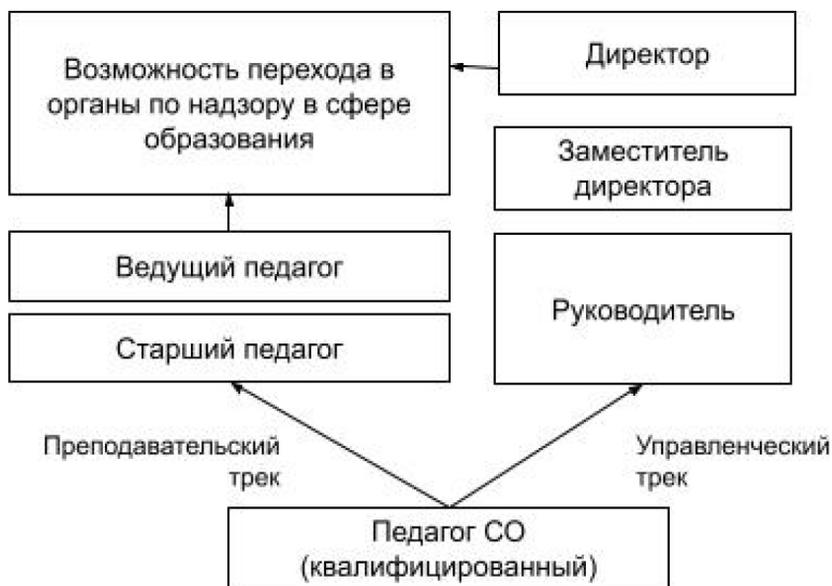


Рис. 5. Структура карьеры учителей специального образования¹

¹ Руководство по профессиональному росту учителей специального образования, Сингапур https://www.moe.gov.sg/-/media/files/special-education/the-journey-package_jul-2021.pdf (дата обращения: 01.03.2023)

Для педагогов специального образования доступно два основных карьерных трека: преподавательский и управленческий. Преподавательский трек включает должности старшего педагога и ведущего педагога.

Роли в рамках данного трека предполагают управление образовательным процессом (педагогическое лидерство) и наставничество / коучинг.

Управленческий трек включает такие карьерные ступени, как руководитель (отдела / программы / предмета), заместитель директора, директор. Роли в рамках данного трека предполагают разработку целей и приоритетов в зоне ответственности руководителя, управление планированием, реализацией и оценкой образовательных программ школы, подготовку учителей к более высоким должностным обязанностям [1, с. 334].

Ступеням карьеры соответствует рамка профессиональных компетенций, включающая подробное описание знаний и навыков, которыми учитель должен обладать с целью продвижения по карьерной лестнице (табл. 6).

В таблице 6 представлено описание компетенции «Методика преподавания», в рамках которой учитель может иметь уровень квалификации от 1 до 6. Более высоким уровням квалификации соответствуют более профессиональные навыки: так, на уровне 1 деятельность учителя в основном заключается в помощи своему старшему коллеге в рамках образовательного процесса; на уровне 6 учитель занимается разработкой и управлением образовательным процессом.

В таблице 7 представлено сопоставление должностных ролей с набором основных компетенций учителя и уровнями квалификации. Так, в должности ассистента педагога учителю достаточно обладать основными компетенциями на уровне 1.

По мере карьерного роста уровень квалификации учителя возрастает, например, старший педагог должен владеть перечисленными компетенциями на уровнях 3 и 4, директор школы – на уровне 6.

Таблица 6.

Уровни квалификации учителя по компетенции «Методика преподавания»

Компетенция	Методика преподавания		
Определение	Применение научно обоснованных педагогических методик и практик для обеспечения вовлеченности и эффективного обучения каждого ученика		
Уровень квалификации	Уровень 1	Уровень 3	Уровень 6
Описание квалификации	Помощь в реализации учебного процесса	Разработка индивидуальных педагогических методик с учетом индивидуальных особенностей учащихся	Продвижение стратегии развития школы
Навыки	<ul style="list-style-type: none"> • Следовать процедурам, обеспечивающим безопасность и благополучие учащихся в классе; • Помогать в реализации учебного процесса; • Помогать в сборе данных о поведении учащихся; • Помогать в применении мер по коррекции поведения учащихся; • Помогать в реализации педагогических методик, соответствующих профилю ОВЗ учащихся; • Использовать соответствующие учебные инструменты (включая вспомогательные технологии для различных нозологий). 	<ul style="list-style-type: none"> • Адаптировать образовательное пространство исходя из индивидуальных потребностей учащихся; • Оценивать и улучшать стратегии управления классом; • Разрабатывать план поддержки поведения учащихся (на основе данных); • Адаптировать педагогические практики, включая использование различных ИКТ, на основе обратной связи и результатов оценки; • Оценивать и адаптировать учебные ресурсы исходя из индивидуальных образовательных потребностей учащихся. 	<ul style="list-style-type: none"> • Руководить разработкой образовательной среды, которая обеспечивает достижение целей школы; • Устанавливать общешкольные системы оценки и управления работой в классе; • Разрабатывать методики поддержки поведения учащихся на уровне школы; • Продвигать эффективные педагогические практики в области специального образования; • Поддерживать разнообразие учебных ресурсов.

Таблица 7.

Должностные роли учителя, соответствующие компетенции и уровни квалификации

Компетенции	Ассистент педагога	Старший ассистент педагога	Педагог СО, грейд 1, 2	Педагог СО, грейд 3, 4	Старший педагог	Ведущий педагог	Руководитель отдела	Зам. директора	Директор
Методика преподавания	1	1	2	3	4	5	5	6	6
Разработка учебных материалов	1	1	2	3	4	5	5	6	6

Оценка	1	1	2	3	4	5	5	6	6
Самоорганизация и развитие	1	1	2	3	4	5	5	6	6
Работа в команде и сплоченность коллектива	1	2	2	3	4	5	5	6	6
Сотрудничество с заинтересованными сторонами	1	2	2	3	4	5	5	6	6
Развитие человеческих ресурсов			2	3	3	4	4	5	6
Стратегическое управление ресурсами						4	4	5	6
Стратегическое лидерство					4	4	4	5	6

Обсуждение и заключения

Представленный анализ международного опыта профессионального развития учителей и лучших практик карьерного роста в Японии, Китае (Шанхае) и Сингапуре позволяет сформулировать основные тенденции, которые необходимо учитывать при планировании и реализации мероприятий, направленных на сопровождение профессионального развития педагогических работников образовательных организаций общего образования:

- рост профессиональных компетенций, уровня ответственности в принятии решений, например, от учителя до руководителя школы / руководителя более крупной школы;
- повышение компетентности в рамках выбранного карьерного трека, например учитель в процессе работы приобретает большой педагогический опыт; директор совершенствует лидерские качества;
- выполнение другой (временной или постоянной) роли в школе, например координатора по особым потребностям; наставника для молодых учителей или руководителей;
- выбор работы в другом контексте, например учителем другой возрастной группы; директором школы, перешедшим из сельской школы в городскую;
- сетевое взаимодействие / контакты с местными региональными или национальными заинтересованными сторонами, что

требует более широкого опыта, например, учитель в роли руководителя проекта в рамках региональной инициативы; директор школы в роли советника министерства;

- выход за границы школьного сообщества, например временная работа в НКО; работа исследователем; смена профессии с целью стать педагогом; возвращение директора школы к преподаванию.

Ключевые компоненты деятельности, направленной на сопровождение профессионального развития педагогических работников образовательных организаций общего образования, должны:

- включать развитые многоуровневые системы карьерного роста (уровни могут быть привязаны к стандартам компетенций и зарплатной шкале), в которых обеспечена дифференциация должностных обязанностей и соответствующее повышение размера заработной платы;
- обеспечить возможность для учителей самостоятельно управлять своей карьерой и отслеживать карьерный рост с помощью наставников, руководителей, программ профессионального развития;
- обеспечивать прозрачность систем карьерного роста, основанных на национальных механизмах объективной (не формальной) сертификации, аттестации и оценки педагогических работников и управленческих кадров.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) (проект №23–28–10291 «Конкурентоспособный преподаватель для цифровой экономики»).

Acknowledge. The publication was financially supported by the Russian Science Foundation (RNF) (Project N 23-28-10291 “Competitive Teacher for the Digital Economy”).

Вклад авторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Contribution of the authors. The authors contributed equally to this research.

Список литературы

1. Педагогическое образование за рубежом: обзор лучших практик Сингапура и Китая / Е. Н. Геворкян, С. Н. Вачкова, В. Б. Салахова, Н. С. Агеева // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: коллективная монография. Москва : Издательство «Экон-Информ», 2023. С. 327–345.
2. Delhaxhe A., Birch P., Piedrafita T., Davydovskaia O., Bourgeois A., Balcon M. Teaching careers in Europe: Access, progression and support / Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018. 132 p. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-careers-europe-access-progression-and-support> (дата обращения: 01.03.2023)
3. Tournier B., Chimier C., Childress D., Raudonite I. Teacher career reforms: Learning from experience / UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO Publishing. 2019. 189 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372505> (дата обращения: 01.03.2023)
4. Crehan L. Exploring the impact of career models on teacher motivation / UNESCO International Institute for Educational Planning, 2016. 140 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252> (дата обращения: 01.03.2023)
5. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Supporting teacher and school leader careers – A policy guide / European Commission, 2020. 9 p. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/7854> (дата обращения: 01.03.2023)
6. Birch P., Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., Vasiliou N. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report / European Education and Culture Executive Agency (European Commission). Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2021. 188 p. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402> (дата обращения: 01.03.2023)
7. OECD. Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030. Reviews of National Policies for Education / Paris: OECD Publishing, 2018. 168 p. <https://doi.org/10.1787/9789264302402-en>

8. Ahn R., Shimojima Y., Mori H., Asanuma S. Japan's innovative approach to professional learning // *Phi Delta Kappan*. 2018. No 100 (4). P. 49–53. <https://doi.org/10.1177/0031721718815674>
9. Liang X., Kidwai H., Zhang M. *How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World / Directions in Development-Human Development*. Washington, DC: World Bank. 2016. 149 p. URL: <http://hdl.handle.net/10986/24000> (дата обращения: 01.03.2023)
10. Low E. L., Tan O. S. *Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression*. In: Tan, OS., Liu, WC., Low, EL. (Eds.) *Teacher Education in the 21st Century*. Singapore: Springer. 2017. P. 11–32. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_2

References

1. Gevorkyan E. N., Vachkova S. N., Salakhova V. B., Ageeva N. S. Pedagogical education abroad: a review of the best practices of Singapore and China. *Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination: collective monograph*. Moscow, “Econ-Inform” Publ., 2023, pp. 327–345.
2. Delhaxhe A., Birch P., Piedrafita T., Davydovskaia O., Bourgeois A., Balcon M. *Teaching careers in Europe: Access, progression and support / Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018, 132 p. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-careers-europe-access-progression-and-support> (accessed 01.03.2023)
3. Tournier B., Chimier C., Childress D., Raudonite I. *Teacher career reforms: Learning from experience / UNESCO International Institute for Educational Planning*. Paris: UNESCO Publ., 2019, 189 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372505> (accessed 01.03.2023)
4. Crehan L. *Exploring the impact of career models on teacher motivation / UNESCO International Institute for Educational Planning*, 2016, 140 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252> (accessed 01.03.2023)
5. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Supporting teacher and school leader careers – A policy*

- guide / European Commission, 2020, 9 p. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/7854> (accessed 01.03.2023)
6. Birch P., Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., Vasiliou N. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report / European Education and Culture Executive Agency (European Commission). – Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2021, 188 p. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402> (accessed 01.03.2023)
 7. OECD. Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030. Reviews of National Policies for Education / Paris: OECD Publ., 2018, 168 p. <https://doi.org/10.1787/9789264302402-en>
 8. Ahn R., Shimojima Y., Mori H., Asanuma S. Japan's innovative approach to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 2018, vol. 100(4), pp. 49-53. <https://doi.org/10.1177/0031721718815674>
 9. Liang X., Kidwai H., Zhang M. How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World / Directions in Development-Human Development. Washington, DC: World Bank, 2016, 149 p. URL: <http://hdl.handle.net/10986/24000> (accessed 01.03.2023)
 10. Low E. L., Tan O. S. Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression. In: Tan, OS., Liu, WC., Low, EL. (Eds.) *Teacher Education in the 21st Century*. Singapore: Springer, 2017, pp. 11–32. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_2

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Вачкова Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, директор

Московский городской педагогический университет

2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация

svachkova@mgpu.ru

Салахова Валентина Борисовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник; ведущий научный сотрудник

Московский городской педагогический университет; Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук

*2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация; ул. Гарибальди, 21б, г. Москва, 117335, Российская Федерация
salakhovavb@mgpu.ru*

Антонов Николай Викторович, сотрудник департамента образования и науки г. Москвы

*Департамент образования и науки города Москвы
ул. Большая Спасская, 15, стр. 1, г. Москва, Российская Федерация
antonovnv80@mail.ru*

Агеева Наталия Сергеевна, научный сотрудник

*Московский городской педагогический университет
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация
nataliya.ageyeva@gmail.com*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana N. Vachkova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Director, Research Institute of Urban Studies and Global Education
Moscow City University

4, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

svachkova@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-3336>

Valentina B. Salakhova, PhD in Psychology, Leading Researcher; Leading Researcher

Moscow City University; Centre for Security Studies of Russian Academy of Sciences

4, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation; 21b, Garibaldi Str., Moscow, 117335, Russian Federation

salakhovavb@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>

Nikolay V. Antonov, Department of Education and Science of Moscow

Department of Education and Science of Moscow

*15, building 1, Bolshaya Spasskaya, Moscow, Russian Federation
antonovnv80@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-6162>

Natalia S. Ageyeva, PhD in Linguistics, Research Fellow at the Research Institute of Urban Studies and Global Education

Moscow City University

4, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

nataliya.ageyeva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>

Поступила 26.02.2024

После рецензирования 10.03.2024

Принята 15.03.2024

Received 26.02.2024

Revised 10.03.2024

Accepted 15.03.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-503

УДК 378.14



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ВЫРАВНИВАЮЩИЕ КУРСЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Милованова, Н.М. Куляшова, Е.Ю. Шемякина

Снижение общего уровня подготовки абитуриентов вузов негативно влияет на учебный процесс в целом. Эта проблема актуальна не только в нашей стране, но и за рубежом. Для успешного обучения необходимо скорректировать «входные» знания. Одним из вариантов решения этой проблемы являются выравнивающие курсы.

***Цель работы** состоит в анализе проблем организации выравнивающих курсов и разработке рекомендаций по повышению их эффективности.*

***Материалы и методы.** В качестве методов исследования использованы анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение и обобщение опыта по вопросам организации и проведения выравнивающих курсов.*

***Результаты исследования.** Приводятся критерии уровней готовности студентов к обучению в вузе по той или иной дисциплине. Описаны возможные проблемы введения выравнивающих курсов в учебный процесс, как способа повышения начальной подготовки студентов-первокурсников. Предложены подходы для повышения эффективности и совершенствования системы организации выравнивающих курсов.*

***Область применения результатов.** Полученные результаты могут быть применены в образовательном процессе высшей школы.*

***Ключевые слова:** высшее образование; академическая адаптация; выравнивающие курсы; образовательный процесс; умения самостоятельной работы*

Для цитирования. Милованова Г.В., Куляшова Н.М., Шемякина Е.Ю. Выравнивающие курсы в современной системе высшего образования // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 112-124. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-503

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

LEVELING COURSES IN THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM

G.V. Milovanova, N.M. Kulyashova, E.Y. Shemyakina

A decrease in the overall level of training of university applicants has a negative impact on the educational process as a whole. This problem is relevant not only in our country, but also abroad. For successful learning, it is necessary to adjust the «input» knowledge. One of the options for solving this issue is leveling courses.

*The **purpose of the work** is to analyze the problems of organizing leveling courses and develop recommendations for improving their effectiveness.*

***Materials and methods.** The research methods used are the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the study and generalization of experience on the organization and conduct of leveling courses.*

***Research results.** Criteria are given for the levels of students' readiness to study at a university in a particular discipline. The possible problems of introducing leveling courses into the educational process as a way to improve the initial training of first-year students are described. Approaches are proposed to increase the efficiency and improve the system for organizing leveling courses.*

***Field of applying results.** The results obtained can be applied in the educational process of higher education.*

***Keywords:** higher education; academic adaptation; leveling courses; educational process; independent work skills*

***For citation.** Milovanova G.V., Kulyashova N.M., Shemyakina E.Y. Leveling Courses in the Modern Higher Education System. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 112-124. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-503*

Введение

В последние десятилетия наше общество находится в состоянии постоянного реформирования. Протекающие в нем процессы зеркально отображаются и на образовательной сфере. Все чаще преподаватели высшей школы сталкиваются с проблемой неготовности первокурсников к особенностям учебы в вузе, что нередко приводит к низкой успеваемости. Неуспеваемость часто связана со сложностями адаптации к условиям вуза. Проблема адаптации первокурсников хорошо освещена в трудах отечественных и зарубежных ученых в психологическом, социологическом, физическом и воспитательном аспектах [1, 2, 9, 14, 15]. Опыт моделирования и проведения адаптационных курсов широко обсуждается в литературе [4, 5, 6]. При этом особое внимание уделяется организации выравнивающих курсов по математике [3, 4, 8]. Значительно меньше уделено внимания академической адаптации, цель которой «выравнивание знаний, приведение их в активную форму, адресное устранение пробелов, создающих препятствия для дальнейшего успешного обучения» [7, 12].

Можно выделить несколько причин неготовности вчерашних школьников к обучению в вузе. В образовательных стандартах последних лет упор делается на самостоятельную работу, что приводит к сокращению аудиторных часов, но при этом объем изучаемого материала не становится меньше. При переходе на новую ступень образования вчерашние школьники, привыкшие к регламентированному обучению, часто теряются, потому что у них не сформированы в должной мере навыки самостоятельной работы. Традиционные для вуза, но новые для первокурсника, формы обучения, использование специфических терминов, сокращений, быстрый темп подачи лекционного материала, неумение конспектировать затрудняют

восприятие учебной информации и требуют формирования навыков работы с большими объемами разноплановой информации.

Кроме того, наблюдается снижение общего уровня подготовки. Низкий уровень подготовленности некоторых первокурсников оказывает отрицательное влияние не только на изучение профильных дисциплин, но и снижает мотивацию к учению. На технические и естественнонаучные направления из-за отсутствия конкурса и низких проходных баллов часто приходят «абитуриенты, которые не подготовлены к обучению на университетском уровне и не мотивированы на учебу» [10]. Поразительно, но даже положительные результаты сдачи профильных ЕГЭ не гарантируют успешную и быструю адаптацию в вузе. Несоответствие между довузовской подготовкой студентов и требованиями высшей школы «требует применения технологии выравнивающего обучения» [13]. Подобные технологии были реализованы в советской высшей школе в виде подготовительных курсов, которые проводились на коммерческой основе перед вступительными экзаменами, и подготовительного отделения для возрастных, работающих абитуриентов.

Материалы и методы

На основании анализа многолетнего опыта авторы анализируют проблемы, возникающие при проведении выравнивающих курсов, и предлагают подходы к повышению их эффективности.

Результаты исследования

Выравнивающее обучение может проходить как в форме самостоятельной работы студентов, так и в форме дополнительных занятий. Поскольку у большинства первокурсников слабо сформированы многие навыки самостоятельной работы, второй вариант является более предпочтительным. Основная цель таких дополнительных занятий заключается в том, чтобы устранить пробелы в школьных знаниях и сформировать более однородную и подготовленную к учебе группу. Обязательным требованием к такой методике, реализующейся в начальный активный период, должно быть ее согласование с ре-

альной академической нагрузкой студента, чтобы дополнительный объем учебной работы не оказался чрезмерным [8].

Эти занятия могут иметь разные названия: адаптационные, коррекционные, выравнивающие курсы. В Национальном исследовательском государственном университете им. Огарёва укоренилось название – выравнивающие курсы. Отбор студентов, нуждающихся в дополнительной подготовке, проводят тестовым методом. Тестовые задания соответствуют заданиям ЕГЭ. В ходе диагностики были выделены три уровня подготовки первокурсников: высокий, средний и низкий. Высокий уровень соответствует полному владению содержанием учебного материала школьного уровня, большая часть заданий выполнена студентами без замечаний (80-100%); средний уровень – образовательные результаты представлены достаточно хорошо, в целом студент владеет материалом, число правильных ответов в диапазоне 50-80%; студенты, показавшие невысокую результативность и набравшие меньше 50% правильных ответов, были отнесены к низкому уровню подготовки и им были рекомендованы занятия на выравнивающих курсах.

На практике ведение выравнивающих курсов сопряжено с некоторыми сложностями. Во-первых, определение уровня подготовки первокурсников по изучаемым дисциплинам. Не всегда, тестирование позволяет точно определить существование пробелов в знаниях или в умениях их применять. Во-вторых, студенты в группе, как правило, имеют разноуровневые знания и необходимо подобрать оптимальный темп обучения для всей группы. В-третьих, различное отношение студентов к курсам. В группе будут как студенты мотивированные, понимающие важность выравнивающих курсов для успешного освоения программы обучения, так и те, кто рассматривает эти курсы как формальное требование. Причем число последних с каждым годом увеличивается.

Об этом свидетельствует анализ посещения выравнивающих курсов по математике студентами экономических направлений подготовки на протяжении последних четырех лет (рис. 1). На первой диаграмме приведено соотношение студентов, посетивших менее 50 % занятий, на второй – от 50 до 80 %, на третьей – более 80 %.

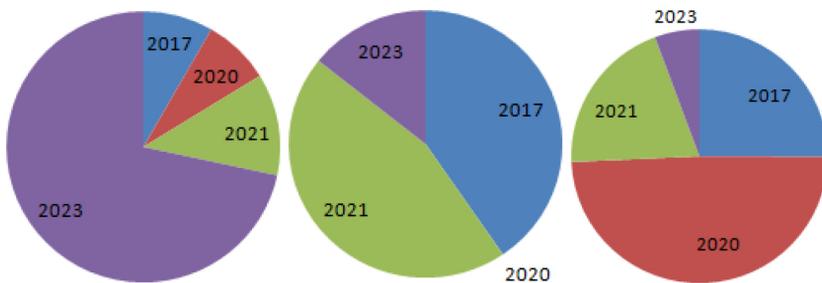


Рис. 1. Сравнение процента посещаемости занятий

В-четвертых, плохо сформированные умения и навыки самостоятельной работы. Проектировочный и организационный блоки умений самостоятельной работы включают в себя умения планировать свое время, устанавливать приоритеты, организовывать рабочее место и свою учебную деятельность. Сформированные умения могут значительно упростить процесс обучения не только на выравнивающих курсах, но и в дальнейшем, так как «студенты смогут эффективно распределять свои усилия по изучению материала и выполнению заданий» [11].

Навыки самостоятельной работы включают в себя способность анализировать свои ошибки, выявлять проблемные моменты и разрабатывать методы их преодоления. Это позволяет студентам самостоятельно корректировать траекторию учебного процесса и повышать свой уровень подготовки. К сожалению, неумение работать самостоятельно может негативно сказаться на эффективности выравнивающих курсов.

Эффективность курсов оценивалась путем сравнения результатов тестирования или контрольной работы, проводимых до начала курсов (входной контроль, оценка остаточных знаний) и после их завершения. Из таблицы 1 видно, что число студентов, правильно выполнивших задания после посещения курсов увеличивается, что может служить подтверждением их необходимости.

В качестве дополнительного инструмента оценки эффективности выравнивающих курсов можно, кроме предметного контроля, использовать самооценку студентами своих знаний.

Таблица 1.

Результаты входного и итогового тестирования (контрольной работы)

Процент правильно выполненных заданий	Количество студентов, правильно выполнивших задания (%)							
	2017		2020		2021		2023	
	До курсов	После курсов	До курсов	После курсов	До курсов	После курсов	До курсов	После курсов
Менее 50 %	67,4	21,7	76,1	43,5	19,4	22,6	50	22,2
50 – 70 %	28,3	43,5	19,6	43,5	35,5	29,0	33,3	55,6
70 – 90 %	4,3	34,8	4,3	13,0	38,7	45,2	16,7	11,1
Более 90 %	0	0	0	0	6,4	3,2	0	11,1

В-пятых, проведение выравнивающих курсов требует дополнительных ресурсов, как кадровых, так и материальных. Не всегда вузы могут выделить необходимое финансирование и персонал для эффективной организации курсов, тем более включить их в учебные планы. В итоге необходимость обоснования поведения выравнивающих курсов по той или иной дисциплине требует времени на проведение вводной контрольной работы (тестирования), ее проверки и обработки результатов. Это приводит к тому, что занятия начинаются не с начала учебного года, а на 2-3 недели позже.

Заключение

С учетом теоретического анализа и практического опыта, для улучшения эффективности выравнивающих курсов можно предложить следующие подходы:

1. Индивидуально-дифференцированный подход. Желательно индивидуализировать работу в группе, учитывая разные потребности и уровни подготовки студентов. С учетом начального уровня знаний каждого студента, подготовить разноуровневые задания.

2. Постоянный мониторинг и обратная связь, Регулярные проверки знаний, тестирование и консультации могут помочь выявить слабые места и своевременно корректировать учебный процесс.

3. Привлечение опытных преподавателей. Назначение для выравнивающих курсов опытных преподавателей, способных эффективно работать с группой студентов с разными уровнями подготовки, может значительно улучшить качество обучения.

4. Использование интерактивных методов обучения. Хорошо себя зарекомендовала работа в малых группах или работа в паре, взаимная проверка заданий, дискуссии.

5. Поддержка студентов. Необходимо создать поддерживающую среду, в которой студенты будут чувствовать себя комфортно и мотивированно.

Таким образом, правильно организованные выравнивающие курсы позволяют первокурсникам привести свои знания в соответствии с требованиями высшей школы, повысить уверенность в своих силах, успешно усваивать дисциплины учебного плана и сформировать профессиональные компетенции в дальнейшем.

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

Благодарности. Авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за советы и ценные замечания при работе над данной статьей.

Список литературы

1. Вороня В. Д. К проблеме адаптации студентов-первокурсников высших учебных заведений гуманитарного профиля / В. Д. Вороня, Е. А. Проненко // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. №4. С. 27-43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.4.3>
2. Говорушенко А. В. Академическая адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 6. С. 6-21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoy-a-adaptatsiya-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze>
3. Гридчина В. Б. Методические особенности организации выравнивающего курса математики для бакалавров направления «Прикладная математика и информатика» / В. Б. Гридчина, Л. А. Осипова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 7(196). С. 168-173. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-7-168-173>

4. Зарипова З. Ф. Адаптивные технологии в обучении математике в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-3. С. 106-109.
5. Зотова А. И. Место подготовительного и выравнивающего онлайн-курса в магистратуре по направлению «Финансы и кредит» в цифровом образовательном пространстве / А. И. Зотова, И. Г. Давыденко // Современное образование для цифровой экономики: новые вызовы и перспективы развития: Сборник трудов Международной научной конференции, Ростов-на-Дону, 13–15 мая 2019 года. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Медиа-Полис», 2019. С. 101-107.
6. Кречетов И. А. Реализация методов адаптивного обучения / И. А. Кречетов, В. В. Романенко // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 252-277. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-252-277>
7. Макаров С. И. Адаптация студентов с пороговым уровнем подготовки к образовательной среде вуза / С. И. Макаров, С. А. Севастьянов, М. В. Курганова, Л. И. Уфимцева // Современные наукоемкие технологии. 2017. №4. С. 94-99. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36647>
8. Мамаева Н. А. Обоснование методики корректирующего обучения математике студентов первого курса технической вуза / Н.А. Мамаева // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2011. № 2 (52). С. 154-158.
9. Маркова Н. А. Феномен «адаптационное обучение» в высшем образовании: анализ и конструирование определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 5 (223). С. 7-17. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-5-7-17>
10. Милованова Г. В. Сравнительный анализ мотивационных особенностей студентов на разных этапах обучения / Г. В. Милованова, Н. М. Куляшова, Е. Ю. Шемякина // Концепт. 2022. №. 6. С. 46-57. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11043>
11. Милованова Г. В. Формирование образовательной самостоятельности как условие академической успеваемости/ Г. В. Милованова, Н. М. Куляшова, Е. Ю. Шемякина // Russian Journal of Education and

- Psychology. 2023. Том 14, № 4. С. 98-116. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-4-98-116>
12. Романенко В. В. Совершенствование концепции и программной реализации системы адаптивного обучения / В. В. Романенко, И. А. Кречетов // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики: Материалы международной научно-методической конференции, Томск, 30–31 января 2020 года. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2020. С. 97-99.
 13. Филиппова Е. М., Рыбанов А. А., Свиридова О. В. Разработка этапной модели методики выравнивающего обучения студентов вузов по информатике // Современные проблемы науки и образования. 2021. №2. С. 47.
 14. Goldring Tia, Harper Emma, Jassal Ricky, Joseph Lorriane, Kelly Alison, Mulrooney Hilda, Piper Ian, Walker Hayden. Experience and expectations of transition to higher education: a qualitative exploration // *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*. 2018. Vol. 13. <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i13.2849>
 15. Kinsella, Maurice & Nestor, Niamh & Wyatt, John & Rackard, Susan & Last, Jason. Supporting Students' Transition into Higher Education: Motivation Enhancement Strategies // *Access: Contemporary issues in education*. 2022. Vol. 42, no. 1. P. 3-20. <https://doi.org/10.46786/ac22.8193>

References

1. Voronaya V. D., Pronenko E. A. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnik*, 2022, no. 4, pp. 27-43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.4.3>
2. Govorushenko A. V. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*, 2021, no. 6, pp. 6-21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoya-adaptatsiya-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze>
3. Gridchina V. B., Osipova L. A. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, no. 7(196), pp. 168-173. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-7-168-173>

4. Zaripova Z. F. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023, no. 79-3, pp. 106-109.
5. Zotova A. I., Davydenko I. G. *Modern Education for Digital Economy: New Challenges and Development Prospects: Proceedings of the International Scientific Conference, Rostov-on-Don, May 13-15, 2019*. Rostov-on-Don: Media-Polis Publ., 2019, pp. 101-107.
6. Krechetov I. A., Romanenko V. V. *Voprosy obrazovaniya*, 2020, no. 2, pp. 252-277. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-252-277>
7. Makarov S. I., Sevast'yanov S. A., Kurganova M. V., Ufimtseva L. I. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2017, no. 4, pp. 94-99. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36647>
8. Mamaeva N. A. *Vestnik Astrakhanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2011, no. 2 (52), pp. 154-158.
9. Markova N. A. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2022, no. 5 (223), pp. 7-17. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-5-7-17>
10. Milovanova G. V., Kulyashova N. M., Shemyakina E. Yu. *Kontsept*, 2022, no. 6, pp. 46-57. <https://doi.org/10.24412/2304-120Kh-2022-11043>
11. Milovanova G. V., Kulyashova N. M., Shemyakina E. Yu. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no 4, pp. 98-116. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-4-98-116>
12. Romanenko V. V., Krechetov I. A. *Modern trends in the development of lifelong learning: challenges of the digital economy: Proceedings of the international scientific and methodological conference, Tomsk, January 30-31, 2020*. Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2020, pp. 97-99.
13. Filippova E. M., Rybanov A. A., Sviridova O. V. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2021, no. 2, pp. 47.
14. Goldring Tia, Harper Emma, Jassal Ricky, Joseph Lorriane, Kelly Alison, Mulrooney Hilda, Piper Ian, Walker Hayden. Experience and expectations of transition to higher education: a qualitative exploration. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 2018, vol. 13. <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i13.2849>
15. Kinsella, Maurice & Nestor, Niamh & Wyatt, John & Rackard, Susan & Last, Jason. Supporting Students' Transition into Higher Education: Mo-

tivation Enhancement Strategies. *Access: Contemporary issues in education*, 2022, vol. 42, no. 1, pp. 3-20. <https://doi.org/10.46786/ac22.8193>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Милованова Галина Викторовна, доцент кафедры физического материаловедения, кандидат педагогических наук, доцент
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
Большевикская, 68, г. Саранск, 430005, Российская Федерация
milovanova_g@mail.ru

Куляшова Наталья Михайловна, доцент кафедры фундаментальной информатики, кандидат физико-математических наук, доцент
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
Большевикская, 68, г. Саранск, 430005, Российская Федерация
kafvt@mail.ru

Шемякина Елена Юрьевна, доцент кафедры коммуникационных технологий и связей с общественностью, кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный экономический университет
наб. канала Грибоедова, 30-32А, г. Санкт-Петербург, 191023, Российская Федерация
shemlena@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Galina V. Milovanova, Associate Professor Chair of Physical Materials Science, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
Mordovia State University
68, Bolshevistskaya Str., Saransk 430005, Russian Federation
milovanova_g@mail.ru
SPIN-code: 8299-9318
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0572-6700>
SPIN-code: 9941-8184

Natalya M. Kulyashova, Associate Professor Chair of Fundamental Informatics, Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor
68, *Bolshevistskaya Str., Saransk 430005, Russian Federation*
kafivt@mail.ru
SPIN-code: 8250-3950
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6219-6219>

Elena Yu. Shemyakina, Associate Professor Chair of Communication Technologies and Public Relations, Ph.D. (Psychology), Associate Professor
Saint Petersburg State University of Economics
30-32A, Griboedov canal emb., Saint-Petersburg 191023, Russian Federation
shemlena@mail.ru
SPIN-code: 9941-8184
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0194-5957>

Поступила 10.03.2024

После рецензирования 28.03.2024

Принята 01.04.2024

Received 10.03.2024

Revised 28.03.2024

Accepted 01.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-486
УДК 372.881.111.1



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ИНЖЕНЕРА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

А.А. Новоселов, О.А. Дёмина, Ю.В. Лоскутова

Цель. *Статья посвящена проблеме совершенствования инженерного образования в условиях масштабных технологических прорывов. Отмечается роль трансформации методического мышления преподавателей технических вузов на основе междисциплинарного подхода для расширения профессионального кругозора студентов при подготовке современных специалистов. Показана необходимость взаимодействия преподавателей гуманитарных и выпускающих кафедр в создании современного обучающего контента для преодоления логики «догоняющего развития» и перехода к формированию опережающего интегрального инженерного мышления.*

Материалы и методы. *На основе педагогического эксперимента была проверена гипотеза о положительном влиянии интеграции содержания обучения разных учебных дисциплин на развитие инженерного мышления. Показана роль проектного метода для обучения студентов младших курсов на иностранном языке. Подчеркнута целесообразность знания иностранного языка как необходимого ресурса в подготовке российского инженера с развитыми навыками профессиональной коммуникации.*

Результаты. *Разработан и внедрен методический подход, основанный на принципе «Иностранный язык – средство обучения специальности».*

Ключевые слова: *инженерное образование; иностранный язык; интегральное инженерное мышление; интеграция; коммуникация; междисциплинарный подход; проектный метод обучения*

Для цитирования. Новоселов А.А., Дёмина О.А., Лоскутова Ю.В. Совершенствование подготовки конкурентоспособного инженера на основе междисциплинарного подхода // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 125-144. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-486

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

ENHANCEMENT OF COMPETITIVE ENGINEER EDUCATION BASED ON MULTIDISCIPLINARY APPROACH

A.A. Novoselov, O.A. Dyomina, Y.V. Loskutova

Purpose. *The article is dedicated to the enhancement of engineering education under the far-reaching technological breakthroughs. The significance of multidisciplinary approach for transformation methodical thinking of teaching staff for enhancement the specialists' occupational outlook at technical universities is noted. Essential necessity for interaction of humanities and graduate departments for creating modern educational content to overcome the logic of "catching up development" and changing it to form the advanced comprehensive engineering thinking is shown.*

Materials and methods. *The hypothesis based on a pedagogical experiment, which considered the positive impact of integrating the educational content of different academic disciplines on the development of engineering thinking, was tested. The role of the project-based learning method "creative language project" based on the educational content integration of a foreign language and different academic disciplines in teaching students at the first and second years is shown. The advisability for mastering a foreign language as a necessary and heavily favoured resource in providing high-tech education of Russian engineers and the development of professional communication skills is emphasized.*

Results. *The methodological approach based on the principle “A foreign language is a means of specialty training” has been developed and implemented.*

Keywords: *engineering education; foreign language; comprehensive engineering thinking; integration; communication; multidisciplinary approach; project-based learning method*

For citation. *Novoselov A.A., Dyomina O.A., Loskutova Y.V. Enhancement of Competitive Engineer Education based on Multidisciplinary Approach. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 125-144. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-486*

Конкурентоспособные высокотехнологичные корпорации, предприятия и компании испытывают повышенный спрос на инженеров, обладающих интегральным мышлением на основе владения наукоёмкими цифровыми и мультидисциплинарными технологиями, и способных принимать самостоятельные решения в ситуации быстрой смены условий. В современном мире темпы технологического развития определяют характер инженерной деятельности, одновременно повышая степень её неопределенности во всех направлениях, так как четвертая промышленная революция усложняет требования к квалификации инженера и меняет содержание его компетенций [7].

Инженерные профессии становятся интегральными вследствие усложнения технологических процессов на основе автоматизации и роботизации. Перед современными инженерами стоят комплексные задачи, включающие развитие инновационных технологий для быстрого обновления техносферы, но идентификация выпускника технического университета чаще оказывается узкопрофильной. В основе этой идентификации находятся профессиональные качества, которые инженер приобретает как результат обучения в вузе, но они не всегда позволяют ему полноценно входить в современную технологическую деятельность в реальном производственном процессе. Сегодня работодатели считают главным приобретением не саму по себе новую технологию, а именно инженера, который

сможет сделать из технологии инструмент, приносящий компании прибыль и выигрыш в конкуренции. Определяя содержание компетенций инженеров, работодатели обращают внимание на умения работать в кросс-функциональных командах, а также на владение приемами эффективной коммуникации на родном и иностранном языке [10].

Сложности в реформировании многоступенчатого российского высшего образования серьезно отразились на инженерной подготовке и законсервировали технологическое отставание России, ориентируя будущих инженеров исключительно на рынок, а не на развитие творческого инженерного мышления, вследствие чего опережающая функция инженерного образования ослабела вполне естественным образом и, как результат, страна получила устойчивый разрыв между процессом обучения в технических высших учебных заведениях и адаптацией их выпускников к условиям и требованиям реальной производственной деятельности [4].

В настоящее время при защите дипломного проекта будущий специалист может столкнуться с ситуацией, когда его квалификация оказывается под угрозой серьезной модернизации в ближайшие сроки. Вследствие этого, Российская высшая школа столкнулась с серьезными вызовами по кардинальному обновлению инженерного образования, которое заявлено как один из приоритетов государственной образовательной политики. Вузы начинают адаптироваться к пониманию того, что под давлением информационного взрыва образовательный процесс должен сменить логику «догоняющего развития» на переход к формированию опережающего инженерного мышления [7]. Вследствие востребованности динамического развития инженерной деятельности в нашей стране начинают возрождать интерес к ижинирингу, и интегральное инженерное образование должно стать тем инструментом, который обеспечит адаптацию России к сложившимся тенденциям развития мира и запустит собственные механизмы устойчивого развития нашей страны. Великие державы всегда создавали свою систему образования, которая отвечала конкретным запросам их общества, и, поэтому,

всегда имела свои национальные особенности в условиях развития мировых образовательных тенденций.

В настоящее время трансформация образовательного процесса развивается в соответствии с тенденциями, озвученными на Всемирном форуме по образованию, который состоялся по приглашению Генерального директора ЮНЕСКО в Инчхоне (Республика Корея) в мае 2015 г. Участники форума, которые были представлены министрами, представителями гражданского общества, профессорско-преподавательским составом опубликовали Инчхонскую декларацию, за которой последовала «Рамочная программа действий в области образования на период до 2030 года». Эти документы направлены на решение глобальных и национальных проблем в области образования и подчеркивают важное значение как содержания обучения, так и квалификации преподавательского корпуса [11].

Развитие мировых образовательных тенденций и запрос на специалиста с опережающим инженерным мышлением заставляет государства уделять этой проблеме все больше внимания. В декабре 2022 года Европейский комиссар по инновациям, исследованиям, культуре и образованию молодежи Мария Габриэль организовала 5-й Европейский саммит «Талантливая молодежь» (“Bright young minds”). Министры образования стран ЕС, представители Совета ЕС, Европейского парламента, а также ключевые заинтересованные стороны в сфере образования призвали университеты, научно-исследовательские институты и предприятия всей Европы привлечь талантливую молодежь в область высоких технологий (deep-tech) и присоединиться к инициативе Европейского института инноваций и технологий [12].

Российская Федерация также не осталась в стороне от трансформаций в области инженерного образования, так как технологические потребности современной экономики существенно меняют отечественную образовательную модель в сторону мультидисциплинарной подготовки. От современного инженера требуется не узкоспециализированное освоение научно-технических и инженерных дисциплин, а уверенное владение гораздо более широким

спектром ключевых компетенций, поэтому в 2022 г. по инициативе Министерства науки и высшего образования был запущен масштабный Федеральный проект «Передовые инженерные школы» с финансированием 33 млрд. рублей до 2024 г. Проект направлен на подготовку инженеров с современными профессиональными компетенциями для высокотехнологичных отраслей экономики, которые должны обеспечить технологический суверенитет и динамичное развитие нашего государства. Университетам предложено в тесном сотрудничестве с высокотехнологичными компаниями усилить подготовку востребованных специалистов под руководством опытных наставников, дать им практические знания и опыт работы на предприятиях с самым современным оборудованием. Это означает подготовку инженеров нового поколения по междисциплинарным образовательным программам в тесном взаимодействии и взаимопроникновении фундаментальных и прикладных знаний [5].

Такой подход способен развивать интегральное инженерное мышление на когнитивном и инструментальном уровне. Такое мышление можно охарактеризовать как научно-теоретическое, политехническое, конструктивное и преобразующее, а специалист с таким мышлением способен творчески осуществлять деятельность с техническими объектами [6]. Основой интегрального инженерного мышления являются такие признаки как мультидисциплинарность, системность, самостоятельность, познавательная активность, способность увидеть противоречия и определить пути их устранения, т.е. стремление создать «идеальную модель», Мультидисциплинарность предполагает использование не только знаний из разных областей, но и заимствование релевантных методов решения задач из других сфер компетенций. Дополнительно к упомянутым признакам, интегральное инженерное мышление характеризуется охватывающим подходом и практическим использованием знаний для решения конкретной задачи или достижения цели. Это означает, что выпускник технического вуза должен уметь рассматривать объекты или явления во всей их сложности и подробностях быть готовым решать не частные проблемы, а понимать их во всех взаимосвязях

и видеть их развитие в перспективе, определять приоритетные шаги и их последовательность на десятилетия вперед.

И здесь самого серьезного внимания заслуживает проблема инертности методического мышления преподавателей вузов, а нередко и его явное несоответствие поставленным образовательным задачам. Под методическим мышлением преподавателей мы понимаем опору на принципы системности и эффективности на базе современных научно обоснованных педагогических теорий, которые на практике способствуют реализации актуальных целей и задач образовательного процесса. Современная профессиональная педагогика, включающая инженерную педагогику, направлена на развитие методологии и теории в области интеграции технических, технологических и гуманитарных знаний для подготовки компетентно развитой личности специалиста с интегральным инженерным мышлением, который будет реализовывать инженерную деятельность [6]. Существенная нехватка преподавателей, обладающих необходимыми компетенциями в этой области значительно сдерживает подготовку элитных конкурентоспособных инженеров для отечественной промышленности. В связи с этим рассматриваются разные варианты программ профессиональной переподготовки ППС вузов, включая предложения Минобрнауке РФ разработать модульную программу «Передовая педагогическая практика преподавания современной методологии инженерной деятельности» [3].

Такие программы должны быть направлены на трансформацию методического мышления преподавателей, несущих персональную ответственность за освоение студентами основных технологий развития интегрального мышления. Содержанием подготовки будущего современного инженера наряду с конструированием, программированием и т.п. обязательно должно стать исследование и проектирование на мультидисциплинарной основе. При этом приоритетным методическим решением должна стать не просто традиционная проверка знаний и компетенций студентов, а обеспечение будущих инженеров полноценными инструментами постоянного и эффективного самоконтроля усвоенного содержания обучения каж-

дой учебной дисциплины. Студента нужно научить самостоятельно выделять инвариантные (общие) и вариативные (предметные) компоненты в изучаемых дисциплинах, видеть их взаимосвязи для создания полной картины мира и контролировать скорость и качество своего образования. Такой подход позволит развивать интегральное мышление, т.е. способность комплексно рассматривать все аспекты взаимодействия объектов или явлений между собой и с окружающей средой, а следовательно, предельно точно прогнозировать процессы и ситуации. Это приведет к более грамотным выводам и обоснованным решениям в самых сложных ситуациях.

Уже сегодня сторонники доминирующей методической парадигмы, считающие устоявшиеся методические решения правильными и незыблемыми, вынуждены уступать инновационным подходам, независимо от преподаваемой ими дисциплины, так как основным критерием в таком методическом противостоянии является возможность применения выпускниками полученных компетенций в конкретных ситуациях профессиональной деятельности. Современная форма фундаментальности образования в контексте основного направления модернизации инженерной подготовки в техническом университете должна опираться на междисциплинарность, сохраняя границы и иерархию дисциплин и определяя их как «ведущие» и «ведомые» дисциплины. Интеграция в педагогическом процессе объединяет в единое целое дидактические и методические стороны разных учебных дисциплин для достижения образовательных целей на основе целостного мультидисциплинарного подхода. Но при этом будущий инженер уже на младших курсах должен четко видеть взаимосвязь и значимость всех, без исключения, учебных дисциплин для своей будущей инженерной деятельности. Время «чистых технарей» и «абсолютных гуманитариев» осталось в прошлом и ко всем преподавателям предъявляются совсем иные требования, нежели два-три десятка лет назад.

Современная инженерная деятельность определяется интеграцией разных областей знаний и поэтому и процесс подготовки специалиста должен соответствовать этой тенденции. Преподаватели

технических кафедр, владея современными предметными знаниями, должны обладать серьезным гуманитарным багажом, включающим умение педагогического проектирования своей учебной дисциплины и владение научно разработанными методами и формами контроля на основе теории и методики преподавания предмета [9].

Одновременно, преподаватели гуманитарных дисциплин, работающие в технических университетах, должны интегрировать содержание обучения своих курсов в общий контекст формирования у студентов интегрального инженерного мышления и профессиональных компетенций, которые будут необходимы в их инженерной деятельности. Содержательный контент учебных курсов по гуманитарным дисциплинам должен расширять профессиональный кругозор будущих специалистов, дополняя учебную информацию других дисциплин. Следовательно, самим преподавателям гуманитарных кафедр необходимо максимально расширять свои знания на уровне введения в специальность в области тех инженерных направлений, которые изучают их студенты, и овладевать современными технологическими навыками, которыми пользуются студенты в учебной деятельности.

Развивая когнитивные способности студентов, следует помнить и о развитии речевых навыков будущих инженеров, так как умение предельно ясно вербализовать свои идеи при взаимодействии в кросс-функциональных командах стало превращаться в проблему. Многие представители высшей школы обращают внимание на профессиональное косноязычие, которое потихоньку превращается в «норму» и тиражируется с помощью современных электронных средств общения. Высокие технологии могут стать катализатором в развитии примитивной коммуникации и, в конечном счете, привести к лингвистической катастрофе, т.е. к ситуации, когда разные поколения могут испытывать затруднения в понимании друг друга, особенно если речь идет об электронной переписке [10].

Способность коммуницировать, понимать других людей и разговаривать с ним стала предметом серьезного разговора на Второй online-конференции «Современная подготовка инженеров», которая состоялась 1-2 ноября 2021 г.. Участники конференции, обсуждая

«сквозные компетенции», обратили особое внимание не только на развитие критического мышления, но и на конкретный коммуникативный профиль инженера. Под термином «грамотность» предлагалось понимать освоение пятнадцати языков, включая не только такие естественные языки, как математика, логика, инфографика, язык социальных процессов, экономика как язык, чертеж (пространственная форма) и т.д., но и владение иностранными языками. Особым образом было подчеркнуто знание английского языка уже к первому курсу, без которого просто невозможно получить качественное современное образование [2].

Такой подход выводит дисциплину «Иностранный язык» из категории общеобразовательного предмета и превращает её в профессионально значимый ресурс для прорыва к новым технологиям. Являясь эффективным элементом коммуникативной компетенции, иностранный язык открывает прямой доступ к релевантной зарубежной информации и расширяет профессиональный кругозор как преподавателей, так и студентов, которые осознают роль этой учебной дисциплины для будущей профессиональной деятельности, а также её взаимосвязи в межпредметном комплексе. Более того, презентации современной научно-технической или учебной информации в вузе зачастую не обходятся без англоязычной терминологии, которая уже воспринимается аудиторией без перевода на русский язык [8].

Современная инженерная педагогика аккумулирует и масштабирует успешный опыт отечественных вузов в области организации современного учебного процесса, включая проектные методы обучения. В связи с тем, что современное высокотехнологичное образование невозможно без умения правильно выражать мысли и представлять проекты на иностранном языке, следует особо остановиться на тех изменениях, которые требуются в методическом мышлении преподавателей этой учебной дисциплины в вузах. Методическое мышление преподавателя иностранного языка должно фокусироваться на таком содержании обучения, которое естественно интегрируется в тематику других учебных дисциплин, составляющих ядро будущей профессии студентов. Разрабатывая свои обучающие курсы, препода-

даватели должны создавать такой содержательный контент, который будет погружать студентов в профессию, а осваивать такой курс они могут с помощью проектно-исследовательского метода [1].

Студенты Сибирского государственного университета путей сообщения уже на младших курсах привлекаются к выполнению творческого языкового проекта на междисциплинарной основе в соответствии с объемом времени на самостоятельную работу по дисциплине «Иностранный язык». Необходимо подчеркнуть, что по вопросам профессиональной специфики студенты консультируются на выпускающих кафедрах. Современная профессиональная информация предлагается студентам через взаимодействие преподавателей кафедры «Иностранный язык» с выпускниками университета, работающими в транспортных строительных компаниях. Один из выпускников факультета «Мосты и тоннели» помогал студентам второго курса при работе над языковым проектом о сооружении Крымского моста. Действующий инженер заинтересовал студентов уникальными инженерными идеями, которые применялись для преодоления сложнейших геологических и природных условий при возведении опор и содержании искусственного сооружения. Еще одним примером междисциплинарного подхода и интеграции содержания технических и гуманитарных дисциплин является помощь студентам первого курса факультета «Строительство железных дорог» от кандидата технических наук, доцента кафедры «Путь и путевое хозяйство», имеющего практический опыт работы в ОАО РЖД. При работе над языковым проектом «Цифровые технологии на железнодорожном транспорте» преподаватель познакомил будущих специалистов с реальной работой инженера в условиях цифровизации железнодорожного транспорта. Другой группе студентов молодой ученый помогал разбираться с задачами повышения безопасности движения поездов на примере реальных железнодорожных переездов станции Артышта-2. Работая над языковым проектом по теме «Платформа мультимодальных пассажирских перевозок», студенты исследовали проблему реального участка железной дороги и разрабатывали конкретные мероприятия, решая конкретную производственную задачу. Междисциплинарная

парадигма работы над языковым проектом с опорой на содержания обучения дисциплины «Иностранный язык» и других учебных дисциплин помогает студентам осознать связь этих дисциплин между собой и с будущей профессиональной деятельностью. Презентация полученных результатов на иностранном языке интегрирует знание иностранного языка в подготовку современного инженера и способствует развитию его опережающего интегрального инженерного мышления уже с младших курсов. Такое обучение показывает студентам преимущества междисциплинарного подхода в их подготовке к профессии и мотивирует к изучению профессионально ориентированного иностранного языка. Готовясь к защите проекта на иностранном языке, студент не только получает навыки по изучению универсальной компетенции «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», но и одновременно подспудно изучает такие компетенции как «Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла», «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» и даже компетенции общепрофессионального цикла «Способен формулировать и решать научно-технические задачи в области своей профессиональной деятельности». Но, и самое главное, начиная уже с первого семестра обучения, у студента развивается интерес к своей будущей профессии.

Результатом межпредметного методического взаимодействия преподавателей кафедры «Иностранные языки» нашего университета и преподавателей общетехнических и выпускающих кафедр является разработанный и внедренный методический подход, основанный на принципе «Иностранный язык – средство обучения специальности». В формате этого подхода созданы учебно-методические пособия, создающие у студентов младших курсов представление о будущей профессиональной деятельности. Уровень методической проработки таких обучающих материалов по одной из основных железнодорожных строительных специальностей неоднократно отмечен достойными наградами международных выставок университетской

книги. Среди таких пособий оказались пособия “Bridge and Tunnel Engineering” (Мосты, Тоннели) в соавторстве с профессором кафедры «Мосты», и “Railway Track: Surveying, Structure, Maintenance” (Железнодорожный путь: изыскания, устройство, текущее содержание) в соавторстве с доцентом кафедры «Путь и путевое хозяйство». Эти пособия, содержащие профессиональную терминологию на иностранном и русском языке оказываются востребованными не только в учебном процессе вуза, но интересуют даже выпускников СГУПС, специализирующихся в проектировании искусственных сооружений инфраструктуры железнодорожного транспорта и сооружений промышленного и гражданского строительства. Наши выпускники, работающие в проектной организации «Сибгипротранспуть», которая является филиалом АО «Росжелдорпроект» активно обращаются к этим изданиям, о чем с благодарностью написали в рецензии на эти пособия. Это подтверждает качество учебных материалов на основе интеграции разнопрофильных кафедр.

Так как фокус современного образования сосредоточен на проектном мышлении и командной работе, каждая студенческая группа нашего университета работает как единая команда под контролем педагога и модератора, которого выбирают сами студенты для координации взаимодействия всех участников творческого языкового проекта. Командная работа на общий результат и междисциплинарные методы решения задач в процессе обучения коренным образом меняют архитектуру учебного процесса, стимулируют студентов к максимальному использованию своего потенциала и ответственному отношению к коллективному труду, и закладывают основы воспитания элитного «инженерного спецназа» для железнодорожного транспорта. И в этом аспекте подготовки студенты опираются на методическую поддержку, которая позволяет им самостоятельно разбираться с целями и требованиями к работе над языковым проектом. Учебно-методическое пособие для выполнения задания «Языковой проект» (Content and Language Integrated Learning Project) обеспечивает самоорганизацию студентов, являясь одновременно и обучающим материалом, и справочным источником как языковой, так

и профессиональной информации. Ориентируясь на требования к презентации результатов исследования, критерии оценки проекта, образцы языковых конструкций и речевых клише для профессиональной коммуникации, изложенные в пособии, студенты способны самостоятельно работать в течение семестра, сочетая индивидуальную и коллективную учебную деятельность. Обучение, встроенное в деятельность, учит студента смотреть на себя как на реального сотрудника компании. Решая коммуникативные задачи, студент развивает свое профессиональное речевое поведение для будущей работы.

Овладение фундаментальными дисциплинами требует не только учебных, но и исследовательских умений, и методов научного познания на основе мультидисциплинарного подхода. Федеральные государственные образовательные стандарты включают исследовательскую работу в профессиональную подготовку как обязательную составную базовую часть. Студенты должны понимать неразрывную связь обучения и исследования и воспринимать эту связь как единый процесс освоения современного знания.

Иностранный язык способствует развитию и формированию базовых навыков научной деятельности в интеллектуальном пространстве при организации проектно-исследовательской деятельности студентов для поиска необходимой зарубежной информации. Студенты младших курсов должны освоить эти умения, чтобы на старших курсах использовать их для развития интегрального инженерного мышления и творческого потенциала будущего специалиста. Методически обоснованная исследовательская работа даёт студентам уверенные навыки отбора, анализа и систематизации необходимой информации, умения предполагать, предсказывать, делать выводы, формулировать и ясно излагать свои мысли во время презентации результатов исследования на защите языковых проектов в присутствии экспертной комиссии, включающей специалистов выпускающих кафедр.

Комиссия, в состав которой приглашаются сотрудники научно-исследовательских лабораторий университета, преподаватели выпускающих кафедр, деканы факультетов, оценивает не только навыки монологической и диалогической коммуникации на иностранном

языке и корректное использование профессиональной лексики, но обращает особое внимание на современные технологические идеи в сфере будущей профессии. Уверенное речевое поведение в дискуссии при обсуждении доклада подтверждает не только навыки профессиональной коммуникации и умение представить результаты в виде структурированного текста, но также свидетельствует о формирующемся опережающем интегральном инженерном мышлении, так как студенты показывают умение брать на себя инициативу при определении тематики проекта и способны анализировать исследуемую проблему, а также умеют анализировать и оценивать полученные результаты. Работа над творческим языковым проектом на междисциплинарной основе развивает у студентов самостоятельность в принятии решений, исследовательскую интуицию, потребность в поиске новых инженерных решений и расширении своего профессионального кругозора.

Коммуникативные и исследовательские умения студентов поддерживаются программой подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, которую кафедра «Иностранные языки» ведет уже более десяти лет, и которую можно рассматривать как элемент непрерывного образования. Обучение по этой программе завершается государственным экзаменом и защитой диплома, что позволяет выпускникам быть успешными в будущей профессиональной коммуникации с коллегами, опираясь на известный им терминологический аппарат и профессионально-ориентированный фон.

Таким образом, взаимодействие преподавателей гуманитарных и выпускающих кафедр создает профессионально-ориентированное содержание обучения на младших курсах, которое реализуется с помощью проектного метода обучения. Этот учебный контент закладывает основу для совершенствования инженерной подготовки на основе принципа «Иностранный язык – средство обучения специальности». Описанное выше взаимодействие преподавателей общеобразовательных и выпускающих кафедр поддерживается программой подготовки инженеров-переводчиков, так как преподаватели выпускающих кафедр активно консультируют выпускников программы по инженерным аспектам в дипломных работах. Такой подход спо-

способствует решению основной задачи высшей школы – готовить профессионала с интегральным творческим инженерным мышлением.

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

Список литературы

1. Бреднева Н.А. Особенности развития познавательной самостоятельности студентов в ходе интегрированной проектной деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-1(60). С. 190-192. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-poznavatelnoy-samostoyatelnosti-studentov-v-hode-integrirovannoy-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения 12.06.2023).
2. Кондратьев В.В. Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 29-38. <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernaya-pedagogika-kak-osnova-sistemy-podgotovki-prepodavateley-tehnicheskikh-universitetov> (дата обращения 15.07.2023).
3. Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С. Инженерная педагогика в контексте инженерной деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 152-168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-152-168>
4. Мусаелян Л.А. Зырянов С.Г. Глобальные вызовы России и некоторые проблемы системы отечественного высшего образования // Социум и власть. 2022. № 2 (92). С. 40-52. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2022-2-40-52>
5. Оперативное совещание с вице-премьерами 20 февраля 2023 <http://government.ru/news/47825/> (дата обращения 23.07.2023).
6. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. О понятии «Инженерное мышление». Формирование инженерного мышления в процессе обучения. Материалы Международной научно-практической конференции. 7-8 апреля, 2015 г. Екатеринбург, Россия. https://kpfu.ru/staff_files/F507873550/POSLEDNIJ.Mezhdunarod.sbormik.2015.pdf (дата обращения 21.05.2023).
7. Шваб К. Четвертая промышленная революция. Эксмо, 2016. http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k._shvab_chetvertaya_

- promyshlennaya_revolyuciya_2016.pdf?ysclid=Ikaisr13j939334828 (дата обращения 24.07.2023).
8. Щедровицкий П.Г. Вызовы III промышленной революции инженерному вузу // Лекция в РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина. 25.05.2016. <https://gubkin.ru/general/structure/cic/orp/Shablon/Shchedrovitsky%20P.%20G.%20Lecture%2030.05.2016.pdf>
 9. Щедровицкий П.Г. Подготовка инженеров. 7 принципов // Вторая online-конференция «Современная подготовка инженеров». <https://shchedrovitskiy.com/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%B2/?ysclid=ljr5rq1o3p532863895> (дата обращения 25.07.2023).
 10. Яминский А.В. Русский метод» в подготовке современной инженерной элиты // Наука и образование. Электронный научно-технический журнал. 02 февраля 2014 г. <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-metod-v-podgotovke-sovremennoy-inzhenernoy-elity/viewer> (дата обращения 11.06.2023).
 11. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development. Goal 4.ED-2016/WS/28, 86 p. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (дата обращения 22.04.2023).
 12. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Bright young minds*, Publications Office of the European Union, 2023. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/567749> (дата обращения 17.07.2023).

References

1. Bredneva N.A. The peculiarities of the development of students' cognitive independence in the process of integrated project activity. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philology. Theory & Practice], 2016, no. 6-1 (60), pp. 190-192. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-poznavatelnoy-samostoyatelnosti-studentov-v-hode-integririrovannoy-proektnoy-deyatelnosti> (accessed 12.06.2023).
2. Kondratyev V.V. Engineering pedagogy as a base for technical teacher training system. *Vyssheebrazovanie v Rossii* [Higher education in

- Russia], 2018, no. 2 (220), pp. 29-38. <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhernaya-pedagogika-kak-osnova-sistemy-podgotovki-prepodavateley-tehnicheskikh-universitetov> (accessed 15.07.2023).
3. Martynov V.G., Sheinbaum V.S. Engineering Pedagogy in the Context of Engineering Activity. *Vysheobrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2022, vol. 31, no. 6, pp. 152-168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-152-168>
 4. Musayelyan L.A., Zyryanov S.G. Global challenges in Russia and some problems in the system of higher education. *Sotsium i vlast* [Society and Power], 2022, no. 2 (92), pp. 40-52. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2022-2-40-52>
 5. *Operativnoe soveshchanie s prem'er ministrami* [Urgent meeting with deputy prime ministers], 20.02.2023. <http://government.ru/news/47825/> (accessed 23.07.2023).
 6. Usoltsev A.P., Shamalo T.N. About the Concept of “Engineering Thinking”. Formation of engineering thinking in the process of training. *Materials of the International Scientific and Practical Conference. April 7-8, 2015. Ekaterinburg, Russia*. https://kpfu.ru/staff_files/F507873550/POSLEDNIJ.Mezhdunarod.sbornik.2015.pdf
 7. Shvab K. *The Fourth Industrial Revolution*. Eksmo Publ., 2016. http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k._shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016.pdf?ysclid=lkaisrl3j939334828 (accessed 24.07.2023).
 8. Shchedrovitsky P.G. Challenges of the III industrial revolution to an engineering university. Lecture at Gubkin Russian State University of Oil and Gas. 25.05.2016. <https://gubkin.ru/general/structure/cic/orp/Shablon/Shchedrovitsky%20P.%20G.%20Lecture%2030.05.2016.pdf>
 9. Shchedrovitsky P.G. Training of Engineers. 7 principles. *Second online-conference “Modern Training of Engineers”*. <https://shchedrovitskiy.com/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%B2/?ysclid=ljr5rq1o3p532863895> (accessed 25.07.2023).
 10. Yaminskiy A.V. «The Russian method» in the training of the modern engineering elite. *Nauka i obrazovanie* [Science and Technology], 2014, pp.

- 1-16. <https://cyberleninka.ru/article/n/russskiy-metod-v-podgotovke-sovremennoy-inzhenernoy-elity/viewer> (accessed 11.06.2023).
11. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development. Goal 4.ED-2016/WS/28, 86 p. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (accessed 22.04.2023).
12. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Bright young minds*, Publications Office of the European Union, 2023. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/567749> (accessed 17.07.2023).

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Новоселов Алексей Анатольевич, к.т.н., доцент кафедры «Здания, строительные конструкции и материалы», проректор по учебной работе

*Сибирский государственный университет путей сообщения
ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, 630049, Российская Федерация
alex19732009@mail.ru*

Дёмина Ольга Африкановна, к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки»

*Сибирский государственный университет путей сообщения
ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, 630049, Российская Федерация
demina-23@yandex.ru*

Лоскутова Юлия Владимировна, аспирант; преподаватель кафедры «Иностранные языки»

*Новосибирский государственный педагогический университет;
Сибирский государственный университет путей сообщения
ул. Вилюйская, 28, г. Новосибирск, 630126, Российская Федерация;
ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, 630049, Российская Федерация
letter_for_Julia@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Alexey A. Novoselov, Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor of the Buildings, Building Constructions and Materials Department, Vice-Rector for academic work

Siberian State Transport University

191, D. Kovalchuk Str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

alex19732009@mail.ru

SPIN-code: 6702-8337

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6862-0162>

Researcher ID: JDW-0012-2023

Olga A. Dyomina, Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof. of the Foreign Languages Department

Siberian State Transport University

191, D. Kovalchuk Str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

demina-23@yandex.ru

SPIN-code: 4200-3834

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9098-9323>

Researcher ID: JDH-5400-2023

Yulia V. Loskutova, Postgraduate; Lecturer of the Foreign Languages Department

Novosibirsk State Pedagogical University; Siberian State Transport University

28, Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation;

191, D. Kovalchuk Str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

letter_for_Julia@mail.ru

SPIN-code: 8255-1664

ORCID: 0000-0001-8301-9193

Researcher ID: JDD-7173-2023

Поступила 19.02.2024

После рецензирования 06.03.2024

Принята 25.03.2024

Received 19.02.2024

Revised 06.03.2024

Accepted 25.03.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-532
УДК 371.263



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

А.А. Шулимова, Е.А. Шулимова

Цель. В статье определены перспективные направления трансформации разрозненных электронных ресурсов тестирования в инновационную тренинговую систему, предназначенную для формирования компетенций в сфере высшего образования современной России. Предметом исследования выступают методические подходы к подготовке тестовых баз, организации обучения и педагогического контроля в электронной среде университета. Целью данной статьи является раскрытие основных приемов и способов применения компьютерного тестирования как формы активизации познавательной деятельности студентов.

Метод или методология проведения работы. Методологическую базу исследования образуют методы сравнительного анализа, оценивания и рейтингования, монографический, структурно-логический и диалектический методы, а также дидактический и системный подходы.

Результаты. Разработан алгоритм комплексной реализации инструментальных возможностей компьютерного тестирования как методической основы инновационной тренинговой системы внутривузовского уровня. Показано, что разнообразие проверочных средств способствует глубокому погружению обучающихся в предметное поле изучаемой дисциплины. Аргументирована авторская позиция, что последовательное применение внутривузовского и

внешнего тестирования как формы дистанционного обучения и педагогической диагностики в комплексе с традиционными формами организации самостоятельной работы и контроля позволяют раскрыть креативный потенциал личности и мотивировать обучающихся на продолжение учебы на более высоком уровне образования.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере высшего образования при преподавании экономической теории, истории и других дисциплин социально-гуманитарного профиля.

Ключевые слова: методика преподавания; педагогическая диагностика; высшее образование; педагогическое тестирование; цифровые технологии в образовании

Для цитирования. Шулимова А.А., Шулимова Е.А. Перспективы развития системы компьютерного тестирования обучающихся в сфере высшего образования Российской Федерации // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 145-161. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-532

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE COMPUTER TESTING SYSTEM FOR STUDENTS IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

A.A. Shulimova, E.A. Shulimova

Purpose. The promising directions for transforming scattered electronic testing resources into an innovative training system designed to develop competencies in the field of higher education in modern Russia are considered in this article. The research subject is methodological approaches to the preparation of test databases, the organization of training and pedagogical control in the electronic environment of the university. The main purpose of research is explanation of the basic techniques

and methods of practical application of testing for the improvement of students' cognitive activity.

Methodology. *The methodological basis of the research includes methods such as comparative, monographic and structural-logical analysis, estimating, rating as well as dialectical, didactic and systematic approaches.*

Results. *The algorithm has been developed for the integrated implementation of the instrumental capabilities of computer testing as a methodological basis for an innovative training system at the intra-university level. The authors argue that the variety of test task helps students concentrate their attention on the content of the training material. Alternatively, in the opinion of the authors, regular intra-university and external testing should be used as forms of distance learning and pedagogical diagnostics in combination with traditional forms of organizing independent work and control. It allows us to reveal the creative potential of the individual and motivate students to continue their studies at a higher level of education.*

Practical implications. *The results of the study can be applied in the field of higher education in teaching of economic theory, history and other social and humanitarian disciplines.*

Keywords: *method of teaching; pedagogical diagnostics; Higher School; pedagogical testing; digital technologies in education*

For citation. *Shulimova A.A., Shulimova E.A. The Prospects for the Development of the Computer Testing System for Students in the Field of Higher Education in the Russian Federation. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 145-161. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-532*

Введение

Цифровизация системы высшего образования Российской Федерации способствовала интенсивному внедрению информационно-коммуникационных технологий в практику обучения студентов. Развитие внутривузовских сервисов и цифровых платформ привело к повсеместному вовлечению электронных ресурсов в систему

педагогического тестирования, которое сейчас осуществляется на всех этапах формирования компетенций и диагностики их уровня освоения. Простота применения и широкие инструментальные возможности выдвигают компьютерное тестирование на ведущее место в методологическом аппарате высшей школы как в России, так в зарубежных странах. Преимущества этого метода заключаются в возможности соблюдения баланса, с одной стороны, следования унифицированным требованиям образовательных стандартов, но, с другой стороны, в возможностях индивидуализации заданий с учетом региональных и отраслевых особенностей учебных заведений.

Цифровые экосистемы российских университетов позволяют использовать тесты для лучшего погружения студентов в образовательный процесс. Они нацелены на поэтапное достижение результатов обучения [17, р. 123]. К тому же, быстрое получение результатов испытаний стимулирует обучающегося на глубокую проработку учебного материала. Как показывают специальные исследования, стандартизированные тесты, с одной стороны подвергают обучающихся и преподавателей значительному психологическому стрессу, а с другой стороны оказывают существенное мотивирующее воздействие, повышают их конкурентоспособность на рынке труда [15, р. 1270].

Поскольку в процессе компьютерного тестирования задействуются дистанционные технологии обучения и снижается внеаудиторная нагрузка на преподавателя, этот формат организации обучения следует рассматривать как прогрессивный. Распространение практики тестирования обучающихся в онлайн формате соответствует общим позитивным тенденциям реализации цифровой трансформации российского общества, позволяющей повысить доступность средств и методов обучения, оптимизировать учебно-методическое сопровождение, реализуемых образовательных программ [6, с. 159]. В стратегической перспективе ожидается интеграция тестовых систем в образовательный процесс российских ВУЗов, импульс которой придает совершенствование программных средств и рост цифровой грамотности населения.

Однако диапазон педагогических возможностей компьютерного тестирования использован российскими ВУЗами не в полной мере. В большинстве случаев реализуется контрольная функция тестов, а результаты испытаний обучающихся используются для рейтинговых оценок университетов и для межстрановых сравнений уровня эффективности системы образования [9, с. 40]. Однако последовательное комплексное применение гибких форм организации тестирования в цифровой среде университетов позволяет реализовать педагогический потенциал этого метода обучения и придать ему значение инновационной тренинговой системы.

Материалы и методы

На рисунке 1 представлен предложенный авторами алгоритм вовлечения инструментального потенциала систем компьютерного тестирования в процесс формирования компетенций и идентификацию результатов обучения. Он призван трансформировать электронные тесты в тренинговую систему. Ожидается, что в итоге практического воплощения этого алгоритма будет реализован инновационный принцип сквозного обучения, которое предусматривает преемственность и вариативность форм.

На первом этапе создания внутривузовской тренинговой системы формируется банк тестов. Основными принципами составления и компоновки заданий являются актуальность информации, целостность представленного материала и объективность оценивания результатов обучения. Дополнительным принципом служит включение дидактического материала, призванного сформировать рефлексивную позицию обучающегося к учебному предмету [12, с. 255].

При этом необходимо следовать целевой установке – последовательному формированию компетенции как ожидаемому результату обучения, достижению субъектной идентичности студента [11, с. 189]. Индикаторами ее достижения выступают знания, умения и навыки, вырабатываемые в процессе выполнения стандартизированных и поливариативных тестов. Для расширения диапазона образовательных возможностей предлагается комбинировать тесты на

выбор единственного правильного ответа с другими типами практикоориентированных упражнений.

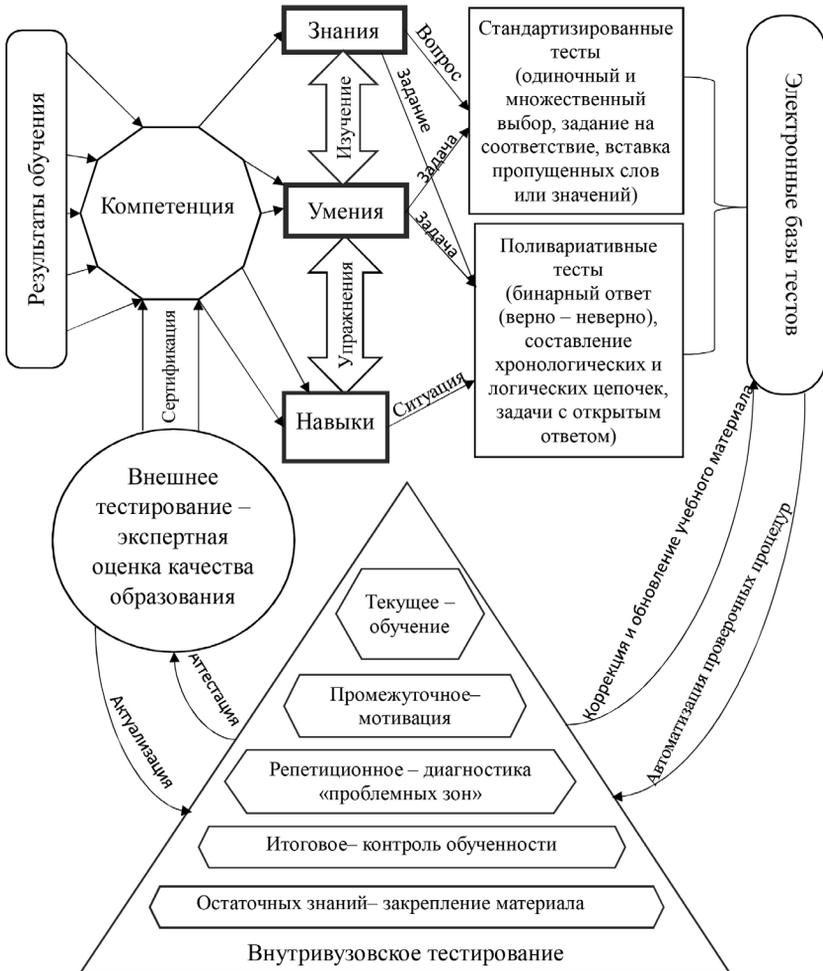


Рис. 1. Алгоритм конструирования инновационной тренинговой системы на базе компьютерного тестирования

Так, задания на составление хронологических цепочек, на установление соответствий различного рода категорий и определений, а также на ввод ответов, полученных в результате решения задач,

направлены на усиление когнитивной функции образовательного процесса. Ведь в процессе тестирования формируются навыки принятия решений в профессиональной области, умения считывать информацию из текстового описания, демонстрируется владение категориальным аппаратом [8, с. 185]. Как известно, эффективность, реализуемой технологии тестирования, характеризуется показателями трудности и дифференцируемости выполняемых заданий, валидности, надежности и объективности результатов [7, с. 122]. Необходимо подходить к разработке заданий комплексно, устанавливать междисциплинарные связи и соблюдать преемственность при формировании компетенции.

Перспективное направление развития тестовых систем – минимизация повтора вариантов, достигаемая за счет увеличения количества вопросов в тестовой базе. Современные компьютерные программы значительно облегчают вычислительные операции, а, значит, позволяют представить типовые расчетные задания в многообразии вариантов. Это методически рационально в случае регулярного решения задач с идентичным условием, но с различными числовыми данными приобретаются необходимые умения и навыки. При освоении дисциплин социально-гуманитарного цикла, в том числе макроэкономики, важно представлять в тестовом формате материал для ситуативного изучения современных проблем, что в условиях цифровизации высшего образования вполне достижимо [10, с. 202].

На втором этапе осуществляется текущее тестирование обучающихся. Экспресс-тестирование следует проводить по каждой теме учебной дисциплины с обязательным прохождением пороговых значений результатов. В результате многократных попыток достигается полное погружение в проблематику лекционного курса, повышается познавательная активность обучающихся, формируются первичные способности, предусмотренные в рамках компетенции.

На третьем этапе по итогам освоения разделов следует провести промежуточное тестирование. Оно реализует индикативную функцию и в результате работы над ошибками позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

На четвертом этапе с целью снижения стрессовой нагрузки перед экзаменом осуществляется репетиционное тестирование обучающихся.

На пятом этапе по результатам итогового тестирования возможно составить рейтинговую оценку и выделить лидеров и аутсайдеров в учебной группе.

Переход на шестой этап внутризусовской системы тестирования производится по истечению нескольких месяцев после завершения изучения учебной дисциплины в целях закрепления материала и приобретения необходимых способностей.

На седьмом этапе целесообразно провести внешнее тестирование с целью аттестации и сертификации. Комплексная оценка эффективности образовательной технологии проводится по следующие ключевым критериям: результаты обучения (Learning Outcomes), восприятие материала (Affective Elements), поведенческое воздействие (Behavior), дизайн (Design), уровень технологии (Technology), качество образования (Teaching/Pedagogy), обратная связь и коммуникационные свойства (Presence/Community) и использование институционального капитала (Institutional Environment) [14, p. 9887]. Все эти факторы учитываются при проведении независимой оценки качества образования, одной из преимущественных форм которой является компьютерное тестирование обучающихся [4, с. 88]. Для минимизации субъективизма и предвзятости руководство российских ВУЗов прибегает к комплексным заданиям, подготовленных экспертами.

Следует учитывать, что в большинстве случаев компьютерное тестирование используется в качестве вспомогательного средства при обучении общим и специальным предметам. Несомненно, освоение учебного материала, таких гуманитарных предметов, как история, этнография, антропология и культурология, требует использования таких педагогических инструментов, как устный опрос или письменная работа. Однако в периоды, когда онлайн-обучение – единственно возможный способ организации образовательного процесса, компьютерное тестирование является быстрым и эффективным сред-

ством освоения учебных дисциплин. Это подтверждают процессы, происходившие в сфере высшего образования РФ и зарубежных стран во время пандемии коронавируса [16, p. 360].

Результаты

Разработка цифровых тестовых систем – весьма трудоемкий процесс. Рутинный труд по составлению тестов значительно облегчает электронные программы конструирования тестов [1, с. 75]. Минимизировать внутривузовские затраты времени преподавателей возможно путем присоединения к сертифицированной системе Интернет-тестирования, разработанной Научно-исследовательским институтом мониторинга качества образования. Эта система предназначена для проверки уровня сформированности компетенций. Мониторинг уровня обученности осуществляется посредством специально подготовленных и проверенных педагогических измерительных материалов трех уровней, в числе которых бинарный опрос, итоговое тестирование, кейс-задания [5, с. 19].

В таблице 1 представлен педагогический анализ результатов компьютерного тестирования студентов Кубанского госагроуниверситета, проведенного в рамках Федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ).

Таблица 1.

Педагогический анализ результатов тестирования студентов КубГАУ системе ФИЭБ за 2023 г., чел.

Код и наименование направления подготовки	Количество сертификатов по уровням				Всего
	золотой	серебряный	бронзовый	сертификат участника	
38.03.01 Экономика	4	3	10	13	30
из них поступило в магистратуру	3	1	4	8	16
38.03.02 Менеджмент	1	1	4	4	10
из них поступило в магистратуру	0	0	2	1	3
38.03.04 Государственное и муниципальное управление	2	5	3	5	15
из них поступило в магистратуру	1	3	2	3	9
Всего по укрупненной группе	7	9	17	22	55
из них поступило в магистратуру	4	4	8	12	28

Диагностика результатов компьютерного тестирования осуществлялась в рамках репрезентативной выборке обучающихся по укрупненной группе специальностей «Экономика и управление». Испытуемые последовательно проходили все этапы внутривузовского тестирования (текущее, промежуточное, репетиционное, частично итоговое и остаточных знаний). На завершающем этапе студенты в факультативном порядке проходили внешний контроль. Экспертная оценка индивидуальных учебных достижений проводилась только среди выпускников бакалавриата, нацеленных на поступление в магистратуру. Предполагалось, что место занятое студентом в рейтинг-листе, убедит его в правильности выбранной образовательной траектории и мотивирует на дальнейшее продолжение обучения на более высоком уровне подготовки.

Сравнение рейтинг-листов ФИЭБ и списков лиц, поступивших в профильную магистратуру, показало, что более 50 % участников проекта продолжило учебу в Кубанском госагроуниверситете в рамках выбранного направления подготовки.

Следует учитывать, что в Краснодаре представлено свыше 20 ВУЗов, а значит, дальнейшее обучение в магистратуре не требует переезда в другой город. Для удержания студентов Кубанскому ГАУ необходимо выдержать жесткую конкуренцию. Предпосылки к лидерству университета в сфере высшего образования формирует политика поддержки талантливой молодежи. Именно в рамках этой политики конструируется система компьютерного тестирования, которая продемонстрировала высокую степень мотивирующего воздействия на обучающихся. Но достигнутые успехи во многом определяются подготовительными мероприятиями, ведь для снижения стрессовой нагрузки руководством Кубанского госагроуниверситета были организованы дополнительные занятия, в ходе которых проводилась работа над ошибками, допущенными при использовании Интернет-тренажеров и решении репетиционных тестов.

Обсуждение результатов

В российском сообществе преподавателей и методистов ведутся оживленные дискуссии по проблемам применения компьютерного тестирования в сфере педагогической диагностики. Критики

этой формы обучения и контроля текущей и итоговой успеваемости указывают на такие отрицательные явления как угадывание, подсказка, списывание, использование «шпаргалок» и иные виды помощи извне. К тому же, в стандартизированных тестах они видят жесткие ограничения, препятствующие раскрытию креативного и интеллектуального потенциала личности [6, с. 106].

Сторонники развития электронных систем тестирования предлагают внедрить игровую форму представления заданий, которая должна реализовать преимущества командной работы и способствовать формированию творческих способностей обучающихся [2, с. 316]. В целях борьбы с угадыванием правильных ответов рекомендуется повысить сложность вопросов и разнообразить их типы, включить в тестовую базу задания на построение логических и хронологических последовательностей [3, с. 316]. Последние наиболее применимы для таких дисциплин как история, где обучающимся необходимо запомнить точную дату событий, и макроэкономика, где важно понять взаимосвязи и взаимодействия между макроэкономическими субъектами.

Заключение

Таким образом, компьютерное тестирование следует рассматривать как перспективную форму обучения, ведь при его грамотной организации используются передовые педагогические методики и инструменты их реализации, а в учебный процесс вовлекаются информационно-коммуникационные технологии. В ходе компьютерного тестирования проявляется индивидуальная познавательная активность студентов, а коллективная работа над ошибками способствует формированию профессиональной идентичности.

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

Список литературы

1. Андросов К.Ю. Сравнительный анализ программ-конструкторов тестов и возможности их использования в учебном процессе // Эргодизайн. 2019. № 2(4). С. 25-31.

2. Байматаева Ш.М. Игровая форма организации тестирования как метод борьбы с помощью извне // Труды университета. 2023. № 3(92). С. 316-320.
3. Булгаков О.М., Гривенная Е.Н., Дедикова А. О. Сравнительный анализ надежности тестовых заданий методом экспертного моделирования решения // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2023. № 1(59). С. 129–136.
4. Левицкий С.Н., Хромова А.В., Федотов Д.М. Контроль сформированности учебных знаний с использованием независимой экспертизы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 11-2. С. 88-90. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.11-2.18>
5. Максименко Л.А., Коробова О.А. Применение конструктора тестов при подготовке заданий для интернет-тестирования // Актуальные вопросы образования. 2018. № 1. С. 19-27.
6. Оптимизация учебно-методического сопровождения реализации образовательных программ как условие повышения качества высшего образования: монография / под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой, И.И. Дроздовой. М.: РУСАЙНС, 2020. 366 с.
7. Сахарова А.В., Смирнова Е.Л. Педагогическое тестирование в высшей школе: проблемы и перспективы // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 119-126.
8. Тарасов С.В., Зуева И.О., Федерякин Д.А. Измерение образовательного прогресса на основе когнитивных операций // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 172-196. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16902>
9. Федерякин Д.А. Межстрановая сопоставимость результатов тестирования в международных сравнительных исследованиях высшего образования // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 37-59. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-37-59>
10. Шулимова А.А. Особенности применения цифровых технологий в преподавании макроэкономики // Цифровые технологии в аграрном образовании: сборник статей по материалам учебно-методической конференции. Краснодар: КубГАУ, 2022. С. 201-202.
11. Шулимова Е.А. Компетентностный подход, как основа современной парадигмы образования: принципы и технологии // Инноваци-

- онные процессы в высшей школе: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: КубГТУ, 2010. С. 189-190.
12. Шулимова Е.А. Методы контроля знаний студентов в цифровой образовательной среде // Дистанционное обучение: опыт, проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил: ГАПОУ СО «Нижнетагильский техникум металлообрабатывающих производств и сервиса», 2021. С. 255-258.
 13. A Review of Standardised Assessment Development Procedure and Algorithms for Computer Adaptive Testing: Applications and Relevance for Fourth Industrial Revolution // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2021. Vol. 20. No. 5. P. 1-17. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.5.1>
 14. Comprehensive evaluation of the use of technology in education – validation with a cohort of global open online learners. Lai J.W.M., De Nobile J., Bower M., Breyer Y. // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. P. 9877-9911. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10986-w>
 15. Investigating the use of standardized testing as a measure of student learning in the Pakistani education system // Russian Law Journal. 2023. Vol. 11(5). P. 1253-1271.
 16. Online Testing in Higher Education Institutions During the Outbreak of COVID-19: Challenges and Opportunitie / M.A.A. Alkamel, S.S. Chouthaiwale, A. A. Yassin, Q. AlAjmi, H.Y. Albaadany // Studies in Systems, Decision and Control. 2021. Vol. 348. P. 349-363. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67716-9_22
 17. Pramjeeth Sh., Ramgovind P. Students' and lecturers' perceptions of computerized adaptive testing as the future of assessing students // Journal of Education. 2023. No. 93. P. 120–146. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i93a06>

References

1. Androsov K. Yu. Sravnitel'nyy analiz programm-konstruktorov testov i vozmozhnosti ikh ispol'zovaniya v uchebnom protsesse [Comparative

- analysis of software-constructors of tests and their use in the educational process]. *Ergodizayn* [Ergodesign], 2019, no. 3, pp. 25-31.
2. Baimatayeva Sh.M. Igrovaya forma organizatsii testirovaniya kak metod bor'by s pomoshch'yu izvne [A Game Form of Testing Organization as a Method of Dealing with Outside Help]. *Trudy universiteta* [University Proceedings], 2023, no. 3(92), pp. 316-320.
 3. Bulgakov O.M., Grivennaya E.N., Dedikova A.O. Sravnitel'nyy analiz nadezhnosti testovykh zadaniy metodom ekspertnogo modelirovaniya resheniya [Comparative analysis of tests assignments reliability by expert decision modeling method]. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of Krasnodar University of Russian MIA], 2023, no. 1(59), pp. 129-136.
 4. Levitsky S.N., Khromova A.V., Fedotov D.M. Kontrol' sformirovannosti uchebnykh znaniy s ispol'zovaniem nezavisimoy ekspertizy [Control of the formation of educational knowledge using independent expertise]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Modern Science: actual problems of theory and practice], 2021, no. 11-2, pp. 88-90. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.11-2.18>
 5. Maksimenko L.A., Korobova O.A. Primenenie konstruktora testov pri podgotovke zadaniy dlya internet-testirovaniya [Application of test constructor for preparation of Internet based assignments]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* [Topical issues of education], 2018, no. 1, pp. 19-27.
 6. *Optimizatsiya uchebno-metodicheskogo soprovozhdeniya realizatsii obrazovatel'nykh programm kak uslovie povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya* [Optimization of educational and methodological support for the implementation of educational programs as a condition for improving the quality of higher education] Monograph / ed. Lyapunsova E.V., Belozerova Yu.M., Drozdova I.I. Moscow: RUSINES, 2020, 366 p.
 7. Sakharova A.V., Smirnova E.L. Pedagogicheskoe testirovanie v vysshey shkole: problemy i perspektivy [Pedagogical testing in higher education: problems and prospects]. *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta* [Vestnik of State University of Humanities and Technology], 2023, no. 2, pp. 119-126.

8. Tarasov S.V., Zueva I.O., Federiakin D.A. Izmerenie obrazovatel'nogo progressa na osnove kognitivnykh operatsiy [Measuring Learning Progress Based on Cognitive Operations]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. Moscow, 2023, no. 3, pp. 172-196. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16902>
9. Federiakin D.A. Mezhranovaya sopostavimost' rezul'tatov testirovaniya v mezhdunarodnykh sravnitel'nykh issledovaniyakh vysshego obrazovaniya [Cross-National Comparability of Assessment in Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. Moscow, 2020, no. 2, pp. 37-59. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-37-59>
10. Shulimova A.A. Osobennosti primeneniya tsifrovyykh tekhnologiy v prepodavanii makroekonomiki [Features of the use of digital technologies in teaching macroeconomics]. *Tsifrovye tekhnologii v agrarnom obrazovanii: sbornik statey po materialam uchebno-metodicheskoy konferentsii* [Digital technologies in agricultural education]: a collection of articles based on the materials of the educational and methodological conference. Krasnodar: KubGAU, 2022, pp. 201-202.
11. Shulimova E.A. Kompetentnostnyy podkhod, kak osnova sovremennoy paradigmy obrazovaniya: printsipy i tekhnologii [Competency approach, as the basis of the modern paradigm of education: principles and technologies]. *Innovatsionnye protsessy v vysshey shkole: materialy XVI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Innovative processes in higher education: materials of the XVI All-Russian Scientific and Practical Conference]. Krasnodar: KubGTU, 2010, pp. 189-190.
12. Shulimova E.A. Methods for monitoring students' knowledge in a digital educational environment [Metody kontrolya znaniy studentov v tsifrovoy obrazovatel'noy srede]. *Distantsionnoe obuchenie: opyt, problemy: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Distance learning: experience, problems: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Nizhny Tagil: Nizhny Tagil Technical School of Metalworking Industries and Service, 2021, pp. 255-258.
13. A Review of Standardised Assessment Development Procedure and Algorithms for Computer Adaptive Testing: Applications and Relevance for Fourth Industrial Revolution. *International Journal of Learning, Teach-*

- ing and Educational Research*, 2021, vol. 20, no. 5, pp. 1-17. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.5.1>
14. Comprehensive evaluation of the use of technology in education – validation with a cohort of global open online learners / Lai J.W.M., De Nobile J., Bower M., Breyer Y. *Education and Information Technologies*, 2022, vol. 27, pp. P. 9877-9911. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10986-w>
 15. Investigating the use of standardized testing as a measure of student learning in the Pakistani education system. *Russian Law Journal*, 2023, vol. 11(5), pp. 1253-1271.
 16. Online Testing in Higher Education Institutions During the Outbreak of COVID-19: Challenges and Opportunitie / M.A.A. Alkamel, S.S. Chouthaiwale, A. A. Yassin, Q. AlAjmi, H.Y. Albaadany. *Studies in Systems, Decision and Control.*, 2021, vol. 348, pp. 349-363. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67716-9_22
 17. Pramjeeth Sh., Ramgovind P. Students' and lecturers' perceptions of computerized adaptive testing as the future of assessing students. *Journal of Education*, 2023, no. 93, pp. 120-146. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i93a06>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Шулимова Анна Анатольевна, доцент кафедры экономической теории, кандидат экономических наук, доцент
Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина
ул. Калинина, 13, г. Краснодар, Краснодарский край, 350044,
Российская Федерация
shulimova.an@yandex.ru

Шулимова Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры истории, философии и психологии
Кубанский государственный технологический университет
ул. Московская, 2, г. Краснодар, Краснодарский край, 350072,
Российская Федерация
shulimova@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anna A. Shulimova, Associate Professor, Department of Economic Theory, Ph. D. in Economics

*Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin,
13, Kalinina Str., Krasnodar, Krasnodarskiy kray, 350044, Russian Federation*

shulimova.an@yandex.ru

SPIN-code: 9107-4268

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-136X>

ResearcherID: B-8297-2018

Scopus Author ID: 56275712900

Elena A. Shulimova, Senior Lecturer, Department of History, Philosophy and Psychology

Kuban State Technological University

Moskovskaya St., 2, Krasnodar, Krasnodarskiy kray, 350072, Russian Federation

shulimova@mail.ru

SPIN-code: 7592-1170

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7430-3990>

Поступила 07.02.2024

После рецензирования 25.03.2024

Принята 07.04.2024

Received 07.02.2024

Revised 25.03.2024

Accepted 07.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-533

УДК 376



Научная статья |

Общая педагогика, история педагогики и образования

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИСЛАМСКИХ СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ

Н.К. Нуриханова, Л.Ф. Султанова, И.М. Искандаров

В свете современного подхода по работе с осужденными выделяют основные виды деятельности исламских священнослужителей с лицами отбывающих наказание, направленных на формирование религиозного мировоззрения, духовно-нравственного воспитания, а также на их интеграцию в систему общественных отношений и включение в социум.

Воспитательное значение религии и основные подходы совершенствования организационных основ деятельности пенитенциарных учреждений при ведущей роли исламских священнослужителей возрастает. Поэтому в пенитенциарных учреждениях становится актуальной реализация основных мер социального, нравственного и религиозного характера, направленных на исправление личности осужденных и формирование качеств, обеспечивающих включение его в жизнь общества на социально допустимом уровне.

Эффективная ресоциализация предполагает выстраивание единой системы воспитательной работы в исправительных учреждениях и оказания помощи лицам после отбытия наказания по их адаптации в социуме.

***Целью** статьи является анализ планомерной деятельности исламских священнослужителей республики Башкортостан (РБ) по*

ресоциализации осужденных, основой которой являются светские законы и религиозные нормы.

Материалы и методы. *Источниками исследования стали общенаучные теоретические методы: анализ социологической и психолого-педагогической литературы, материалов и публикаций педагогической и периодической печати, диссертационных работ по тематике исследования, нормативной и учебно-программной документации; эмпирические методы: изучение, анализ и обобщение практического опыта деятельности исламских священнослужителей РБ; библиографические методы: аннотирование, рецензирование, цитирование, тезирование и др.*

Результаты. *В статье проведен педагогический анализ взглядов на проблему ресоциализации осужденных; определена роль религии в духовно-нравственном воспитании рассматриваемых в работе лиц, раскрыта деятельность исламских священнослужителей с лицами находящимися в пенитенциарных учреждениях и после их освобождения; выявлены основные виды совместной деятельности исправительных учреждений, общественных организаций и религиозных объединений, направленных на организацию эффективной воспитательной системы с осужденными, способствующих позитивной ресоциализации и формированию полноценного члена гражданского общества.*

Материалы могут быть применены в работе с людьми, которые находятся в исправительных учреждениях, при оказании им помощи после отбывания наказания (социализация, трудоустройство и др.), для работы с сотрудниками УФСИН.

Ключевые слова: *ресоциализация; адаптация; осужденные; исламские священнослужители; религиозные убеждение; духовно-нравственное воспитание; исламское просвещение*

Для цитирования. *Нуриханова Н.К., Султанова Л.Ф., Искандаров И.М. Деятельность исламских священнослужителей республики Башкортостан в процессе ресоциализации осужденных // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 2. С. 162-XXX. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-533*

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

ACTIVITIES OF ISLAMIC CLERICS REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN IN THE PROCESS OF RESOCIALIZATION OF CONVICTS

N.K. Nurikhanova, L.F. Sultanova, I.M. Iskandarov

In the light of the modern approach to working with convicts, the main activities of Islamic clerics with persons serving sentences are singled out, aimed at the formation of a religious worldview, spiritual and moral education, as well as their integration into the system of social relations and inclusion in society. The educational value of religion and the main approaches to improving the organizational foundations of the activities of penitentiary institutions, with the leading role of Islamic clerics, are increasing. For this reason, it is becoming important to implement basic social, moral and religious measures in penitentiary institutions aimed at correcting the personality of convicts and developing qualities that ensure their inclusion in the life of society at a socially acceptable level. Effective re-socialization involves building a unified system of educational work in correctional institutions and providing assistance to persons after serving their sentences to adapt to society.

*The **purpose** of the article is to analyze the systematic activity of Islamic clerics of the Republic of Bashkortostan (RB) on the re-socialization of convicts, which is based on secular laws and religious norms.*

***Materials and methods.** The sources of the research are general scientific theoretical methods: analysis of sociological and psychological-pedagogical literature, materials and publications of pedagogical and periodical press, dissertations on the subject of research, regulatory and educational and program documentation; empirical methods: study, analysis and generalization of practical experience of Islamic clerics of the Republic of Belarus; Bibliographic methods: annotation, peer review, citation, thesis, etc.*

Results. *The article provides a pedagogical analysis of views on the problem of resocialization of convicts; the role of religion in the spiritual and moral education of the persons considered in the work is determined, the activities of Islamic clerics with persons who are in penitentiary institutions and after their release are revealed; the main types of joint activities of correctional institutions, public organizations and religious associations aimed at organizing an effective educational system with convicts, contributing to positive re-socialization and the formation of a full-fledged member of civil society, are revealed.*

The materials can be used in working with people who are in correctional institutions, when providing them with assistance after serving their sentence (socialization, employment, etc.), for working with employees of the Federal Penitentiary Service.

Keywords: *resocialization; adaptation; convicts; Islamic clerics; religious beliefs; spiritual and moral education; Islamic education*

For citation. *Nurikhanova N.K., Sultanova L.F., Iskandarov I.M. Activities of Islamic Clerics Republic of Bashkortostan in the Process of Resocialization of Convicts. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 162-XXX. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-533*

Введение

Проблема ресоциализации осужденных является малоизученной, в теории отсутствует системный взгляд на этот вопрос. Это обусловило и то, что в практике также нет общепринятых подходов и технологий. Очевидно, что ресоциализация осужденных востребована политическими, социальными, экономическими изменениями в жизни государства. Она направлена на изменение человеком своего поведения, формирование новых связей в гражданском обществе, ориентацию на нормальную жизнедеятельность в социуме. В процессе ресоциализации немаловажную роль могут сыграть религиозные организации и отдельные священнослужители. Названные обстоятельства, безусловно, актуализируют обозначенную в названии этой работы проблему.

Известно, что сегодня, в процесс ресоциализации осужденных, значительную роль играют представители религиозных объеди-

нений. Деятельность исламских священнослужителей направлена на формирование религиозного мировоззрения осужденных, их духовно-нравственного воспитания, что позволяет им успешно ресоциализироваться в обществе. В этой связи возникает необходимость проведения анализа основных видов деятельности исламских священнослужителей (имамов) с осужденными по их интеграции в систему общественных отношений и включение в гражданское общество.

Данная проблематика предполагает решение следующих задач:

1) осуществить анализ источников и уточнить понятие «ресоциализация» осужденных;

2) раскрыть основные виды деятельности исламских священнослужителей в УФСИН России по РБ;

3) разработать и внедрить программу курса «Основы Ислама» в пенитенциарных учреждениях, целью которой является исламское просвещение и духовно-нравственное развитие личности, в том числе осужденных, основанное на исламском вероучении, религиозных традициях мусульман России и любви к Родине,

4) создать условия для изменения личности осужденного в процессе ресоциализации, объединяя ресурсы исполнительных органов, общественных организаций, и религиозных объединений.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили: общая теория деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); теория системного подхода, исследующая взаимоотношения между социальными системами и интегральными качествами отдельного индивида (П.К. Анохин, Б.А. Вяткин, С.В. Мерлин, Д.И. Фельдштейн и др.); теория развития личности как процесса формирования социального качества индивида в результате его социализации и воспитания (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.), концепция историко-педагогического исследования (Т.М. Аминов) [2].

Результаты

Еще в начале 1980-х годов, Ю.М. Антонян, в криминологической науке, истолковывал ресоциализацию как «приспособление» к новой жизни и деятельное участие в ней. И поэтому, насколько будет благополучным приспособление к новым условиям жизни, нормализация социальных связей, насколько хорошо будут упрочены результаты исправительно-трудового влияния, в существенной мере зависит дальнейшее поведение освобожденного [1, с. 193; 8].

Термин «ресоциализация» используется в психологии, педагогике, социологии, юриспруденции. С.А. Борсученко отмечает, что «педагогика использует ресоциализацию как способ, при помощи которого человеку прививаются новые жизненные ценности, чтобы заменить усвоенные ранее. Направленность этого процесса осуществляется в отношении людей, чья модель поведения значительно отличается от общепринятых правил» [5, с. 74].

М.А. Галагузова, рассматривает ресоциализацию как «комплексную, многоуровневую, этапную и динамичную систему взаимосвязанных действий, направляемых на восстановление человека (осужденного подростка) в правах, статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих» [6].

В Федеральном законе от 6 февраля 2023 г. N 10-ФЗ «О пробации в Российской Федерации» «ресоциализация – это комплекс мер социально-экономического, педагогического, правового характера, осуществляемых субъектами профилактики правонарушений в соответствии с их компетенцией и лицами, участвующими в профилактике правонарушений, в целях реинтеграции в общество лиц, освобожденных из учреждений, исполняющих наказания в виде принудительных работ или лишения свободы, и (или) лиц, которым назначены иные меры уголовно-правового характера (в рамках закона)» [10].

Садовникова М.Н., термин ресоциализации рассматривает в широком и узком значении. Автор отмечает, что ресоциализация в широком смысле отражает государственную систему реагирования на преступное поведение, являясь государственной целью в отношении осужденных, и представляет собой целенаправленный процесс,

реализуемый посредством государственно-правовых мер, с целью создания устойчивой системы институтов, направленных на ресоциализацию рассматриваемых лиц. В узком смысле, ресоциализация представлена как целенаправленный процесс восстановления или коррекция и приобретения социальных ценностей, норм, знаний, опыта, способностей, условий для формирования у осужденных моделей правопослушного поведения включающих основные элементы институциональных требований и предписаний и устойчивость самостоятельной позитивной социализации [8, 9].

В современных исследованиях выделяют два основных этапа ресоциализации: первый этап – пенитенциарный и второй этап – постпенитенциарный. Согласованное взаимодействие уголовно-исполнительной системы с органами региональной власти, местного самоуправления и негосударственными организациями, в том числе с представителями межрелигиозных организаций направлено на обеспечение преемственности взаимосвязанных этапов рассматриваемого нами процесса. Процесс ресоциализации рассматриваемых нами лиц направлен на коррекцию свойств их личности, на возвращение в социум, приобретение ими новых умений, навыков, специальностей необходимых для их жизнедеятельности в обществе, соблюдение установленных норм и правил. Цель ресоциализации - духовно-нравственное трансформация личности до формирования стереотипа законопослушного поведения, восстановление его утраченного статуса и изменение отрицательных установок [3, 4].

Таким образом, под ресоциализацией мы понимаем процесс приспособления осужденных к условиям, при которых происходит их перевоспитание в условиях исправительного учреждения и выработка социально-приемлемых форм поведения для последующей адаптации к субкультурам после отбывания наказания.

Сегодня на уровне государства существует единая система ресоциализации осужденных. Принятый Государственной думой и одобренный Советом Федерации Федеральный закон от 6 февраля 2023 г. N 10-ФЗ «О пробации в Российской Федерации» «регулирует общественные отношения, возникающие в сфере организации и функцио-

нирования пробации в Российской Федерации, в том числе определяет цели, задачи и принципы пробации, правовое положение лиц, в отношении которых применяется пробация, направления деятельности и полномочия субъектов пробации в Российской Федерации, а также предполагает открытие центра пробации, как специализированной организации, создаваемой в целях оказания помощи лицам, в отношении которых применяется постпенитенциарная пробация, в том числе в предоставлении временного места пребывания» [10].

Выделим основные цели пробации – «коррекция социального поведения, ресоциализация, социальная адаптация и социальная реабилитация лиц, в отношении которых применяется пробация, предупреждение совершения ими новых преступлений. Задачами пробации являются создание условий для оказания помощи лицам, в отношении которых применяется пробация, в вопросах восстановления социальных связей, востребованности профессиональных навыков и трудоустройства, обеспечения жильем, получения образования, реализации права на социальное обслуживание, получения медицинской, психологической и юридической помощи в соответствии с законодательством Российской Федерации, обеспечение гарантий защиты прав и свобод человека и гражданина» [10].

Таким образом, основными направлениями деятельности в сфере исполнительной пробации являются ресоциализация, социальная адаптация и социальная реабилитация лиц, осужденных и лиц, отбывших уголовные наказания.

Одним из внешних условий изменений личности осужденного в процессе ресоциализации выступает обращение к религии. Если раньше людям приходилось иногда скрывать свою религиозность, то сегодня, настало другое время, когда свобода совести и свобода вероисповедания в полной мере реализуются на практике. В условиях пенитенциарных учреждений у осужденных сохраняется право исповедовать какую-либо религию, иметь религиозные убеждения. Поэтому возникает необходимость участия представителей религиозных организаций (имамов, священников) в процессе социальной адаптации рассматриваемых нами лиц, так как на первый план в

области исполнения наказаний выдвигаются задачи их исправления и ресоциализации.

На объектах Управления Федеральной службы исполнения наказаний (УФСИН) России, расположенных на территории Республики Башкортостан, действуют 3 мечети и 16 молельных комнат, которые регулярно посещают более 400 человек. Сегодня одним из направлений деятельности исламских священнослужителей является открытие воскресных школ (по образцу Медресе) в колониях Республики Башкортостан. В данных школах 60 осужденных успешно занимаются по адаптированным программам Российского исламского университета Центрального духовного управления мусульман России (РИУ ЦДУМ России), изучают арабский язык, курс «Основы Ислама».

Программа курса «Основы Ислама» представляет собой систематическое изложение знаний основ вероучения, практики поклонения, нравственности, истории ислама, чтения и рецитации Корана, Сунны (образа жизни и свободы изречения) пророка Мухаммада, арабского языка осужденным. Цель данной программы – исламское просвещение и духовно-нравственное развитие личности, в том числе осужденных, основанное на исламском вероучении, религиозных традициях мусульман России и любви к Родине. Результатом духовно-нравственного развития человека выступает – благочестивый верующий, добропорядочный семьянин и ответственный гражданин.

Программа состоит из шести интегрированных блоков, объёмом в 180 часов. Взаимосвязанные блоки состоят из разделов, направленные на формирование навыков определенного уровня, их также можно индивидуализировать по содержанию, методам, формам, уровню самостоятельности и темпами реализации.

Содержание блоков состоит из следующих компонентов:

1. Основы исламского вероубеждения (6 Столпов Веры).
2. Практика поклонения в исламе (Намаз, обязательная пятикратная молитва. Пост, Закят, Хадж).
3. Коран (Алфавит и звукообразование (махрадж). Чтение Корана (кыраат) и правила чтения Корана (таджвид). Заучивание Корана (хифз).

4. Ахляк (исламская нравственность) (Этикет мусульман. Мусульманские праздники).

5. История ислама (История пророков). Сира (жизнеописание пророка Мухаммада).

6. Гражданская и этнокультурная идентичность мусульман России.

Оценка качества каждого блока включает промежуточный мониторинг освоения слушателями программы (устный опрос, письменная контрольная работа, тестирование и другие). Итоговая форма контроля – экзамен в онлайн формате.

Необходимо отметить, что среди слушателей – люди разных национальностей и разных мазхабов, и все они безусловно относятся к обучению, которое в целом благотворно влияет на атмосферу осужденных. Воскресная школа не только повышает религиозную грамотность, но и помогает найти настоящую духовную опору в жизни. Религиозное просвещение является наилучшей профилактикой экстремизма, терроризма и радикализма. На регулярной основе в УФСИН России по РБ проходят встречи личного состава с представителями традиционных конфессий. Куратор тюремного служения от Центрального духовного управления России (ЦДУМ) и руководитель отдела тюремного служения Уфимской епархии Русской Православной Церкви систематически проводят обучающие лекции, духовно-просветительские беседы, отвечают на вопросы. Такие мероприятия положительно влияют на психологическое состояние сотрудников управления, т.к. их служба связана с огромными сложностями.

Куратор тюремного служения ЦДУМ России по РБ ежегодно для осужденных проводит конкурс «Шамайль», конкурс чтецов Корана, мероприятия, направленные на проведение религиозных праздников «Ураза байрам», «Курбан байрам», а также совместно с православным священником организуют недели межрелигиозного диалога России, беседы с осужденными, об истории традиционных конфессий России, о значении веры в жизни человека.

Одной из форм работы имамов является организация и проведение тематических лекций для сотрудников исправительных учреждений:

«Профилактика экстремизма и терроризма», «Угроза радикализма» «Профилактика суицида», «Профилактика аутоагрессии» и другие. Тематики лекции раскрывается через призму основных законов ислама и вероубеждения.

Между администрацией УФСИН России по РБ, сотрудниками пенитенциарных учреждений и межрелигиозными группами существует тесное взаимодействие, направленное на организацию религиозно-просветительской деятельности с осужденными, а также на поддержку священнослужителей в беспрепятственном осуществлении их деятельности в рамках соглашения.

По статистическим данным после выхода на свободу многие подопечные продолжают ходить в мечеть, поступают в исламские образовательные учреждения, получают образование, устраиваются на работу, создают семьи, то есть становятся полноправными членами гражданского общества, а также человек становится прилежным прихожанином. Необходимо отметить, что по данным специальных отделов, среди осужденных мусульман, которые соблюдают каноны религии, изучают «Основы ислама», посещают воскресные школы, мечети расположенные на объектах УФСИН России по РБ процент возвращающихся в места лишения свободы очень низкий (составляет от 1% до 3%). При этом они четко понимают, что ислам – это религия мира и созидания, а не разрушения. Ислам – это путь достижения истинного счастья. Сложности социализации бывший осужденный не воспринимает как проблему или трудности, им эти сложности воспринимаются как испытание от Всевышнего.

Изучив опыт работы Центра социализации и адаптации Республики Татарстан в УФСИН России по РБ открыт АНО Центр социальной адаптации и реабилитации «Акбузат». Социально-структурная деятельность центра направлена на оказание помощи лицам, которые отбывают наказание в местах лишения свободы и нуждаются в разносторонние поддержки после отбывания наказания. В работе центра принимают участие священнослужители, юристы, психологи, врачи, а также лица, которые имеют опыт нахождения в пенитенциарных учреждениях, но при этом помогают осужденным достойно адаптироваться и вернуться к нормальной жизни после освобождения.

С апреля 2023 года ужесточились требования к религиозной литературе, используемые в местах лишения свободы. Это в свою очередь дисциплинирует и способствует более ответственному отбору и применению данной литературы. При этом основными источниками являются Священный Коран и сунны Пророка Мухаммада (с.а.с). Также разрешены ряд произведений современных и классических авторов, где нормы и постулаты ислама соотносятся с реалиями современной жизни. Книги могут быть доступны в библиотеках, в молельных комнатах исправительных учреждений.

Процесс ресоциализации осужденных предполагает совместную деятельность субъекта и объекта воспитательной системы в рамках пенитенциарных учреждений и за ее пределами, направленную на содействие человеку в коррекции отрицательных черт личности, уход от криминальной субкультуры. При этом исправление представлено не только как цель и результат этого процесса, но и сам процесс изменения самой личности под влиянием экзогенных и эндогенных факторов ее развития.

Заключение

Деятельность исламских священнослужителей по ресоциализации осужденных позволила организовать плодотворную систему сотрудничества УФСИН России по РБ, с религиозными объединениями и общественными организациями. По результатам рассматриваемой деятельности и, в целом, нашего исследования, можно сделать следующие выводы:

1. На основе анализа теоретической литературы под ресоциализацией мы понимаем процесс приспособления осужденных к условиям, при которых происходит их перевоспитание в условиях исправительного учреждения и выработка социально-приемлемых форм поведения для последующей адаптации в гражданском обществе после отбывания наказания.

2. Раскрыты основные формы работы исламских священнослужителей с осужденными и сотрудниками УФСИН России по РБ (открытие мечетей и молельных комнат в пенитенциарных учреждениях, изуче-

ние программы курса «Основы Ислама», проведение тематических лекций, духовно-просветительских бесед, религиозных праздников, конкурсов, недели межрелигиозного диалога, религиозных обрядов и церемоний на территории учреждений УФСИН России по РБ, в порядке, предусмотренным законодательством РФ, обеспечение предметами культа индивидуального пользования (религиозные четки, тубетейка, молитвенный коврик) и религиозной литературой и др.

3. Совместная работа УФСИН России по РБ, общественных организаций и межрелигиозных групп направлена не только на духовно-нравственное воспитание осужденных, восстановление социально-полезных связей, но и на подготовку их к освобождению и оказанию им помощи в ресоциализации после отбывания наказания (открытие АНО Центра адаптации и реабилитации «Акбузат», юридическое сопровождение, трудоустройство, медицинское обслуживание и др.).

В целом, проанализированные материалы будут способствовать формированию новых научных исследований, расширяющих образовательную теорию и практику рассматриваемой проблемы.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы в рамках конкурса на проведение фундаментальных и поисковых научных исследований по приоритетным направлениям отдельными группами (Приказ №123/н от 30.05.2022 г.).

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Криминология. Избранные лекции. М.: Логос, 2004. 448 с.
2. Аминов Т.М. Организация педагогического процесса государственных педагогических учебных заведений Башкирии в конце XIX – начале XX века // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2004. № 2. С. 57-75.
3. Aminov T.M. Islamic pedagogical renaissance: formation and substantiation of the phenomenon // Perspectives of Science and Education. 2022. № 5 (59). P. 506-517. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.30>

4. Aminov T.M., Nurikhanova N.K., Akhmadulin V.A. Al-Khwarizmi is an outstanding representative of oriental pedagogy // *Perspectives of Science and Education*. 2023. № 4 (64). P. 559-573. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.34>
5. Борсученко С.А. Ресоциализация и социальная адаптация осужденных к лишению свободы: понятие, содержание, правовое регулирование // *Юридический вестник Самарского университета*. 2018. Т. 4. №2. С. 74-79. <https://doi.org/10.18287/2542-047X-2018-4-2-74-79>
6. Галагузова М.А. Проблемы социальной изоляции детей // *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 101-116.
7. Савиных А.И. Организационно-педагогические условия ресоциализации несовершеннолетних осужденных в учреждении исполнения уголовного наказания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2006. 23 с.
8. Садовникова М.Н. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных (по материалам Восточной Сибири): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Владивосток, 2011. 30 с.
9. Козловский С.Н. Ресоциализация осужденных в исправительных учреждениях // *Вестник ННГУ*. 2019. №1. С. 122-128. URL: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=10632> (дата обращения: 07.12.2023).
10. Федеральный закон от 6 февраля 2023 г. N 10-ФЗ «О пробации в Российской Федерации». <https://base.garant.ru/406310197/> (дата обращения: 07.12.2023).

References

1. Antonyan Y.M. *Criminology. Selected lectures*. Moscow: Logos Publ., 2004, 448 p.
2. Aminov T.M. Organization of the pedagogical process of state pedagogical educational institutions of Bashkiria in the late XIX - early XX century. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural'skogo otdeleniya RAO*, 2004, no. 2, pp. 57-75.
3. Aminov T.M. Islamic pedagogical renaissance: formation and substantiation of the phenomenon. *Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 5 (59), pp. 506-517. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.30>
4. Aminov T.M., Nurikhanova N.K., Akhmadulin V.A. Al-Khwarizmi is an outstanding representative of oriental pedagogy. *Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 4 (64), pp. 559-573. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.34>

5. Borsuchenko S.A. Resocialization and social adaptation of convicts to imprisonment: concept, content, legal regulation. *Yuridicheskiy vestnik Samarskogo universiteta* [Legal Bulletin of Samara University], 2018, vol. 4, no. 2, pp. 74-79. <https://doi.org/10.18287/2542-047X-2018-4-2-74-79>
6. Galaguzova M.A. Problems of social isolation of children. *Voprosy psikhologii*, 1996, no. 3, pp. 101-116.
7. Savinykh A.I. *Organizational and pedagogical conditions of resocialization of juvenile convicts in the institution of execution of criminal punishment*: Abstract of PhD dissertation. Novokuznetsk, 2006, 23 p.
8. Sadovnikova M.N. *Resocialization of juvenile convicts (on the materials of Eastern Siberia)*: Abstract of PhD dissertation. Vladivostok, 2011, 30 p.
9. Kozlovsky S.N. Resocialization of convicts in correctional institutions. *Vestnik NNGU*, 2019, no. 1, pp. 122-128. URL: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=10632> (accessed 07.12.2023).
10. Federal Law of February 6, 2023 N 10-FZ “On Probation in the Russian Federation”. <https://base.garant.ru/406310197/> (accessed 07.12.2023).

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Нуриханова Наиля Камилловна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Октябрьской революции, 3а, г. Уфа, Башкортостан, 450000,
Российская Федерация
nurikhanai@rambler.ru

Султанова Ляйсан Фирдавиевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Октябрьской революции, 3а, г. Уфа, Башкортостан, 450000,
Российская Федерация
sulyajsan@mail.ru

Искандаров Инсаф Мансафович, хазрат, ответственный по работе с ФСИН России от Центрального духовного управления мусульман России, студент факультета психологии
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Октябрьской революции, 3а, г. Уфа, Башкортостан, 450000, Российская Федерация
kuganak2@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Nailya K. Nurikhanova, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy
Bashkir State Pedagogical University M. Akmulla
3a, October Revolution Str., Ufa, Bashkortostan, 450000, Russian Federation
nurikhanai@rambler.ru
ORCID: 0000-0003-0865-7982

Lyaysan F. Sultanova, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy
Bashkir State Pedagogical University M. Akmulla
3a, October Revolution Str., Ufa, Bashkortostan, 450000, Russian Federation
sulyajsan@mail.ru
ORCID: 0000-0001-5936-4691

Insaf M. Iskandarov, Hazrat, Responsible for Working with the Federal Penitentiary Service of Russia from the Central Spiritual Administration of Muslims of Russia, Student of the Faculty of Psychology
Bashkir State Pedagogical University M. Akmulla
3a, October Revolution Str., Ufa, Bashkortostan, 450000, Russian Federation
kuganak2@gmail.com

Поступила 21.02.2024
После рецензирования 01.03.2024
Принята 09.03.2024

Received 21.02.2024
Revised 01.03.2024
Accepted 09.03.2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-433

УДК 1 (159.9)



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

МЕТАЭМОЦИИ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Д.А. Кондратьев, А.Е. Фомин

В статье рассматривается понятие метаэмоций или эмоций второго порядка. Последние понимаются как эмоции, которые переживает субъект по поводу собственных эмоций, а также эмоций другого человека. Представлен анализ развития этого конструкта в философских и психологических исследованиях. В этом контексте обсуждается актуальность введения понятия о метаэмоциях в категориальный аппарат психологии и эмпирического изучения метаэмоциональных процессов. В психологических исследованиях метаэмоций выделено два подхода, которые сложились к настоящему времени. Во-первых, метаэмоции рассматриваются как компонент стратегий эмоционального воспитания, которые реализуют родители в отношении собственных детей. Во-вторых, метаэмоции изучаются в рамках разработки проблемы эмоционального интеллекта, в частности на материале феноменов мета-настроения. В статье также обсуждается вопрос о структуре метаэмоций. Анализируются варианты, в которых дается общее формальное описание структуры метаэмо-

циональной активности (объект метаэмоций, цели, в контексте которых возникают метаэмоциональные состояния, обратная связь между метаэмоциями и эмоциональными целями). Вместе тем, представлена модель Дж. Готтмана и др., в которой метаэмоции выступают как существенный компонент различных по своей продуктивности подходов родителей к эмоциональной регуляции поведения ребенка. Сделаны выводы относительно возможности использования модели родительских метаэмоций применительно к ситуациям учебно-воспитательного взаимодействия между педагогом и обучающимся.

Цель. Статья посвящена актуальной в условиях современного состояния развития психологии и педагогики теме метаэмоций. Предметом анализа выступают метаэмоции в детско-родительских отношениях. Автор ставит целью исследовать понятие, структуру и современные подходы к изучению метаэмоций, а также проанализировать модель влияния родительских метаэмоций на результаты ребенка в развитии навыков эмоциональной саморегуляции Дж. Готтмана и Катца и определить возможности ее использования применительно к взаимодействию педагога и учащегося.

Метод и методология проведения работы. Основу исследования образуют наблюдение, метод обобщения независимых характеристик и близнецовый методы.

Результаты. Результаты работы заключаются в том, что автор подчеркивает наличие тесной взаимосвязи между способностью ребенка к эмоциональной саморегуляции на основе понимания метаэмоций субъектами воспитания в лице родителей или учителей.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере психолого-педагогического взаимодействия субъектов воспитания с воспитуемыми на основе анализа метаэмоций и эмоциональной саморегуляции.

Ключевые слова: метаэмоции; метапознание; регуляция эмоций ребенка; эмоциональная саморегуляция ребенка; модели регуляции детскими эмоциями

Для цитирования. Кондратьев Д.А., Фомин А.Е. Метаэмоции: понятие, структура и подходы к изучению // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 178-202. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-433

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

META-EMOTIONS: CONCEPT, STRUCTURE AND APPROACHES TO STUDY

D.A. Kondratyev, A.E. Fomin

The article examines the concept of meta-emotions or second-order emotions. The latter are understood as the emotions that the subject experiences regarding his own emotions, as well as the emotions of another person. An analysis of the development of this construct in philosophical and psychological research is presented. In this context, the relevance of introducing the concept of meta-emotions into the categorical apparatus of psychology and the empirical study of meta-emotional processes is discussed. In psychological studies of meta-emotions, two approaches have been identified that have developed to date. First, meta-emotions are considered as a component of emotional education strategies that parents implement in relation to their children. Secondly, meta-emotions are studied as part of the development of the problem of emotional intelligence, in particular based on the phenomena of meta-mood. The article also discusses the question of the structure of meta-emotions. Options are analyzed that provide a general formal description of the structure of meta-emotional activity (the object of meta-emotions, goals in the context of which meta-emotional states arise, feedback between meta-emotions and emotional goals). At the same time, the model of J. Gottman et al. is presented, in which meta-emotions act as an essential component of parents' approaches to the emotional regulation of the child's behavior, which are different in their productivity. Conclusions are drawn regarding

the possibility of using the model of parental meta-emotions in relation to situations of educational interaction between a teacher and a student.

Purpose. *The article is devoted to the topic of meta-emotions, which is relevant in the current state of development of psychology and pedagogy. The subject of analysis is meta-emotions in parent-child relationships. The author aims to explore the concept, structure and modern approaches to the study of meta-emotions, as well as to analyze the model of the influence of parental meta-emotions on the child's results in the development of emotional self-regulation skills by J. Gottman and Katz and determine the possibilities of its use in relation to the interaction between teacher and student.*

Methodology. *The basis of the study is observation, the method of generalization of independent characteristics and twin methods.*

Results. *The results of the work are that the author emphasizes the presence of a close relationship between the child's ability for emotional self-regulation based on the understanding of meta-emotions by the subjects of education represented by parents or teachers.*

Practical implications. *The results of the study can be applied in the field of psychological and pedagogical interaction between subjects of education and students based on the analysis of meta-emotions and emotional self-regulation.*

Keywords: *meta-emotions, metacognition, regulation of a child's emotions, emotional self-regulation of the child, models of regulation of children's emotions*

For citation. *Kondratyev D.A., Fomin A.E. Meta-Emotions: Concept, Structure and Approaches to Study. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 178-202. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-433*

Введение

В современных психолого-педагогических исследованиях все более существенной разработке подвергаются вопросы, относящиеся к области воспитания субъектов образовательного процесса. Эта тенденция обусловлена тем обстоятельством, что психология

воспитания как исследовательская область освоена учеными-психологами куда меньше, чем психология обучения. Среди многочисленных проблем, которые составляют обширную область психологии воспитания, определенный интерес представляет вопрос о том, как взрослый (родитель, воспитатель, учитель) осуществляет регуляцию эмоциональной жизни ребенка. Как родители или учителя относятся к проявлению различных эмоций у детей? Какие представления исповедуют воспитатели относительно разрешений или запретов на выражение тех или иных эмоций у своих подопечных? Какие стратегии используют в воздействии на эмоциональную жизнь ребенка родители или учителя? Эти и другие вопросы составляют предмет исследований в данной проблемной области [5; 11; 12].

Основная часть

Перспективным конструктом, введенным относительно недавно и призванным объяснить специфику регуляции взрослым эмоциональной жизни ребенка, является понятие «метаэмоции». Последние принимают с точки зрения разработчиков этого понятия существенное участие в том, как взрослый воспринимает и оценивает собственные эмоции, а также эмоции ребенка и каким образом поддерживает или, наоборот, ограничивает их выражение [14].

Прежде всего рассмотрим, как анализируется данный конструкт в различных предметных областях. В частности, представления о метаэмоциях, как и непосредственно о самих эмоциях, получили определенное развитие в рамках философского дискурса [4].

Философы К. Джагер и А. Бартч, предложили определение, в соответствии с которым метаэмоции представляют собой не что иное, как «эмоции, которые люди испытывают по поводу своих собственных эмоций» [19, с. 179]. Здесь авторами намечается некоторое отличие от представленного выше определения метаэмоций. Так, они ограничивают данное понятие только теми переживаниями, которые человек испытывает в отношении своих собственных чувств, но не чувств других. С этой точки зрения, например чувство вины, которое человек испытывает из-за своей злорадной радости по по-

воду неудачи другого является метаэмоцией. Но, зависть к другому по поводу его радости к метаэмоциям не относится.

Другой важной особенностью метаэмоций выступает их выраженная интенциональность, т.е. направленность на конкретный объект, то или иное эмоциональное состояние. К неинтенциональным переживаниям относятся настроения человека, которые имеют беспредметный характер. Вместе с тем одно и то же эмоциональное состояние второго порядка может в зависимости от контекста мигрировать между полюсами интенциональности/ неинтенциональности. В качестве примера авторы приводят состояние депрессии, которое может изначально не иметь выраженного объекта, затем приобретать такой объект, а затем снова вырождаться в беспредметное переживание [19].

В статье Д. Мендосы высказывается убеждение, что построение состоятельной теории эмоциональной жизни человека должно обязательно включать решение задачи объяснения проблемы метаэмоций [27]. Есть несколько аргументов в пользу этого утверждения. Во-первых метаэмоции, по мнению Д. Мендосы всегда меняют протекание эмоциональных процессов первого порядка. Так, первичное состояние гнева сильно различается в том случае, если человек опечален своим гневом или, наоборот испытывает радость и удовлетворение от своего гнева. Поэтому объяснение эмоций первого порядка невозможно без учета фактора метаэмоций [27]. Косвенным подтверждением этой идеи является различие концептуального и эмпирического знания и степени их влияния на принятие решений [16].

Во-вторых, еще одно важное положение о метаэмоциях состоит в том, что эти явления не следует рассматривать как какие-то особые психические сущности. Скорее они являются естественным следствием рефлексивной природы всего человеческого существа. Так, по мнению М. Розенберга рефлексивность оказывает решающее влияние на эмоции потому, что люди размышляют об эмоциях, пытаются постичь их природу и пытаются контролировать как их проявления, так и сами эмоциональные переживания. Таким обра-

зом, рефлексивность является центральной чертой эмоциональной идентификации, эмоционального проявления и эмоционального переживания [30]. Поэтому включение метаэмоций в осмысление эмоций первого порядка представляется необходимым, оно позволяет уточнить содержание и значимость того или иного первичного эмоционального переживания в глазах субъекта.

Д. Мендоса рассматривает концепт «метаэмоции» также, как и предыдущие авторы, то есть только как эмоции второго порядка, не подразумевающие эмоций по поводу эмоций другого человека. Однако, метаэмоциональные состояния имеют и определенные последствия в рамках межличностных отношений, считает автор [27]. Здесь она опирается на работу Т. Джонс и А. Бодткер, которые полагают, что метаэмоции могут усиливать непрозрачность взаимодействия, поскольку человек априорно полагает, что партнер по общению испытывает те же метаэмоции, что и он сам. В действительности это может быть далеко не так. Например, один человек может испытывать ревность, но стыдиться ее. В то же время его визави гордится тем, что ревнует партнера. Такое различие в содержании метаэмоций становится источником конфликта, поскольку один человек будет стремиться сдерживать свою ревность, а другой будет ее поддерживать. В этой связи остро встает вопрос о необходимости осознания людьми своих метаэмоций и поиска на этой основе путей совместного управления межличностными конфликтами [20].

Р. Заборовски в одной из работ рассматривает вопрос о метаэмоциях в контексте проблемы смешанных эмоций (*mixed emotions*), в том числе тех, что возникали по поводу первичных эмоций человека (представляющих собой реакцию на события) [34]. В исследовании Заборовского метаэмоции представлены как одна из разновидностей чувств, которые наряду с, например, настроениям или многослойными чувствами, относятся автором к подлинным смешанным чувствам, где отдельные эмоции действительно переплетаются между собой. Авторское понимание этого конструкта мало чем отличается от уже обозначенного выше представления о метаэмоциях, как эмоциях второго порядка. При этом, Р. Заборовски отмечает, что мета-

эмоции бесспорно оказывают влияние на эмоции первого порядка: могут как усиливать, так и ослаблять их [34].

В 90-х гг. XX в. понятие «метаэмоции» было введено в психологический дискурс П. Экманом. Согласно его теории, эмоции могут быть разделены на первичные и метаэмоции. Первичные эмоции возникают в ответ на внешние стимулы и включают радость, грусть, страх и гнев. Метаэмоции же возникают по отношению к первичным эмоциям и включают, например, стыд, вину, гордость и сожаление. Вместе с тем исследователями, которые ввели в обращение конструкт «метаэмоции» уже в рамках конкретных психологических исследований и научных текстов считаются Дж. Готтман, Л. Кац и К. Хувен [13; 14; 15].

В одной из первых работ по этой проблеме авторы ввели понятие родительских метаэмоций, которые определены как эмоции, испытываемые взрослыми по поводу собственных эмоций и эмоций их детей [14]. Авторы отмечают, что предыдущие исследователи скорее искали общие закономерности в отношении эмоций, полагая, что, например, эмоция гнева одинакова для большинства людей. Однако, они, как правило, упускали из виду то, как люди относятся к конкретной эмоции, такой как гнев. Некоторые люди стыдятся или расстраиваются из-за того, что впадают в гнев, другие радуются своей способности выражать гнев, а третьи считают гнев естественным, ни хорошим, ни плохим [14].

При этом авторы справедливо указывают на определенную ограниченность прежних подходов к экспериментальному изучению эмоциональной жизни человека. Они отмечают, что любой эксперимент, который включает в себя индукцию эмоций, также будет включать метаэмоции, даже если они специально не изучаются. Следовательно, в экспериментах по индукции эмоций метаэмоции представляют неконтролируемую побочную переменную. Например, эффекты вызывания эмоции гнева могут варьироваться у разных испытуемых не только потому, что гнев вызывается у разных людей неодинаково, но и потому, что эмоции людей по поводу их собственного гнева сильно различаются. Всякий раз, когда мы вы-

зываем эмоцию, мы также имеем дело с эмоциями по поводу того, что испытали или как прочувствовали эту эмоцию. Мы всегда действуем метаэмоциональные процессы человека, независимо от того, изучаем мы их или нет [14].

В этой связи метаэмоциональные процессы вносят существенное усложнение в эмоциональную жизнь человека. Так, метаэмоции могут влиять на эмоции, изменяя либо их интенсивность, либо интенсивность их выражения. Например, чувство вины, связанное со злорадством, скорее всего, ослабит злорадство; гордость, связанная с гневом, имеет тенденцию усиливать гнев. Даже, когда эмоциональное и метаэмоциональное переживание имеют одинаковую валентность, итоговая эмоция имеет другое значение. Например, переживание радости отличается от того же переживания, если человек испытывает еще и гордость по поводу собственной радости. Гордость по поводу радости не только увеличивает радость человека, но также и придает ей особый характер. В частности, она включает в себя самоуважение. В целом, метаэмоции представляют собой сложные интегральные образования, включающие не только исходное эмоциональное возбуждение, но также намерения человека, его ожидания, я-концепцию [28].

Пытаясь прояснить понятие метаэмоций, Готтман, Кац и Хувен высказывают утверждение, что оно аналогично конструкту «метапознание», которое также выступает как совокупность явлений второго порядка, которые надстраиваются над феноменами первого порядка: метапознание – это познание о познании, метаэмоции – это эмоции по поводу эмоций. Однако подобная аналогия нуждается в существенном теоретическом уточнении. Понятие метапознания, при всей его недостаточной определенности и широте, многообразии вариантов его дефиниции, разнообразии способов его операционализации, обычно не выводится авторами за пределы индивидуальной психики. Иными словами, метапознание в первоначальном понимании данного термина – это познание своих когниций, но не когниций другого человека. Другое дело, когда речь заходит о так называемых социальных метакогнициях. Они подразумевают не только «мышление о

собственном мышлении», их объектом также могут выступать и процессы мышления других людей [21]. Учитывая, что понятие метаэмоций уже изначально включает подобный социальный аспект, следует соотносить его именно с конструктом «социальное метапознание», который помимо индивидуально-психологического также включает социально-психологическое измерение.

Наряду с подходом, который фокусируется прежде всего на родительских метаэмоциях и их роли в регуляции эмоциональных отношений взрослого и ребенка, возникло другое направление исследования эмоций второго порядка. Оно представлено работами, которые сформировали широко известную сегодня проблему эмоционального интеллекта. В статье одного из основателей этой области Дж. Мейера и его коллеги И. Гашке изучался мета-опыт настроения человека. Показано, что настроение имеет двухуровневую структуру: настроение можно ощутить как на непосредственном, так и на рефлексивном уровне. На непосредственном уровне настроение воспринимается в измерениях «приятное-неприятное» и «возбуждение-спокойствие» [25]. Рефлексивное переживание настроения возникает в ответ на прямое восприятие настроения. Оно, как и метаэмоциональные состояния, имеет функцию регуляции первичного состояния настроения, например, поддерживает хорошее первичное настроение или справляется с плохим. Этот регуляторный процесс важен, поскольку, в отличие от настроения, он может находиться непосредственно под контролем субъекта и непосредственно регулирует само настроение. В эмпирическом исследовании была обнаружена связь содержания мета-настроения и стремления испытуемых изменить свое первичное настроение, хотя эта связь и была относительно невелика [25].

В более позднем исследовании рефлексивный опыт мета-настроения был описан более подробно в контексте вопроса о сознательной регуляции настроения. Обычно он представлен суждениями различной отчетливости и осознанности. Рефлексивные мысли о настроении включают в себя: «Я не должен так себя чувствовать», «Я не уверен в том, что я чувствую» и «Я думаю о хороших вещах,

чтобы взбодриться». Менее отчетливое осознание может включать мимолетные мысли, которыми человека отвлекает себя от того или иного настроения: например, «Не думай об этом» [26]. При этом теоретически было выделено несколько компонентов мета-опыта настроения, которые включают оценку текущего настроения, а также регуляцию этого состояния. Последующее факторно-аналитическое исследование подтвердило предложенную модель. Позже были выявлены связи между показателями оценки своего настроения и его регуляцией. Так, люди, которые более отчетливо представляют себе свое настроение и склонные к его принятию, с большей вероятностью будут поддерживать его, а не стремиться изменить [26]. Таким образом, в обоих исследованиях эмпирически выявлена связь, которая подтверждает регуляторную функцию метаэмоций в эмоциональной жизни субъекта.

В работах еще одного классика проблематики эмоционального интеллекта П. Сэловея и его коллег мета-настроение рассматривается уже как компонент самовоспринимаемого эмоционального интеллекта. Ими была создана своя шкала мета-настроения, которая измеряет более устойчивые во времени характеристики по сравнению с методикой Дж. Мейера и А. Стивенса. В одном из исследований было показано, что большая ясность мета-настроения (самооцениваемая способность четко различать чувства) связана с большими возможностями восстанавливаться от негативного настроения. Кроме того, у таких испытуемых было ниже стремление навязчиво прокручивать в голове тревожные мысли (руминация) после экспериментального стрессового воздействия [31].

В последующей работе была выдвинута гипотеза о том, что ключевые показатели шкалы мета-настроения, такие как внимание к настроению, ясность в восприятии настроения и уверенность в своей способности справиться с негативным настроением, имеют решающее значение для адаптивного психофизиологического совладания и последующего личностного благополучия. В эмпирическом исследовании, где использовался корреляционный дизайн, было выявлено следующее: уровень внимания к собственному настроению

положительно коррелирует с уровнем эмпатии; более высокая ясность в восприятии настроения связана с меньшими жалобами на физическое недомогание, с более низкой социальной тревожностью и депрессией. В свою очередь более высоким показателям воспринимаемой ясности настроения и навыков его коррекции соответствовал более высокий уровень удовлетворенности межличностными отношениями. Все три подшкалы мета-настроения положительно коррелировали с самооценкой [32].

В целом, по мнению М. Мичели и К. Кастельфранчи понятие метаэмоций все еще остается расплывчатым или очень широким часто включая любые виды чувств и мыслей как о своих собственных, так и об аффективных состояниях других людей. Под метаэмоциями авторы также подразумевают эмоции второго порядка, то есть эмоции по поводу собственных эмоций, тесно связывая их сущность с саморефлексией человека. Основаниями такой саморефлексии могут выступать основные состояния удовольствия либо неудовольствия личности, к основным чертам которых М. Мичели и К. Кастельфранчи относят «аффективность, отсутствие четкого референта, низкую интенсивность и тенденцию длиться в долгосрочном периоде» [28, с. 43]. По мнению авторов, мысли (убеждения) являются составной частью первичных эмоций, оказывая влияние на эмоции второго порядка [28]. В то время как объектом эмоции первого порядка, то есть непосредственно эмоций, является воспринимаемое или воображаемое событие или состояние мира, которое имеет отношение к целям человека, объектом эмоций является воспринимаемое эмоциональное состояние человека [23].

В российской психологической науке конструкт метаэмоций развит не столь сильно, как в зарубежной психологии – в настоящее время он находится в активной стадии своего формирования. По состоянию на сегодняшний день фундаментальными считаются исследования Т.Н. Березиной, в которых метаэмоции исследуются с позиции их роли в регуляции психических процессов, а также рассматриваются структурно-уровневые особенности эмоциональной сферы личности студента [2; 3].

В статье Т.А. Тарасенко был проведен анализ эмоциональной сферы испытуемых, в лице которых выступили подростки школы-интерната. По результатам исследования была частично подтверждена гипотеза, основанная на предположении, что особенности эмоциональной сферы испытуемых, обусловленные неблагоприятными жизненными обстоятельствами, негативно сказываются на развитии личности и на ее психическом здоровье [6, с. 139]. Так, отдаленность детско-родительских связей, конфликтные отношения в семье, жестокие и телесные наказания со стороны родителей, недополучение любви, заботы, ласки негативно сказываются на всех сферах психологического развития, эмоциональной, в том числе [6, с. 137]. Данные тезисы подчеркивают наличие зависимости между результатами эмоциональной саморегуляции детей и участием родителей в их жизни.

Особое значение в исследовании метаэмоций авторы отводят построению их структуры. Структуру метаэмоций Мичели и Кастельфранчи представляют следующим образом.

1. Объект (собственное эмоциональное состояние, воспринимаемое человеком). Психические состояния второго порядка предполагают рефлексивную деятельность над собственными психическими состояниями. Мы способны «формировать рефлексивные реакции или реакции более высокого порядка» на то, что происходит в нашем сознании, и «наше разделение себя позволяет нам проявлять множество контролирующих желаний, намерений и вмешательств», которые могут существенно повлиять на психические состояния первого порядка, а также на поведение человека [10, с. 4; 28].

2. Цели, служащие людям для получения различных выгод, как гедонистических, так и негедонистических. Люди хотят чувствовать полезные эмоции, то есть эмоции, которые, по их восприятию, способствуют достижению цели, хотя и неприятны [10; 28].

3. Обратная взаимосвязь, возникающая между эмоциями и эмоциональными целями. Такая связь касается воспринимаемого (или запомнившегося, или ожидаемого) события или состояния мира, которое имеет отношение к текущим целям человека, и сигнализирует о том, что это событие (не) должно поддерживаться или повторяться [28].

Существуют также и другие подходы к определению структуры метаэмоций. Например, К. Садати, Х. Намвар и Б. Насролах предложили модель опосредующей роли психического здоровья во взаимосвязи между структурой метаэмоций и аспектами формирующейся идентичности взрослого человека. Авторы видят структуру метаэмоций следующим образом: ментальное здоровье человека является показателем-посредником, в то время как скрытыми зависимыми переменными выступают 5 компонентов ментального здоровья взрослых. К таким компонентам авторы отнесли компоненты чувств, исследования собственной идентичности, нестабильность и негативизм, возможности и оптимизм, а также сосредоточенность на себе [9].

Особую значимость в контексте задач данной статьи представляет анализ структуры метаэмоций, которые испытывает родитель или педагог, и как эти метаэмоции влияют на стратегии взрослого в регуляции эмоциональных проявлений ребенка (учащегося).

Структуру родительских метаэмоций, по мнению Хувен, Готтмана и Катц, можно представить в виде следующего пути, который эмоции первого порядка, вызванные событиями внешнего мира, проходят от точки «awareness» («понимание, осознание») до точки «down regulation» («отрицательное регулирование») (см. рис. 1) [13].

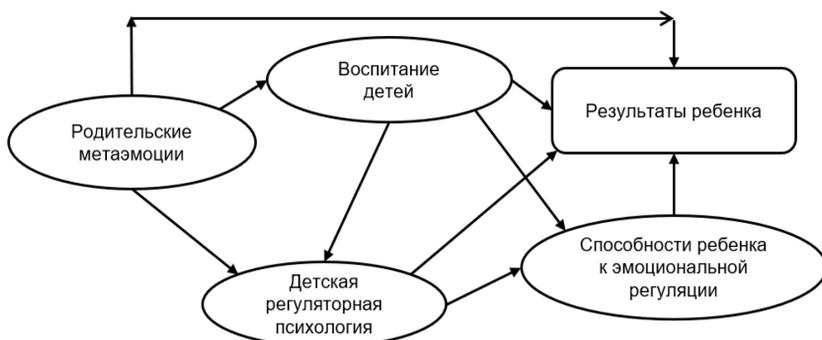


Рис. 1. Сводная модель влияния родительских метаэмоций на результаты ребенка в развитии навыков эмоциональной саморегуляции [13, с. 249]

Структуру метаэмоций Дж. М. Готтман, Л.Ф. Катц и К. Хувен рассматривают как организованный набор мыслей и метафор, а также

философию и подход взрослых к собственным эмоциям и эмоциям своих детей эмоции. Такую структуру авторы называют «метадвижением», которым именуется путь, проделываемый родительскими эмоциями вплоть до достижения их детьми определенного результата такого взаимодействия [13].

Готтман Дж. М. и его соавторы опираются в своем исследовании на результаты работы Баумринда, который выделяет следующие ортогональные измерения разрешительного и ограничительного аспектов воспитательного процесса [6]. К ним относятся:

- поддержание дисциплины. Дж. М. Готтман включает в себя вседозволенность (permissiveness) и ограничения (limits) [15];
- наличие или отсутствие требований к зрелости ребенка, под которыми подразумевается обязательство ребенка соответствовать своему возрасту и взрослеть;
- ограничения и поощрение независимых контактов – контактов, которые ребенок совершает самостоятельно без специального одобрения со стороны родителей.

Дж. М. Готтман при этом делает акцент на высокую степень вовлеченности родителей и их участия в процессах регуляции эмоций ребенка [15].

В модели для прогнозирования социальной компетентности сверстников в среднем детстве, а также других результатов развития (когнитивного, аффективного и физического здоровья) есть четыре области переменных:

- эмоциональное осознание и коучинг эмоций;
- три родительские переменные: теплота, уничижительное воспитание и авторитетное/отзывчивое воспитание;
- две регуляторные физиологические переменные ребенка, базальный тонус блуждающего нерва и способность подавлять тонус блуждающего нерва;
- подавление негативных эмоций [15].

Дж. М. Готтман выделяет позитивные и негативные модели родительского состояния, результатом которых становится воспитание ребенка и содействие процессам, сопровождающих его взросление,

включая процессы эмоциональной саморегуляции. Он справедливо отмечает, что одновременно с развитием ребенка развиваются и его возможности к эмоциональной саморегуляции, на которые прямо влияют воспитание и то, как родители разговаривают с детьми об эмоциях, при этом акцент делается на развитии возможностей регулировать негативные эмоции [15].

По мнению Дж. М. Готтмана, для построения модели, для построения детско-родительской модели эмоциональной регуляции метаэмоций необходимыми являются следующие переменные: метаэмоции, воспитание детей, регуляторная психология ребенка и его способности регулировать эмоции. Данная модель, способная предсказывать и понимать результаты, достигнутые ребенком в сфере эмоциональной саморегуляции, представлена на рис. 2 [14].

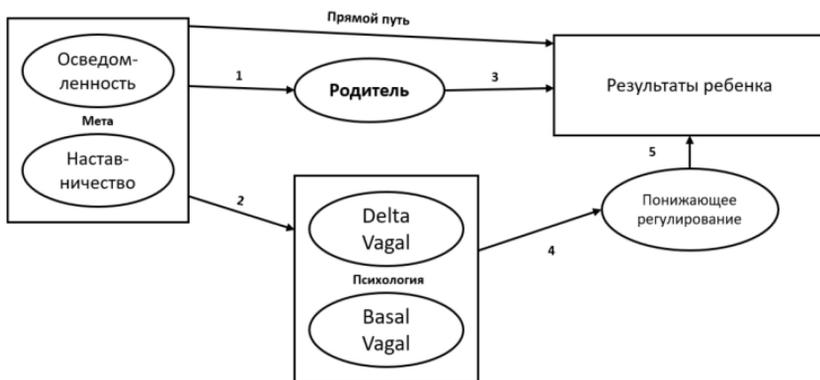


Рис. 2. Пересмотренная модель влияния структуры родительских метаэмоций на результаты эмоциональной саморегуляции ребенка [14]

В ходе исследования Дж. М. Готтман описал несколько основополагающих моделей поведения взрослого с ребенком в рамках воспитательных процессов, в качестве которых были упомянуты: эмоциональный коучинг – модель общения взрослых с детьми на тему эмоций, а также закрепление или искоренение определенных реакций путем эмоциональной регуляции; опасение взрослых, испытываемое по отношению к негативным эмоциям ребенка, и их стремление избежать конфликт, «теплые» и «холодные» родители,

при этом последние делают явный акцент на эмоциональной составляющей жизни и во избежание дополнительных переживаний стремятся избежать вовлеченности в мир детских эмоций, уделяя внимания только самым сильным, выходящим из-под контроля эмоциям [15, с. 91].

Дж. М. Готтман подчеркивает, что родители, выступающими так называемыми эмоциональными коучами и помогающие ребенку осуществлять эмоциональную саморегуляцию, вырабатывают у своих детей более высокие способности маневрировать в мире метаэмоций, не рассматривать возможные конфликты с другими людьми в качестве однозначно негативных явлений [15].

Есть эмпирические данные, свидетельствующие в пользу данной модели и предложенной в ней структуры родительских метаэмоций. В работе ... было обнаружено, что в семьях, где дети страдают симптомами тревожного расстройства, родители мало осведомлены о своих собственных эмоциях и эмоциях своих детей, а также реже занимались эмоциональным коучингом в отношении в отношении ребенка. Таким образом, использование родителями непродуктивных стратегий эмоционального воспитания повышает риск эмоциональных расстройств тревожного типа [18].

Предложенная Дж. М. Готтманом и его коллегами модель родительских метаэмоций, обладает существенной практической значимостью. Прежде всего, на ее основе построена типология стилей эмоционального воспитания и разработаны инструменты их психологической диагностики [3]. На этой основе появляется возможность выделять продуктивные и непродуктивные стили, которые реализуют родители во взаимодействии с ребенком, прогнозировать положительные и отрицательные исходы этого взаимодействия относительно будущей эмоциональной жизни детей.

Эти разработки открывают возможности для психолого-педагогической работы с родителями, воспитателями дошкольных образовательных учреждений, учителями начальной и средней школы, в которой могут создаваться условия для развития у них более зрелых метаэмоций. Обучение родителей и педагогов адекватным эмоцио-

нальным реакциям на переживания своих воспитанников поможет им, в свою очередь, формировать навыки эмоционального интеллекта, построения стабильных отношений с другими людьми, психологического благополучия ребенка.

Перейдем далее к заключительному обсуждению представленного анализа вопросов о понятии и структуре метаэмоций.

Выводы

Прежде всего, следует подчеркнуть, что введение в концептуальный аппарат психологической науки конструкта «метаэмоции» стало закономерным ответом на теоретические и эмпирические трудности изучения эмоций первого порядка. В чем-то этот процесс аналогичен ситуации введения понятия о метапознании. Оно также стало реакцией на трудности с изучением и теоретическим осмыслением когнитивных процессов первого порядка, что было особенно заметно в области исследований мнемической активности.

Хотя конструкт «метаэмоции» имеет еще относительно небольшую историю развития, уже складываются различные подходы к его определению и эмпирической разработке. Так, выделяются как минимум два направления изучения метаэмоций: с одной стороны – это исследования, примыкающие к области эмоционального интеллекта; с другой стороны – подход, который складывается на материале изучения регуляции родителями эмоциональной жизни детей.

В данном подходе введение и разработка понятия о метаэмоциях с самого начала осуществлялось Дж. М. Готтманом, Л.Ф. Кац и К. Хувен на материале детско-родительских отношений. В этом смысле развитие понятия о метаэмоциях изначально имело психолого-педагогическое измерение. Ведь ключевые субъекты, во взаимодействиях которых разворачиваются метаэмоциональные процессы – это тот, кто воспитывает, и тот, кого воспитывают.

Метаэмоции рассматриваются в данном случае как существенная составляющая процесса воспитания причем в двойственном отношении. С одной стороны, метаэмоции как часть системы убеждений родителей о качестве и содержании эмоциональной жизни ребенка

задают стратегии воспитательных воздействий взрослого на эмоции ребенка. Здесь метаэмоциональные процессы имеют непосредственное отношение к психической жизни и поведению родителей. С другой стороны, метаэмоции родителя опосредованно, через те или иные подходы взрослого к внешней регуляции эмоций ребенка воплощаются в различных результатах эмоциональных проявлений детей. Этот двойной эффект, относящийся к эмоциональной регуляции как воспитателей, так и воспитуемых, подчеркивает значимость метаэмоциональных процессов именно в психолого-педагогическом взаимодействии. Последнее открывает перспективы развития данного понятия в психолого-педагогических исследованиях.

Список литературы

1. Березина Т.Н. Эмоциональная сфера личности студента: структурно-уровневые особенности // Психология обучения. 2018. № 5. С. 44-57.
2. Березина Т.Н. Метаэмоции и их роль в регуляции психических процессов // Человеческий капитал. 2019. № 11 (131). С. 79-89.
3. Готтман Дж. М., Деклер Дж. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. М: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 226 с.
4. Лобанова Ю.В. История философского понимания и изучения эмоций // Общество: философия, история, культура. 2022. № 8 (100). С. 50-55.
5. Падун М.А. Регуляция эмоций и эмоциональная безопасность ребенка в семье // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 17-35. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060203>
6. Тарасенко Т.А. Эмоциональные свойства личности подростков, воспитывающихся в школе-интернате // Психология обучения. 2018. № 8. С. 135-144.
7. Baumrind D. Child care practices anteceding 3 patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs, 1967, pp. 43-88.
8. Baumrind D. Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph. 1971, 4 (1, Pt. 2), 103 p.

9. Camelia S., Hooman N., Bitu N. Association of the Meta-Emotion Structure with the Dimensions of Emerging Adulthood Identity Mediated by Mental Health in University Students // *Journal of Health Reports and Technology*. 2021. Vol. 8, № 1. <https://doi.org/10.5812/jhrt.119942>
10. Frankfurt H.G. *Taking ourselves seriously and getting it right*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006. P. 140.
11. Ginott H.G. *Teacher and child: a book for parents and teachers*. New York, N.Y: Avon Books, 1975. 251 p.
12. Ginott H.G., Ginott A., Goddard H.W. *Between parent and child: the bestselling classic that revolutionized parent-child communication*. Rev. and updated. New York: Three Rivers Press, 2003. 231 p.
13. Gottman J.M., Katz L.F. Parental Meta-emotion Structure Predicts Family and Child Outcomes. *Cognition and Emotion*. 1995. 40 p.
14. Gottman J.M., Katz L.F., Hooven C. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data // *Journal of family psychology*. 1996. Vol. 10. № 3. P. 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
15. Gottman J.M. *Meta-emotion: how families communicate emotionally*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. 366 p.
16. Greenberg L.S. *Emotion-focused therapy*. *Clinical Psychology & Psychotherapy* // *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2004. V. 11. № 1. P. 3-16. <https://doi.org/10.1002/cpp.388>
17. Hooven C., Gottman J.M., Katz L.F. Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes // *Cognition & Emotion*. 1995. V. 9. № 2-3. P. 229-264. <https://doi.org/10.1080/02699939508409010>
18. Hurrell K.E., Houwing F.L., Hudson J.L. Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder // *Journal of abnormal child psychology*. 2017. V. 45. P. 569-582. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>
19. Jäger C., Bartsch A. *Meta-emotions* // *Grazer Philosophische Studien*. 2006. V. 73. № 1. P. 179-204. <https://www.uibk.ac.at/philtheol/jaeger/publ/meta-emotions-gps-73-homepage.pdf>
20. Jones T.S., Bodtker A. Mediating with heart in mind: Addressing emotion in mediation practice // *Negotiation Journal*. 2001. V. 17. № 3. P. 217-244. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2001.tb00238.x>

21. Jost J.T., Kruglanski A.W., Nelson T.O. Social metacognition: An expansionist review // *Personality and Social Psychology Review*. 1998. V. 2. № 2. P. 137-154. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202_6
22. Larsen J.T., McGraw, A.P., Cacioppo J.T. Can people feel happy and sad at the same time? // *J. Pers. Soc. Psychol.* 2001. Vol. 81. P. 684-696. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.4.684>
23. Lazarus R.S. *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press, 1991.
24. Lazarus R.S. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press, 1994. 557 p.
25. Mayer J.D., Gaschke Y.N. The experience and meta-experience of mood // *Journal of personality and social psychology*. 1988. V. 55. № 1. P. 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.102>
26. Mayer J.D., Stevens A. A. An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood // *Journal of research in personality*. 1994. V. 28. № 3. P. 351-373. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1025>
27. Mendonça D. Emotions about emotions // *Emotion Review*. 2013. V. 5. № 4. P. 390-396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>
28. Miceli M., Castelfranchi C. Meta-emotions and the complexity of human emotional experience // *New Ideas in Psychology*. 2019. V. 55. P. 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.001>
29. Norman E., Furnes B. The concept of “metaemotion”: What is there to learn from research on metacognition? // *Emotion Review*. 2016. V. 8. № 2. P. 187-193. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>
30. Rosenberg M. Reflexivity and emotions // *Social Psychology Quarterly*. 1990. V. 53. № 1. P. 3-12. <https://doi.org/10.2307/2786865>
31. Salovey P. et al. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale, Emotion, disclosure, & health / ed. Pennebaker J.W. Washington: American Psychological Association, 1995. P. 125-154.
32. Salovey P. et al. Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale // *Psychology and health*. 2002. V. 17. № 5. P. 611-627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>

33. Tamir M. What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation // *Current directions in psychological science*. 2009. V. 18. № 2. P. 101-105. <https://www.jstor.org/stable/20696006>
34. Zaborowski R. Revisiting Mixed Feelings // *Axiomathes*. 2020. V. 30. № 2. P. 201-226. <https://doi.org/10.1007/s10516-019-09447-w>

References

1. Berezina T.N. *Psikhologiya obucheniya*, 2018, no. 5, pp. 44-57.
2. Berezina T.N. *Chelovecheskiy kapital*, 2019, no. 11 (131), pp. 79-89.
3. Gottman J. M., Deckler J. Emotional intelligence of the child. A practical guide for parents. M: Mann, Ivanov i Ferber, 2015, 226 p.
4. Lobanova Yu.V. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2022, no. 8 (100), pp. 50-55.
5. Padun M.A. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 17-35. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060203>
6. Tarasenko T.A. *Psikhologiya obucheniya*, 2018, no. 8, pp. 135-144.
7. Baumrind D. Child care practices anteceding 3 patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 1967, pp. 43-88.
8. Baumrind D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*. 1971, 4 (1, Pt. 2), 103 p.
9. Camelia S., Hooman N., Bitá N. Association of the Meta-Emotion Structure with the Dimensions of Emerging Adulthood Identity Mediated by Mental Health in University Students. *Journal of Health Reports and Technology*, 2021, vol. 8, no. 1. <https://doi.org/10.5812/jhrt.119942>
10. Frankfurt H.G. Taking ourselves seriously and getting it right. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006, p. 140.
11. Ginott H.G. Teacher and child: a book for parents and teachers. New York, N.Y: Avon Books, 1975, 251 p.
12. Ginott H.G., Ginott A., Goddard H.W. Between parent and child: the bestselling classic that revolutionized parent-child communication. Rev. and updated. New York: Three Rivers Press, 2003, 231 p.
13. Gottman J.M., Katz L.F. Parental Meta-emotion Structure Predicts Family and Child Outcomes. *Cognition and Emotion*. 1995, 40 p.

14. Gottman J.M., Katz L.F., Hooven C. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology*, 1996, vol. 10, no. 3, pp. 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
15. Gottman J.M. Meta-emotion: how families communicate emotionally. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, 366 p.
16. Greenberg L.S. Emotion-focused therapy. Clinical Psychology & Psychotherapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2004, vol. 11, no. 1, pp. 3-16. <https://doi.org/10.1002/cpp.388>
17. Hooven C., Gottman J.M., Katz L.F. Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition & Emotion*, 1995, vol. 9, no. 2-3, pp. 229-264. <https://doi.org/10.1080/02699939508409010>
18. Hurrell K.E., Houwing F.L., Hudson J.L. Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 2017, vol. 45, pp. 569-582. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>
19. Jäger C., Bartsch A. Meta-emotions. *Grazer Philosophische Studien*, 2006, vol. 73, no. 1, pp. 179-204. <https://www.uibk.ac.at/philtheol/jaeger/publ/meta-emotions-gps-73-homepage.pdf>
20. Jones T.S., Bodtker A. Mediating with heart in mind: Addressing emotion in mediation practice. *Negotiation Journal*, 2001, vol. 17, no. 3, pp. 217-244. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2001.tb00238.x>
21. Jost J.T., Kruglanski A.W., Nelson T.O. Social metacognition: An expansionist review. *Personality and Social Psychology Review*, 1998, vol. 2, no. 2, pp. 137-154. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202_6
22. Larsen J.T., McGraw, A.P., Cacioppo J.T. Can people feel happy and sad at the same time? *J. Pers. Soc. Psychol.*, 2001, vol. 81, pp. 684-696. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.4.684>
23. Lazarus R.S. Emotion and adaptation. New York, NY: Oxford University Press, 1991.
24. Lazarus R.S. Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press, 1994, 557 p.
25. Mayer J.D., Gaschke Y.N. The experience and meta-experience of mood. *Journal of personality and social psychology*, 1988, vol. 55, no. 1, pp. 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.102>

26. Mayer J.D, Stevens A. A. An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of research in personality*, 1994, vol. 28, no. 3, pp. 351-373. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1025>
27. Mendonça D. Emotions about emotions. *Emotion Review*, 2013, vol. 5, no. 4, pp. 390-396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>
28. Miceli M., Castelfranchi C. Meta-emotions and the complexity of human emotional experience. *New Ideas in Psychology*, 2019, vol. 55, pp. 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.001>
29. Norman E., Furnes B. The concept of “metaemotion”: What is there to learn from research on metacognition? *Emotion Review*, 2016, vol. 8, no. 2, pp. 187-193. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>
30. Rosenberg M. Reflexivity and emotions. *Social Psychology Quarterly*, 1990, vol. 53, no. 1, pp. 3-12. <https://doi.org/10.2307/2786865>
31. Salovey P. et al. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale, Emotion, disclosure, & health / ed. Pennebaker J.W. Washington: American Psychological Association, 1995, pp. 125-154.
32. Salovey P. et al. Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and health*, 2002, vol. 17, no. 5, pp. 611-627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
33. Tamir M. What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current directions in psychological science*, 2009, vol. 18, no. 2, pp. 101-105. <https://www.jstor.org/stable/20696006>
34. Zaborowski R. Revisiting Mixed Feelings. *Axiomathes*, 2020, vol. 30, no. 2, pp. 201-226. <https://doi.org/10.1007/s10516-019-09447-w>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кондратьев Дмитрий Андреевич, аспирант

*ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им.
К.Э. Циолковского»*

*ул. Степана Разина, 26, г. Калуга, 248023, Российская Фе-
дерация*

boss.kondratew@mail.ru

Фомин Андрей Евгеньевич, доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии развития и образования Ин-
ститута психологии
*ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им.
К.Э. Циолковского»*
*ул. Степана Разина, 26, г. Калуга, 248023, Российская Фе-
дерация*
fomin72-72@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Dmitry A. Kondratyev, graduate student

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
26, Stepan Razin Str., Kaluga, 248023, Russian Federation
boss.kondratew@mail.ru

Andrey E. Fomin, Doctor of Psychology, Associate Professor

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
26, Stepan Razin Str., Kaluga, 248023, Russian Federation
fomin72-72@mail.ru

Поступила 09.01.2024

После рецензирования 12.03.2024

Принята 16.03.2024

Received 09.01.2024

Revised 12.03.2024

Accepted 16.03.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-484
УДК 004.89:159.9



Научный обзор

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ЧАТ-БОТОВ: ОТ ИДЕИ ДО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

И.Ф. Фрейманис, Д.Р. Фрейманис

Цель статьи. Изучить потенциальные возможности и преимущества использования чат-ботов в прикладной психологии. Определить оптимальные способы интеграции чат-ботов в существующие психологические услуги и программы. Провести анализ и обзор литературы для выявления общих тенденций и выводов по использованию чат-ботов в прикладной психологии. Систематизация исследований в этой области поможет понять потенциал чат-ботов, определить оптимальные стратегии их использования, а также выявить направления для дальнейших научных исследований данной технологии.

Методология проведения работы. Основопологающим для исследования является системный подход. Основные теоретические методы исследования: анализ, синтез, дедукция. Данная статья представляет собой обзор истории развития чат-ботов в прикладной психологии. В нее включены исследования, изучающие использование чат-ботов с целью укрепления психологического здоровья.

Результаты. Результаты исследований относительно практической и безопасности чат-ботов, используемых для укрепления психологического здоровья, являются многообещающими. Но, использовать чат-боты в прикладной психологии, нужно с крайней осторожностью. Данные технологии можно назвать экспериментальными. Исследований в этой области недостаточно, они носят преимущественно пилотный характер.

Выводы. Такие темы, как эффективность и особенно безопасность применения чат-ботов в прикладной психологии, должны

стать неотъемлемой частью будущих программ исследования фундаментальной психологии.

Ключевые слова: чат-бот; искусственный интеллект; онлайн сервисы; прикладная психология; использование чат-ботов в прикладной психологии; укрепление психологического здоровья; программы, имитирующие работу психотерапевта

Для цитирования. Фрейманис И.Ф., Фрейманис Д.Р. История создания чат-ботов: от идеи до использования в прикладной психологии // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 203-216. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-484

Scientific Review

THE HISTORY OF CHATBOTS: FROM IDEA TO USE IN APPLIED PSYCHOLOGY

I.F. Freimanis, D.R. Freimanis

Objective. *The study focuses how to explore the potential opportunities and benefits of using chatbots in applied psychology. To determine the best ways to integrate chatbots into existing psychological services and programmes. To analyse and review the literature to identify common trends and findings on the use of chatbots in psychological support. Systematising research in this area would help to understand the potential of chatbots, identify optimal strategies for their use and identify areas for further research into this technology.*

Methodology. *The systems thinking is the basis for the research. The main theoretical methods of research: analysis, synthesis, deduction. This article is a review of the history of the development of chatbots in applied psychology. It includes studies investigating the use of chatbots to promote psychological health.*

Results. *Research results promise relatively the practicality and safety of chatbots using to promote psychological health. But using them as a part of applied psychology should be done with extreme caution. These*

technologies can be termed experimental. Research in this area is insufficient, and it is mainly of a pilot nature.

Conclusion. *Topics such as the effectiveness and especially the safety of chatbots in applied psychology should be an integral part of future basic psychology research programmes.*

Keywords: *chatbots; artificial intelligence; online services; applied psychology; chatbots using in applied psychology; psychological health promotion; programmes simulating the work of a psychotherapist*

For citation. *Freimanis I.F., Freimanis D.R. The History of ChatBots: From Idea to Use in Applied Psychology. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 203-216. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-484*

Введение

Виртуальный помощник или чат-бот – это компьютерная программа, с которой можно вести беседу или получать разнообразную информацию. Чат-боты имеют механизмы NLU, которые помогают им понимать широкий диапазон языков, задавать вопросы, интерпретировать ответы и выполнять действия. Чат-боты имитируют диалог с человеком, мгновенно отвечают на вопросы пользователей через мессенджеры, сайты, телефон или мобильное приложение. Чат-боты можно настраивать и использовать по-разному.

За последние десятилетия чат-боты незаметно влились в нашу жизнь. В любой деятельности, в том числе профессиональной, мы все больше используем данные технологии. Современные чат-боты уже выходят за пределы коммуникации с пользователями, расширяется их функционал и области применения. Более простые чат-боты основаны главным образом на распознавании определенных ключевых терминов, с помощью которых можно вести разговор. Более мощные чат-боты могут комплексно анализировать вводимые пользователем данные и модели общения, тем самым точнее реагируя на контекстную информацию, например эмоции пользователей [9]. Реляционные чат-боты, иногда называемые контекстными, имитируют человеческие возможности, включая социальные, эмо-

циональные аспекты общения [8]. При разработке чат-ботов часто используют созданные компьютером персонажи, так называемые аватары, которые могут имитировать ключевые атрибуты человеческого общения, понимать и генерировать контент на естественном языке, используя текст, голос или жесты рук [7]. Чем больше таких атрибутов имеет чат-бот, тем больше он напоминает человека (антропоморфизм) [20]. Высокий уровень антропоморфизма позволяет чат-боту имитировать поведенческие атрибуты, например, психолога или психотерапевта [20].

Быстрый рост использования чат-ботов, неизбежно затронул сферу прикладной психологии, и здесь важно понимать существующие возможности и потенциал данной технологии [1]. В последнее время появляются исследования, которые оценивают эффективность и безопасность использования чат-ботов в прикладной психологии. Но, исследования носят преимущественно пилотный характер. Обзоров, объединяющих результаты таких исследований, крайне мало.

В качестве метода нашего исследования выступил анализ зарубежной и российской литературы. Был проведен поиск релевантных статей по темам, связанным с использованием чат-ботов в психологической практике, с целью систематизации информации, которая в дальнейшем может стать основой для нашей исследовательской деятельности. Описание исторической эволюции развития психологических чат-ботов, помогло нам выявить потенциальные возможности и риски использования данной технологии в прикладной психологии.

Методология

История развития чат-ботов тесным образом связана с психологией. Первые шаги в разработке этих программ приписывают Й.Вайценбауму, американскому ученому, специалисту в области искусственного интеллекта (ИИ). Благодаря его разработкам появилась первая компьютерная программа «ELIZA», способная поддерживать с пользователем естественно-языковой диалог. Программа имитировала работу психотерапевта.

Следующим известным изобретением в этой области стала программа «Parry», созданная профессором психиатрии Стэнфордской лаборатории искусственного интеллекта, К. Колби. Благодаря ему появился текстовый чат-бот, моделирующий параноидного человека с шизофренией. Программа стала тренировочным полигоном для студентов-медиков, после работы с которым те могли переходить к реальным пациентам.

Затем появился «веселый» чат-бот шутник «Jabberwacky», автор Р. Карпентер, программист. Его целью было имитировать естественный человеческий разговор в развлекательной форме. Абсолютным новшеством было то, что вместо встроеной в программу статической базы данных (набор вариантов ответов на прописанные вопросы), чат-бот получил способность обучаться.

В конце 1990-х годов, благодаря массовому распространению интернета, произошел бум разработки программ, имитирующих человеческое общение.

В 1992 появилась программа синтеза речи с искусственным интеллектом (ИИ), она была выпущена сингапурской компанией Creative Labs, для персональных компьютеров. Программа «общалась» с пользователем от лица психолога.

В 1994 году происходит первое упоминание термина чат-бот. Его автор М. Молдинг, разработчик электронной помощницы «JULIA». Благодаря данной программе термин чат-бот вошел в повсеместное употребление [2].

В 1995 году Р. Уоллес создал программу A.L.I.C.E., которая была способна обрабатывать естественный язык и имитировать реальный человеческий разговор. Однако настоящая революция произошла, когда исходный код ALICE стал открытым. Другие программисты могли использовать ALICE для создания собственных чат-ботов.

В 2001 году появился SmarterChild, интеллектуальный агент или «бот», впоследствии он получил широкое распространение в глобальных сетях обмена мгновенными сообщениями, стал очень популярен среди более 30-ти миллионов человек. SmarterChild считается предшественником Siri, популярного сегодня чат-бота от

Apple. Внедрение ИИ и разработка чат-ботов с открытым доступом привели к быстрым улучшениям и широкому использованию данных технологий.

В 2022 году появился новый чат-бот с искусственным интеллектом под названием ChatGPT – серия моделей искусственного интеллекта, способных генерировать тексты, имитирующие человеческую речь.

Таким образом, несмотря на то что программы, имитирующие естественное общение существуют более 50 лет, наибольшее развитие они получили только в последние несколько лет, благодаря тому что их стали активно разрабатывать и использовать.

Статистические данные 2023 года, говорят о том, что чат-боты, самый быстрорастущий канал коммуникации. Размер рынка чат-ботов значительно увеличивается с каждым годом. Автоматизированные решения для поддержания психологического здоровья активно используются в прикладной психологии.

При работе с психологическими проблемами, чат-боты предлагают пользователям инструменты для самостоятельной работы по контролю, регуляции деструктивных эмоциональных состояний, тем самым оказывая *психологическую поддержку*.

После завершения классической психотерапии, в процессе *постреабилитационного наблюдения*, чат-боты используют для стабилизации эффектов психотерапевтического вмешательства и снижения вероятности рецидива [12]. Пациенты с симптомами депрессии взаимодействуют с чат-ботами, после выписки из больницы, получают информацию и дополнительную помощь, связанную с психологическими аспектами своего заболевания [9].

Чат-боты используют превентивно, в качестве *профилактики рецидивов психологических проблем и психических расстройств*, для предотвращения самоубийств [17]. Текущие исследования показывают, что суицидальные мысли и суицидальное поведение среди пользователей социальных сетей, можно обнаружить с помощью автоматизированных процедур [13].

Чат-боты частично могут выполнять работу с проблемами пациентов, не требующих психотерапевтических компетенций высокого

уровня, например, *психообразование, беседы с целью установления целей терапии и поведенческая активация* [14].

Еще одно важное применение чат-ботов – *дополнение к психотерапии*. Чат-боты помогают повысить успех лечения за счет помощи в выполнении домашних заданий в когнитивно-поведенческой терапии.

В будущем чат-боты смогут передавать терапевтический контент [16] и отражать терапевтические процессы [14]. Современные чат-боты уже реагируют на настроение пользователей. Это позволит выбирать информационный контент, тематизировать его, передавать практикующему врачу соответствующую информацию об эмоциональных состояниях пользователей [16].

Результаты

Использование чат-ботов в прикладной психологии представляет собой инновационный потенциал, ставший результатом научного прогресса и цифровизации. Технология помогает сделать психотерапию более доступной, так как получение помощи, не зависит от места и времени. Некоторые исследования в этой области показывают, что результаты курса психотерапии посредством чат-бота, по своей эффективности сравнимы с классической очной психотерапией [5]. С помощью чат-ботов, эффективно решаются психологические проблемы, такие как тревога и депрессия [6]. Программа чат-бота может имитировать терапевтический стиль беседы, обеспечивать взаимодействие, подобное терапевтической беседе [14]. Чат-бот взаимодействует с пользователем полностью автоматически [3].

На данный момент работа чат-ботов далека от совершенства, хотя, перспектива использования данной технологии огромна [15]. Исследовательский интерес к этой теме быстро растет. Об этом свидетельствует увеличение количества публикаций в последние годы [11]. Но доказательные исследования пока еще достаточно редки. В российской психологии, научных исследований, связанных с использованием чат-ботов в прикладной психологии очень мало. Следовательно, реальное влияние чат- ботов не может быть достоверно оценено.

Быстрый рост предложений привел к тому, что пользователи взаимодействуют с технологиями, не прошедшими эмпирическую проверку, поэтому необходимо масштабное научное изучение последствий взаимодействия с чат-ботами.

Существующие исследования показывают, что пользователи склонны наделять технические системы человеческими качествами [10], и здесь возникают риски и опасности того, что пользователи будут принимать чат-боты за реальных людей. Эффективность и безопасность таких технологий должны иметь решающее значение для их внедрения в прикладную психологию.

Также возникают вопросы о восприимчивости участников к «терапевтическим» советам чат-ботов, алгоритмы которых могут быть ошибочными. В мировой правовой системе отсутствуют критерии качества в отношении внедрения ИИ в целом и чат-ботов в частности [18]. Необходимо разработать критерии качества, позволяющие идентифицировать чат-боты, прошедшие проверку и отличать их от множества непроверенных программ. Нужны новые законы, регулирующие качество используемых чат-ботов, способствующих укреплению психологического здоровья [19].

Выводы

Необходимы дальнейшие исследования для улучшения психотерапевтического содержания чат-ботов и изучения их полезности, посредством клинических испытаний. Имеющиеся данные, часто исходят от авторов, с опытом работы в области информационных технологий, а не прикладной психологии. Сотрудничество с учеными психологами, начинается уже после разработки чат-ботов. Существует недостаток теоретических работ, которые первоначально оценивают то, что необходимо в клинико-психологическом контексте.

На данный момент технологию чат-ботов пока можно назвать экспериментальной. Существует недостаток качественных научных исследований. Исследования носят преимущественно пилотный характер. Такие темы, как эффективность, устойчивость и особенно безопасность использования чат-ботов исследованы крайне мало.

Список литературы

1. Корж Е.М., Громова А.В. Потенциал применения технологии искусственного интеллекта в психологии // Системная психология и социология. 2023. №2(46). С. 60-70. <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-psihologii/viewer> (дата обращения 04.02.2024)
2. Половнева М.В. Анализ развития и применения технологии чат-ботов // Теория и практика современной науки. 2018. №6 (36). С. 917-920. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-razvitiya-i-primeneniya-tehnologii-chat-bot/viewer> (дата обращения 04.02.2024)
3. Abdul-Kader S.A., Woods J. Survey on Chatbot Design Techniques in Speech Conversation Systems // International Journal of Advanced Computer Science and Applications. 2015. Vol. 6, No. 7. https://thesai.org/Downloads/Volume6No7/Paper_12-Survey_on_Chatbot_Design_Techniques_in_Speech_Conversation_Systems.pdf (дата обращения 08.02.2024)
4. Abid H., Mohd J., Mohd A., Rajiv S. Understanding the role of digital technologies in education: A review // Sustainable Operations and Computers. 2022. Vol. 3. P. 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
5. Andersson G., Cuijpers P., Carlbring P., Riper H., Hedman E. Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: a systematic review and meta-analysis // World Psychiatry. 2014. Vol. 13(3). P. 288-295. <https://doi.org/10.1002/wps.20151>
6. Andersson G., Topooco N., Havik O., Nordgreen T. Internet-supported versus face-to-face cognitive behavior therapy for depression // Review Expert Review of Neurotherapeutics. 2016. Vol. 16(1). P. 55-60. <https://doi.org/10.1586/14737175.2015.1125783>
7. Beun R.J., de Vos E., Witteman C. Embodied Conversational Agents: Effects on Memory Performance and Anthropomorphisation // International Workshop on Intelligent Virtual Agents IVA 2003: Intelligent Virtual Agents. P. 315–319. https://doi.org/10.1007/978-3-540-39396-2_52
8. Bickmore T. Relational Agents for Chronic Disease Self-Management Agents. In: Hayes BM, Aspray W, editors. Healing Informatics: A Pa-

- tient-Centered Approach to Diabetes. Cambridge: MIT Press, 2010. P. 181-204. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014328.003.0007>
9. Bickmore T.W., Mitchell S.E., Jack B.W., Paasche-Orlow M.K., Pfeifer L.M., O'Donnell J. Response to a Relational Agent by Hospital Patients with Depressive Symptoms // *Interacting with Computers*. 2010. Vol. 22(4). P. 289-298. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2009.12.001>
 10. Cristea I.A., Sucală M., David D. Can you tell the difference? Comparing face-to-face versus computer-based interventions. The “Eliza” effect in psychotherapy // *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 2013. Vol. 13(2). P. 291-298. https://www.researchgate.net/publication/257254396_Can_you_tell_the_difference_Comparing_face-to-face_versus_computer-based_interventions_The_Eliza_effect_in_psychotherapy_Journal_of_Cognitive_and_Behavioral_Psychotherapies (дата обращения 09.02.2024)
 11. Dale R. The return of the chatbots // *Natural Language Engineering*. 2016. Vol. 22(05). P. 811-817. <https://doi.org/10.1017/S1351324916000243>
 12. D'Alfonso S., Santesteban-Echarri O., Rice S., Wadley G., Lederman R., Miles C. Artificial Intelligence-Assisted Online Social Therapy for Youth Mental Health // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 796. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00796>
 13. De Choudhury M., Kiciman E., Dredze M., Coppersmith G., Kumar M., Discovering Shifts to Suicidal Ideation from Mental Health Content in Social Media // *National Library of Medicine*. 2016. P. 2098-2110. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858207>
 14. Fitzpatrick K., Darcy A., Vierhile M. Delivering Cognitive Behavior Therapy to Young Adults With Symptoms of Depression and Anxiety Using a Fully Automated Conversational Agent (Woebot): A Randomized Controlled Trial // *JMIR Mental Health*. 2017. Vol. 4(2), e19. <https://doi.org/10.2196/mental.7785>
 15. Huang J. et al. TeenChat: A Chatterbot System for Sensing and Releasing Adolescents' Stress. In: Yin, X., Ho, K., Zeng, D., Aickelin, U., Zhou, R., Wang, H. (eds) *Health Information Science. HIS 2015. Lecture Notes in Computer Science*. 2015. Vol. 9085. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19156-0_14

16. Ly K.H., Ly A.M., Andersson G. A fully automated conversational agent for promoting mental well-being: A pilot RCT using mixed methods // *Internet Interventions*. 2017. Vol. 10. P. 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.10.002>
17. Martínez-Miranda J. Embodied Conversational Agents for the Detection and Prevention of Suicidal Behaviour: Current Applications and Open Challenges // *J Med Syst*. 2017. Vol. 41, 135. <https://doi.org/10.1007/s10916-017-0784-6>
18. Rubeis G., Steger F. Internet- und mobilgestützte Interventionen bei psychischen Störungen // *Nervenarzt*. 2019. Vol. 90. P. 497-502. <https://doi.org/10.1007/s00115-018-0663-5>
19. Stiefel S. The Chatbot Will See You Now. Mental Health Confidentiality Concerns in Software Therapy. 2018. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3166640>
20. Zambaka C., Goolkasian P., Hodges L. Can a Virtual Cat Persuade You? The Role of Gender and Realism in Speaker Persuasiveness. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Montréal, Québec, Canada) (CHI '06)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2006. P. 1153-1162. <https://doi.org/10.1145/1124772.1124945>

References

1. Korzh E.M., Gromova A.V. Potential of application of artificial intelligence technology in psychology. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [System Psychology and Sociology], 2023, no. 2(46), pp. 60-70. <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-psihologii/viewer> (accessed 04.02.2024)
2. Polovneva M.V. Analyzing the development and application of chatbot technology. *Teoriya i praktika sovremennoy nauki* [Theory and practice of modern science], 2018, no. 6 (36), pp. 917-920. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-razvitiya-i-primeneniya-tehnologii-chat-bot/viewer> (accessed 04.02.2024)
3. Abdul-Kader S.A., Woods J. Survey on Chatbot Design Techniques in Speech Conversation Systems. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 2015, vol. 6, no. 7. <https://thesai>.

- org/Downloads/Volume6No7/Paper_12-Survey_on_Chatbot_Design_Techniques_in_Speech_Conversation_Systems.pdf (дата обращения 08.02.2024)
4. Abid H., Mohd J., Mohd A., Rajiv S. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 2022, vol. 3, pp. 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
 5. Andersson G., Cuijpers P., Carlbring P., Riper H., Hedman E. Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: a systematic review and meta-analysis. *World Psychiatry*, 2014, vol. 13(3), pp. 288-295. <https://doi.org/10.1002/wps.20151>
 6. Andersson G., Topooco N., Havik O., Nordgreen T. Internet-supported versus face-to-face cognitive behavior therapy for depression. *Review Expert Review of Neurotherapeutics*, 2016, vol. 16(1), pp. 55-60. <https://doi.org/10.1586/14737175.2015.1125783>
 7. Beun R.J., de Vos E., Witteman C. Embodied Conversational Agents: Effects on Memory Performance and Anthropomorphisation. *International Workshop on Intelligent Virtual Agents IVA 2003: Intelligent Virtual Agents*, pp. 315–319. https://doi.org/10.1007/978-3-540-39396-2_52
 8. Bickmore T. Relational Agents for Chronic Disease Self-Management Agents. In: Hayes BM, Aspray W, editors. *Healing Informatics: A Patient-Centered Approach to Diabetes*. Cambridge: MIT Press, 2010, pp. 181-204. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014328.003.0007>
 9. Bickmore T.W., Mitchell S.E., Jack B.W., Paasche-Orlow M.K., Pfeiffer L.M., ODonnell J. Response to a Relational Agent by Hospital Patients with Depressive Symptoms. *Interacting with Computers*, 2010, vol. 22(4), pp. 289-298. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2009.12.001>
 10. Cristea I.A., Sucală M., David D. Can you tell the difference? Comparing face-to-face versus computer-based interventions. The “Eliza” effect in psychotherapy. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 2013, vol. 13(2), pp. 291-298. https://www.researchgate.net/publication/257254396_Can_you_tell_the_difference_Comparing_face-to-face_versus_computer-based_interventions_The_Eliza_effect_in_psychotherapy_Journal_of_Cognitive_and_Behavioral_Psychotherapies (accessed 09.02.2024)

11. Dale R. The return of the chatbots. *Natural Language Engineering*, 2016, vol. 22(05), pp. 811-817. <https://doi.org/10.1017/S1351324916000243>
12. D'Alfonso S., Santesteban-Echarri O., Rice S., Wadley G., Lederman R., Miles C. Artificial Intelligence-Assisted Online Social Therapy for Youth Mental Health. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 796. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00796>
13. De Choudhury M., Kiciman E., Dredze M., Coppersmith G., Kumar M., Discovering Shifts to Suicidal Ideation from Mental Health Content in Social Media. *National Library of Medicine*, 2016, pp. 2098-2110. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858207>
14. Fitzpatrick K., Darcy A., Vierhile M. Delivering Cognitive Behavior Therapy to Young Adults With Symptoms of Depression and Anxiety Using a Fully Automated Conversational Agent (Woebot): A Randomized Controlled Trial. *JMIR Mental Health*, 2017, vol. 4(2), e19. <https://doi.org/10.2196/mental.7785>
15. Huang J. et al. TeenChat: A Chatterbot System for Sensing and Releasing Adolescents' Stress. In: Yin, X., Ho, K., Zeng, D., Aickelin, U., Zhou, R., Wang, H. (eds) *Health Information Science. HIS 2015. Lecture Notes in Computer Science*, 2015, vol. 9085. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19156-0_14
16. Ly K.H., Ly A.M., Andersson G. A fully automated conversational agent for promoting mental well-being: A pilot RCT using mixed methods. *Internet Interventions*, 2017, vol. 10, pp. 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.10.002>
17. Martínez-Miranda J. Embodied Conversational Agents for the Detection and Prevention of Suicidal Behaviour: Current Applications and Open Challenges. *J Med Syst.*, 2017, vol. 41, 135. <https://doi.org/10.1007/s10916-017-0784-6>
18. Rubeis G., Steger F. Internet- und mobilgestützte Interventionen bei psychischen Störungen. *Nervenarzt*, 2019, vol. 90, pp. 497-502. <https://doi.org/10.1007/s00115-018-0663-5>
19. Stiefel S. The Chatbot Will See You Now. Mental Health Confidentiality Concerns in Software Therapy. 2018. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3166640>

20. Zambaka C., Goolkasian P., Hodges L. Can a Virtual Cat Persuade You? The Role of Gender and Realism in Speaker Persuasiveness. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Montréal, Québec, Canada) (CHI '06)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2006, pp. 1153-1162. <https://doi.org/10.1145/1124772.1124945>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фрейманис Инга Федоровна, старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
Пермский государственный научный исследовательский университет
ул. Букирева, 15, г. Пермь, Российская Федерация
inga73-08@mail.ru

Фрейманис Деннис Рихардович, магистрант, направление психология
Пермский государственный научный исследовательский университет
ул. Букирева, 15, г. Пермь, Российская Федерация

DATA ABOUT THE AUTHORS

Inga F. Freimanis, Senior Lecturer of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State Scientific Research University
15, Bukirev Str., Perm, Russian Federation
inga73-08@mail.ru

Dennis R. Freimanis, master's student, psychology direction
Perm State Scientific Research University
15, Bukirev Str., Perm, Russian Federation

Поступила 12.02.2024
После рецензирования 25.03.2024
Принята 02.04.2024

Received 12.02.2024
Revised 25.03.2024
Accepted 02.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-534

УДК 159.9



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПСИХОЛОГА С ФАКТОРАМИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева,
О.А. Силаева, А.-Л.С. Меерсон*

***Актуальность.** Представлено исследование профессиональной жизнестойкости психологов как представителей помогающей профессии, обладающей психологическими рисками для специалистов.*

***Цель работы** – проведение комплексного анализа профессиональной жизнестойкости психолога во взаимосвязи с психологическими факторами психологической безопасности.*

***Методы исследования.** В исследовании применялась шкала субъективного благополучия, методика оценки профессиональной жизнестойкости, опросник совладания со стрессом, оценки удовлетворенности потребности в безопасности, профессионального выгорания. В целевую выборку исследования вошли 54 практикующих психологов женского пола в возрасте от 27 до 65 лет.*

***Результаты исследования** конкретизируют профессиональную жизнестойкость психолога в качестве предиктора его психологического благополучия и одновременно в качестве протектора профессионального выгорания за счет продуктивных копингов, вносящих вклад в психологическую безопасность. Высокий уровень профессиональной жизнестойкости психологов может помочь им предотвратить или снизить риск профессионального выгорания, обеспечивая сохранение энергии, мотивации и удовлетворенности*

в работе, и, как следствие, психологическое благополучие в связи с профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: профессиональная жизнестойкость; психологическая безопасность; копинги; выгорание; психологи

Для цитирования. Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Силаева О.А., Меерсон А.-Л.С. Взаимосвязь профессиональной жизнестойкости психолога с факторами обеспечения его психологической безопасности // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 217-242. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-534

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

THE RELATIONSHIP OF THE PROFESSIONAL RESILIENCE OF A PSYCHOLOGIST WITH THE FACTORS OF ENSURING HIS PSYCHOLOGICAL SAFETY

*P.A. Kislyakov, E.A. Shmeleva,
O.A. Silaeva, I.-L.S. Meerson*

Relevance. *The study of professional resilience of psychologists as representatives of the helping profession with psychological risks for specialists is presented.*

The aim of the work *is to conduct a comprehensive analysis of professional resilience of a psychologist in the relationship with psychological factors of psychological safety.*

Research methods. *In the study we used the scale of subjective well-being, the methodology for assessing professional resilience, the questionnaire of coping with stress, the assessment of satisfaction with the need for safety, and professional burnout. The target sample of the study included 54 practicing female psychologists aged 27 to 65 years.*

The results of the study *specify professional resilience of a psychologist as a predictor of his/her psychological well-being and at the same time as a protector of professional burnout through productive coping strategies contributing to psychological safety. A high level of profes-*

sional resilience of psychologists can help them prevent or reduce the risk of professional burnout, ensuring the preservation of energy, motivation and satisfaction in work, and as a consequence, psychological well-being in connection with professional activity.

Keywords: professional resilience; psychological safety; coping; burnout; psychologists

For citation. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Silaeva O.A., Meerson I.-L.S. *The Relationship of the Professional Resilience of a Psychologist with the Factors of Ensuring His Psychological Safety. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 217-242. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-534*

Актуальность

Профессиональная деятельность психологов, ввиду своей специфики «помогающей профессии», обладает рядом рисков и угроз, способных дестабилизировать состояние психологического благополучия у работающего специалиста, а также спровоцировать у него профессиональное выгорание и снизить результативность его труда. Поэтому постановка проблемы психологической безопасности психолога требует уточнения представлений о его содержательных характеристиках.

Т.В. Рогачева, анализируя вклад классического психоанализа и гуманистически ориентированной психологии в рассмотрение данной проблемы [16], отмечает, что потребность в безопасности была определена А. Маслоу как потребность «в стабильности; в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях» [11]. Э. Фромм соотносит «опасность – безопасность» с точки зрения значимости подлинного бытия в мире, раскрывая через отсутствие тревоги и неуверенности из-за незначимости потерь [19]. Р. Мэй подчеркивает важность таких качеств как «дар сострадания, способность сочувствовать другим, умение понимать их проблемы» [12].

В.А. Поджио и М.В. Зверева в качестве рисков трудовой деятельности специалистов-психологов выделяют профессиональное выгорание и деперсонализацию (формальное, обезличенное отношение к аспектам трудовой деятельности) [15].

М.С. Быкова указывает, что профессиональное выгорание является основным риском профессиональной деятельности психологов. В своем исследовании автор демонстрирует прямую взаимосвязь между стажем трудовой деятельности психолога и актуальностью угрозы развития у него профессионального выгорания [2].

А.В. Булгаков, исследуя представления о риске в профессиональной деятельности психологов системы образования и психологов силовых структур, указывает, что основными угрозами, актуальными для психологов образования, являются профессиональное выгорание, возможная юридическая ответственность за неблагоприятные результаты работы, страх работы с клиентами (возможность поставить ошибочный диагноз, оказать низкоквалифицированную помощь и т.п.). В отношении психологов полиции выделяются следующие риски: профессиональное выгорание, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, страх работы с клиентами, страх работы с коллегами и вышестоящим начальством (эмоциональное давление со стороны коллег, низкий авторитет и т.п.) [1].

Н.И. Кольчугина с соавт. связывают внешние угрозы психологической безопасности педагога-психолога с интенсификацией его труда, взаимоотношениями со школьниками, родителями и коллегами, а внутренние – с недостаточным уровнем профессиональных компетенций психолога в области психологической безопасности и развития жизнестойкости [7].

Рассматривая различные аспекты работы судебного психолога, Нго Дык Тай, Во Тхи Лоан в исследовании, посвященном его профессиональной деятельности в условиях психологической работы с детьми, подвергшимся преступным деяниям, указывают на риск возникновения у психолога вторичной травмы, заключающейся в сильном эмоциональном сопереживании жертве преступления, что в дальнейшем может повлечь профессиональное выгорание, депersonализацию, «разочарование в своих профессиональных возможностях и профессии в целом» [13].

Обеспечение психологической безопасности специалистов-психологов является важным условием их личностно-профессионального развития и снижения рисков развития у них профессионального выгорания.

В.С. Зябрева, В.А. Глухова указывают, что психологическая безопасность является одним из важнейших факторов, способствующим профилактике профессионального выгорания у психологов и, как следствие, стимулирующий их личностно-профессиональное развитие [4].

Жизнестойкость специалистов-психологов и их навыки применять продуктивные копинг-стратегии выступают целью в поддержке их психологической безопасности. «Жизнестойкость является одним из основных качеств, которые позволяют практическому психологу в процессе профессионализации избегать возможную личностную деформацию и другие деструктивные личностные проявления, в том числе развитие синдрома эмоционального выгорания» [3, С. 35].

Р.И. Погорова с соавторами и М.А. Умрихина с соавторами в качестве фактора формирования жизнестойкости у психологов называют личностную зрелость, показателями которой выступают принятие себя и других, адекватное понимание реальности, социальное чувство, конструктивные социальные отношения, способность к рефлексии и самопознанию, способность к эмпатии и эмоциональная устойчивость, самоактуализация, ответственность и способность принимать решения, способность к творчеству, креативность [14; 18].

Т.В. Рябко установлено, что у мужчин психологов-сотрудников полиции показатели жизнестойкости взаимосвязаны с показателями мотивации деятельности (достижение, соперничество, самосовершенствование, общение) [17].

Дженифер Кроссон отмечает, что школьные психологи в своей профессиональной деятельности сталкиваются с повышенным уровнем стресса, преодоление которого зависит от когнитивной оценки сложившихся обстоятельств, используемых механизмов преодоления, и чувства собственной эффективности. Кроссон в своем диссертационном исследовании установила, что жизнестойкость связана с самоэффективностью школьного педагога, а также высупает рерурсом, снижающим негативное влияние профессионального стресса на самочувствие и эффективность деятельности [23].

А.Д. Иванова в своем исследовании определяет жизнестойкость как важное профессиональное качество будущих психологов, спо-

собствующих их личностно-профессиональному развитию и нивелированию рисков возникновения личностной, профессиональной деформации и выгорания [5].

А.В. Яцкова, М.В. Яворская в исследовании жизнестойкости студентов направления подготовки «Клиническая психология» делают вывод о том, что показатели жизнестойкости тем выше, чем большее количество копинг-стратегий применяется обучающимся в повседневной жизни [22].

А.А. Шаповалова и Т.Х. Невструева в своём исследовании продемонстрировали, что жизнестойкость также коррелирует и с показателями личностной зрелости, одной из характеристик которой является саморегуляция и направленность на эффективное решение возникающих жизненных задач, что в свою очередь невозможно без оптимального применения различных копинг-стратегий [20].

Е.В. Юдина также отмечает, что одним из факторов повышения жизнестойкости эффективное применение копинг-стратегий, что в свою очередь будет одним из важнейших условий эффективной деятельности практических психологов [21].

Цель исследования – проведение комплексного анализа профессиональной жизнестойкости психолога во взаимосвязи с факторами психологической безопасности.

Поставленная цель обусловила постановку и поиск ответов на вопросы о структуре профессиональной жизнестойкости психолога, о возможных стилях совладания с трудными ситуациями, возникающими в профессиональной деятельности психолога. Не менее важно уточнить, существуют ли взаимосвязи между профессиональной жизнестойкостью, субъективным благополучием, копинг-стратегиями, удовлетворенностью потребности в безопасности и профессиональным выгоранием психологов.

Материалы и методы

Выборку составили 54 человека – практикующих психологов в возрастном диапазоне от 27 до 65 лет. В выборку вошли только женщины. Исследование проводилось с помощью онлайн-серви-

са «Яндекс Формы» и ряда методик. В исследовании применялась шкала субъективного благополучия, методика оценки профессиональной жизнестойкости, опросник совладания со стрессом, оценки удовлетворенности потребности в безопасности, профессионального выгорания.

Результаты исследования и их обсуждение.

Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Описательные статистики

Шкалы	Min	Max	M	SD
Вызов (Вз-ОНQ)	6	20	15,167	2,906
Контроль (К-ОНQ)	5	20	16,352	3,103
Вовлеченность (Вв-ОНQ)	6	20	14,148	3,165
Профессиональная жизнестойкость (ОНQ)	20	60	45,667	8,068
Субъективное благополучие (СБ)	31	76	53,056	12,088
Эмоциональное истощение (ЭИ-ПВ)	0	45	18,852	8,956
Деперсонализация (Д-ПВ)	0	28	8,574	6,332
Редукция (Р-ПВ)	1	48	31,426	9,238
Индекс профессионального выгорания (ИПВ)	0	91	44	17,253
Психологическая безопасность (ПБ)	-9	14	5,630	5,597
Активное совладание (Ак)	1	6	5,028	1,207
Планирование (Пл)	1	6	4,833	1,183
Позитивное переформулирование (ПП)	1	6	4,778	1,376
Принятие (Пр)	0	6	4,583	1,339
Юмор (Юм)	0	6	3,25	1,746
Обращение к религии (Рел)	0	6	2,583	1,795
Использование эмоциональной социальной поддержки (ЭП)	1	6	4,472	1,183
Использование инструментальной социальной поддержки (ИП)	2	6	3,778	1,198
Самоотвлечение (мысленный уход от проблемы) (СО)	0	6	3,611	1,358
Отрицание (От)	0	5	2,5	1,363
Концентрация на эмоциях и их активное выражение (катарсис) (Кат)	0	5	2,833	1,207
Употребление наркотических веществ («успокоительных») (УН)	0	2	0,472	0,774
Поведенческое абстрагирование (уход от проблемы) (ПА)	0	6	1,444	1,52
Самобичевание (признание вины) (СВ)	0	6	3,361	1,417

Все шкалы профессиональной жизнестойкости продемонстрировали хорошую согласованность: α -Кронбаха более 0,7. Применение КФА (метод максимального правдоподобия) позволило доказать приемлемое согласие трехфакторной модели опросника: $\chi^2 = 132,442$; $df = 87$; $p < 0,001$; RMSEA = 0,1; CFI = 0,839; TLI = 0,806. Факторные нагрузки по всем пунктам статистически значимы ($p < 0,05$). Шкалы опросника между собой статистически значимо коррелируют ($r > 0,6$; $p < 0,001$) (рис. 1).

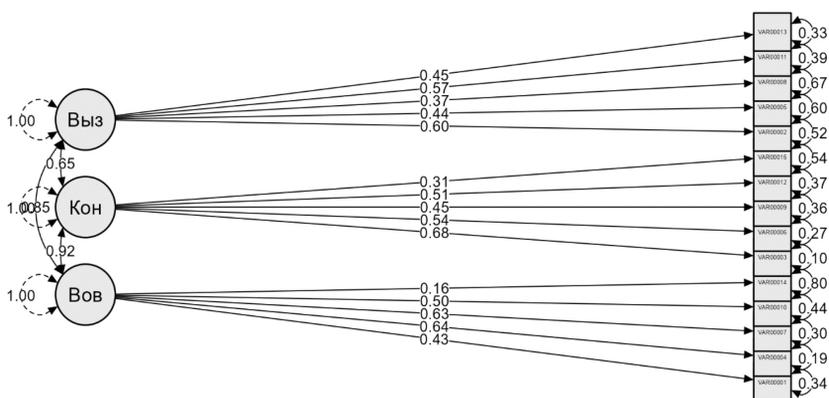


Рис. 1. Факторная модель опросника «Профессиональная жизнестойкость»

В целом, согласно описательной статистике, показатели профессиональной жизнестойкости в выборке оказались чуть выше среднего (рис. 2). Подобные результаты были получены автором оригинального опросника жизнестойкости С. Мадди [10], а также результатами исследований других ученых. Такое соответствие свидетельствует о валидности примененной методики.

Тот факт, что наименьшие значения оказались присущи компоненту «Вызов/принятие риска» может означать, что в меньшей степени психологи оказались готовы к применению новых методов, практик в профессиональной деятельности, без уверенности в их эффективности.

Результаты исследования показали, что в целом психологи обладают умеренным и высоким уровнем субъективного благополу-

чия, не имеют серьезных проблем, однако полностью эмоционально комфортное состояние им не характерно (рис. 3).

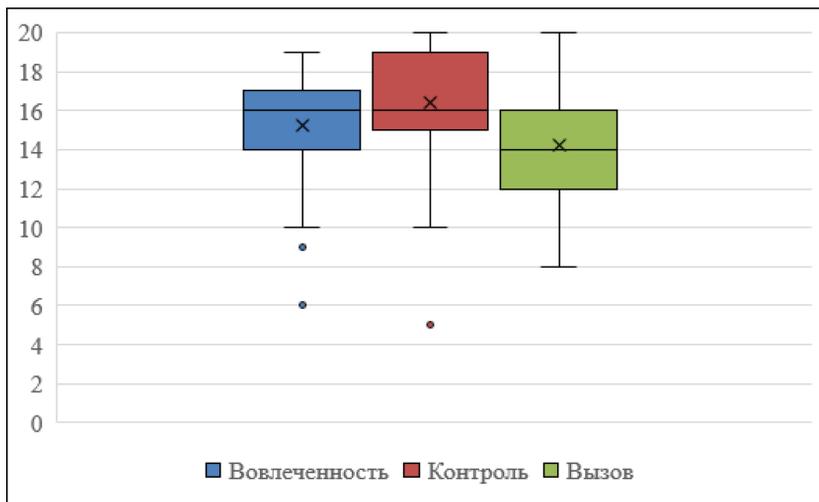


Рис. 2. Размах профессиональной жизнестойкости психологов

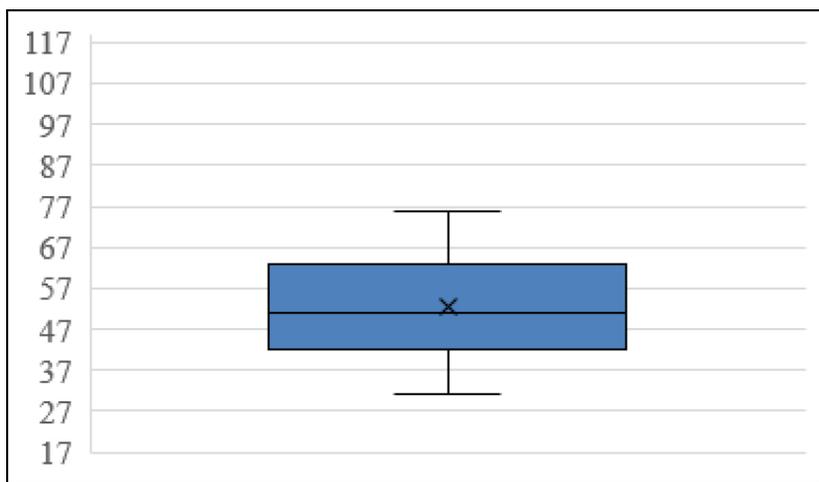


Рис. 3. Размах субъективного благополучия психологов

Результаты изучения профессионального выгорания психологов свидетельствуют о его средних значениях (рис. 4). Самые высокая

степень выгорания отмечается по шкале «Редукция профессиональных достижений».

Факт того, что наибольшие признаки выгорания наблюдаются по шкале «Редукция профессиональных достижений», указывает на то, что одним из ключевых аспектов выгорания психологов является снижение чувства собственной компетентности и достижений в профессиональной сфере.

Этот факт подчеркивает, что психологи, сталкивающиеся с выгоранием, часто испытывают уменьшение удовлетворенности от своей работы, утрату интереса к профессиональной деятельности, а также снижение уровня самооценки в контексте профессиональных успехов. Исследования показывают, что именно эта шкала выгорания может быть ключевым показателем того, что человек находится на пути к развитию синдрома выгорания.

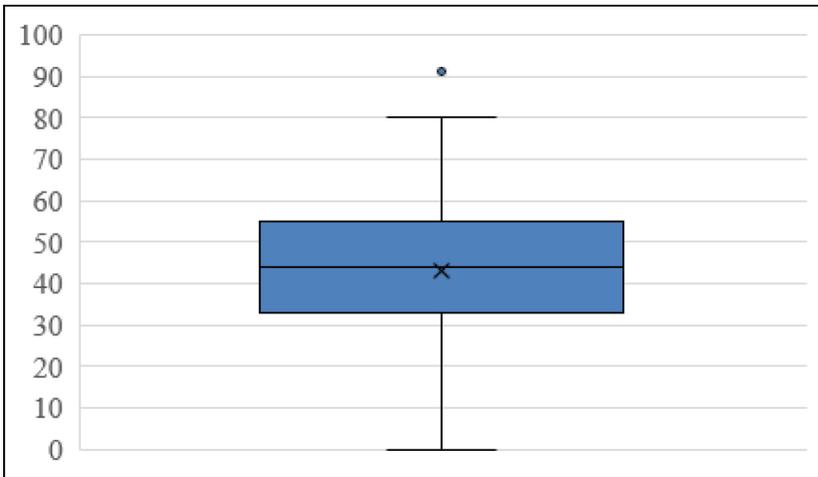


Рис. 4. Размах профессионального выгорания психологов

Снижение профессиональных достижений может стать результатом длительного стресса, переутомления, недостатка поддержки со стороны окружающих, негативного влияния рабочей обстановки или других факторов. Поэтому важно обращать внимание на данную шкалу при оценке риска выгорания и принимать меры по его

предотвращению, в т.ч. через коррекцию условий труда, повышение самосознания и самоуважения, а также обращение за профессиональной поддержкой и супервизией.

Исследование показало, что у большинства психологов **потребность в безопасности удовлетворена частично или полностью** (рис. 5).

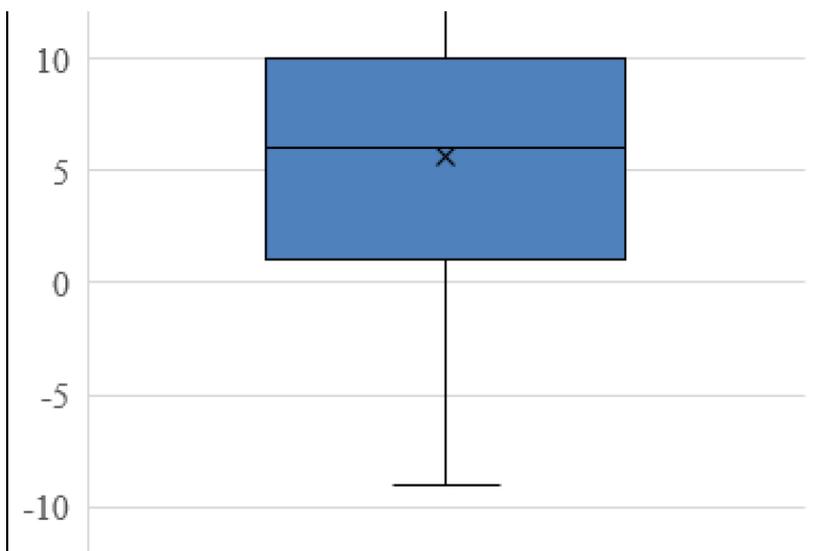


Рис. 5. Размах удовлетворенности у психологов потребности в безопасности

Факт о том, что у большинства психологов наименее выражена удовлетворенность в предсказуемости событий (рис. 6), позволяет рассмотреть три основных аспекта:

- психологический аспект: психологи как специалисты, работающие с человеческими эмоциями, поведением, мыслями и отношениями, часто имеют дело с неопределенностью и непредсказуемостью поведения людей, что может создавать вызовы и неопределенность в работе и снижать удовлетворенность профессионалов;

- научный аспект: предсказуемость событий может быть сложной из-за множества переменных, личностных особенностей, контекстуальных факторов и т.д., что может привести к тому, что психологи

сталкиваются с трудностями в прогнозировании и понимании результатов исследований;

- социальный аспект: современная социальная ситуация, в которой находятся психологи и их клиенты, наполнена большим количеством рисков: геополитических, экономических, технологических, информационных и др., которые создают ощущение непредсказуемости событий как нарастающий вызов их психологической безопасности.

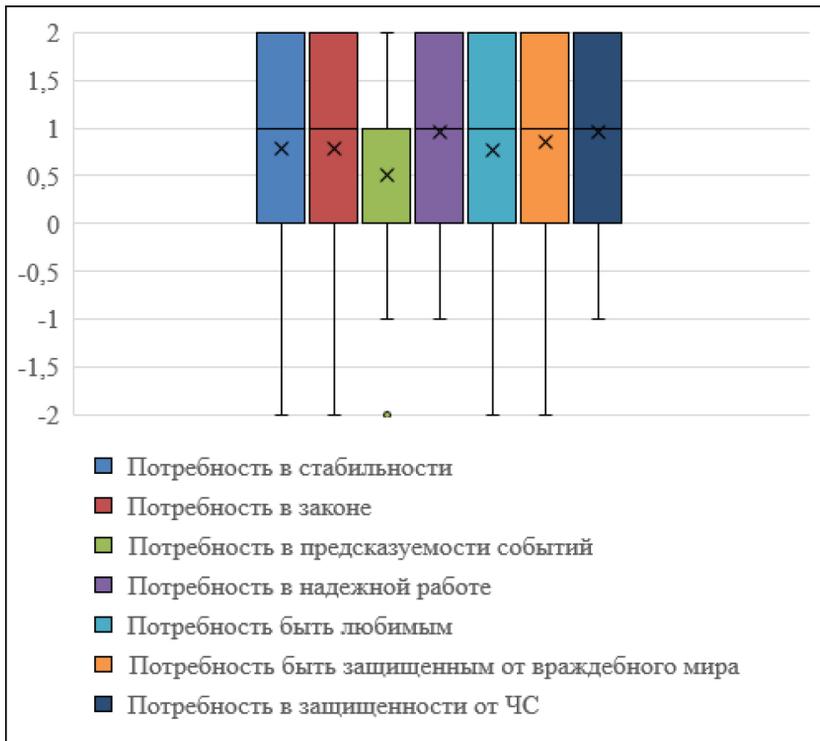


Рис. 6. Размах показателей удовлетворенности у психологов потребности в безопасности

Для сравнения выраженности стилей совладания во всей выборке был использован критерий Фридмана ($\chi^2 = 245,87$; $p < 0,001$). В качестве доминирующих стилей у психологов обозначились такие шкалы, как активное совладание, планирование, принятие, позитив-

ное переформулирование, использование эмоциональной поддержки, а в качестве менее используемых – употребление наркотических веществ и поведенческое абстрагирование (рис. 7).

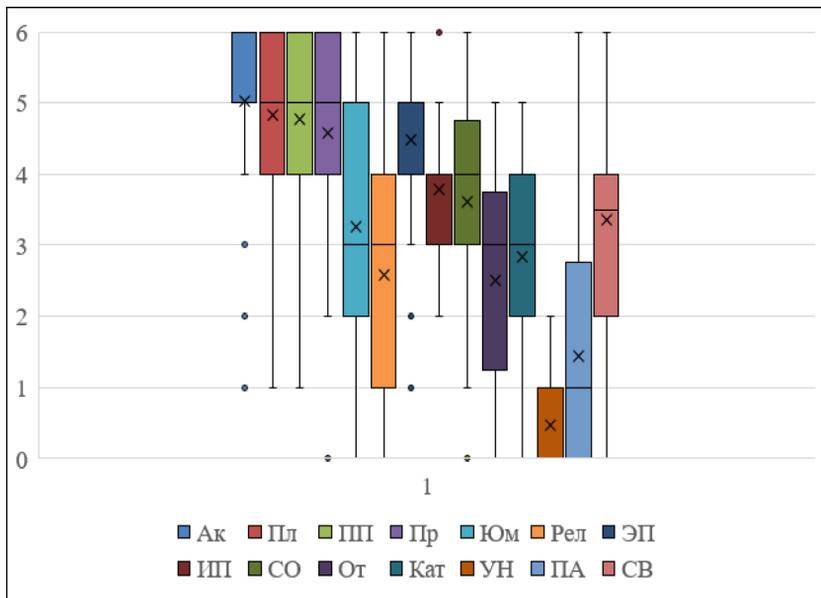


Рис. 7. Размах стилей совладания психологов со стрессом и сложными ситуациями

Данные опросника были подвергнуты кластерному анализу (метод межгрупповой связи по переменным), который позволил выделить 3 типа стилей совладания (рис. 8): конструктивный (активное совладание; планирование; позитивное переформулирование, принятие, использование эмоциональной социальной поддержки), деструктивный (употребление наркотических/успокоительных веществ, поведенческое абстрагирование) и смешанный (юмор, обращение к религии, использование инструментальной социальной поддержки, самоотвлечение, отрицание, концентрация на эмоциях и их активное выражение, самобичевание).

Корреляционный анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена позволил выявить достоверные взаимосвязи между пере-

менными (табл. 2), на основе которых стало возможным установить следующие закономерности:

- профессиональная жизнестойкость психологов прямо взаимосвязана с субъективным благополучием и обратно с профессиональным выгоранием;
- профессиональная жизнестойкость психологов прямо взаимосвязана с конструктивным копингом планирования;
- субъективное благополучие психологов обратно взаимосвязано с деструктивным копингом поведенческого абстрагирования;
- профессиональное выгорание психологов обратно взаимосвязано с конструктивными копингами активного совладания, позитивного переформулирования, принятия;
- удовлетворение потребности в безопасности прямо взаимосвязано с конструктивными копингами планирования, принятия и использования эмоциональной социальной поддержки.

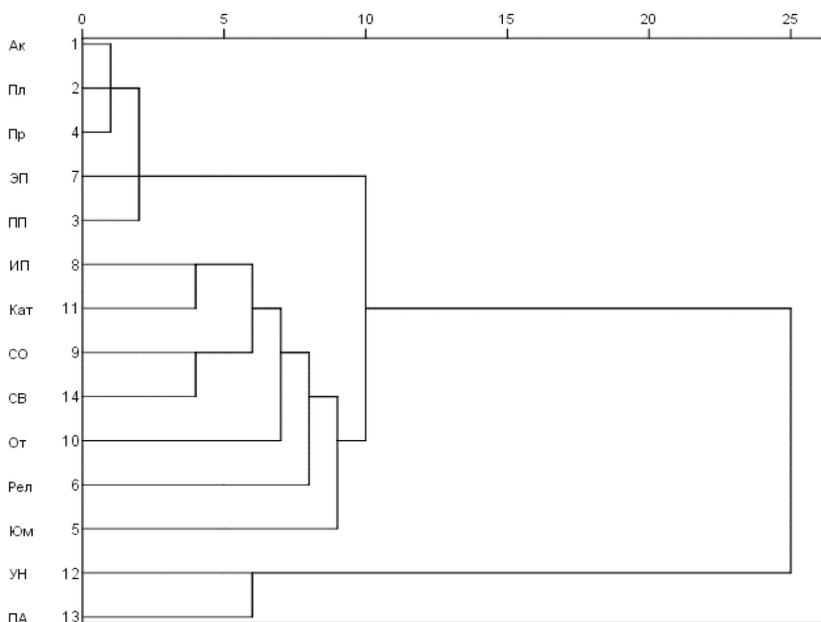


Рис. 8. Кластеризация стилей совладания

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа

Шкалы	ОНQ	СБ	ЭИ-ПВ	Д-ПВ	Р-ПВ	ИПВ	ПБ
Вызов (Вз-ОНQ)	0,896**	-0,342*	-0,223	-0,331*	0,465**	-0,365**	0,031
Контроль (К-ОНQ)	0,703**	-0,300*	-0,051	-0,255	0,394**	-0,329*	0,097
Вовлеченность (Вв-ОНQ)	0,885**	-0,254	-0,145	-0,132	0,457**	-0,250	0,149
Профессиональная жизнестойкость (ОНQ)	1	-0,374**	-0,171	-0,270*	0,527**	-0,370**	0,111
Субъективное благополучие (СБ)	-0,374**	1	0,655**	0,500**	-0,451**	0,794**	0,328
Эмоциональное истощение (ЭИ-ПВ)	-0,171	0,655**	1	0,587**	-0,235	0,767**	0,258
Деперсонализация (Д-ПВ)	-0,270*	0,500**	0,587**	1	-0,132	0,626**	0,131
Редукция (Р-ПВ)	0,527**	-0,451**	-0,235	-0,132	1	-0,681**	0,236
Индекс профессионального выгорания (ИПВ)	-0,370**	0,794**	0,767**	0,626**	-0,681**	1	0,096
Психологическая безопасность (ПБ)	0,111	0,328	0,258	0,131	0,236	0,096	1
Активное совладание (Ак)	0,194	-0,219	-0,249	-0,098	0,446**	-0,419*	0,230
Планирование (Пл)	0,368*	-0,098	-0,065	0,065	0,457**	-0,222	0,332*
Позитивное переформулирование (ПП)	-0,129	-0,197	-0,384*	-0,227	0,369*	-0,425**	0,167
Принятие (Пр)	0,084	0,022	-0,088	-0,369*	0,501**	-0,368*	0,386*
Юмор (Юм)	-0,033	-0,461**	-0,500**	-0,177	0,319	-0,520**	0,152
Обращение к религии (Рел)	-0,522**	0,252	-0,148	-0,123	-0,211	-0,037	-0,113
Использование эмоциональной социальной поддержки (ЭП)	-0,109	0,239	-0,043	0,081	0,178	-0,079	0,336*
Использование инструментальной социальной поддержки (ИП)	-0,273	0,421*	0,308	0,227	-0,002	0,172	0,270
Самоотвлечение (мысленный уход от проблемы) (СО)	0,141	0,103	-0,173	0,030	0,110	-0,150	0,024
Отрицание (От)	-0,155	0,131	0,000	-0,175	-0,037	-0,049	-0,111
Концентрация на эмоциях и их активное выражение (катарсис) (Кат)	0,080	0,086	0,223	0,200	0,000	0,122	0,283
Употребление наркотических веществ («успокоительных») (УН)	-0,039	0,288	0,470**	0,145	0,037	0,211	0,213
Поведенческое абстрагирование (уход от проблемы) (ПА)	-0,147	0,690**	0,688**	0,434**	-0,464**	0,744**	0,012
Самобичевание (признание вины) (СВ)	0,083	0,208	0,008	0,071	0,130	-0,018	0,212

Примечание: уровень значимости * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Проведенный линейный регрессионный анализ (метод шагового отбора) позволил установить, что профессиональная жизнестойкость выступает предиктором субъективного благополучия

психологов ($R^2 = 0,089$; $b = -0,299$, $p = 0,028$), а также протектором профессионального выгорания ($R^2 = 0,121$; $b = -0,348$, $p = 0,01$). На основе корреляционного и регрессионного анализа нами построена модель профессиональной жизнестойкости психологов (рис. 9).



Рис. 9. Взаимосвязь профессиональной жизнестойкости психолога с факторами обеспечения его психологической безопасности

Примечание: — - прямая корреляция; --- - обратная корреляция; для переменной «субъективное благополучие» связи представлены в обратном порядке, т.к. для ее измерения использовалась обратная шкала

Выявленные корреляционные связи означают то, что способность психолога выдерживать стрессы, преодолевать трудности и сохранять высокий уровень профессионализма в работе (профессиональная жизнестойкость) может предсказывать его психологическое благополучие – удовлетворенность, комфорт и успех, ощущаемый самими психологами в рамках своей профессиональной деятельности. Одновременно эта способность психолога эффектив-

но справляться с трудностями, стрессом и негативными аспектами своей профессиональной деятельности может служить защитным механизмом (протектором) от профессионального выгорания. Поэтому профессиональная жизнестойкость, сохраняя уверенность, мотивацию и эффективность в профессиональной деятельности даже в условиях сложностей и стресса, позволяет психологу преодолевать чувство усталости, отчуждение и потерю мотивации за счет конструктивных стилей совладания с трудностями и поддерживать психологическое благополучие.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что наибольшим риском профессиональной деятельности специалистов-психологов является усиление профессионального выгорания. Для его нивелирования необходимо формирование психологической безопасности психолога, средством достижения которой послужит обучение использованию копинг-стратегий, оптимальных в зависимости от контекста стрессовой ситуации, и общее повышение жизнестойкости.

Психологи благодаря развитой профессиональной жизнестойкости способны умело преодолевать требования, трудности и изменения, которые возникают в работе. Они готовы и способны к адаптации, личностному росту, преодолению препятствий и достижению успеха в профессии.

Профессионально жизнестойкому психологу свойственна гибкость, уверенность в своих профессиональных навыках и знаниях, способность к саморегуляции, высокий уровень личностного адаптивного потенциала, умение эффективно управлять временем, готовность к обучению и личному развитию, навык решения проблем, устойчивость к стрессу, нацеленность на достижение целей и мотивация.

Полученные результаты помогают углубить понимание важности профессиональной жизнестойкости психолога как предиктора его психологического благополучия и средств защиты / протектора профессионального выгорания с помощью эффективных стратегий

преодоления трудностей, которые способствуют удовлетворению потребности в психологической безопасности. Высокий уровень профессиональной жизнестойкости психологов может помочь им предотвратить или снизить риск профессионального выгорания, обеспечивая сохранение энергии, мотивации и удовлетворенности в работе, обеспечивая психологическое благополучие в связи с профессиональной деятельностью.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00678, <https://rscf.ru/project/22-18-00678/>, ИвГУ.

The research was funded by the grant from the Russian Science Foundation No. 22-18-00678, <https://rscf.ru/project/22-18-00678/>, Ivanovo State University.

Список литературы

1. Булгаков А.В. Семантический анализ как экспресс-метод оценки представлений риска в профессиональной деятельности. Вестник Московского областного государственного университета. 2019. №4. С. 88-103.
2. Быкова М.С. Особенности профессионального выгорания психологов-консультантов с различными особенностями личности и разным стажем // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2022. № 4. С. 193-208.
3. Дмитриенко Е.В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 224 с.
4. Зябрева В.С., Глухова В.А. Психологическая безопасность профессиональной деятельности: эмоциональное выгорание // Вестник Прикамского социального института. 2021. № 3(90). С. 117-122.
5. Иванова А.Д. Жизнестойкость и жизненная позиция у студентов-психологов: теоретический анализ // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 36. С. 2351-2356.
6. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Психологическая безопасность: психодиагностика: учебное пособие. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2024. 270 с.

7. Кольчугина Н.И., Пузырева Н.А. Психологическая безопасность педагога-психолога: опыт фокус-группового исследования // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 1(47). С. 42-51. <https://doi.org/10.54348/SciS.2023.1.6>
8. Коноплев С.А., Шмелева Е.А., Кольчугина Н.И. Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 4(46). С. 34-41. <https://doi.org/10.54348/SciS.2022.4.7>
9. Куфтяк Е.В., Косицина В.И. Оценка копинг-стратегий: адаптация экспресс-опросника COPE // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук: Материалы Международной юбилейной научной конференции (Москва, 16-18 ноября 2022 г.). М.: Институт психологии РАН, 2022. С. 348-349.
10. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
12. Мэй Р. Раненый целитель // Московский психотерапевтический журнал. 1997. Т. 5. № 2. С. 90-95.
13. Нго Дык Тай, Во Тхи Лоан. Риски в деятельности судебного психолога при оказании психологической помощи детям с проблемами психического здоровья (взгляд криминалиста) // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. 2022. №2. С. 151-157.
14. Погорова Р.И., Шаймарданова Е.В., Доценко Е.Л. Личностная зрелость как условие профессиональной жизнестойкости психолога // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 11. С. 10.
15. Поджио В.А., Зверева М.В. Риски профессионального выгорания у практикующих специалистов-психологов // Медицинская психология в России. 2020. №3. С. 2.
16. Рябко Т.В. Гендерные различия мотивационной сферы, жизнестойкости и эмоционального интеллекта у сотрудников полиции - психологов // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 85-88.

17. Рогачева Т.В. Психологическая безопасность консультирующего психолога/психотерапевта // Медицинская психология в России. 2020. Т. 12. №1. С. 3. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2020-1-3>
18. Умрихина М.А. Грибцова В.А., Бутова Л.А. Личностная зрелость как условие профессиональной жизнестойкости психолога // Психосоциальные технологии предупреждения и преодоления профессионального стресса в современном социальном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Липецк, 06 октября 2021 г.). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 142-147.
19. Фромм Э. Иметь или быть. Пер. с англ. М.: АСТ, 2000. 448 с.
20. Шаповалова А.А., Невструева Т.Х. Взаимосвязь личностной зрелости и жизнестойкости в контексте профессионализации студента - будущего психолога // Ученые заметки ТОГУ. 2021. Т. 12, № 1. С. 167-173.
21. Юдина Е.В. Исследование жизнестойкости у студентов-психологов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 105-109.
22. Яцкова А.В., Яворская М. В. Связь жизнестойкости и способов совладания со стрессом (копинг-стратегии) у студентов специальности Клиническая психология ТГМУ // Столица науки. 2020. № 6(23). С. 498-508.
23. Crosson J.B. Moderating Effect of Psychological Hardiness on the Relationship Between Occupational Stress and Self-Efficacy Among Georgia School Psychologists. Doctoral dissertation. 2015, Walden University.
24. Moreno-Jiménez B., Rodríguez-Muñoz A., Hernández E. G., Blanco L. M. Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire // *Psicothema*, 2014; 26(2): 207-214. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.49>

References

1. Bulgakov A.V. Semanticheskiy analiz kak ekspres-metod ocenki predstavlenij riska v professional'noj deyatel'nosti [Semantic analysis as an express-method of evaluation of risk representations in professional activity]. *Vestnik Moskovskogo oblastnogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, no. 4, pp. 88-103.

2. Bykova M.S. Osobennosti professional'nogo vygoraniya psihologov-konsul'tantov s razlichnymi osobennostyami lichnosti i raznym stazhem [Features of professional burnout of psychologist-counsellors with different features of personality and different length of service]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 2022, no. 4, pp. 193-208.
3. Dmitrienko E.V. *Social'no-professional'naya identichnost' psihologa-konsul'tanta na raznyh etapah professionalizacii* [Socio-professional identity of the psychologist-consultant at different stages of professionalisation]. YAroslavl', 2010, 224 p.
4. Zyabreva V.S., Glukhova V.A. Psihologicheskaya bezopasnost' professional'noj deyatel'nosti: emocional'noe vygoranie [Psychological safety of pro-professional activity: emotional burnout]. *Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta*, 2021, no. 3(90), pp. 117-122.
5. Ivanova A.D. Zhiznestojkost' i zhiznennaya poziciya u studentov-psihologov: teoreticheskij analiz [Viability and life position in psychology students: theoretical analysis]. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*, 2021, no. 36, pp. 2351-2356.
6. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. *Psihologicheskaya bezopasnost': psihodiagnostika: uchebnoe posobie* [Psychological safety: psychodiagnostics: textbook], Krasnoyarsk: OOO „Nauchno-innovacionnyj centr“, 2024, 270p.
7. Kolchugina N. I., Puzyreva N. A. Psihologicheskaya bezopasnost' pedagoga-psihologa: opyt fokus-gruppovogo issledovaniya [Psychological safety of a teacher-psychologist: experience of focus-group research]. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*, 2023, no. 1(47), pp. 42-51. <https://doi.org/10.54348/SciS.2023.1.6>
8. Konoplev S. A., Shmeleva E. A., Kolchugina N. I. Nastavnichestvo v obespechenii professional'noj zhiznestojkosti molodyh pedagogov [Mentoring in ensuring professional resilience of young teachers]. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*, 2022, no. 4(46), pp. 34-41. <https://doi.org/10.54348/SciS.2022.4.7>
9. Kuftyak E. V., Kositsina V. I. Ocenka koping-strategij: adaptaciya ekspress-oprosnika COPE [Evaluation of coping strategies: adaptation of

- the express questionnaire COPE: Materialy Mezhdunarodnoj yubilejnoj nauchnoj konferencii]. *Istoriya, sovremennost' i perspektivy razvitiya psichologii v sisteme Rossijskoj akademii nauk* [History, Modernity and Prospects of Development of Psychology in the System of the Russian Academy of Sciences: Materials of the International Anniversary Scientific Conference]. M.: Institut psichologii RAN, 2022, pp. 348-349.
10. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestojkosti* [Test of viability]. M.: Smysl, 2006, 63 p.
 11. Maslow A. *Motivaciya i lichnost'* [Motivation and personality]. SPb.: Piter, 2008, 352 p.
 12. May R. Ranenij celitel' [Wounded Healer]. *Moskovskij psihoterapev-ticheskij zhurnal*, 1997, vol. 5, no. 2, pp. 90-95.
 13. Ngo Duc Thai, Vo Thi Loan. Riski v deyatel'nosti sudebnogo psi-hologa pri okazanii psichologicheskoy pomoshchi detyam s problemami psichicheskogo zdorov'ya (vzglyad kriminalista) [Risks in the activity of a forensic psychologist in providing psychological assistance to children with mental health problems (criminalist's view)]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki*, 2022, no. 2, pp. 151-157.
 14. Pogorova R.I., Shaymardanova E.V., Dotsenko E.L. Lichnostnaya zrelost' kak uslovie professional'noj zhiznestojkosti psichologa [Personal maturity as a condition of professional resilience of a psychologist]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal)*, 2013, no. 11, pp. 10.
 15. Poggio V.A.; Zvereva M.V. Riski professional'nogo vygoraniya u praktikuyushchih specialistov-psichologov [Risks of professional burnout in practising psychologists]. *Medicinskaya psichologiya v Rossii*, 2020, no. 3, pp. 2.
 16. Ryabko T.V. Gendernye razlichiya motivacionnoj sfery, zhiznestojkosti i emocional'nogo intellekta u sotrudnikov policii - psichologov [Gender differences of motivational sphere, resilience and emotional intelligence in police officers - psychologists]. *Obshchestvo: sociologiya, psichologiya, pedagogika*, 2017, no. 8, pp. 85-88.
 17. Rogacheva T.V. Psichologicheskaya bezopasnost' konsul'tiruyushchego psichologa/psichoterapevta [Psychological safety of a counselling psy-

- chologist/psychotherapist]. *Medicinskaya psihologiya v Rossii*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 3. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2020-1-3>
18. Umrikhina M.A., Gribtsova V.A., Butova L.A. Lichnostnaya zrelost' kak uslovie professional'noj zhiznestojkosti psihologa [Personal maturity as a condition of professional resilience of a psychologist]. *Psihosocial'nye tekhnologii preduprezhdeniya i preodoleniya professional'nogo stressa v sovremennom social'nom prostranstve: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Psychosocial technologies for preventing and overcoming professional stress in the modern social space: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference], Lipeck: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-SHanskogo, 2021, pp. 142-147.
 19. Fromm E. *Imet' ili byt'* [To have or to be]. M.: AST, 2000, 448p.
 20. Shapovalova A.A., Nevstrueva T.H. Vzaimosvyaz' lichnostnoj zrelosti i zhiznestojkosti v kontekste professionalizacii studenta - budushchego psihologa [Interrelation of personal maturity and resilience in the context of professionalisation of a student - future psychologist]. *Uchenye zametki TOGU*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 167-173.
 21. Yudina E.V. Issledovanie zhiznestojkosti u studentov-psihologov [Study of resilience in psychology students]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. SHolohova. Pedagogika i psihologiya*, 2011, no. 3, pp. 105-109.
 22. Yatskova A.V., Yavorskaya M.V. Svyaz' zhiznestojkosti i sposobov sovladaniya so stressom (koping-strategii) u studentov special'nosti Klinicheskaya psihologiya TGMU [The relationship between resilience and ways of coping with stress (coping strategies) in students of the speciality Clinical Psychology TSMU]. *Stolica nauki*, 2020, no. 6 (23), pp. 498-508.
 23. Crosson J.B. *Moderating Effect of Psychological Hardiness on the Relationship Between Occupational Stress and Self-Efficacy Among Georgia School Psychologists*. Doctoral dissertation. 2015, Walden University.
 24. Moreno-Jiménez B., Rodríguez-Muñoz A., Hernández E. G., Blanco L. M. Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire, *Psicothema*, 2014, vol. 26(2), pp. 207-214. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.49>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кисляков Павел Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики; главный научный сотрудник *Российский государственный социальный университет; Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (ФКУ НИИ ФСИИ России)*
ул. В.Пика, 4, стр. 1, г. Москва, 129226, Российская Федерация; ул. Житная, 14, г. Москва, 119991, ГСП-1, Российская Федерация
pack.81@mail.ru

Шмелева Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики; профессор кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций *Ивановский государственный университет; Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России*
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация; пр-кт Строителей, 33, г. Иваново, 153040, Российская Федерация
pos_shmeleva@mail.ru

Силаева Ольга Александровна, кандидат психологических наук *Ивановский государственный университет*
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация
konkurs2012@inbox.ru

Меерсон Айзек-Лейб Соломонович, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики *Российский государственный социальный университет*
ул. В.Пика, 4, стр. 1, г. Москва, 129226, Российская Федерация
isaastmeyerson@ya.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Pavel A. Kislyakov, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Conflictology and Behavioral Sciences; Chief Scientific Officer

Russian State Social University; Research Institute of the Federal Penitentiary Service (FKU Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia)

4, p.1, V.Pika Str., Moscow, 129226, Russian Federation; 14, Zhitnaya Str., Moscow, 119991, GSP-1, Russian Federation
pack.81@mail.ru

SPIN-code: 1375-5625

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1238-9183>

ResearcherID: E-4701-2016

Scopus Author ID: 56348736600

Elena A. Shmeleva, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogy; Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Communications

Ivanovo State University; IPSA GPSA of the Ministry of Emergency Situations of Russia

24 Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation; 33, Stroiteley Ave., Ivanovo, 153040, Russian Federation

noc_shmeleva@mail.ru

SPIN-code: 3992-6436

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>

ResearcherID: H-7821-2016

Scopus Author ID: 56375922700

Olga A. Silaeva, PhD in Psychology

Ivanovo State University

24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation

konkyrs2012@inbox.ru

SPIN-code: 5626-1141

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-0757>

ResearcherID: E-8649-2016

Scopus Author ID: 56348693700

Isaac-Leib S. Meyerson, PhD in Psychology, Lector of the Department
of Psychology, Conflictology and Behavioral Sciences

Russian State Social University

4, p.1, V.Pika Str., Moscow, 129226, Russian Federation

isaacmeyerson@ya.ru

Поступила 05.03.2024

После рецензирования 25.03.2024

Принята 02.04.2024

Received 05.03.2024

Revised 25.03.2024

Accepted 02.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-493
УДК 159.9



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ВЛИЯНИЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ

Н.Н. Иноземцева

Обоснование. *Личность – субъект своего времени, однако в условиях высокой информатизации она подвергается глобальным вызовам, которые требуют выработки навыков по контролю потребления информации. Бесконтрольное потребление информации приводит к «перегруженности», к неспособности эффективно организовывать время, к откладыванию фактической реализации поставленных задач. Цифровое потребление является внешним фактором воздействия на личность, оно оказывает влияние на выстраивание временных конструктов личности.*

Цель. *Анализ влияния потребления информации на экологию личности, на ее способность к самоорганизации, и формированию временных перспектив.*

Материалы и методы. *Исследовалась группа из 28 человек в возрасте от 18 до 35 лет. Использовалась методика выявления уровня прокрастинации Н. М. Клепиковой и И.Н. Кормачёва; методика по выявлению индекса погруженности в интернет-среду (Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская); проводился опрос временной перспективы Филипа Зимбардо.*

Результаты и обсуждение. *У участников, у которых выявлен низкий уровень прокрастинации и низкий в группе уровень цифрового потребления, прослеживаются высокие показатели по оценке будущего, и низкие показатели по фаталистическому настоящему. Так, рассматриваемая группа лиц позитивно оценивает свои пер-*

спективы в будущем, склонна к планированию и детальной организации времени, самоорганизации.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в практической деятельности, в том числе применительно к вопросам самоорганизации личности, в организации профессиональной деятельности, а также при формировании подходов к тайм-менеджменту.

Ключевые слова: временные перспективы; внешние факторы; внутренние факторы; прокрастинация; цифровое потребление; цифровая гигиена

Для цитирования. Иноземцева Н.Н. Влияние потребления информации на формирование временных перспектив в контексте социальной экологии // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 243-257. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-493

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

THE IMPACT OF INFORMATION CONSUMPTION ON THE FORMATION OF TEMPORAL PERSPECTIVES IN THE CONTEXT OF SOCIAL ECOLOGY

N.N. Inozemceva

Background. *The individual is the subject of their own time, however, in conditions of high informatization, they are subjected to global challenges that require the development of skills to control information consumption. Uncontrolled consumption of information leads to «overload», to the inability to effectively organize time, to the postponement of the actual implementation of set tasks. Digital consumption is an external factor influencing the individual, it affects the construction of the individual's temporal constructs.*

Purpose. *Analysis of the influence of information consumption on the ecology of the individual, on their ability to self-organize, and the formation of temporal perspectives.*

Methodology. *A group of 28 people aged 18 to 35 was studied. The method of revealing the level of procrastination by N.M. Klepikova and I.N. Kormachev was used; the method for identifying the index of immersion in the Internet environment (L.A. Regush, E.V. Alekseeva, O.R. Veretina, A.V. Orlova, Yu.S. Pezhemskaya); a survey of Philip Zimbardo's temporal perspective was conducted.*

Results. *Among the participants who have a low level of procrastination and a low level of digital consumption in the group, high indicators are traced in the assessment of the future, and low indicators in the fatalistic present. Thus, the group of individuals under consideration positively assesses their prospects for the future, is inclined to planning and detailed organization of time, self-organization.*

Practical implications. *The results of the study can be applied in practical activities, including in relation to issues of self-organization of the individual, in the organization of professional activities, as well as in the formation of approaches to time management.*

Keywords: *temporal perspectives; external factors; internal factors; procrastination; digital consumption; digital hygiene*

For citation. *Inozemceva N.N. The impact of information consumption on the formation of temporal perspectives in the context of social ecology. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 243-257. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-493*

Введение

Наука об управлении временем (тайм-менеджмент) неразрывно связана с исследованием психологических и социальных факторов, влияющих на способность личности к организации личного и профессионального времени. Каждый человек, помимо того, что он является личностью и взаимодействует в социуме, взаимодействует с природой, которая определила его физиологические особенности. Так, настоящее исследование направлено на анализ влияния потребления информации на экологию личности, на ее способность к самоорганизации, и формированию временных перспектив.

Гипотеза исследования заключается в том, что уровень цифрового потребления, как внешний фактор воздействия на личность, взаимосвязан с выстраиванием временных конструктов личности.

Методология исследования основана на сочетании теоретических и эмпирических методов. В частности, использовались такие общетеоретические методы, как анализ, системный метод, индукция, дедукция.

Эмпирическая часть исследования включает в себя использование следующих методик:

- опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной [13];
- методика определения индекса погруженности в интернет-среду в части измерения уровня цифрового потребления (Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.) [11];
- методика измерения шкалы иррациональной прокрастинации по методике П. Стила в адаптации Н. М. Клепиковой и И. Н. Кормачевой [8].

Обзор литературы

В последние годы возрастает интерес к социальной экологии, изучающей в широком смысле взаимосвязи со средой обитания [5, С.13], включая изучение особенностей адаптации людей в искусственной среде, созданной человеком, и непосредственно саму искусственную среду, ее взаимодействие с природой [2, С.121]. Справедливым является утверждение о том, что вопросы экологии касаются не только взаимодействия человека с природой, но и с жизнедеятельностью человека, его фенотипической адаптации. Так, и социальной, и биологической сущности человека свойственна цикличная природа. Это означает, что временные циклы сопровождают человека на протяжении всей его жизни. В каком-то смысле и сама жизнь человека является циклом, простирающемся от рождения до смерти. Также на протяжении жизни человека сопровождает протекание более коротких циклов, содержание которых обусловлено как биологическими особенностями, так и социальными.

В свою очередь, особенности строения мозга человека, наличие мышления и способности к творчеству, сопряженные с социальной сущностью человека, позволили ему не только проживать циклы по заложенной природой «программе», но и преобразовывать эти «программы», усложнять их. Все это помогло человеку стать субъектом времени своей жизни и деятельности. Именно деятельность человека стала тем двигателем и механизмом его развития и формирования всего имеющегося на сегодняшний день накопленного опыта предшествующих поколений.

Деятельность человека предполагает процессы ее планирования, организации, и непосредственной реализации поставленных задач. Однако имеющиеся знания о человеке, о его физиологии и психических особенностях позволяют также сделать вывод, что деятельность влияет на субъект. Таким образом, человек и реализуемая им деятельность - элементы одной системы, где структурные связи взаимно влияют друг на друга. Иными словами, не только человек своей деятельностью преобразует окружающую среду, но и осуществляемая им деятельность влияет на его развитие, на систему ценностей, поведение, мышление, и т.д. Так, можно говорить о взаимосвязи внутреннего и внешнего.

Относительно факторов, влияющих на активность деятельности человека, в науке, имеются различные подходы. Популярными являются субъективный, личностный и ситуационный подходы [9, С.22]. Еще С. Л. Рубинштейн ссылался на то, что активность деятельности субъекта связана с внутренними предпосылками [12]. Также авторы указывают, что на степень активности влияет отношение человека к деятельности, мотивация, наличие эмоциональной окраски деятельности, наличие интереса [14]. Таким образом, данный подход основан на том, что эффективность реализации деятельности человека во многом зависит от того, какой эмоциональный отклик и какие переживания человек индивидуально связывает с этой деятельностью. Невозможно обойти стороной исследования, доказывающие, что на эффективность деятельности человека влияют такие факторы, как затраченное количество времени на ее освоение. Классическим в данном случае является пример эксперимента Андерс Эриксона и

знаменитых 10 000 часах, которые необходимо потратить на деятельность, чтобы достигнуть в ней уровня высокого профессионала. Несомненно, имеются и противники данного подхода [7], а данные цифры были развенчаны самим автором [17]. Однако подход о потребности реализации долгой и усердной деятельности для достижения в ней существенных результатов сохраняется популярным в науке.

Таким образом, нельзя недооценивать влияние внешних факторов на деятельность человека, организацию и управление его временем, поскольку человек есть результат всего того, что его окружало в процессе формирования, включая время, место, особенности социальных связей, объем получаемых знаний и информации, и т.д.

При этом важно учитывать, что и внутренние, и внешние факторы, влияющие на психическую активность человека, оказывают влияние на его временную перспективу. Прежде всего, это отражается в формировании жизненного пути человека, в гармоничном сочетании его прошлого, настоящего и будущего, в формировании структурированного плана. Реализация внутреннего плана личности связана с постановкой и достижением цели. При этом, с точки зрения современной науки, цели, которые перед собой ставит личность, для эффективного их достижения должны обладать социально полезным эффектом, что объясняется социальным компонентом личности [6]. При этом данный подход используется в науке уже на протяжении долгого времени. К примеру, на это указывал Альфред Адлер в исследованиях комплекса неполноценности и комплекса превосходства [1]. Также, к примеру, если основываться на теории Тинбергена, исключительная направленность цели при реализации деятельности человека на себя, а не на общество, не принесёт ему удовлетворение базового иерархического инстинкта. В свою очередь, неправильная постановка цели ведет к формированию у человека когнитивных искажений, влияет на уровень мотивации, и позволяет любым внешним факторам беспрепятственно воздействовать на жизнедеятельность человека, в том числе, на организацию его внутреннего плана и формирование временных перспектив. Это означает, что в профессиональной деятельности

такая личность менее продуктивно реализует задачи, поскольку на заинтересована в результате.

Особое внимание в рамках настоящей работы следует уделить влиянию такого внешнего фактора, как информация. Невозможно не заметить темп развития информационных технологий. При этом данный процесс перешел в бесконтрольную фазу. В 2023 году группа экспертов сферы информационных технологий обратились с открытым письмом о необходимости приостановить разработки и обучение систем по развитию искусственного интеллекта. Так, общество само не успевает осмыслить, к чему ведут разработанные им информационные технологии. На современном этапе человек ежедневно получает огромное количество информации. При этом еще в 1990-х гг., авторами уже велись разработки теорий о необходимости ограничения потребления информации с целью сохранения психологического здоровья человека [3]. Бесконтрольное потребление информации в огромных количествах приводит к тому, что большую часть ресурсов человек тратит на потребление информации, а не на реализацию непосредственной деятельности, что опосредует невозможность человеком эффективно реализовывать личный тайм-менеджмент.

Нельзя не отметить, что тенденцией последних лет является такое массовое явление, как прокрастинация, условно означающее склонность человека к постоянному откладыванию этапа реализации задачи [4, С.4]. Можно отрицать рассмотрение данного явления, как болезни, однако сам факт данного явления отрицать трудно, а также то, что ежегодно это становится все большей проблемой для организации жизни и деятельности личности. В данном случае прокрастинация интересует нас с позиции тайм-менеджмента, т.е. применительно к организации человеком времени.

Статистические данные о прокрастинации различаются. Так, в 2021 году, по данным ВЦИОМ более 30% россиян признались в том, что им свойственно постоянное «откладывание дел» [15]. Однако данные о прокрастинации расходятся в разных исследованиях. Некоторые исследования, например, указывают, что среди студентов прокрастинируют от 75 % от опрошенных [14, С. 76].

По данным Росстата на 2020 г. больше 72% россиян используют интернет почти каждый день. Всего используют интернет 82,6%. При этом основное время занимают социальные сети (76,7 %) [16]. Так, некоторые исследования указывают на то, что данное явление тесно связано с развитием информационных технологий за последние десятилетия и количеством потребляемой человеком информации [10]. Данный вывод особенно интересен относительно формирования жизненного плана и организации времени. Как представляется, вопрос об ограничении потребления информации, то есть о цифровой гигиене, является особенно важным с точки зрения организации и управлением временем. В случае, если проблемы снижения мотивации и широкого распространения прокрастинации могут быть связаны с объемом потребляемой информации, то цифровая гигиена будет являться одним из факторов, ведущим не только к формированию, но и эффективной реализации краткосрочных и долгосрочных планов, а также, в целом, к более устойчивому ментальному здоровью.

Результаты исследования

Для проверки гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование о взаимосвязи уровня прокрастинации, цифрового потребления и формирования временных перспектив. В частности, использовалось анкетирование на выявление уровня прокрастинации на основе методики, представленной в работе Н. М. Клепиковой и И.Н. Кормачёва. Также был проведен опрос временной перспективы Филипа Зимбардо. Кроме того, использовалась методика по выявлению индекса погруженности в интернет-среду (Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская).

Генеральная совокупность, участвующих в исследовании лиц, составила 28 человек в возрасте от 18 до 35 лет, среди которых 14 человек - женщины, и 14 человек - мужчины. Сфера деятельности и форма реализации деятельности каждого из участвующих различается. В исследовании принимали участие, как наемные работники, так и предприниматели; лица, осуществляющие, руководящие должности и подчиненные, лица; осуществляющие деятельность на

рабочем месте и удаленно, а также безработные лица.

Результаты показали, что выраженная прокрастинация с высоким уровнем откладывания дел на неопределенный срок наблюдается у 10,7 % опрошенных. Большая часть опрошенных (67,8%) периодически откладывают дела, но в экстремальных условиях они способны к реализации задач. Низкий уровень прокрастинации присущ 21,4 % опрошенных (см. Рис. 1).



Рис. 1. Уровень прокрастинации

Результаты объема цифрового потребления показали парадоксальный уровень цифрового потребления среди опрошенных, который составлял у всех опрошенных выше среднего и максимальный (от 9 до 14 баллов, где $\min = 4$, $\max = 14$). Индекс цифрового потребления измеряется вопросами по частоте использования и проведенном времени в интернете, а также определяются когнитивные факторы, индикаторы цифровой зависимости. Результаты данного опроса по всем участникам отражены ниже на (см. Рис. 2).

Оценка временных перспектив по опроснику Ф. Зимбардо предполагала оценку негативного и позитивного прошлого, политического и экономического настоящего, а также степень ориентации на будущее. Большая часть опрошенных (75%) имеют показатели по перспективе будущего выше среднего (от 3.4 до 4.80 баллов), что означает, в целом, благоприятную тенденцию по оценке будущего, способность к планированию.



Рис. 2. Уровень цифрового потребления

Вместе с тем, значительное количество опрошенных (64.2%) имеют высокие показатели по фаталистическому настоящему (от 2.33 до 3.89 баллов), что отражает менее благоприятные тенденции. Высокие показатели фаталистического настоящего означают, что человек считает, что он не может повлиять на внешние обстоятельства, и будущее не зависит от него. Такие показатели также свидетельствуют о возможности высокой тревожности и склонности к депрессии, высокому уровню агрессии.

Также 85.71% от опрошенных имеют низкие показатели оценки гедонического настоящего (от 2.67 до 3.80 баллов), что характеризует, в целом, способность к контролю, наличию определенных целей и стремлений. Показатели позитивного прошлого выше среднего (от 4.22 до 4.11 баллов) можно проследить у 64.29% опрошенных, что свидетельствует о принятии прошлого, и наличии позитивных переживаний в прошлом. В то же время, 53.57% от опрошенных испытывали негативные переживания о прошлом, чувствовали боль и разочарование прошлым, на что указывают низкие показатели негативного прошлого (от 1,4 до 3 баллов).

В свою очередь, анализируя имеющиеся результаты, и прослеживая взаимосвязи выявленных показателей в ходе исследования, необходимо отметить следующее. Небольшая доля участников, у которых наблюдается низкий уровень прокрастинации, имеют самые низкие в исследуемой группе показатели среди цифрового потребления, за исключением одного участника, имеющего низкий из участвующих уровень цифрового потребления, но средний уровень прокрастина-

ции. Однако необходимо учитывать влияние других факторов. Повышенный уровень прокрастинации в данном случае может быть обусловлен сферой деятельности участника, поскольку он относится к категории самозанятых, и осуществляет творческую деятельность.

Данные выводы открывают перспективы для дальнейших исследований. Кроме того, рассматривая взаимосвязи полученных результатов, интерес вызывает то, что среди тех участников, у которых выявлен низкий уровень прокрастинации и низкий в группе уровень цифрового потребления, прослеживаются высокие показатели по оценке будущего, и низкие показатели по фаталистическому настоящему. Для наглядности ниже в Таблице 1 отражены данные по каждому из участников, имеющих самые низкие в группе показатели по уровню цифрового потребления (7 человек).

Таблица 1.

Результаты исследования по участникам с наименьшим уровнем цифрового потребления в исследуемой группе

	Прокрастинация	Цифровое потребление	Будущее	Гедоническое Настоящее	Фаталистическое Настоящее	Позитив. прошлое	Негатив. прошлое
1	низкий	9	4.15	2.67	2.22	4.11	1.4
2	низкий	9	4.15	2.67	2.22	4.11	3
3	низкий	9	3.85	2.67	2	3.67	3.4
4	низкий	9	3.85	2.67	1.67	3.67	2.6
5	низкий	9	4.15	2.67	1.89	3.33	2.1
6	низкий	9	4.15	2.67	1.67	4.11	3.4
7	средний	9	4.15	3.27	2	3.0	2.8

Таким образом, рассматриваемая группа лиц позитивно оценивает свои перспективы в будущем, склонна к планированию и детальной организации времени, самоорганизации. Также показатели свидетельствуют о том, что при планировании и реализации задач такие люди полагаются на собственные силы, считая, что будущее и настоящее есть результат их собственных усилий.

Вывод

Осуществлена попытка проанализировать влияние цифровой гигиены на экологию личности, а также на возможность лично-

сти повысить эффективность в реализации своей деятельности, в достижении поставленных целей, в формировании позитивного представления о будущем. На наш взгляд, острая необходимость для благоприятной жизнедеятельности человека заключается в потребности учитывать внешние и внутренние факторы, которые влияют на него. Личность – субъект своего времени, однако в условиях высокой информатизации она подвергается глобальным вызовам, которые требуют выработки навыков по контролю потребления информации. Бесконтрольное потребление информации приводит к «перегруженности», к неспособности эффективно организовывать время, к откладыванию фактической реализации поставленных задач.

Выдвинутая гипотеза, в целом, нашла подтверждение в результатах эмпирического исследования. В свою очередь, необходимо учитывать, что полученные результаты могут быть обусловлены выборкой, и для дальнейшего исследования вопроса требуется увеличение генеральной совокупности участников.

Список литературы

1. Адлер А. Наука жить. М.: АСТ, 2023. 256 с.
2. Ахмадуллина Х.М. Экология и здоровье человека: учебное пособие для студентов вузов / Х. М. Ахмадуллина, У. З. Ахмадуллин; Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ). М.: ФЛИНТА, 2018. 216 с.
3. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
4. Жаркова С.В. Индивидуально-психологические особенности как предикторы прокрастинации у субъектов разных видов деятельности: дис. ... кпн / Жаркова Светлана Валерьевна; [Место защиты: Южно-Уральский государственный университет]. Челябинск, 2022. 178 с.
5. Залунин В.И. Социальная экология: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 206 с.
6. Иванова И.В. Саморазвитие личности подростков в процессе социально полезной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. №. 4. С. 15-22. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10447>

7. Кирнарская Д.К. и др. Почему трудоголики не Моцарты? Музыкальные способности в пост-когнитивную эпоху // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. №. 4. С. 64-72. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100406>
8. Клепикова Н.М. Адаптация Шкалы прокрастинации и Шкалы иррациональной прокрастинации в методике П. Стила / Н. М. Клепикова, И. Н. Кормачева // Системная психология и социология. 2019. № 3(31). С. 26-37. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.03>
9. Коржова Е.Ю., Веревкина А.Б. Становление психологии жизненного пути личности: западный и отечественный подходы // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 18-25. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.02>
10. Лапатин В.А. Автономия нетвердой воли: к вопросу о статусе субъекта современности // Человек. Культура. Образование. 2017. №4 (26). С. 6-19.
11. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 3. С. 31–50. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130303>
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва: Питер, 2012. 705 с.
13. Сырцова А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е. Т. Соколова, О. В. Митина // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 3. С. 101-109.
14. Токарева Ю.А. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход : монография / Ю.А. Токарева, Н.М. Глухенькая, А.Г. Токарев; Урал. федер. ун-т им. Б.Н. Ельцина, Шадр. гос. пед. ун-т. Шадринск: ШГПУ, 2021. 216 с.
15. Прокрастинация и лень: сходства и различия / Официальный сайт ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/prokrastinacija-i-len-skhodstva-i-razlichija> (дата обращения: 01.12.2023).
16. Рост мобильного интернета и изменение целей его использования / Официальный сайт Росстата РФ. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/100659> (дата обращения: 01.12.2023).

17. Ericsson A., Pool R. Peak: How all of us can achieve extraordinary things. Vintage books, 2017. 336 p.

References

1. Adler A. *Nauka zhit'* [The science of living]. M.: AST, 2023, 256 p.
2. Ahmadullina, H. M. *Jekologija i zdorov'e cheloveka* [Ecology and human health]: Textbook for universities. M.: FLINTA, 2018, 216 p.
3. Grachev G.V. *Informacionno-psihologicheskaja bezopasnost' lichnosti: sostojanie i vozmozhnosti psihologicheskoy zashhity* [Information and psychological security of the individual: the state and possibilities of psychological protection]. M.: Izd-vo RAGS, 1998, 125 p.
4. Zharkova S.V. *Individual'no-psihologicheskie osobennosti kak prediktory prokrastinacii u sub'ektov raznyh vidov dejatel'nosti* [Individual psychological characteristics as predictors of procrastination in subjects of different types of activity]. Cheljabinsk, 2022, 178 p.
5. Zalunin V.I. *Social'naja jekologija* [Social ecology]: Textbook for universities. M. : Jurajt Publ., 2023, 206 p.
6. Ivanova I.V. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavsky pedagogical bulletin], 2019, no. 4, pp. 15-22. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10447>
7. Kirnarskaja D. K. et al. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern foreign psychology], 2021, vol. 10, no. 4, pp. 64-72. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100406>
8. Klepikova N.M. *Sistemnaja psihologija i sociologija* [Systemic psychology and sociology], 2019, no. 3(31), pp. 26-37. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.03>
9. Korzhova E. Ju., Verevkina A.B. *Sistemnaja psihologija i sociologija* [Systemic psychology and sociology], 2019, no. 3 (31), pp. 18-25. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.02>
10. Lapatin V.A. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* [Man. Culture. Education], 2017, no. 4 (26), pp. 6-19.
11. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaja Ju.S. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija* [Psychological and peda-

- gological research], 2021, vol. 13, no. 3, pp. 31–50. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130303>
12. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. M.: Piter, 2012, 705 p.
 13. Syrcova A. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109.
 14. Tokareva Ju.A. *Motivacija trudovoj dejatel'nosti personala: kompleksnyj podhod* [Motivation of staff work: an integrated approach]: Monograph. Shadrinsk: ShGPU, 2021, 216 p.
 15. *Prokrastinacija i len': shodstva i razlichija* [Procrastination and laziness: similarities and differences]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/prokrastinacija-i-len-skhodstva-i-razlichija> (accessed 01.12.2023).
 16. *Rost mobil'nogo interneta i izmenenie celej ego ispol'zovanija* [The growth of the mobile Internet and the change in the purposes of its use]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/100659> (accessed 01.12.2023).
 17. Ericsson A., Pool R. *Peak: How all of us can achieve extraordinary things*. Vintage books, 2017, 336 p.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Иноземцева Надежда Николаевна, старший преподаватель

Московский университет имени С.Ю. Витте

2-й Кожуховский проезд, 12, стр. 1, г. Москва, 115432, Российская Федерация

misis2015z@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Nadezhda N. Inozemtseva, Senior Lecturer

Moscow Witte University

12/1, 2nd Kozhukhovsky passage, Moscow, 115432, Russian Federation

misis2015z@mail.ru

Поступила 03.03.2024

После рецензирования 26.03.2024

Принята 02.04.2024

Received 03.03.2024

Revised 26.03.2024

Accepted 02.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-499

УДК 159.922



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ОТНОШЕНИЕ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СУБЪЕКТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ВЫБОРА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

А.С. Тимощенко

В современном мире, характеризующимся сложностью прогнозирования ситуаций, глобальной нестабильностью, изменяющимися условиями, становится актуальным изучение влияния неопределенности на внешние и внутренние условия жизнедеятельности субъектов. Статья посвящена исследованию отношения к неопределенности у субъектов с различными компонентами отношения к осознанию и принятию внешней трудности, а также выраженностью компонентов поддержки внутренней сложности.

Материалы и методы исследования. *Исследование проводилось с сотрудниками крупного промышленного предприятия, попавшими в критическую ситуацию организационных изменений. В выборку исследования вошли 177 сотрудников (68 мужчин и 109 женщин) в возрасте от 21 до 62 лет. В экспериментальную группу исследования вошел 101 человек (39 мужчин и 62 женщины). Исследование проводилось путем деления групп субъектов по типам выбора жизненного пути с помощью методики «Типология личностного выбора жизненного пути» В.Г. Грязевой–Добшинской, А.С. Мальцевой. Отношение к неопределенности выявлялось с помощью методики «Шкала толерантность к неопределенности» в адаптации Е.Г. Луковицкой.*

Результаты исследования. *В результате проведенного исследования выявлено, что субъекты с различным типом выбора жизненного пути, их отношением к осознанию и принятию внешней*

трудности, а также выраженностью компонентов поддержки внутренней сложности, по-разному воспринимают ситуацию неопределенности. Выявлены значимые различия показателей толерантности к неопределенности у субъектов с гедонистическим и творческим, реалистическим и гедонистическим, ценностным и реалистическим типами выбора жизненного пути.

Ключевые слова: *тип выбора жизненного пути; толерантность к неопределенности; влияние организационных изменений*

Для цитирования. Тимощенко А.С. *Отношение к неопределенности у субъектов с разным типом выбора жизненного пути // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 2. С. 258-268. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-499*

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

ATTITUDES TOWARDS UNCERTAINTY AMONG INDIVIDUALS WITH DIFFERENT TYPES OF LIFE PATH CHOICES

A.S. Timoshchenko

Research study focusing on the influence of uncertainty on individuals' life conditions. The study examines individuals' attitudes towards uncertainty, their components of coping with external difficulties, and the expressiveness of components supporting internal complexity.

Materials and methods of research. *The research was conducted with employees of a large industrial enterprise who were facing critical organizational changes. A total of 177 employees (68 males and 109 females) aged 21 to 62 were included in the study. The experimental group consisted of 101 individuals (39 males and 62 females). Subjects were divided based on life path choice types using the methodology "Typology of Personal Life Path Choice" by V.G. Gryazeva-Dobshinskaya and A.S. Maltseva. Attitudes towards uncertainty were assessed using the "Uncertainty Tolerance Scale" adapted by E.G. Lukovitskaya.*

Research results. *The results revealed that subjects with different life path choices, attitudes towards recognizing and accepting external difficulties, and the intensity of components supporting internal complexity perceive situations of uncertainty differently. Significant differences in uncertainty tolerance levels were identified among subjects with hedonistic and creative, realistic and hedonistic, and valuable and realistic life path choice types.*

Keywords: *life path choice type; uncertainty tolerance; impact of organizational changes*

For citation. *Timoshchenko A.S. Attitudes Towards Uncertainty among Individuals with Different Types of Life Path Choices. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 258-268. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-499*

Введение

Одной из важнейших характеристик современного мира является неопределенность. Источниками неопределенности могут быть неполные знания о происходящем и невозможность прогнозировать развитие событий, неадекватное понимание ситуации, а также факторов, влияющих на жизнь общества. Неопределенность изучается в связи с политической, экономической и социальной нестабильностью.

Благодаря развитию цифровых технологий в последние десятилетия произошли глубокие преобразования во всех сферах жизни человека. В настоящее время прогнозирование будущих изменений и событий в различных сферах жизни стало весьма сложной задачей [8, с. 10].

Феномен неопределенности рассматривается в контексте уникальных условий, изменчивости и возможности выбора [4, с. 17]. Преодоление неопределенности связано с прогнозированием результатов, действий человека, поиском альтернатив и принятием решений [12, с. 100].

Исследователи выделяют понятие «толерантности к неопределенности», как значимую составляющую феномена «неопределенности», объясняющую готовность личности принять или избежать

неопределенных ситуаций [16, с. 5]. Это понятие рассматривается как ключевое личностное свойство в регуляции выбора [10, с. 3].

Понятие «толерантность к неопределенности» раскрывает то, как индивиды воспринимают и преодолевают неопределенность в жизненных ситуациях, помогая дифференцировать людей на основе их способности принимать неопределенность [5, с. 10]. С. С. Буднер выделил характеристики неопределенных ситуаций, связанных с новизной жизненных обстоятельств или наличием нового опыта, характеризующиеся сложностью и неразрешимостью [13, с. 49].

Исследователи также изучают избегание неопределенности, предпочтение знакомого перед неизвестным, неприятие всего необычного или отличного от обыденного, выделяя понятие «интолерантность» к неопределенности. «Интолерантность» проявляется в ригидных установках и взглядах человека на жизнь, сопротивлении изменениям и преждевременных выводах [15, с. 35; 13, с. 31].

На отношение человека к неопределённым жизненным ситуациям влияет его субъективная оценка ситуации [9, с. 71]. В случае значительных изменений условий неопределенность возрастает, что приводит к так называемой преадаптации к изменениям как готовности личности к столкновению с неопределёнными ситуациями [1, с. 5].

С точки зрения теории стресса, неопределенность может быть источником дистресса, приводящего к неспособности действовать [14, с. 638].

В зависимости от системы ценностей человека осуществляется его жизненный выбор [6, с. 5; 3, с. 15]. Активность самого человека, который предпринимает определенные действия для разрешения неопределенной ситуации, в которой может быть множество вариантов разрешения, раскрывает его индивидуальность [11, с. 114].

Восприятие новых жизненных ситуаций отличается у разных типов людей. Исследователями выделяются взаимосвязь между стратегическими установками субъектов в жизни, их отношением к внешним трудностям и собственной внутренней сложности (Василюк, 1995, Грязева-Добшинская, Мальцева, 2016) [3, с. 15; 2, с. 34].

Исследователи выделяют индивидов, характеризующихся низким уровнем восприятия внешних трудностей и внутренней сложности,

относя их к субъектам с гедонистическим типом выбора жизненного пути, склонным к стрессовым реакциям при неудовлетворении своих потребностей. Их мир отличается соответствующей легкостью и простотой, прежде всего следуя принципу удовольствия.

Субъекты с реалистическим типом выбора жизненного пути демонстрируют высокий уровень восприятия внешней сложности и низкий уровень внутренней сложности. Если их потребности не удовлетворяются, они обычно испытывают разочарование.

Ценностный тип жизненного выбора характеризуется высоким уровнем внутренней сложности. Однако при низком уровне восприятия внешних трудностей для этого типа характерен конфликт потребностей.

Высокий уровень внутренней сложности и восприятия внешних трудностей идентифицирует субъектов с творческим типом выбора жизненного пути. Стресс в случае их неудовлетворенных потребностей может привести к кризису после длительного хронического воздействия или вызвать «микрокризис» при кратковременном воздействии [2, с. 36].

Цель работы

Изучение отношения к неопределенности у субъектов с разным типом выбора жизненного пути.

Методы и материалы исследования

Исследование отношения к неопределенности проводилось с помощью методик «Шкала толерантность к неопределенности» (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I – MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой [7, с.54], тип выбора жизненного пути у субъектов определялся с помощью методики «Типология личностного выбора жизненного пути» В.Г. Грязевой–Добшинской, А.С. Мальцевой [3, с. 15].

В выборку исследования вошло 177 работников крупного промышленного предприятия г. Челябинска (68 мужчин и 109 женщин) в возрасте от 21 до 62 лет. На момент проведения исследования участники выборки находились в критической ситуации организа-

ционных изменений. В экспериментальную группу вошел 101 человек (39 мужчин и 62 женщины). В контрольную группу вошло 76 человек (28 мужчин и 48 женщин).

Группы исследования были разделены на 14 подгрупп, в которых проводился тренинг, направленный на повышение адаптивности в критических ситуациях. Участники экспериментальной группы дополнительно обучались креативно-коммуникативным техникам. Каждая группа проходила диагностику до и после тренинга.

Экспериментальная выборка исследования была разделена на 4 группы по типу выбора жизненного пути. В группу субъектов с гедонистическим типом выбора вошло 26 человек (8 мужчин и 18 женщин); в группу субъектов с реалистическим типом выбора вошло 26 человек (17 мужчин и 9 женщин); в группу субъектов с ценностным типом выбора вошло 27 человек (4 мужчины и 23 женщины); в группу субъектов с творческим типом выбора вошло 22 человека (11 мужчин и 11 женщин).

Для исследования уровня толерантности к неопределенности у субъектов с разными типами выбора жизненного пути применялся U-критерия Манна – Уитни. Результаты исследование различий уровня толерантности к неопределенности у субъектов с разным типом выбора жизненного пути приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Различия уровня толерантности к неопределенности у субъектов с разным типом выбора жизненного пути (экспериментальная группа)

Группа субъектов с разным типом выбора жизненного пути		«Шкала толерантность к неопределенности», сумма рангов				Значение U-критерия
1 группа	2 группа	1 группа		2 группа		
		Рср.	∑R	Рср.	∑R	
Гедонистический	Творческий	20,88	543,00	28,77	633,00	192,00*
Реалистический	Творческий	26,62	692,00	22,00	484,00	231,00
Гедонистический	Реалистический	19,44	505,50	33,56	872,50	154,50**
Ценностный	Творческий	20,74	477,00	25,36	558,00	201,00
Ценностный	Реалистический	18,39	423,00	30,85	802,00	147,00**
Ценностный	Гедонистический	27,17	625,00	23,08	600,00	249,00

Примечание: ** - значимо при 0,01, * - значимо при 0,05

Результаты

В ходе исследования были обнаружены значительные различия в толерантности к неопределенности у субъектов с различными типами выбора жизненного пути. Субъекты с гедонистическим типом выбора, характеризующиеся низкими показателями внутренней сложности и внешней трудности, обладают более низкой толерантностью к неопределенности по сравнению с субъектами с творческим типом выбора жизненного пути. У субъектов с более выраженным рефлексивным компонентом поддержки внутренней сложности и осознания и принятия внешней трудности толерантность к неопределенности выше.

Субъекты с более выраженными показателями осознания и принятия внешней трудности и низкими показателями внутренней сложности, которые относятся к реалистическому типу выбора жизненного пути, обладают более высокими показателями толерантности к неопределенности по сравнению с субъектами гедонистического типа выбора. Для них характерны низкие показатели осознания и принятия внешней трудности и внутренней сложности.

Субъекты с ценностным типом выбора жизненного пути, обладающие высокими показателями внутренней сложности и низкими показателями осознания и принятия внешней трудности, имеют более низкие показатели толерантности к неопределенности, чем субъекты с реалистическим типом выбора жизненного пути. Более выраженный компонент осознания и принятия внешней трудности у субъектов, обладающих реалистическим типом выбора жизненного пути, помогает им быть более толерантными к неопределенности.

Наблюдается тенденция к различию показателей толерантности к неопределенности у субъектов с ценностным и творческим типами выбора жизненного пути, различающиеся выраженностью компонента осознания и принятия внешней трудности. У субъектов с ценностным типом выбора выявлены более низкие показатели толерантности к неопределенности, чем у субъектов с творческим типом выбора. Однако различия не являются значимыми.

Различия в толерантности к неопределенности у субъектов с ценностным и гедонистическим типами выбора жизненного пути не значимы, однако отмечаются более низкие показатели толерантности к неопределенности у субъектов с гедонистическим типом, обладающими менее выраженным компонентом внутренней сложности.

Выводы

В результате проведенного исследования выявлено, что на уровень толерантности к неопределенности влияет тип выбора жизненного пути субъектов. Субъекты с различными компонентами отношения к осознанию и принятию внешней трудности, а также выраженностью компонентов поддержки внутренней сложности обладают различной толерантностью к неопределенности. Выявлены значимые различия показателей толерантности к неопределенности у субъектов с гедонистическим и творческим, реалистическим и гедонистическим, ценностным и реалистическим типами выбора жизненного пути. Что свидетельствует о влиянии субъективной оценки неопределённой ситуации на способность адаптации к изменениям, а также на возможность субъектов активно действовать в случае неопределённых жизненных обстоятельств.

Таким образом, выявлена важность изучения и понимания влияния типа выбора жизненного пути на толерантность к неопределенности. Более глубокое понимание этих взаимосвязей может способствовать разработке эффективных стратегий поддержки и развития личностного роста у лиц, находящихся в ситуации неопределенности.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. М.: Издательство «Педагогика». 2017. №4. С. 3-26.
2. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Т 16. №3. С. 90-101.

3. Грязева-Добшинская В. Г. Типология личностного выбора жизненного пути: описание методики и результаты психометрической проверки / В. Г. Грязева-Добшинская, А. С. Мальцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. Т. 9. № 2. С. 14-21
4. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция // Вопросы психологии. 2007. №6. С. 3-20.
5. Леонов И. Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя / дис. ... канд. психол. наук Ярославль: ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», 2015. 24 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. М.: Смысл, 2015. 464 с.
7. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Луковицкая Е.Г. Диагностика толерантности к неопределенности. Шкалы Д. Маклейна. М.: Смысл, 2016. 60 с.
8. Лихачева Е. Ю. Преодоление ситуации неопределенности в имитационных играх / Автореф. дис. ... кандидата психол. наук. М., 2012. 34 с.
9. Нестик Т. А. Психология глобальных рисков / Т. А. Нестик, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 402 с.
10. Павлова, Е. М. Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека / дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во МГУ им. Ломоносова, 2015. 34 с.
11. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / Российский открытый университет. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
12. Berger C.R., Calabrese R.J. Some Explorations in Initial Interaction and Beyond: Toward A Developmental Theory of Interpersonal Communication // Human Communication Theory. 1975. Vol. 1. P. 99-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>
13. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // J. of Personality. 1962. № 30. P. 29-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
14. Dugas M.J. Treatment of Gad: Targeting Intolerance of Uncertainty in Two Types of Worry / M. J. Dugas, R. Ladouceu // Behavior Modification. 2000. Vol. 24. P. 635-657. <https://doi.org/10.1177/0145445500245002>
15. Hans W. O. Intolerance of ambiguity – two empirical studies on the generality concept and their heuristic implications // ACTA Universitatis Iodzensis. Folia psychologica. 2001. Vol. 5. P. 35-58.

16. Spielberger C.D. State–Trait Anxiety Inventory: A Comprehensive Bibliography. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983. 75 p.

References

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Preadaptation to uncertainty as a strategy of navigation of developing systems: routes of evolution. *Voprosy Psichologii*. Moscow: Pedagogika Publ., 2017, no. 4, pp. 3-26.
2. Vasilyuk F. E. Life world and crisis: typological analysis of critical situations. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1995, vol. 16, no. 3, pp. 90-101.
3. Gryazeva-Dobshinskaya V.G., Maltseva A.S. Typology of personal choice of life path: description of the methodology and results of psychometric testing. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Psikhologiya»* [Bulletin of SUSU. Series “Psychology”], 2016, vol. 9, no. 2, pp. 14-21
4. Zinchenko V.P. Tolerance to uncertainty: news or psychological tradition. *Voprosy psichologii*, 2007, no. 6, pp. 3-20.
5. Leonov I.N. *Influence of tolerance to uncertainty on professionally important qualities of the head*. Yaro-Slavl: Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, 2015, 24 p.
6. Leontiev D.A., Ovchinnikova E.Y., Rasskazova E.I., Pham A.H. *Psychology of choice*. M.: Smasl Publ., 2015, 464 p.
7. Leontiev D.A., Osin E.N., Lukovitskaya E.G. *Diagnostics of tolerance to uncertainty. Scales of D. McLane*. Moscow: Smysl Publ., 2016, 60 p.
8. Likhacheva E. Yu. *Overcoming the situation of uncertainty in imitation games*. M., 2012, 34 p.
9. Nestik T.A. *Psychology of global risks* / T. A. Nestik, A. L. Zhuravlev. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2018, 402 p.
10. Pavlova E.M. *Creativity and emotional intelligence in the structure of intellectual and personal potential of a person*. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2015, 34 p.
11. Petrovsky V.A. *Psychology of maladaptive activity* / Russian Open University. Moscow: LLP “Ghorbunok”, 1992, 224 p.
12. Berger S.R., Salabrese R.J. *Some Explorations in Initial Interaction and Beyond: Toward A Developmental Theory of Interpersonal Communication*.

- Human Communication Theory*, 1975, vol. 1, pp. 99-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>
13. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 1962, no. 30, pp. 29-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
14. Dugas M.J. Treatment of Gad: Targeting Intolerance of Uncertainty in Two Types of Worry / M. J. Dugas, J. Dugas, R. Ladouceu. *Behavioral Modification*, 2000, vol. 24, pp. 635-657. <https://doi.org/10.1177/0145445500245002>
15. Hans W. O. Intolerance of ambiguity - two empirical studies on the generality concept and their heuristic implications. *ACTA Universitatis Iodzensis. Folia psychologica*, 2001, vol. 5, pp. 35-58.
16. Spielberger C.D. *State-Trait Anxiety Inventory: A Comprehensive Bibliography*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983, 75 p.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Тимошенко Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры «Психология развития и возрастное консультирование»
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)»
пр-т Ленина, 76, г. Челябинск, 454080 Российская Федерация
nastenasergeevna@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Anastasia S. Timoshchenko, Graduate Student, Department of Developmental Psychology and Age Counseling
South Ural State University (National Research University)
76, Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080 Russian Federation
nastenasergeevna@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7033-8021>

Поступила 06.03.2024
После рецензирования 28.03.2024
Принята 01.04.2024

Received 06.03.2024
Revised 28.03.2024
Accepted 01.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-535
УДК 67.034:612.014.4



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ОЦЕНКА ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЕЙ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ С ПРОБЛЕМНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Н.А. Яскевич, А.С. Лычаков,
Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко*

Проблемное использование интернета, характеризующееся потерей контроля над временем, проведенным в интернете и навязчивой тягой к различным видам интернет-деятельности, часто становится катализатором формирования широкого спектра психосоциальных и психосоматических проблем. Среди них особое место занимают тревожные расстройства. Тревожность отражается на всех сферах жизни подростка, заметно ухудшая его самочувствие, взаимоотношения в семье и обществе, снижая школьную успеваемость.

Цель. *Оценить взаимосвязь уровней ситуативной и личностной тревожности, с проблемным использованием интернета у обучающихся старших классов.*

Материалы и методы. *В исследование приняло участие 165 обучающихся обоего пола старших классов средней школы № 84 г. Красноярска. Оценку уровня интернет-аддикции проводили с использованием шкалы «Chen Internet Addiction Scale» в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова. Выраженность личностной и ситуативной тревожности проводили с использованием шкалы «State-Trait Anxiety Inventory» Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина.*

Результаты. *Частота проблемного использования интернета в общей группе составила - 10,3%. Высокие уровни ситуативной и*

личностной тревожности отмечались у 2,4% и 49,7% обследованных. При этом девушки, имеющие высокие уровни ситуативной и личностной тревожности, встречались чаще в сравнении с юношами. В большинстве случаев среди обучающихся старших классов с увеличением выраженности паттерна интернет-аддиктивного поведения уменьшалось количество лиц, имеющих низкие уровни как ситуативной, так личностной тревожности, в то время как число респондентов с высоким уровнем увеличивалось.

Заключение. Выявлены взаимосвязи проблемного использования интернета с показателями ситуативной и личностной тревожности среди обучающихся старших классов.

Ключевые слова: ситуативная тревожность; личностная тревожность; интернет-зависимость; проблемное использование интернета; аддиктивное поведение

Для цитирования. Яскевич Н.А., Лычаков А.С., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Оценка взаимосвязи уровней ситуативной и личностной тревожности с проблемным использованием интернета у обучающихся старших классов // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 269-293. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-535

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

ASSESSMENT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF SITUATIONAL AND PERSONAL ANXIETY WITH PROBLEMATIC INTERNET USE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

N.A. Yaskevich, A.S. Lychakov, R.A. Yaskevich, O.L. Moskalenko

Problematic Internet use characterized by loss of control. Over time spent on the internet obsessive, craving for various types of Internet activities, which often becomes a catalyst for the formation of a wide range of psychosocial and psychosomatic problems. Among them anxiety disorders occupy a special place. Anxiety affects all areas of a teenag-

er's life, noticeably worsening his well-being relationships in family and society and reducing school performance.

Purpose. To assess the relationship between the levels of situational and personal anxiety with problematic Internet use in high school students.

Materials and methods. 165 students of both sexes of the senior classes of secondary school No. 84 in Krasnoyarsk took part in the study. The assessment of the level of Internet addiction was carried out using the "Chen Internet Addiction Scale" adapted by V.L. Malygin and K.A. Feklisov. The severity of personal and situational anxiety was carried out using the scale "State-Trait Anxiety Inventory" by C.D. Spielberger modified, by Y.L. Khanin.

Results. The frequency of problematic Internet use in the general group was 10,3%. High levels of situational and personal anxiety were observed in 2,4% and 49,7% of the surveyed. At the same time girls with high levels of situational and personal anxiety were more common compared to boys. In most cases among high school students with an increase in the severity of the pattern of Internet addictive behavior, the number of people with low levels of both situational and personal anxiety decreased, while the number of respondents with a high level increased.

Conclusion. The interrelationships of problematic Internet use with indicators of situational and personal anxiety among high school students are revealed.

Keywords: situational anxiety; personal anxiety; internet addiction; problematic Internet use; addictive behavior

For citation. Yaskevich N.A., Lychakov A.S., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Assessment of the Relationship between the Levels of Situational and Personal Anxiety with Problematic Internet use in High School Students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 269-293. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-535

Введение

В последние годы интернет стал важнейшим научным и развлекательным инструментом для подростков и взрослых по всему миру [3, 4, 12, 39]. По данным интернет портала DataReportal,

общее количество пользователей интернетом в мире за последний год выросло на 3,7% и на конец 2023 года составляло 5,3 миллиарда (65,7%) [33]. Интернет предоставляет быстрый и простой способ поиска информации и общения с другими людьми, и благодаря своему мультимедийному и интерактивному характеру он влияет на большую часть современной жизни человека [23, 25, 36]. Однако чрезмерное или неограниченное использование интернета сводит на нет многие его положительные преимущества и может привести к формированию интернет-аддикции (зависимости), также называемой «проблемным использованием интернета» или «патологическим использованием интернета» [3, 10, 35, 36, 39]. Основываясь на результатах исследований различных авторов, проблемное использование интернета среди молодежи варьирует от 1,98% до 35,8% и имеет зависимость от пола, возраста и этнической принадлежности обследуемых [11, 15, 20, 34, 35].

Интернет-аддикция, или «проблемное использование интернета», характеризующееся потерей контроля над временем, проведенным в интернете и навязчивой тягой к различным видам интернет-деятельности, часто становится катализатором формирования широкого спектра психосоциальных и психосоматических проблем [13, 35]. Среди них особое место занимают тревожные расстройства [32]. Тревожные расстройства является одной из наиболее распространенных проблем психического здоровья, отражающиеся на всех сферах жизни подростка, заметно ухудшая его самочувствие, взаимоотношения в семье и обществе, снижая школьную успеваемость [1, 5, 6, 7, 8]. Общая распространенность тревоги, по данным крупного эпидемиологического исследования, проведенного в период с 2003 по 2015 год с общим объемом выборки 275 057 подростков из 82 стран, составила 9,0% (7,0-12,0%) [30]. Самая высокая совокупная распространенность наблюдалась в регионе Восточного Средиземноморья 17,0%, (16,0-17,0%), самая низкая - в Европейском регионе 4,0%, (4,0-5,0%). Известно, что распространенность тревожных расстройств подвержена значительным колебаниям не только от гендерной принадлежности, но и от возраста, социально-

экономического статуса, физического здоровья и других факторов [2, 16, 17, 28, 29].

Неоспоримо, что проблемное использование интернета оказывает огромное влияние на физиологическое и психологическое здоровье подростков, что позволяет рассматривать его как поведенческий паттерн [4, 9, 14, 21, 37], приводящий к выраженному дискомфорту и патологическим расстройствам, вызывающим различные психологические, образовательные и профессиональные проблемы [10, 15, 18]. Следовательно, связанные с ним факторы требуют дальнейшего изучения.

Цель исследования

Оценить взаимосвязь уровней ситуативной и личностной тревожности с проблемным использованием интернета у обучающихся старших классов.

Материалы и методы

В исследование приняло участие 165 обучающихся обоего пола старших классов МБОУ «Средняя школа № 84» г. Красноярска. Средний возраст обследуемых составил 14 [14;15] лет. Из них юношей – 86 человек (медиана возраста 14 [14;15] лет) и девушек – 79 человек (медиана возраста 14 [14;15] лет) ($U=6535$; $Z=0,07$; $p=0,945$).

Данное исследование проводилось согласно этическим принципам, используемых в медицинских исследованиях с участием человека в качестве их субъекта. Всеми принявшими участие в настоящем исследовании обучающимися было подписано информированное согласие.

Оценка уровня интернет-аддикции проводилась с использованием шкалы S. Chen- «*Chen Internet Addiction Scale*» (CIAS) [31] в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова (2011) [10]. Рассчитанный общий балл по шкале CIAS в диапазоне от 27 до 42 оценивался как адаптивное использование интернета; от 43 до 64 баллов – как склонность к возникновению интернет-зависимого поведения и 65 баллов и выше – как выраженный и устойчивый паттерн интернет-аддикции.

Оценку выраженности личностной (ЛТ) и ситуативной (реактивной) тревожности (СТ) проводили с использованием шкалы самооценки уровня тревожности – «*State-Trait Anxiety Inventory*» (STAI) Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина (1976) [22]. Рассчитанный общий балл по шкале STAI в интервале от 0 до 30 баллов расценивался как низкий уровень тревожности, от 31 до 45 баллов – как умеренный уровень тревожности и 46 баллов и выше – как высокий уровень тревожности.

Статистический анализ данных проведен с использованием программного пакета «IBM SPSS Statistics 26». Сравнительный анализ частот категориальных признаков проводили с применением критерия χ^2 (Chi-square). Представленные медианой (Me) и межквартильным интервалом [Q_1 ; Q_3] количественные признаки анализировались с использованием U-теста Mann-Whitney. При проверке нулевой гипотезы критический уровень статистической значимости принимался при значениях $p=0,05$.

Результаты и обсуждение

Согласно полученным данным, частота проблемного использования интернета в общей группе обследованных обучающихся старших классов составила – 10,3% и была несколько выше среди девушек в сравнении с юношами – 11,4% vs 9,3% ($\chi^2=0,1$, $df=1$, $p=0,754$) (рис. 1). У 47,3% обследованных старшеклассников была выявлена склонность к интернет-аддиктивному поведению: у 48,1% девушек и у 46,5% юношей ($\chi^2=0,03$, $df=1$, $p=0,873$) соответственно.

Установленные в ходе исследования закономерности согласуются с полученными нами ранее результатами обследования учащихся 6 класса, согласно которым проблемное использование интернета отмечалось у 8,0% обследованных [26]. Согласно результатам другого нашего исследования, проблемное использование интернета в три раза чаще выявлялось среди девушек, обучающихся в 8 классе в сравнении с юношами: 18,9% vs 6,5% ($p=0,229$) [27]. Похожие закономерности были выявлены С.Ю. Терещенко с соавт. (2022) [38]. При исследовании проблемного использования

интернета среди подростков трех крупных городов Центральной Сибири его распространённость составила 7,2% от общей выборки и была выше у девочек – 8,9% в сравнении с мальчиками – 5,2% ($p < 0,001$) [31].

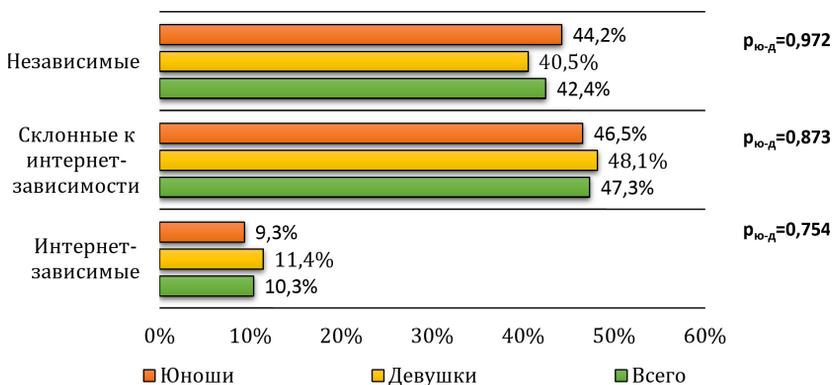


Рис. 1. Показатели проблемного использования интернета среди обучающихся старших классов обоего пола по шкале CIAS

В исследовании Л.С. Эверт с соавт. (2023) посвященному изучению распространенности различных вариантов пользования интернетом среди подростков 12-18 лет, проживающих в г. Кызыле (Республика Тыва) было установлено, что среди русских подростков патологическое использование интернета в общей группе составило 10,4% и почти вдвое чаще встречалось среди девочек – 13,1% в сравнении с мальчиками – 7,5% ($p=0,096$) [24].

На следующем этапе настоящего исследования были проанализированы уровни СТ и ЛТ среди обучающихся старших классов по шкале STAI. В целом количество лиц, имеющих высокий уровень СТ, составило – 2,4% (рис. 2). При этом девушек, имеющих высокий уровень СТ, было в три раза больше в сравнении с юношами: 3,8% vs 1,2% ($\chi^2=1,21$, $df=1$, $p=0,272$).

Среди девушек также чаще встречались лица с умеренным уровнем СТ: 29,1% vs 16,3% ($\chi^2=3,9$, $df=1$, $p=0,048$). Однако, наибольшее количество лиц, имеющих низкие уровни СТ, было выявлено среди юношей: 82,6% vs 67,1% ($\chi^2=5,3$, $df=1$, $p=0,022$).

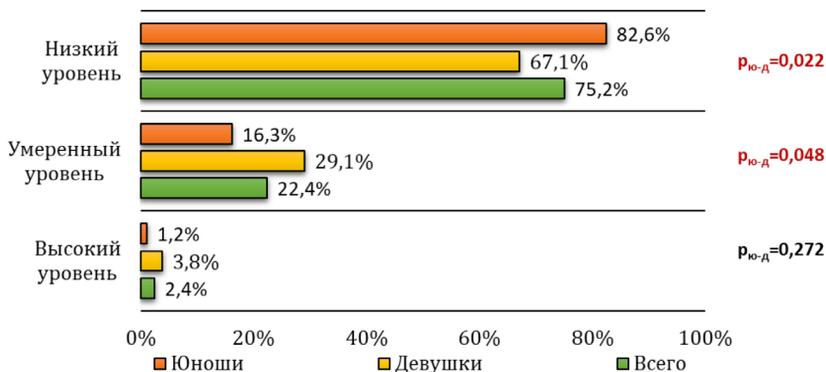


Рис. 2. Уровни ситуативной тревожности среди обучающихся старших классов обоего пола по шкале STAI

При анализе уровней ЛТ было установлено, что в целом количество лиц, имеющих высокий уровень, составило – 49,7%, а имеющих умеренный уровень – 47,9% (рис. 3). При этом девушек, имеющих высокий уровень ЛТ, было статистически значимо больше в сравнении с юношами: 60,8% vs 39,5% ($\chi^2=7,4$, $df=1$, $p=0,007$), тогда как среди юношей чаще встречались лица с умеренным уровнем ЛТ: 50,0% vs 38,0% ($\chi^2=5,9$, $df=1$, $p=0,015$).

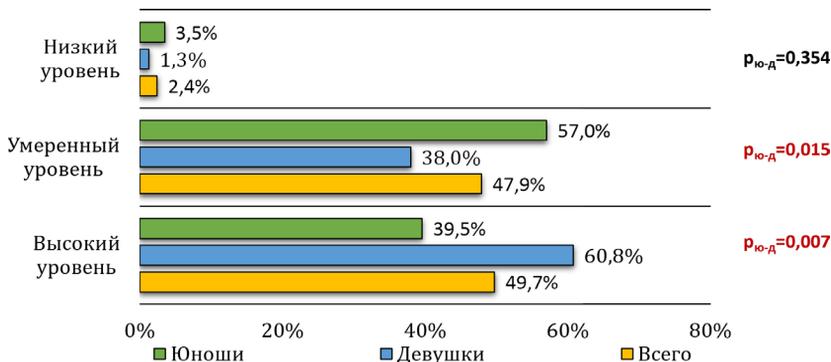


Рис. 3. Уровни личностной тревожности среди обучающихся старших классов обоего пола по шкале STAI

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что выраженные уровни СТ и ЛТ чаще встречались у девушек, обу-

чающихся в старших классах, в сравнении с юношами. Полученные результаты согласуются с данными исследования М.Д. Матвиенко (2022) оценившей уровни СТ и ЛТ у учащихся десятых классов разного профиля гимназии г. Воронежа [11]. При использовании интегративного теста тревожности высокие уровни СТ были выявлены у 23,6% (6,7% мальчиков и 30% девочек) обследованных. Высокий уровень ЛТ имели 38,2% опрошенных (20% мальчиков и 45% девочек) [11]. В исследовании О.И. Политики с соавт. (2018) посвященном изучению возрастной динамики тревожности у школьников, было установлено, что у половины подростков 8 и 9 класса отмечались высокие уровни СТ (59% и 53%) и ЛТ (46% и 52%) [19]. Также авторами было отмечено, что среди обучающихся подросткового возраста СТ была выражена ярче, чем у лиц раннего юношеского возраста. По их мнению, это может быть связано с тем, что в дальнейшем подросткам предстоит сдавать итоговый экзамен, а также сделать выбор между поступлением в колледж или продолжением обучения в 10 классе [19]. По данным Н.М. Ноговицыной с соавт. (2019) среди подростков в возрасте 12-17 лет, обучающихся в МБОУ «Ивановская СОШ» Селемджинского района Амурской области у трети всех опрошенных наблюдался высокий уровень тревожности по обоим шкалам опросника STAI (31,2% СТ и 28,1% ЛТ) [18].

Далее был проведен анализ взаимосвязи уровней СТ и ЛТ по шкале STAI в зависимости от выраженности интернет-аддиктивного поведения подростков. Изучение индивидуальной выраженности уровней СТ среди обследованных юношей показало, что независимо от выраженности интернет-аддиктивного поведения среди обследованных чаще встречались лица, имеющие низкие уровни СТ по шкале STAI (рис. 4). При этом отмечалось снижение частоты низкого уровня СТ и увеличение частоты умеренного уровня СТ в зависимости от увеличения выраженности паттерна интернет-аддикции. Среди обследованных юношей лиц, имеющих высокие уровни СТ выявлено не было (рис. 4).

При изучении индивидуальной выраженности уровней ЛТ среди обследованных юношей было установлено, что у лиц без интернет-ад-

дикции и склонных к ней наиболее часто встречался умеренный уровень ЛТ, в то время как у 62,5% юношей с проблемным использованием интернета чаще встречались респонденты, имеющие высокий уровень ЛТ (рис. 5). В целом отмечалась тенденция к увеличению частоты высокого уровня ЛТ у юношей старших классов в зависимости от увеличения выраженности паттерна интернет-аддиктивного поведения.

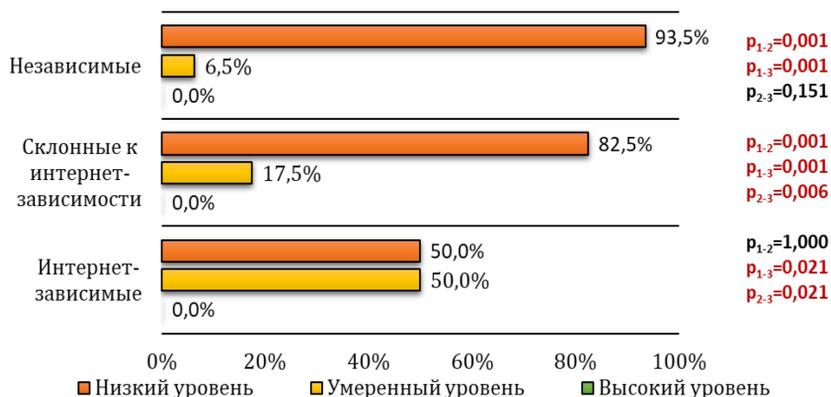


Рис. 4. Взаимосвязь уровней ситуативной тревожности с проблемным использованием интернета у юношей, обучающихся старших классов

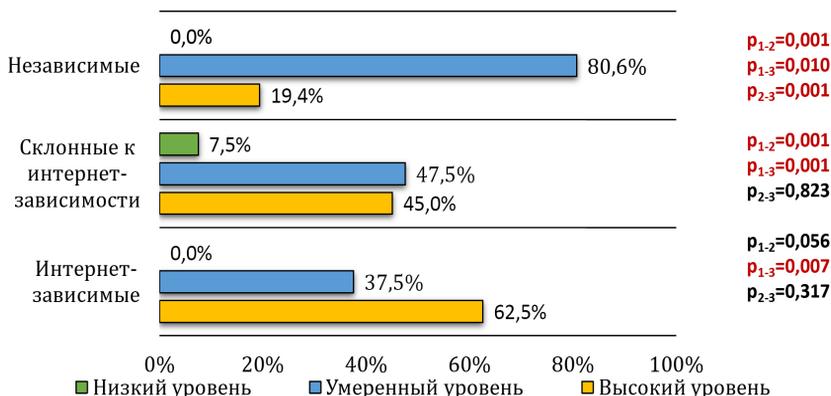


Рис. 5. Взаимосвязь уровней личностной тревожности с проблемным использованием интернета у юношей, обучающихся старших классов

При анализе взаимосвязи уровней СТ по шкале STAI в зависимости от выраженности интернет-аддиктивного поведения у деву-

шек было установлено, что с увеличения выраженности паттерна интернет-аддикции уменьшалось количество лиц, имеющих низкие уровни СТ, а количество респондентов, имеющих средние и высокие уровни СТ, увеличивалось (рис. 6).

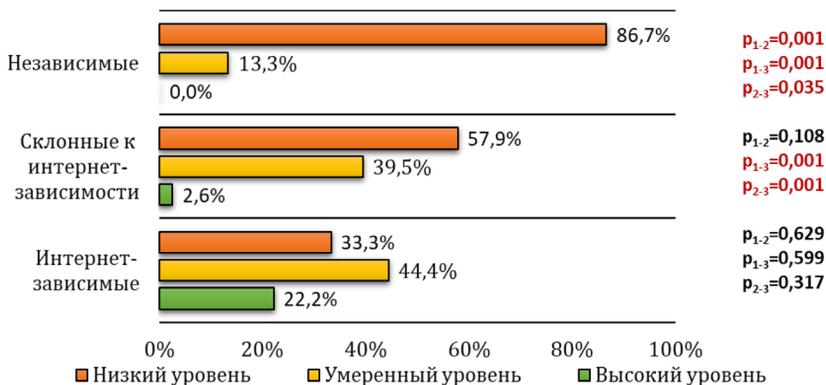


Рис. 6. Взаимосвязь уровней ситуативной тревожности с проблемным использованием интернета у девушек, обучающихся старших классов

Среди девушек группы проблемного использования интернета чаще встречались лица с умеренным уровнем СТ, в отличие от сверстниц, склонных к интернет-аддикции и независимых от неё. Следует отметить, что среди девушек с интернет-аддиктивным поведением более 22% обследованных имели высокие уровни СТ.

Анализ индивидуальной выраженности уровней ЛТ среди обследованных девушек показал, что с увеличением выраженности паттерна интернет-аддиктивного поведения уменьшалось количество лиц, имеющих низкие и умеренные уровни ЛТ, а количество обследованных девушек, имеющих высокие уровни ЛТ, увеличивалось (рис. 7).

Большинство обследованных девушек группы проблемного использования интернета (88,9%) и склонных к интернет-аддикции (73,7%) имели высокие уровни ЛТ.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выявить взаимосвязи уровней СТ и ЛТ с проблемным использованием интернета у обучающихся старших классов. В большинстве

случаев с увеличением выраженности паттерна интернет-аддиктивного поведения уменьшалось количество лиц, имеющих низкие уровни как СТ, так ЛТ, в то время как число респондентов с высокими уровнями увеличивалось. Особенно выраженными эти взаимосвязи были среди девушек.

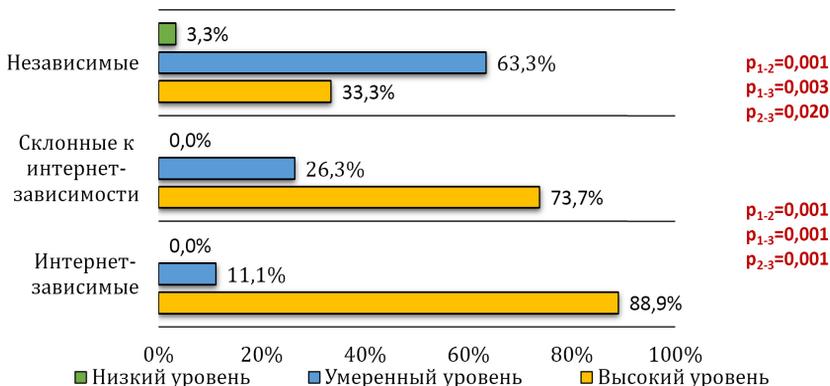


Рис. 7. Взаимосвязь уровней личностной тревожности с проблемным использованием интернета у девушек, обучающихся старших классов

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в мероприятиях по профилактике проблемного использования интернета среди подростков и коррекции у них нарушений психоэмоционального состояния в условиях общеобразовательных учреждений.

Выводы

1. Частота проблемного использования интернета в общей группе обследованных обучающихся старших классов составила – 10,3% и была несколько выше среди девушек в сравнении с юношами.

2. Количество лиц, имеющих высокий уровень ситуативной тревожности, составило – 2,4%. При этом девушек, имеющих высокий уровень ситуативной тревожности, было в три раза больше в сравнении с юношами.

3. Общее число лиц, имеющих высокий уровень личностной тревожности, составило – 49,7%. Девушек, имеющих высокий уровень ситуативной тревожности, было статистически значимо больше в

сравнении с юношами, тогда как среди юношей чаще встречались лица с умеренным уровнем ситуативной тревожности.

4. В большинстве случаев среди обучающихся старших классов с увеличением выраженности паттерна интернет-аддиктивного поведения уменьшалось количество лиц, имеющих низкие уровни как ситуативной, так личностной тревожности, в то время как число респондентов с высоким уровнем увеличивалось. Особенно выраженными эти взаимосвязи были среди девушек.

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

Информация о спонсорстве. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Список литературы

1. Деревянных Е.В., Балашова Н.А., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Влияние интернет-аддикции на показатели тревоги у студентов медицинского вуза // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 4. С. 133-150. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-133-150>
2. Козлов Е.В., Деревянных Е.В., Балашова Н.А. и др. Уровни ситуативной и личностной тревожности у больных с хронической обструктивной болезнью легких в условиях коморбидности // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 3. С. 167-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-167-190>
3. Колесников В.Н., Мельник Ю.И., Теплова Л.И. Интернет-активность и проблемное использование интернета в юношеском возрасте // Национальный психологический журнал. 2019. № 1(33). С. 34-46. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0104>
4. Коновалов А.А., Божкова Е.Д. Влияние современной цифровой среды на психическое здоровье // Медицинский альманах. 2021. № 1(66). С. 6-15.
5. Корабельникова Е.А. Тревожные расстройства у подростков // Медицинский Совет. 2018. № 18. С. 34-43. <https://doi.org/10.21518/2079-701X-2018-18-34-43>

6. Кочергина К.Н., Яскевич Р.А. Анализ уровня личностной и ситуативной тревожности у студентов медицинского университета // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6. С. 13.
7. Кравцова А.Г., Иванова М.Д. Актуальность тревожности в юношеском возрасте при обучении в медицинском вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 3. С. 102-106. <https://doi.org/10.17513/mjeo.11880>
8. Кравцова А.Г. Актуальность психологического феномена «тревожность» у студентов-медиков на завершающем этапе обучения // Вестник Приднестровского университета. Серия: Медико-биологические и химические науки. 2019. № 2(62). С. 45-52.
9. Куприянчук Е.В., Ладухина М.В., Лисовцева В.М. Индивидуально-психологические особенности подростков с интернет-зависимостью // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 10(4). С. 1-11.
10. Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандирова А.Б. и др. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. М.: МГМСУ; 2011. 32 с.
11. Матвиенко М.Д. Оценка ситуативной тревоги и личностной тревожности у учащихся десятых классов разного профиля гимназии города Воронежа // Психическое здоровье. 2022. № 17(7). С. 61-67. <https://doi.org/10.25557/2074-014x.2022.07.61-67>
12. Москаленко О.Л., Терещенко С.Ю., Каспаров Э.В. Интернет-зависимость: понятие, виды, профилактика // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. № 13(2-2). С. 102-109. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-2-2-102-109>
13. Москаленко О.Л., Терещенко С.Ю., Каспаров Э.В. Профилактика интернет-зависимости у детей и подростков // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 4-2. С. 134-142. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-2-134-142>
14. Москаленко О.Л., Терещенко С.Ю., Каспаров Э.В. Психологические аспекты интернет-зависимости // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 1-3. С. 85-94. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-3-85-94>

15. Москаленко О.Л., Терещенко С.Ю., Каспаров Э.В. Распространенность, критерии оценки и методы диагностики интернет-аддикции // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022. Т. 14. № 6. С. 484-503. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-6-484-503>
16. Москаленко О.Л., Яскевич Р.А. Тревожно-депрессивные расстройства у жителей Крайнего Севера и Сибири // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021. Т. 12. № 3-2. С. 113-119. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-2-113-119>
17. Москаленко О.Л., Яскевич Р.А. Тревожно-депрессивные расстройства у пациентов с артериальной гипертонией (обзор литературы) // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021. Т. 12, № 1-2. С. 185-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-1-2-185-190>
18. Ноговицына Н.М., Лис Я.О. Исследование уровня тревожности у подростков // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 64(3). С. 338-341.
19. Политика О.И., Нагуманова Э.Р., Асафьева Н.В. Возрастная динамика тревожности у школьников // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 61(3). С. 357-362.
20. Семёнова Н.Б., Терещенко С.Ю., Эверт Л.С. и др. Распространенность интернет-зависимости у подростков Центральной Сибири // *Здравоохранение Российской Федерации*. 2020. № 64(1). С. 36-44. <https://doi.org/10.18821/0044-197X-2020-64-1-36-44>
21. Семёнова Н.Б., Терещенко С.Ю., Эверт Л.С., Шубина М.В. Характеристика психического статуса интернет-зависимых подростков: гендерные и возрастные особенности // *Профилактическая медицина*. 2022. № 25(8). С. 83-89. <https://doi.org/10.17116/profmed20222508183>
22. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИТЕК, 1976. 40 с.
23. Хасанова И.И., Котова С.С. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи // *Образование и наука*. 2017. № 19(4). С. 146-168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-146-168>
24. Эверт Л.С., Серен-оол С.С., Сат Д.А. Подростки Кызыла (Республика Тыва) в онлайн-пространстве // *Новые исследования Тувы*. 2023. № 4. С. 237-254. <https://doi.org/10.25178/nit.2023.4.17>

25. Яковлев А.Н., Чупрова Н.А., Вантей В.Б. и др. Возрастные аспекты интернет-зависимости: сравнительный анализ лиц юношеского возраста и молодых взрослых // Вопросы наркологии. 2020. № 193(10). С. 74-78. https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_10_74
26. Яскевич Н.А., Лычаков А.С., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Оценка роли хронобиологического типа личности в формировании интернет-аддиктивного поведения у школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 1. С. 173-193. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-173-193>
27. Яскевич Н.А., Рыбин Е.А., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Оценка взаимосвязи интернет-аддиктивного поведения и клипового мышления у школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 2. С. 121-141. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-2-121-141>
28. Яскевич Р.А., Кочергина К.Н., Каспаров Э.В. Влияние выраженности тревожно-депрессивных расстройств на качество жизни больных артериальной гипертонией // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. 2019. Т. 11. № 5-2. С. 146-151. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2019-11-5-2-146-151>
29. Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Уровни ситуативной и личностной тревожности у юношей с интернет-аддикцией, обучающихся в медицинском ВУЗе // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 3. С. 221-240. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-3-221-240>
30. Biswas T., Scott J.G., Munir K. et al. Global variation in the prevalence of suicidal ideation, anxiety and their correlates among adolescents: A population-based study of 82 countries // EClinicalMedicine, 2020, no. 24, p. 100395. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100395>
31. Chen S.H., Weng L.J., Su Y.J. et al. Development of a Chinese internet addiction scale and its psychometric study // Chin. J. Psychol., 2003, no. 45, pp. 279-294. <https://doi.org/10.1037/t444491-000>
32. de Castro F, Cappa C, Madans J. Anxiety and Depression Signs Among Adolescents in 26 Low- and Middle-Income Countries: Prevalence and Association with Functional Difficulties // J. Adolesc. Health, 2023, no. 72(1S), pp. S79-S87. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.03.022>

33. Digital 2023: Global Overview Report. Global Digital Insights. 2023. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (дата обращения: 29.01.2024).
34. Kapus K., Nyulas R., Nemeskeri Z. et al. Prevalence and Risk Factors of Internet Addiction among Hungarian High School Students // *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021, no. 18(13), p. 6989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136989>
35. Moskalenko O.L., Tereshchenko S.Yu., Kasparov E.V. Internet addiction: diagnosis criteria and methods // *International Journal of Advanced Studies in Medicine and Biomedical Sciences*, 2022, no. 1, pp. 17-22. <https://doi.org/10.12731/978-0-615-67340-0-2>
36. Saikia A.M., Das J., Barman P., Bharali M.D. Internet Addiction and its Relationships with Depression, Anxiety, and Stress in Urban Adolescents of Kamrup District, Assam // *J. Family Community Med.*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 108-112. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_93_18
37. Tereshchenko S., Kasparov E. Neurobiological Risk Factors for the Development of Internet Addiction in Adolescents // *Behav. Sci. (Basel)*, 2019, vol. 9, no. 6, pp. 62. <https://doi.org/10.3390/bs9060062>
38. Tereshchenko S., Kasparov E., Semenova N. et al. Generalized and Specific Problematic Internet Use in Central Siberia Adolescents: A School-Based Study of Prevalence, Age-Sex Depending Content Structure, and Comorbidity with Psychosocial Problems // *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, vol. 19, no. 13, p. 7593. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137593>
39. Zeng G., Zhang L., Fung S.F. et al. Problematic Internet Usage and Self-Esteem in Chinese Undergraduate Students: The Mediation Effects of Individual Affect and Relationship Satisfaction // *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021, no. 18(13), p. 6949. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136949>

References

1. Derevyannykh E.V., Balashova N.A., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Vliyanie internet-addiktsii na pokazateli trevogi u studentov meditsinskogo vuza [The influence of Internet addiction on anxiety scores

- in medi-cal students]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 4, pp. 133-150. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-133-150>
2. Kozlov E.V., Derevyannykh E.V., Balashova N.A. i dr. Urovni situativnoy i lichnostnoy trevozhnosti u bol'nykh s khronicheskoy obstruktivnoy boleznyu legkikh v usloviyakh komorbidnosti [Levels of situational and personal anxiety in patients with chronic obstructive pulmonary disease in conditions of comorbidity]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 3, pp. 167-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-167-190>
 3. Kolesnikov V.N., Mel'nik Yu.I, Teplova L.I. Internet-aktivnost' i problemnoe ispol'zovanie interneta v yunosheskom vozraste [Internet activity and problematic use of the Internet in youth]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal* [National Psychological Journal], 2019, no. 1(33), pp. 34-46. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0104>
 4. Konovalov A.A., Bozhkova E.D. Vliyanie sovremennoy tsifrovoy sredy na psikhicheskoe zdorov'e [Influence of the modern digital environment on mental health]. *Meditsinskiy al'manakh* [Medical almanac], 2021, vol. 1, no. 66, pp. 6-15.
 5. Korabel'nikova E.A. Trevozhnye rasstroystva u podrostkov [Anxiety disorders in adolescents]. *Meditsinskiy Sovet* [Medical advice], 2018, no. 18, pp. 34-43. <https://doi.org/10.21518/2079-701X-2018-18-34-43>
 6. Kochergina K.N., Yaskevich R.A. Analiz urovnya lichnostnoy i situativnoy trevozhnosti u studentov meditsinskogo universiteta [Analysis of the level of personal and situational anxiety among students of a medical university]. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik* [International Student Scientific Bulletin], 2017, no. 6, pp. 13.
 7. Kravtsova A.G., Ivanova M.D. Aktual'nost' trevozhnosti v yunosheskom vozraste pri obuchenii v meditsinskom vuze [The relevance of anxiety in adolescence when studying at a medical university]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2019, no. 3, pp. 102-106. <https://doi.org/10.17513/mjoe.11880>
 8. Kravtsova A.G. Aktual'nost' psikhologicheskogo fenomena «trevozhnost'» u studentov-medikov na zavershayushchem etape obucheniya [The

- relevance of the psychological phenomenon “anxiety” among medical students at the final stage of education]. *Vestnik Pridnestrovskogo universiteta. Seriya: Mediko-biologicheskie i khimicheskie nauki* [Bulletin of the Pridnestrovian University. Series: Medico-biological and chemical sciences], 2019, no. 2 (62), pp. 45-52.
9. Kupriyanchuk E.V., Ladukhina M.V., Lisovtseva V.M. Individual’no-psikhologicheskie osobennosti podrostkov s internet-zavisimost’yu [Individual psychological characteristics of adolescents with Internet addiction]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2022, vol. 10, no. 4, pp. 1-11.
 10. Malygin V.L., Feklisov K.A., Iskandirova A.B. i dr. Internet-zavisimoe povedenie [Internet-dependent behavior]. *Kriterii i metody diagnostiki: Uchebnoe posobie* [Criteria and methods of diagnosis: Textbook]. M.: MGMSU, 2011, 32 p.
 11. Matvienko M.D. Otsenka situativnoy trevogi i lichnostnoy trevozhnosti u uchashchikhsya desyatykh klassov raznogo profilya gimnazii goroda Voronezha [Assessment of situational anxiety and personal anxiety in tenth grade students of different profiles at a gymnasium in the city of Voronezh]. *Psikhicheskoe zdorov’e* [Mental Health], 2022, no. 17(7), pp. 61-67. <https://doi.org/10.25557/2074-014x.2022.07.61-67>
 12. Moskalenko O.L., Tereshchenko S.Yu., Kasparov E.V. Internet-zavisimost’: ponyatie, vidy, profilaktika [Internet addiction: concept, types, prevention]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 2-2, pp. 102-109. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-2-2-102-109>
 13. Moskalenko O.L., Tereshchenko S.Yu., Kasparov E.V. Profilaktika internet-zavisimosti u detey i podrostkov [Prevention of Internet addiction in children and adolescents]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 4-2, pp. 134-142. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-2-134-142>
 14. Moskalenko O.L., Tereshchenko S.Yu., Kasparov E.V. Psikhologicheskie aspekty internet-zavisimosti [Psychological aspects of Internet addiction]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 1-3, pp. 85-94. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-3-85-94>

15. Moskalenko O.L., Tereshchenko S.Yu., Kasparov E.V. Rasprostranennost', kriterii otsenki i metody diagnostiki internet-addiktzii [Prevalence, assessment criteria and methods for diagnosing Internet addiction]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2022, vol. 14, no. 6, pp. 484-503. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-6-484-503>
16. Moskalenko O.L., Yaskevich R.A. Trevozhno-depressivnye rasstroystva u zhiteley Kraynego Severa i Sibiri [Anxiety and depressive disorders in residents of the Far North and Siberia]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 3-2, pp. 113-119. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-2-113-119>
17. Moskalenko O.L., Yaskevich R.A. Trevozhno-depressivnye rasstroystva u patsientov s arterial'noy gipertoniey (obzor literatury) [Anxiety and depressive disorders in patients with arterial hypertension (literature review)]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 1-2, pp. 185-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-1-2-185-190>
18. Nogovitsyna N.M., Lis Ya.O. Issledovanie urovnya trevozhnosti u podrostkov [Study of anxiety levels in adolescents]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 2019, no. 64(3), pp. 338-341.
19. Politika O.I., Nagumanova E.R., Asaf'eva N.V. Vozrastnaya dinamika trevozhnosti u shkol'nikov [Age dynamics of anxiety in schoolchildren]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 2018, no. 61(3), pp. 357-362.
20. Semenova N.B., Tereshchenko S.Yu., Evert L.S. i dr. Rasprostranennost' internet-zavisimosti u podrostkov Tsentral'noy Sibiri [Prevalence of Internet addiction among adolescents in Central Siberia]. *Zdravookhranenie Rossiyskoy Federatsii* [Healthcare of the Russian Federation], 2020, vol. 64, no. 1, pp. 36-44. <https://doi.org/10.18821/0044-197X-2020-64-1-36-44>
21. Semenova N.B., Tereshchenko S.Yu., Evert L.S., Shubina M.V. Kharakteristika psikhicheskogo statusa internet-zavisimykh podrostkov: gendernye i vozrastnye osobennosti [Characteristics of the mental status of Internet addicted adolescents: gender and age characteristics]. *Profilakticheskaya meditsina* [Preventive medicine], 2022, vol. 25, no. 8, pp. 83-89. <https://doi.org/10.17116/profmed20222508183>

22. Khanin Yu. L. Kratkoe rukovodstvo k primeneniyu shkaly reaktivnoy i lichnostnoy trevozhnosti Ch. D. Spilbergera [A brief guide to the use of the scale of reactive and personal anxiety Ch. D. Spielberger], L.: LNI-ITEK, 1976, 40 p.
23. Khasanova I.I., Kotova S.S. Vzaimosvyaz' internet-zavisimosti s sovladayushchim i otkloniyayushchimsya povedeniem uchashcheysya molodezhi [The relationship of Internet addiction with coping and deviant behavior of student youth]. *Obrazovanie i nauka* [Obrazovanie i nauka], 2017, vol. 19, no. 4, pp. 146-168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-146-168>
24. Evert L.S., Seren-ool S.S., Sat D.A. Podrostki Kyzyla (Respublika Tyva) v onlayn-prostranstve [Teenagers of Kyzyl (Republic of Tyva) in the on-line space]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New studies of Tuva], 2023, no. 4, pp. 237-254. <https://doi.org/10.25178/nit.2023.4.17>
25. Yakovlev A.N., Chuprova N.A., Vantey V.B. i dr. Vozrastnye aspekty internet-zavisimosti: sravnitel'nyy analiz lits yunosheskogo vozrasta i molodykh vzroslykh [Age aspects of Internet addiction: a comparative analysis of adolescents and young adults]. *Voprosy narkologii* [Questions of Narcology], 2020, vol. 193, no. 10, pp. 74-78. https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_10_74
26. Yaskevich N.A., Lychakov A.S., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Otsenka roli khronobiologicheskogo tipa lichnosti v formirovanii internet-addiktivnogo povedeniya u shkol'nikov [Evaluation of the role of the chronobiological personality type in the formation of Internet addictive behavior in schoolchildren]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 1, pp. 173-193. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-173-193>
27. Yaskevich N.A., Rybin E.A., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Otsenka vzaimosvyazi internet-addiktivnogo povedeniya i klipovogo myshleniya u shkol'nikov [Evaluation of the relationship between Internet addictive behavior and clip thinking in schoolchildren]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 2, pp. 121-141. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-2-121-141>
28. Yaskevich R.A., Kochergina K.N., Kasparov E.V. Vliyanie vyrazhennosti trevozhno-depressivnykh rasstroystv na kachestvo zhizni bol'nykh arte-

- rial'noy gipertoniey [The influence of the severity of anxiety-depressive disorders on the quality of life of patients with arterial hypertension]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2019, vol. 11, no. 5-2, pp. 146-151. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2019-11-5-2-146-151>
29. Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Urovni situativnoy i lichnostnoy trevozhnosti u yunoshey s internet-addiktsiey, obuchayushchikhsya v meditsinskom VUZe. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 221-240. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-3-221-240>
30. Biswas T., Scott J.G., Munir K. et al. Global variation in the prevalence of suicidal ideation, anxiety and their correlates among adolescents: A population-based study of 82 countries. *EClinicalMedicine*, 2020, no. 24, p. 100395. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100395>
31. Chen S.H., Weng L.J., Su Y.J. et al. Development of a Chinese internet addiction scale and its psychometric study. *Chin. J. Psychol.*, 2003, no. 45, pp. 279-294. <https://doi.org/10.1037/t44491-000>
32. de Castro F, Cappa C, Madans J. Anxiety and Depression Signs Among Adolescents in 26 Low- and Middle-Income Countries: Prevalence and Association with Functional Difficulties. *J. Adolesc. Health*, 2023, no. 72(1S), pp. S79-S87. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.03.022>
33. Digital 2023: Global Overview Report. Global Digital Insights. 2023. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (accessed 29.01.2024).
34. Kapus K., Nyulas R., Nemeskeri Z. et al. Prevalence and Risk Factors of Internet Addiction among Hungarian High School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021, no. 18(13), p. 6989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136989>
35. Moskalenko O.L., Tereshchenko S.Yu., Kasparov E.V. Internet addiction: diagnosis criteria and methods. *International Journal of Advanced Studies in Medicine and Biomedical Sciences*, 2022, no. 1, pp. 17-22. <https://doi.org/10.12731/978-0-615-67340-0-2>
36. Saikia A.M., Das J., Barman P., Bharali M.D. Internet Addiction and its Relationships with Depression, Anxiety, and Stress in Urban Adolescents of Kamrup District, Assam. *J. Family Community Med.*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 108-112. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_93_18

37. Tereshchenko S., Kasparov E. Neurobiological Risk Factors for the Development of Internet Addiction in Adolescents. *Behav. Sci. (Basel)*, 2019, vol. 9, no. 6, pp. 62. <https://doi.org/10.3390/bs9060062>
38. Tereshchenko S., Kasparov E., Semenova N. et al. Generalized and Specific Problematic Internet Use in Central Siberia Adolescents: A School-Based Study of Prevalence, Age-Sex Depending Content Structure, and Comorbidity with Psychosocial Problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, vol. 19, no. 13, p. 7593. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137593>
39. Zeng G., Zhang L., Fung S.F. et al. Problematic Internet Usage and Self-Esteem in Chinese Undergraduate Students: The Mediation Effects of Individual Affect and Relationship Satisfaction. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021, no. 18(13), p. 6949. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136949>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Яскевич Наталья Александровна, учитель

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 84» Красноярск
ул. Курчатова, 1, г. Красноярск, 660041, Российская Федерация
yaskevichnata@rambler.ru*

Лычаков Алексей Сергеевич, обучающийся

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 84» Красноярск
ул. Курчатова, 1, г. Красноярск, 660041, Российская Федерация*

Яскевич Роман Анатольевич, ведущий научный сотрудник, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней и терапии с курсом ПО, доктор медицинских наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научно-исследовательский институт медицинских проблем Севера»; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ

ул. Партизана Железняка, 3г, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация; ул. Партизана Железняка, 1а, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
cardio@imprn.ru

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

DATA ABOUT THE AUTHORS

Natalia A. Yaskevich, teacher
Municipal Budgetary Educational Institution «Secondary School No. 84» Krasnoyarsk
1, Kurchatov Str., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation
yaskevichnata@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5140-0360>

Alexey S. Lysakov, learner
Municipal Budgetary Educational Institution «Secondary School No. 84» Krasnoyarsk
1, Kurchatov Str., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation

Roman A. Yaskevich, leading researcher, associate professor at department of propaedeutic of internal diseases and therapy with a post-graduate course, doctor of medical science, docent
Federal State Budgetary Scientific Institution «Scientific Research Institute of medical problems of the North»; State budget institution of higher professional education “Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenetzkiy” Ministry of Health of the Russian Federation

*3g, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation;
1a, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation*

cardio@impn.ru

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

Scopus Author ID: 56335744200

Researcher ID: E-2876-2018

Olga L. Moskalenko, Senior Researcher, Laboratory of planning research and medical demography, Candidate of Biological Sciences
Federal State Budgetary Scientific Institution «Scientific Research Institute of medical problems of the North»

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

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

Scopus Author ID: 57221448825

Researcher ID: H-4076-2017

Поступила 30.01.2024

После рецензирования 10.02.2024

Принята 29.02.2024

Received 30.01.2024

Revised 10.02.2024

Accepted 29.02.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-501

УДК 364.62-052:316.362.1:364.632:616.895



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ВОСПРИНИМАЕМОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКОЙ И СИМПТОМАМИ КИТСР У ПОСТРАДАВШИХ ОТ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

А.Н. Редюк

Цель. Статья посвящена особенностям травматизации лиц, пострадавших от домашнего насилия. Предметом выступает характер взаимосвязи воспринимаемой социальной поддержки (ВСП) с симптомами комплексного посттравматического стрессового расстройства (КИТСР) для разработки методов помощи пострадавшим от домашнего насилия. Длительное травматичное воздействие на пострадавшее лицо со стороны значимого близкого, при отсутствии адекватной и достаточной социальной поддержки, может проявляться в повторном переживании, сверхбдительности, эмоциональной дисрегуляции, формированию негативного образа «Я», нарушениях в близких отношениях.

Метод и методология проведения работы. Исследование было осуществлено с помощью Международного опросника травмы (ИТО) и Многомерной шкалы воспринимаемой социальной поддержки (MSPSS). Было опрошено 99 человек от 18 до 61 года, имеющих опыт домашнего насилия. В качестве методов применен описательный анализ, проверка нормальности переменных с помощью критерия Колмагорова-Смирнова, корреляционный анализ Ч. Спирмена.

Результаты. Было обнаружено, что лица с более выраженными симптомами КИТСР демонстрируют более низкий уровень ВСП. Поэтому для минимизации симптомов КИТСР целесообразно

развивать навыки, связанные с социальным взаимодействием и построением близких отношений.

Область применения результатов. *Результаты применимы в процессе оказания кризисной и реабилитационной психологической помощи пострадавшим от домашнего насилия.*

Ключевые слова: *домашнее насилие; воспринимаемая социальная поддержка; значимые близкие; семья; друзья; комплексное пост-травматическое стрессовое расстройство*

Для цитирования. *Редюк А.Н. Взаимосвязь между воспринимаемой социальной поддержкой и симптомами КППТСР у пострадавших от домашнего насилия // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 2. С. 294-309. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-501*

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND SYMPTOMS OF CPTSD IN VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE

A.N. Redyuk

Objective. *The article is devoted to the peculiarities of traumatization of persons affected by domestic violence. The subject is the nature of the relationship between perceived social support (PSS) and symptoms of complex post-traumatic stress disorder (CPTSD) for the development of methods of helping victims of domestic violence. Long-term traumatic impact on the injured person from a significant loved one, in the absence of adequate and sufficient social support, can manifest itself in re-experiencing, hypervigilance, emotional dysregulation, the formation of a negative self-image, and disturbances in close relationships.*

Methodology. *The study was carried out using the International Trauma Questionnaire (ITQ) and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS). 99 people aged 18 to 61 years old with experience of domestic violence were interviewed. The methods used*

were descriptive analysis, checking the normality of variables using the Kolmogorov-Smirnov test, and C. Spearman's correlation analysis.

Results. Individuals with more severe CPTSD symptoms were found to demonstrate lower levels of PSS. Therefore, to minimize the symptoms of CPTSD, it is advisable to develop skills related to social interaction and building close relationships.

Practical implications. The results are applicable in the process of providing crisis and rehabilitation psychological assistance to victims of domestic violence.

Keywords: domestic violence; perceived social support; significant loved ones; family; friends; complex post-traumatic stress disorder

For citation. Redyuk A.N. The Relationship between Perceived Social Support and Symptoms of CPTSD in Victims of Domestic Violence. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 294-309. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-501

Введение

Домашнее насилие это одна из самых распространенных социальных проблем в мире. Под домашним насилием понимают действия, совершаемые одним членом семьи, обладающим властью в виде права, физической силы, денег и других ресурсов против воли и в ущерб другому члену семьи, находящемуся в зависимом положении. Как правило, ему подвержены женщины, дети, инвалиды и пожилые люди в связи со своим более уязвимым положением. Насилие в близких отношениях может проявляться в различных формах: от психологического и физического насилия до сексуального и финансового контроля [3, 8, 11].

Домашнее насилие – это скрытый иерархический механизм перераспределения ресурсов внутри семейной системы, основанный на привязанности, где агрессор за счет применения жестокости, пренебрежения или обмана заполучает власть, а физически или эмоционально зависимый член семьи вынужденно отказывается от своих желаний и потребностей в пользу агрессора для сохранения собственной жизни, избегания страданий или в надежде удовлетворения своих потребностей в будущем [8].

Стремление к близости и достижение чувства защищенности являются важными аспектами любых близких отношений, независимо от возраста человека. Способность успокаивать себя самостоятельно, добиваться своих целей в значительной степени основана на опыте, приобретенном в близких отношениях с фигурами привязанности. По мнению Дж. Боулби склонность искать и поддерживать близкие отношения с более опытными и сильными фигурами привязанности развилась из-за длительной биологически обусловленной зависимости человеческих детенышей от взрослых, потому что дети не способны себя защитить от внешней агрессивной среды [2, 3]. Человек существо социальное и может удовлетворять свои психофизиологические потребности только во взаимодействии с другими людьми, что при отсутствии надежных отношений с людьми становится очень затруднительным.

В семьях, где члены семьи эмоционально дистанцируются друг от друга, ведут себя непредсказуемо или проявляют насилие, человек становятся не способными строить надежные социальные связи, удовлетворять свои эмоциональные потребности через отношения с окружающими, справляться со стрессовыми ситуациями посредством социальной поддержки, поэтому зачастую вынужден искать утешения в объектах аддикции.

Целью данной статьи является исследование характера взаимосвязи воспринимаемой социальной поддержки с симптомами комплексного посттравматического стрессового расстройства.

В качестве исследовательских задач выделим:

- описание симптомов КПТСР у пострадавших от домашнего насилия;
- описание понятия воспринимаемой социальной поддержки;
- исследование характера взаимосвязи воспринимаемой социальной поддержки и симптомов КПТСР с помощью корреляционного анализа Ч. Спирмена;
- определение мишеней терапии с учетом характера взаимосвязи воспринимаемой социальной поддержки и симптомов КПТСР у пострадавших от домашнего насилия.

В ходе многочисленных исследований было выявлено, что психофизиологическое здоровье и благополучие человека тесно взаимосвязано с достаточной социальной поддержкой, которая обеспечивает уверенность в доступности эмоциональных и физических ресурсов при столкновении с трудными жизненными ситуациями [6]. Но именно воспринимаемая социальная поддержка со стороны своего ближайшего окружения, а не реально доступная для человека, становится одним из важнейших психосоциальных ресурсов, необходимых для выживания и здорового развития в мире, так как человек ориентируется на свою внутреннюю субъективно воспринимаемую реальность.

В условиях хронического домашнего насилия может развиваться сложное посттравматическое стрессовое расстройство (КПТСР), как реакция на длительное воздействие травмирующих факторов внешней среды, которым нет возможности противостоять. У человека, живущего длительное время в ситуации хронического страха, стыда, вины и дефицита удовлетворения важных психофизиологических потребностей, то есть в ситуации хронического дистресса, происходят серьезные изменения в когнитивной, эмоциональной, соматической и поведенческой сферах из-за адаптационной перестройки гормональной системы. Организм человека при КПТСР ориентирован скорее на выживание и избегание боли, чем на получение удовольствия в процессе развития.

Несмотря на то, что телесные травмы, которые получают пострадавшие от домашнего насилия часто носят инвалидизирующий характер, психологическое насилие в долгосрочной перспективе может наносить даже больший вред психическому и физическому здоровью [13] и увеличивают склонность пострадавших от насилия к повторной травматизации. Последствия от насилия в семье могут проявляться в виде различных зависимостей, тревожных и депрессивных расстройств, склонности к самоповреждающему и суицидальному поведению, нарушениям сна и питания, сердечно-сосудистые и сексуальные дисфункции, нарушениям в отношениях, социальную дисфункцию, то есть к значительному снижению качества жизни.

Основная часть пострадавших от домашнего насилия не осознает своего психического расстройства и его пагубного влияния на жизнь, так это состояние возникает либо очень постепенно, либо в среде которая человеку кажется привычной и нормальной, поэтому симптоматику воспринимается как особенность характера, а не следствие комплексной травмы.

Любой вид насилия психологическое, физическое, сексуализированное или экономическое в конечном итоге имеет последствия в виде физической или психологической изоляции, то есть в виде разрыва связи с другими людьми, что само по себе приводит КПТСР и другим расстройствам [1, 3, 9].

В соответствии в МКБ-11 КПТСР проявляется в следующих симптомах:

1) Симптомы кластера «ПТСР»:

1.1) Повторное переживание воспоминаний о травме в виде эмоциональных регрессий, когда внешне нейтральный стимул (фильм, сон, слова людей, запахи, предметы) могут вызвать необъяснимые мучительные эмоциональные воспоминания, с полным спектром внешне неадекватных когнитивных, телесных и поведенческих реакций.

1.2) Избегание отношений, людей, воспоминаний, событий, мест, связанных с травмой. Уход от реальности с помощью психоактивных веществ, работы, сна, фантазий.

1.3) Гиперконтроль – ощущение постоянной готовности, фоновая тревога, усиленная реакция испуга, невозможность расслабиться, постоянное напряжение и сложности со сном.

2) Симптомы кластера «нарушение Я-организации»:

2.1) Проблемы с эмоциональной регуляцией – сложности с выражением и контролем за эмоциями, хроническое подавленное состояние, чувство страха без объективной причины, внезапные приступы гнева, замирания, резкие перепады в настроении, самоуспокоение с помощью суицидального и несуйцидального саморазрушительного поведения, дереализация и деперсонализация.

2.2) Низкая или нестабильная самооценка – хроническое чувство стыда и вины, ощущение отличия от других, ощущения себя как неэффективного, дефектного, беспомощного, никчемного.

2.3) Трудности с выстраиванием и поддержанием близких отношений в романтических и семейных сферах, трудности с доверием и самораскрытием [5, 7].

Исследования показали, что воспринимаемая социальная поддержка имеет тесную взаимосвязь со способностью человека справляться с травматичными ситуациями прошлого и настоящего [16, 17].

Воспринимаемая социальная поддержка – удовлетворенность человеком имеющимися у него социальными связями, оцениваемая не количеством людей, которые поддерживают человека, а своевременностью и качеством поддержки, которую они дают человеку [4].

Нарушения в близких отношениях являются одним из основных симптомов сложного КППТСР. К близким отношениям относятся связи в сферах: значимые близкие (основной опекун, интимный партнер), другие члены семьи и друзья, т.к. именно эти виды отношений оказывают наибольшее воздействие на Я-организацию человека – его представление о самом себе, эмоциональное состояние и способность удовлетворять свою потребность в близости.

Таким образом, деструктивные близкие отношения являются причиной КППТСР, а здоровые близкие отношения открывают способность человека к исцелению от психотравмирующих воздействий. Однако травмированные в отношениях люди либо вообще отказываются от построения отношений воспринимая их как ловушку или неминуемую смерть, либо, имея сильно выраженную потребности в заботе и защите, вступают в нездоровые отношения [2, 3, 5, 9].

Методы исследования

Для исследования воспринимаемой социальной поддержки был применена «Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки» (Multidimensional Scale of Perceived Social Support – MSPSS), разработанная Г. Зиметом в 1988 году и адаптированная К. А. Чистопольским и С. Н. Ениколоповым с коллегами в 2020 году. Шкала состоит из 12 утверждений, оценивающих по семибалльной шкале Ликерта восприятие наличия и эффективности социальной поддержки по трем субшкалам: поддержка со стороны значимых близких, поддержка со стороны семьи и поддержка со стороны друзей [8].

Для исследования уровня КПТСР был задействован «Международный опросник травмы» («International trauma questionnaire» – ITQ), разработанный М. Клуатром с соавторами в 2018 году, адаптированный М. Падун с коллегами в 2022 году. Опросник состоит из 18 вопросов, направленных на оценку по пятибалльной шкале Ликерта симптомов ПТСР (вторжение, избегание, чувство угрозы), нарушений Я-организации (эмоциональная дисрегуляция, негативный образ Я, нарушения в отношениях) и их влияния на разные сферы жизни [11].

Выборка и процедура исследования

Исследование проводилось методом очного опроса, в нем приняло участие 99 человек, из них 89 женщин и 10 мужчин (89,90 % женщин и 10,10 % мужчин), от 18 до 61 года (среднее значение возраста составило $32,13 \pm 8,64$ лет). В качестве респондентов выступили студенты заочной и вечерней формы обучения УО «ГГУ им. Ф. Скорины» и имеющие опыт насилия в семье, а также граждане г. Гомеля, обратившиеся за помощью в центры социального обслуживания населения в связи с имеющимися фактами домашнего насилия. Данные были собраны за март - июль 2023 года. Всего в исследовании приняли участие 105 человек, однако после удаления некорректно заполненных анкет ($n=6$) была сформирована первичная база данных ($n=99$), которая была подвергнута оценке по критерию наличия в опыте респондентов насилия в семье. У всех респондентов было получено информированное согласие на участие в данном исследовании. Для статистического анализа была использована программа IBM SPSS Statistics Base 26.0: описательный анализ, проверка нормальности переменных с помощью критерия Колмагорова-Смирнова, корреляционный анализ Ч. Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Для выбора описательной статистики и метода статистического анализа к изучаемым переменным был применен критерий Колмагорова-Смирнова. Все исследуемые ряды переменных имеют распределение отличное от нормального, поэтому для анализа ха-

рактера взаимосвязи воспринимаемой социальной поддержки и выраженностью КПТСР у пострадавших от домашнего насилия был использован коэффициент корреляции Ч. Спирмена. Описательные статистики и коэффициенты корреляции для анализируемых переменных представлены в таблице 1.

Корреляционный анализ показал, что практически все симптомы КПТСР, за исключением «избегания» имеют отрицательно значимую связь с субшкалой «поддержка со стороны значимых близких» ($r = -0,339$; $p < 0,001$). Причем наиболее сильные связи наблюдаются по кластеру «нарушение Я-организации» ($r = -0,401$; $p < 0,000$), которая включает в себя «эмоциональную дисрегуляцию» ($r = -0,227$; $p < 0,024$), «негативный образ Я» ($r = -0,376$; $p < 0,000$) и нарушения в отношениях ($r = -0,368$; $p < 0,000$). По кластеру «ПТСР» значимые отрицательные связи выявились с симптомами «вторжение» ($r = -0,215$; $p < 0,033$) и «чувство угрозы» ($r = -0,237$; $p < 0,000$).

Была выявлена значимая отрицательная взаимосвязь симптомов КПТСР с субшкалой «поддержка со стороны семьи» ($r = -0,293$; $p < 0,003$). Причем по кластеру «ПТСР» значимые связи отсутствовали, а по кластеру «нарушение Я-организации» $r = -0,399$, $p < 0,000$ значимые отрицательные связи были обнаружены по всем симптомам: «эмоциональная дисрегуляция» ($r = -0,206$; $p < 0,041$), «негативный образ Я» ($r = -0,309$; $p < 0,002$) и нарушения в отношениях ($r = -0,432$; $p < 0,000$).

Взаимосвязи ВПС с симптомами КПТСР по субшкале «поддержка со стороны друзей» по кластеру «ПТСР» обнаружено не было, а по кластеру «нарушение Я-организации» ($r = -0,198$; $p < 0,050$) взаимосвязь была выявлена только с симптомом «эмоциональная дисрегуляция» ($r = -0,214$; $p < 0,034$).

Полученные результаты согласуются с данными других исследований [10-17], в которых также было выявлена отрицательная взаимосвязь между симптомами КПТСР и ВСП.

Негативно ВСП со стороны супруга, интимного партнера или другого значимого близкого, на которого ориентируется и от которого эмоционально, физически, сексуально или экономически зависит

пострадавший наиболее тесно связана с такими симптомами КИТСП как преувеличенный негативный образ-Я, чувство отчужденности от других, и в чуть меньшей степени связано с такими симптомами как сложности с регуляцией и распознаванием эмоций, постоянным ощущением угрозы и эмоциональными флешбэками.

Таблица 1.

Описательные статистики и значения коэффициентов корреляции между показателями воспринимаемой социальной поддержки (MSPSS) и симптомами КИТСП (ITQ) у пострадавших от домашнего насилия (n=99)

Переменные (Среднее значение; Стандартное отклонение)	Re – Встрясание (0,92; 0,83)	Av – Избегание (1,54; 1,12)	Th – Чувство угрозы (0,83; 1,00)	PTSD – ПТСР (1,43; 0,79) (Среднее Re+Av+Th)	AD – Эмоц. дисрегуляция (1,73; 0,85)	NSC – Негативн. образ Я (0,77; 0,88)	DR – Нарушен. в отнош. (1,19; 1,00)	DSO – Наруш. Я-огранич. (1,23; 0,68) (Среднее AD+NSC+DR)	КПТСР – КИТСП (1,33; 0,62) (Среднее PTSD+ DSO)
Поддержка со стороны значимых близких (5,32; 1,47)	-0,215*	-0,062	-0,237*	-0,181	-0,227*	-0,376***	-0,368***	-0,401***	-0,339***
Поддержка со стороны семьи (4,94; 1,63)	-0,173	0,014	-0,174	-0,098	-0,206*	-0,309**	-0,432***	-0,399***	-0,293**
Поддержка со стороны друзей (4,60; 1,43)	-0,067	-0,065	0,059	-0,015	-0,214*	-0,126	-0,123	-0,198*	-0,124

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Травматическое воздействие часто не возникает внезапно, а имеет постоянно-постепенный усиливающийся характер, и с одной стороны, воспринимается как норма, а с другой – скрывается с помощью диссоциации как единственно возможным способом для выживания в ситуации, где сопротивляться насилию или выйти из него не представляется возможным. В результате такого воздействия у пострадавшего от домашнего насилия образуется сложная путаница негативных

убеждений о том, кто он, какой он, чего хочет, от кого именно исходит опасность и на что они реально могут рассчитывать. Люди, пережившие межличностную травму, часто не могут отличить реальность от фантазий и считают, что они сами причина своих неудач, что они заслуживают жестокого обращения и являются недостойными уважения и любви, из-за своей собственной дефектности.

Ограничения

Ограничениями данного исследования является небольшой объем выборки, а также неопределенность доли влияния ВСП на симптоматику КПТСР у пострадавших от домашнего насилия. Также не ясно низкий уровень ВСП является причиной или следствием КПТСР.

Выводы

Было установлено, что у пострадавших от домашнего насилия с более низким уровнем субъективно воспринимаемой социальной поддержки симптомы КПТСР являются наиболее выраженными. Причем наиболее сильная значимая связь ВПС с симптомами КПТСР была выявлена по субшкале «поддержка со стороны значимых близких», менее выраженная по субшкале «поддержка со стороны семьи» и практически не было обнаружено связи по субшкале «поддержка со стороны друзей».

Чем в более близких отношениях люди находятся по отношению к друг другу, тем сильнее их ощущение безопасности и целостность я-концепция зависят от людей, с которыми они связаны. Чем более надежной и ресурсной воспринимается социальная поддержка, тем менее человек подвержен возникновению КПТСР. Травма насилия зарождается в деструктивных близких отношениях, поэтому очевидным является факт, что исцеление межличностной травмы возможно только в безопасных и ресурсных близких отношениях.

Таким образом, воспринимаемая социальная поддержка связана со способностью человека справляться с травматическими событиями и с дистрессом. Поэтому работа с пострадавшими от домашнего насилия, имеющими симптомы КПТСР, должна вклю-

чать в себя прежде всего длительное психотерапевтическое лечение с акцентом на развитие социальных навыков способствующих восстановлению близких отношений с людьми и миром через построение безопасных и ресурсных клиент-терапевтических отношений, с переносом данных навыков на отношения с реальными людьми в мире.

Список литературы

1. Анализ проблемы домашнего насилия и путей ее решения в современном мире / Райкова К. А., Ефимов А. А., Савенкова Е. Н., Гирюк С. А., Корсак В. О. // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. <https://doi.org/10.17513/spno.31810>
2. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей : Руководство практического психолога [Пер. с англ.]. М.: Издательство «Канон+». 2024. 272 с.
3. Даттон Д. Г. Абыюзивная личность. Насилие и контроль в близких отношениях. М.: ИД «Городец», 2022. 352 с.
4. Джонс Ф., Брайта Д. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК (Проект «Психология-Best»). 2003. 352 с.
5. Кадыров Р. В., Венгер В. В. Комплексное посттравматическое стрессовое расстройство: современные подходы к определению понятия, этиологии, диагностика и психотерапия // Психолог. 2021. № 4. С. 45-60. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.4.35811>
6. Микляева А. В. Вклад жизнестойкости и воспринимаемой социальной поддержки в показатели психологического благополучия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 372-376. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0903-0088>
7. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития. М.: «КДУ», «Университетская книга» 2021. 432 с. <https://doi.org/10.31453/kdu.ru.91304.0143>
8. Обновленная версия шкалы MSPSS как инструмент исследования субъективной оценки личностью воспринимаемой социальной поддержки / Чистопольская К.А., Ениколопов С. Н., Николаев Е. Л.,

- Мысина Г. А., Дровосеков С. Э. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2020. С. 323-326.
9. Орлова Т. За закрытыми дверями. Почему происходит домашнее насилие и как его остановить. М.: БФ «Нужна помощь», 2022. 242 с.
 10. Русскоязычная версия «Международного опросника травмы»: адаптация и валидизация на неклинической выборке / Падун М.А., Быховец Ю.В., Казымова Н.Н., Ченцова-Даттон Ю.Е. // Консультативная психология и психотерапия, 2022. Том 30. № 3. С. 42–67. <https://doi.org/10.17759/cpp.20223004>
 11. Связи между воспринимаемой социальной поддержкой, посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) и сложным ПТСР (КПТСР): последствия для лечения / Саймон Н., Робертс Н. П., Льюис К. Э., Гельдерен М. Д., Биссон Д. И. // Европейский журнал психотравматологии. 2019. Т. 10. № 1. С. 1-10. <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1573129>
 12. Associations between perceived social support, posttraumatic stress disorder (PTSD) and complex PTSD (CPTSD): implications for treatment / Simon N., Roberts N. P., Lewis C. E., Gelderen M. J., Bisson J. I. // European journal of psychotraumatology. 2019. Vol. 10. № 1. P. 1-10. <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1573129>
 13. Avoidant coping and PTSD symptoms related to domestic violence exposure: A longitudinal study / Krause E. D., Kaltman S., Goodman L. A., Dutton M. A // Journal of Traumatic Stress. 2008. Vol. 21(1). P. 83-90. <https://doi.org/10.1002/jts.20288>
 14. Cloitre M. Complex PTSD: assessment and treatment // European journal of psychotraumatology. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1866423>
 15. Corrigan F. M., Hull A. M. Neglect of the complex: why psychotherapy for post-traumatic clinical presentations is often ineffective // BJPsych Bulletin. 2014. V. 39 (2). P. 86-89. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.114.046995>
 16. Childhood trauma, attachment orientation, and complex PTSD (CPTSD) symptoms in a clinical sample: Implications for treatment / Karatzias T., Shevlin M., Ford J. D., Fyvie C., Grandison G., Hyland P., Cloitre M // Development and psychopathology. 2022. Vol. 34(3). P. 1192-1197. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001509>

17. Examining moderators of the relationship between social support and self-reported PTSD symptoms: A meta-analysis / Zalta A. K., Tirone V., Orłowska D., Blais R. K., Lofgreen A., Klassen B., Held P., Stevens N. R., Adkins E., Dent A. L. // *Psychological bulletin*. 2021. Vol. 147(1). P. 33-54. <https://doi.org/10.1037/bul0000316>

References

1. Analiz problemy domashnego nasiliya i putey ee resheniya v sovremen-nom mire / Raykova K. A., Efimov A. A., Savenkova E. N., Giryuk S. A., Korsak V. O. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2022, no. 3. <https://doi.org/10.17513/spno.31810>
2. Boulbi. D. *Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazey : Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa* [Creating and destroying emotional ties: A guide for the practical psychologist]. M.: Izdatel'stvo «Kanon+», 2024, 272 p.
3. Datton D. G. *Ab'yuzivnaya lichnost'. Nasilie i kontrol' v blizkikh otnosheniyakh* [Abusive personality. Violence and control in close relationships]. M.: ID «Gorodets», 2022, 352 p.
4. Dzhons F., Brayta D. *Stres. Teorii, issledovaniya, mify* [Stress. Theories, research, myths]. SPb.: praym-EVROZNAK (Proekt «Psikhologiya-Best»), 2003, 352 p.
5. Kadyrov R. V., Venger V. V. *Psikholog*, 2021, no. 4, pp. 45-60. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.4.35811>
6. Miklyayeva A. V. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2020, vol. 9, no. 3(32), pp. 372-376. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0903-0088>
7. *MKB-11. Glava 06. Psikhicheskie i povedencheskie rasstroystva i naru-sheniya neyropsikhicheskogo razvitiya* [ICD-11. Chapter 06. Mental and behavioral disorders and disorders of neuropsychic development]. M.: KDU, Universitetskaya kniga, 2021, 432 p. <https://doi.org/10.31453/kdu.ru.91304.0143>
8. Chistopol'skaya K.A. , Enikolopov S.N., Nikolaev E.L., Mysina G.A., Drovosekov S.E. *Obnovlennaya versiya shkaly MSPSS kak instrument issledovaniya sub"ektivnoy otsenki lichnost'yu vosprinimaemoy sotsi-*

- al'noy podderzhki* [The updated version of the MSPSS scale as a research tool for subjective assessment of perceived social support]. Cheboksary: Izd-vo Chuvashskogo un-ta, 2020, pp. 323-326.
9. Orlova T. *Za zakrytymi dveryami. Pochemu proiskhodit domashnee nasiliye i kak ego ostanovit'* [Behind closed doors. Why domestic violence occurs and how to stop it]. M.: BF «Nuzhna pomoshch'», 2022, 242 p.
 10. Saymon N., Roberts N. P., L'yuis K. E., Gel'deren M. D., Bisson D. I. *Evropeyskiy zhurnal psikhotravmatologii*, 2019, vol. 10, no. 1, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1573129>
 11. Padun M.A., Gagarina M.A., Zeljanina A.N. *Jeksperimental'naja psihologija*, 2020, vol. 13, no. 4, pp. 36-51. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130403>
 12. Associations between perceived social support, posttraumatic stress disorder (PTSD) and complex PTSD (CPTSD): implications for treatment / Simon N., Roberts N. P., Lewis C. E., Gelderen M. J., Bisson J. I. *European journal of psychotraumatology*, 2019, vol. 10, no. 1, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1573129>
 13. Avoidant coping and PTSD symptoms related to domestic violence exposure: A longitudinal study / Krause E. D., Kaltman S., Goodman L. A., Dutton M. A. *Journal of Traumatic Stress*, 2008, vol. 21(1), pp. 83-90. <https://doi.org/10.1002/jts.20288>
 14. Cloitre M. Complex PTSD: assessment and treatment. *European journal of psychotraumatology*, 2021, vol. 12. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1866423>
 15. Corrigan F. M., Hull A. M. Neglect of the complex: why psychotherapy for post-traumatic clinical presentations is often ineffective. *BJPsych Bulletin*, 2014, vol. 39 (2), pp. 86-89. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.114.046995>
 16. Childhood trauma, attachment orientation, and complex PTSD (CPTSD) symptoms in a clinical sample: Implications for treatment / Karatzias T., Shevlin M., Ford J. D., Fyvie C., Grandison G., Hyland P., Cloitre M. *Development and psychopathology*, 2022, vol. 34(3), pp. 1192-1197. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001509>
 17. Examining moderators of the relationship between social support and self-reported PTSD symptoms: A meta-analysis / Zalta A. K., Tirone V.,

Orlowska D., Blais R. K., Lofgreen A., Klassen B., Held P., Stevens N. R., Adkins E., Dent A. L. *Psychological bulletin*, 2021, vol. 147(1), pp. 33-54. <https://doi.org/10.1037/bul0000316>

ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

Редюк Анна Николаевна, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

ул. Советская, 104, г. Гомель, 246019, Республика Беларусь
foxanna_g@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Anna N. Redyuk, Assistant of the social and pedagogical psychology department

Francisk Skarin Gomel State University

104, Sovetskaya Str., Gomel, 246019, Republic of Belarus

foxanna_g@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5721-3773>

Поступила 10.03.2024

После рецензирования 28.03.2024

Принята 03.04.2024

Received 10.03.2024

Revised 28.03.2024

Accepted 03.04.2024

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

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРИНЯТИЮ СТРАТЕГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ: РАЗРАБОТКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ

Л.Ю. Москалева, Ю.В. Шевченко 7

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А.С. Сивцева, Е.А. Браславская, А.Н. Ильясова 22

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Ю.В. Макаренко, А.С. Сивцева, Е.А. Браславская 42

ЯНУС ПЕДАГОГИКИ

Е.А. Стародубцева 62

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КАРЬЕРНОГО РОСТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

С.Н. Вачкова, В.Б. Салахова, Н.В. Антонов, Н.С. Агеева 88

ВЫРАВНИВАЮЩИЕ КУРСЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Милованова, Н.М. Куляшова, Е.Ю. Шемякина 112

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ИНЖЕНЕРА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

А.А. Новоселов, О.А. Дёмина, Ю.В. Лоскутова 125

<p>ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ</p>	<p>А.А. Шулимова, Е.А. Шулимова 145</p>
<p>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИСЛАМСКИХ СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ</p>	<p>Н.К. Нуриханова, Л.Ф. Султанова, И.М. Искандаров 162</p>
<p>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</p>	
<p>МЕТАЭМОЦИИ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ</p>	<p>Д.А. Кондратьев, А.Е. Фомин 178</p>
<p>ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ЧАТ-БОТОВ: ОТ ИДЕИ ДО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ</p>	<p>И.Ф. Фрейманис, Д.Р. Фрейманис 203</p>
<p>ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПСИХОЛОГА С ФАКТОРАМИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ</p>	<p>П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, О.А. Силаева, А.-Л.С. Меерсон 217</p>
<p>ВЛИЯНИЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ</p>	<p>Н.Н. Иноземцева 243</p>
<p>ОТНОШЕНИЕ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СУБЪЕКТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ВЫБОРА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ</p>	<p>А.С. Тимощенко 258</p>

ОЦЕНКА ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЕЙ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ С ПРОБЛЕМНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ Н.А. Яскевич, А.С. Лычаков, Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко	269
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ВОСПРИНИМАЕМОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКОЙ И СИМПТОМАМИ КИТСР У ПОСТРАДАВШИХ ОТ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ А.Н. Редюк	294
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	310

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

STUDENTS' READINESS TO MAKE STRATEGIC DECISIONS: DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTIC METHODS L.Y. Moskalyova, Y.V. Shevchenko	7
SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMING COMMUNICATIVE TOLERANCE AMONG UNIVERSITY LECTURERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT A.S. Sivtseva, E.A. Braslavskaya, A.N. Ilyasova	22
COMMUNICATIVE COMPETENCE PECULIARITIES OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS Yu.V. Makarenko, A.S. Sivtseva, E.A. Braslavskaya	42
JANUS OF PEDAGOGY E.A. Starodubtseva	62
INTERNATIONAL EXPERIENCE IN ORGANIZING CAREER PROGRESSION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS S.N. Vachkova, V.B. Salakhova, N.V. Antonov, N.S. Ageeva	88
LEVELING COURSES IN THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM G.V. Milovanova, N.M. Kulyashova, E.Y. Shemyakina	112
ENHANCEMENT OF COMPETITIVE ENGINEER EDUCATION BASED ON MULTIDISCIPLINARY APPROACH A.A. Novoselov, O.A. Dyomina, Y.V. Loskutova	125

THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT
OF THE COMPUTER TESTING SYSTEM FOR STUDENTS
IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION
IN THE RUSSIAN FEDERATION
A.A. Shulimova, E.A. Shulimova 145

ACTIVITIES OF ISLAMIC CLERICS REPUBLIC
OF BASHKORTOSTAN IN THE PROCESS OF RESOCIALIZATION
OF CONVICTS
N.K. Nurikhanova, L.F. Sultanova, I.M. Iskandarov 162

PSYCHOLOGICAL STUDIES

META-EMOTIONS: CONCEPT, STRUCTURE
AND APPROACHES TO STUDY
D.A. Kondratyev, A.E. Fomin 178

THE HISTORY OF CHATBOTS:
FROM IDEA TO USE IN APPLIED PSYCHOLOGY
I.F. Freimanis, D.R. Freimanis 203

THE RELATIONSHIP OF THE PROFESSIONAL RESILIENCE
OF A PSYCHOLOGIST WITH THE FACTORS OF ENSURING
HIS PSYCHOLOGICAL SAFETY
**P.A. Kislyakov, E.A. Shmeleva, O.A. Silaeva,
I.-L.S. Meerson** 217

THE IMPACT OF INFORMATION CONSUMPTION
ON THE FORMATION OF TEMPORAL PERSPECTIVES
IN THE CONTEXT OF SOCIAL ECOLOGY
N.N. Inozemceva 243

ATTITUDES TOWARDS UNCERTAINTY
AMONG INDIVIDUALS WITH DIFFERENT TYPES
OF LIFE PATH CHOICES
A.S. Timoshchenko 258

ASSESSMENT OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN THE LEVELS OF SITUATIONAL
AND PERSONAL ANXIETY WITH PROBLEMATIC INTERNET
USE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

N.A. Yaskevich, A.S. Lychakov, R.A. Yaskevich,

O.L. Moskalenko 269

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED
SOCIAL SUPPORT AND SYMPTOMS OF CPTSD
IN VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE

A.N. Redyuk 294

RULES FOR AUTHORS 310

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 30.04.2024. Дата выхода в свет 30.04.2024. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 22,8. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJE152/024. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27 стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.