

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 13, Number 3
2022



Russian Journal of Education and Psychology

Том 13, № 3
2022

Vol. 13, No. 3
2022

Главный редактор

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

Заместители главного редактора

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

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

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

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

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

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

Том 13, № 3, 2022 / Vol. 13, No 3, 2022

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

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

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

Индексирование и реферирование:

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

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

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

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

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

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

Indexing and Abstracting:

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

Editorial Board Office:

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

Subscription index in the 'The Russian Post'
General catalog – PI708

Свободная цена
© Научно-инновационный центр, 2022

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

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

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

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВУ 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);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Педагогические науки

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**EDUCATIONAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES**

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-7-21
УДК 372.881.111.1

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
(BLENDED LEARNING)**

А.И. Зудина

В статье рассматривается вопрос эффективности использования технологии смешанного обучения для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку.

В настоящее время уровень владения иностранным языком специалистом любой сферы деятельности определяется стремительными процессами всемирной политической, экономической, культурной и религиозной интеграции и возрастающей в связи с этим ролью межкультурной коммуникации. Ключевой целью преподавания иностранного языка становится подготовка специалиста, готового к непрерывному совершенствованию своих профессиональных компетенций, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции будет более эффективным при условии активного использования технологии смешанного обучения.

Смешанное обучение рассматривается как комплексная образовательная технология, сочетающая традиционную форму очного обучения в аудитории под руководством преподавателя в режиме реального времени и обучения посредством цифровой образовательной среды, что позволяет выстраивать процесс преподавания иностранного языка в соответствии с современными требованиями к выпускникам ВУЗов.

Особое внимание в статье уделяется понятию, а также различным подходам к применению различных моделей технологии смешанного обучения в процессе формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку.

Технология смешанного обучения способствует формированию самостоятельности и ответственности студентов, развитию их способности к самообразованию и непрерывному совершенствованию своих профессиональных компетенций, в том числе профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Цель. *Статья посвящена актуальной в условиях современного образования теме эффективности использования инновационных технологий в преподавании иностранного языка. Предметом анализа выступает технология смешанного обучения. Автор ставит целью раскрыть потенциал использования технологии смешанного обучения для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.*

Метод или методология проведения работы. *Основу исследования образуют методы изучения и анализа публикаций, в которых рассматриваются аспекты данной проблемы, обобщение собственного опыта работы по использованию технологии смешанного обучения, а также систематизация изученной информации.*

Результаты. *Технология смешанного обучения (Blended Learning) представляет собой один из современных подходов к преподаванию иностранного языка в ВУЗе. Сочетая в себе традиционные формы обучения в аудитории и инновационные формы обучения, реализуемые посредством электронных образовательных платформ и онлайн*

ресурсов, данная технология способствует формированию самостоятельности и ответственности студентов, развитию их способности к самообразованию и непрерывному совершенствованию своих профессиональных компетенций, в том числе профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Область применения результатов. *Результаты исследования могут быть применены в преподавании иностранного языка.*

Ключевые слова: *иноязычное общение; коммуникативная компетенция; иноязычная компетенция; методы и приемы обучения иностранному языку; инновационные технологии в преподавании иностранного языка; технология смешанного обучения*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH THE USE OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGY

A.I. Zudina

The objective of the research is to study the effectiveness of using blended learning technology to develop professional-oriented foreign language communicative competence of students in teaching a foreign language.

Currently, the rapid processes of global political, economic, cultural and religious integration and the increasing role of intercultural communication determine the level of proficiency of a foreign language specialist in any field. The key goal of teaching a foreign language is a specialist ready to continuously improve his professional competencies, including foreign-language communicative competence.

The process of developing a foreign language communicative competence is more effective provided if blended learning technology is actively used.

Blended learning is considered as a comprehensive educational technology that combines the traditional form of face-to-face education in the audience under the guidance of a teacher in real time and learning through a digital educational environment, which allows to build the

process of teaching a foreign language in accordance with modern requirements for university graduates.

The article pays special attention to the concept, as well as various approaches to the use of various models of blended learning technology in the process of developing a professional-oriented foreign language communicative competence in teaching a foreign language.

The results of the study show that blended learning technology contributes to the formation of independence and responsibility of students, their self-education and development of the ability to continuously improve their professional competencies, including professional-oriented foreign language communicative competence.

Purpose. *The article is devoted to the topic of efficiency of using innovative technologies in teaching foreign languages, which is relevant in the conditions of modern education. The subject of analysis is blended learning technology. The author aims to unlock the potential of using blended learning technology to form a professional-oriented foreign language communicative competence.*

Methodology. *The basis of the research is the methods of studying and analyzing publications that examine aspects of this problem, summarizing our own experience in using blended learning technology, as well as systematizing the information studied.*

Results. *Blended learning technology is one of the modern approaches to teaching a foreign language in a university. Combining traditional forms of education in the audience and innovative forms through electronic educational platforms and online resources, this technology contributes to the formation of independence and responsibility of students, their self-education and development of the ability to continuously improve their professional competencies, including professional-oriented foreign language communicative competence.*

Practical implications. *The results of the study can be applied in teaching foreign languages.*

Keywords: *foreign-language communication; communicative competence; foreign language competence; methods of teaching foreign languages; innovative technologies in teaching foreign languages; blended learning*

Введение

В настоящее время уровень владения иностранным языком специалистом любой сферы деятельности определяется стремительными процессами всемирной политической, экономической, культурной и религиозной интеграции и возрастающей в связи с этим ролью межкультурной коммуникации. Закономерно в современных условиях ключевой целью преподавания иностранного языка становится подготовка специалиста, отличающегося самостоятельностью и мобильностью, способного к быстрому поиску, обработке и анализу информации, быстрому решению проблемных ситуаций, готового к непрерывному совершенствованию своих профессиональных компетенций, в том числе профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция определяется, как умение корректно подбирать и употреблять ситуативные лексические и грамматические языковые средства в зависимости от социальных и других экстралингвистических параметров общения. Иными словами, коммуникативная компетенция – это совокупность коммуникативных умений, основанная не только на лингвистических, но и в равной мере на психологических, культурологических и социальных знаниях [4, с. 32]. Таким образом, коммуникативная компетенция рассматривается, как готовность и способность студентов осуществлять межличностное и межкультурное иноязычное общение с представителями других стран в тех или иных коммуникативных ситуациях, в том числе в ситуациях профессионального общения, что обуславливает в свою очередь формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Под иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентностью понимается способность человека организовывать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально-ориентированного общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т.д.), то есть студенты должны владеть лексическим и грамматическим минимумом, необходимым для осуществления устной и письменной коммуникации

профессионального характера, уметь свободно общаться с зарубежными коллегами на иностранном языке, иметь навыки ведения диалога, дискуссии на профессиональные темы, уметь выполнять перевод профессиональных текстов.

Как отмечается многими исследователями (Дарамилова З.Г., Жандарова А.В. [1], Хлыбова М.А. [8] и др.), процесс формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будет более эффективным при условии активного использования технологии смешанного обучения, что позволит оптимизировать данный процесс.

Вопросу использования технологии смешанного обучения для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посвящены многочисленные научные исследования, в том числе Шмутьской Л.С., Зыряновой О.Н., Славкиной И.А. [9], Шуша Н.В. [10], и др. [11, 12, 14].

Материалы и методы

Основная цель исследования заключается в изучении теоретических положений и практических подходов к применению технологии смешанного обучения в преподавании иностранного языка, его эффективности в формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Для достижения данной цели необходимо проанализировать понятие, а также рассмотреть различные подходы. При проведении исследования используются методы изучения и анализа публикаций, в которых рассматриваются аспекты данной проблемы, обобщение собственного опыта работы по использованию технологии смешанного обучения, систематизация изученной информации.

Результаты

Смешанное обучение (blended learning) рассматривается как комплексная образовательная технология, сочетающая традиционную форму очного обучения в аудитории под руководством преподавате-

ля в режиме реального времени и обучения посредством цифровой образовательной среды, что позволяет выстраивать процесс преподавания иностранного языка в соответствии с современными требованиями к выпускникам ВУЗов.

Существует несколько моделей использования технологии смешанного обучения:

- модель *face-to-face driver* предполагает обучение в традиционном формате в аудитории, при этом работа на онлайн-платформах, в том числе во время занятия, используется как вспомогательный элемент в случае необходимости;
- ротационная модель (*rotational model*) подразумевает чередование традиционной формы обучения в аудитории и самостоятельного онлайн-обучения;
- гибкая модель (*flex model*), при которой обучение происходит самостоятельно в основном на онлайн-платформе. Преподаватель выступает в роли координатора, выделяет наиболее сложные темы, чтобы в дальнейшем обсудить их со студентами во время аудиторных занятий индивидуально или в группе;
- при реализации модели *online driver* студенты осваивают учебный материал удаленно, но имеется возможность получения личной консультации и поддержки со стороны преподавателя в аудитории;
- онлайн-лаборатория (*online lab*) – модель смешанного обучения, предполагающая преподавание всего курса дисциплины посредством онлайн-платформ, но обучение происходит в аудитории при поддержке и непосредственном участии преподавателя;
- модель *self-blended* реализуется в формате очных занятий в аудитории, но при этом студенты имеют возможность использовать дополнительные онлайн-ресурсы для более углубленного изучения отдельных тем, вызвавших особый интерес [10, с. 458].

Приведем примеры использования некоторых моделей технологии смешанного обучения.

При реализации модели поддержки очного обучения (*face-to-face driver*), которая предусматривает обучение на онлайн-платформах в

формате дополнительного к традиционным аудиторным занятиям, целесообразно использовать электронную образовательную платформу Moodle. Данный ресурс позволяет совершенствовать лингвистический компонент коммуникативной компетенции, включающий навыки грамотного оперирования лексико-грамматическими средствами общения, необходимыми для осуществления устной и письменной коммуникации профессионального характера. Во время аудиторных занятий студентам предлагается на платформе Moodle выполнить языковые упражнения, предполагающие тренировку профессионально окрашенных языковых средств сначала вне условий речевой коммуникации. К таким упражнениям можно отнести упражнения в идентификации и дифференциации (на базовом этапе предлагается соединить части предложений для получения связанных утверждений; на повышенном уровне необходимо переписать предложение, сохранив его смысл); упражнения в субституции (на базовом уровне требуется составить предложения из данных слов; на повышенном уровне – составить предложения, используя таблицу); упражнения в трансформации (на базовом уровне необходимо расширить предложения по указанному образцу, используя новые лексические единицы; на повышенном уровне требуется изменить исходный текст, добавляя новые предложения, уточняющие его содержание) и т.д. Преимуществом платформы Moodle является возможность увидеть сразу после выполнения упражнения свой результат, допущенные ошибки и на этом же аудиторном занятии проанализировать их с преподавателем.

Для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку также весьма эффективно использование ротационной модели (rotational model) смешанного обучения, подразумевающей чередование традиционной формы обучения в аудитории и самостоятельного онлайн обучения. Следует отметить, что наиболее эффективно формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции осуществляется путём изучения иностранного языка в реальных ситуациях взаимодействия с носителем языка. Для этого студентам вне аудиторных занятий предлагается

использовать Skype, Zoom, Mirapolis (например, в рамках тем раздела «Стандарты качества пищевых продуктов» необходимо обсудить с партнером стандарты качества пищевых продуктов тех стран, в которых проживают собеседники, результат беседы представить студентам своей группы в виде сообщения); электронную почту (в рамках тем раздела «Закупки» предлагается написать письмо-запрос на заказ продуктов в соответствующую зарубежную организацию, получить ответ на письмо-запрос, результат переписки представить на аудиторном занятии); социальные сети (в рамках тем раздела «Кухни народов мира» необходимо создать запись с описанием рецепта недавно приготовленного национального блюда, предложить другим пользователям обсудить получившееся блюдо и различные варианты его приготовления и подачи, посетить страницы своих друзей с записями о рецептах других национальных блюд и оставить свои комментарии); тематические онлайн конференции и т.д.

Модель *self-blended*, реализуемая в формате очных занятий в аудитории с возможностью использовать дополнительные онлайн ресурсы для более углубленного изучения отдельных тем, вызвавших особый интерес, также может быть эффективной при формировании профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, но исключительно в случаях высокого уровня мотивации студентов.

Основным недостатком таких моделей смешанного обучения, как *flex model*, *online driver*, *online lab*, предполагающих преподавание всего курса дисциплины «Иностранный язык» в основном посредством онлайн платформ, на наш взгляд, является отсутствие живого общения. Таким образом, данные модели не могут способствовать формированию коммуникативной компетенции, в том числе профессионально ориентированной.

Изучив особенности каждой модели смешанного обучения, можно сделать вывод, что наиболее эффективными для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку являются модель поддержки очного обучения (*face-to-face driver*) и ротационная модель (*rotational model*).

Обсуждение результатов

Большое количество исследователей, чьи научные труды посвящены формированию профессионально ориентированной иноязычной компетенции через использование технологии смешанного обучения, уверены, что в современных условиях данная технология является неотъемлемой частью образовательного процесса. Но при использовании моделей данной технологии необходимо акцентировать внимание на целом ряде факторов. Учитывая специфику преподаваемой дисциплины, уровень подготовки студентов, а также условия обучения, преподаватель при использовании данного формата обучения должен основательно разрабатывать содержание дисциплины, осознанно подходить к выбору онлайн платформ и онлайн ресурсов, грамотно распределять данный материал для аудиторной и самостоятельной работы, а также необходимо тщательно проработать способы контроля сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Выводы

Технология смешанного обучения (blended learning) представляет собой один из современных подходов к преподаванию иностранного языка в ВУЗе. Сочетая в себе традиционные формы обучения в аудитории и инновационные формы обучения, реализуемые посредством электронных образовательных платформ и онлайн ресурсов, данная технология способствует формированию самостоятельности и ответственности студентов, развитию их способности к самообразованию и непрерывному совершенствованию своих профессиональных компетенций, в том числе профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Дармилова З.Г., Жандарова А.В. Технологии смешанного обучения как фактор развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов ВУЗа // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидак-

- тики и межкультурной коммуникации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 58-64.
2. Елашкина Н.В. Интерпретация сущности иноязычной коммуникативной компетенции и понимание учебной компетенции зарубежными лингводидактами в методической науке // Молодежный вестник ИрГТУ. 2019. Т. 9, № 2. С. 162-165.
 3. Карасева Е.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции средствами инновационных технологий // Филология, лингвистика и лингводидактика: вопросы теории и практики. Сборник по материалам Всероссийской с международным участием конференции. 2019. С. 75-78.
 4. Местанко Н.А. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция: подходы к определению понятия // Научные исследования, открытия и развитие технологий в современной науке. Сборник материалов XX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. 2019. С. 31-34.
 5. Морозова А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых ВУЗов // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы. Материалы III Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Э.И. Забнева. 2019. С. 122-124.
 6. Пономарева Т.А. Развитие иноязычных профессионально - коммуникативных компетенций студентов в неязыковом ВУЗе // Инструменты и механизмы современного инновационного развития. Сборник статей международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 114-117.
 7. Преснухина И.А. К вопросу о формировании иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 175-177.
 8. Хлыбова М.А. Особенности смешанного обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 311-313.
 9. Шмутьская Л.С., Зырянова О.Н., Славкина И.А. Технология смешанного обучения в ВУЗе // Kazakhstan Science Journal. 2019. Т. 2, № 7 (8). С. 55-62.

10. Шуша Н.В. Смешанное обучение (Blended Learning) как тренд в современном образовании, его основные модели // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы XIII Международной научной конференции, посвященной 98-летию образования Белорусского государственного университета. 2019. С. 456-460.
11. Aini Binti Haron N.Q., Aziz R.H.A., Ismail R.F. Enhanced blended learning within teaching and learning // *Opción*. 2019. Т. 35, № 20. С. 915-929. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24560>
12. Bessert O. Teaching languages for profession: learning strategies in blended learning course // *The priorities of the world science: experiments and scientific debate Proceedings of the X International scientific conference North Charleston, SC, USA 17-18 February 2016 / Part II. Social and Humanitarian Sciences*. Материалы X международной научной конференции. Научно-издательский центр «Открытие». 2016. С. 88-92.
13. García-Martínez I., Quijano-López R., Pérez-Ferra M., Sierra-Arizmendiarrieta B. Communicative competence in student teaching degrees: a systematic review // *La revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla (Universidad de Granada)*. 2020. Т. 50, № 3. С. 37-54.
14. Lertnattee V., Pamonsinlapatham P. Blended learning for improving flexibility of learning structure query language (SQL) // *Lecture Notes in Computer Science*. 2017. Т. 10309 LNCS. С. 343-353.
15. Peng B. Intercultural communicative competence teaching and assessment based on modern information technology // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021. Т. 16, № 7. С. 175-190.

References

1. Daramilova Z.G., Zhandarova A.V. Tekhnologii smeshannogo obucheniya kak faktor razvitiya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov VUZa [Blended learning technologies as a factor in the development of foreign language communicative competence of university

- students]. *Aktual'nye aspekty lingvistiki, lingvodidaktiki i mezhkul'turnoy kommunikatsii. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Actual aspects of linguistics, linguodidactics and intercultural communication. Materials of the All-Russian scientific-practical conference]. 2018, pp. 58-64.
2. Elashkina N.V. *Molodezhnyy vestnik IrGTU*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 162-165.
 3. Karaseva E.V. Formirovanie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii sredstvami innovatsionnykh tekhnologiy [Formation of foreign language communicative competence by means of innovative technologies]. *Filologiya, lingvistika i lingvodidaktika: voprosy teorii i praktiki. Sbornik po materialam Vserossiyskoy s mezhdunarodnym uchastiem konferentsii* [Philology, linguistics and linguodidactics: questions of theory and practice. Collection based on the materials of the All-Russian conference with international participation]. 2019, pp. 75-78.
 4. Mestanko N.A. Professional'naya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya: podkhody k opredeleniyu ponyatiya [Professional foreign language communicative competence: approaches to the definition of the concept]. *Nauchnye issledovaniya, otkrytiya i razvitie tekhnologiy v sovremennoy nauke. Sbornik materialov XX-oy mezhdunarodnoy ochno-zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Scientific research, discoveries and development of technologies in modern science. Collection of materials of the XX-th international part-time scientific-practical conference], 2019, pp. 31-34.
 5. Morozova A.L. Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh VUZov [Development of foreign language communicative competence of students of non-linguistic universities]. *Voprosy sovremennoy nauki: problemy, tendentsii i perspektivy. Materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Questions of modern science: problems, trends and prospects. Materials of the III International Scientific and Practical Conference]. ed E.I. Zabneva. 2019, pp. 122-124.
 6. Ponomareva T.A. Razvitie inoyazychnykh professional'no - kommunikativnykh kompetentsiy studentov v neyazykovom VUZe [Development of foreign language professional and communicative competencies of students

- in a non-linguistic university]. *Instrumenty i mekhanizmy sovremennogo innovatsionnogo razvitiya. Sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 chastyakh* [Instruments and mechanisms of modern innovative development. Collection of articles of the international scientific-practical conference: in 2 parts]. 2017, pp. 114-117.
7. Presnukhina I.A. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, 2019, no. 3, pp. 175-177.
 8. Khlybova M.A. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2021, vol. 10, no. 2 (35), pp. 311-313.
 9. Shmul'skaya L.S., Zyryanova O.N., Slavkina I.A. *Kazakhstan Science Journal*, 2019, vol. 2, no. 7 (8), pp. 55-62.
 10. Shusha N.V. Smeshannoe obuchenie (Blended Learning) kak trend v sovremennom obrazovanii, ego osnovnye modeli [Blended learning as a trend in modern education, its main models]. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannykh yazykam. Materialy XIII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 98-letiyu obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta* [Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages. Materials of the XIII International Scientific Conference dedicated to the 98th anniversary of the Belarusian State University]. 2019, pp. 456-460.
 11. Aini Binti Haron N.Q., Aziz R.H.A., Ismail R.F. Enhanced blended learning within teaching and learning. *Opción*, 2019, vol. 35, no. 20, pp. 915-929. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24560>
 12. Bessert O. Teaching languages for profession: learning strategies in blended learning course. The priorities of the world science: experiments and scientific debate Proceedings of the X International scientific conference North Charleston, SC, USA 17-18 February 2016 / Part II. Social and Humanitarian Sciences. 2016, pp. 88-92.
 13. García-Martínez I., Quijano-López R., Pérez-Ferra M., Sierra-Arizmendiarrieta B. Communicative competence in student teaching degrees: a systematic review. *La revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla (Universidad de Granada)*, 2020, vol. 50, no. 3, pp. 37-54.

14. Lertnattee V., Pamonsinlapatham P. Blended learning for improving flexibility of learning structure query language (SQL). *Lecture Notes in Computer Science*, 2017, vol. 10309 LNCS, pp. 343-353.
15. Peng B. Intercultural communicative competence teaching and assessment based on modern information technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2021, vol. 16, no. 7, pp. 175-190.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Зудина Алена Игоревна, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин
Институт пищевых технологий и дизайна
ул. Горная, 13, г. Нижний Новгород, Нижегородская область,
603062, Российская Федерация
azud@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Alena I. Zudina, Senior Lecturer of the Department of Humanities
Institute of Food Technologies and Design
13, Gornaya Str., Nizhny Novgorod, Nizhegorodskaya oblast,
603062, Russian Federation
azud@bk.ru
SPIN-code: 3609-2211
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3103-2473>
Researcher ID: AGQ-6076-2022

Поступила 29.04.2022

После рецензирования 09.05.2022

Принята 19.06.2022

Received 29.04.2022

Revised 09.05.2022

Accepted 19.06.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-22-37

УДК 796.325

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

*С.В. Агафонов, А.А. Ширин,
Н.А. Заводный, В.В. Казначеев*

Введение. Одним из важнейших методических условий роста технического мастерства в волейболе уже на ранних этапах многолетней подготовки является взаимосвязь структуры движений и уровня развития физических качеств и способностей. Соответствие уровня физической подготовленности спортсмена параметрам владения его спортивной техникой является важнейшим условием эффективной методики технической подготовки в волейболе. В статье представлены результаты исследования, направленного на реализацию тренировочных программ технической подготовки волейболистов 9-10 лет.

Цель: разработать и экспериментально проверить эффективность комплексов упражнений на развитие физических и психомоторных способностей юных волейболистов (мышечная сила кисти и фаланг пальцев, быстрота сокращения мышц рук, способность дифференцировать мышечные напряжения и др.), имеющих решающее значение в процессе технической подготовки спортсменов на начальном этапе.

Методы и методология проведения работы. В исследовании были использованы методы: обобщения и анализа литературных источников; педагогического тестирования; медико-биологические методы; педагогического наблюдения; статистической обработки данных.

Результаты. Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, что освоение технических элементов в волейболе уже на ранних этапах подготовки, детерминировано должным уровнем развития специальных физических качеств и способностей. По окончании педагогического эксперимента с использованием новой методики волейболисты из экспериментальной группы досто-

верно превосходили спортсменов из контрольной практически по всем параметрам технической подготовленности.

Область применения. *Разработанные комплексы упражнений могут быть использованы спортивными педагогами при составлении рабочих программ в рамках основного и дополнительного образования по курсу «Волейбол».*

Ключевые слова: *волейбол; техническая подготовка; физические качества; психомоторные способности; специально-подготовительные упражнения*

FEATURES OF TECHNICAL TRAINING OF YOUNG VOLLEYBALL PLAYERS

*S.V. Agafonov, A.A. Shirin,
N.A. Zavodny, V.V. Kaznacheev*

Introduction. *One of the most important methodological conditions for the growth of technical skills in volleyball already at the early stages of long-term training is the relationship between the structure of movements and the level of development of physical qualities and abilities. Compliance of the level of physical fitness of an athlete with the parameters of his sports equipment possession is the most important condition for an effective method of technical training in volleyball. The article presents the results of a study aimed at the implementation of training programs for the technical training of 9-10 year old volleyball players.*

Purpose: *to develop and experimentally test the effectiveness of exercise complexes for the development of physical and psychomotor abilities of young volleyball players (muscle strength of the hand and phalanges of the fingers, the speed of contraction of the muscles of the hands, the ability to differentiate muscle tension, etc.), which are of decisive importance in the process of technical training of athletes at the initial stage.*

Methodology. *The following methods were used in the study: generalization and analysis of literary sources; pedagogical testing; biomedical; pedagogical observation; statistical data processing.*

Results. *The conducted research confirmed the put forward hypothesis that the development of technical elements in volleyball already at the early stages of training is determined by the proper level of development of special physical qualities and abilities. At the end of the pedagogical experiment using the new methodology, volleyball players from the experimental group significantly outperformed the athletes from the control group in almost all parameters of technical readiness.*

Application area. *The developed sets of exercises can be used by sports teachers when compiling work programs within the framework of basic and additional education at the Volleyball course.*

Keywords: *volleyball; technical training; physical qualities; psychomotor abilities; special preparatory exercises*

Введение

Успешность и эффективность соревновательных действий в спортивных играх основана на устойчивой взаимосвязи всех видов подготовки: технической, физической, тактической и психологической [2,3,5]. Однако специфика волейбола предъявляет игрокам особые требования, которые ставят спортсменов в жёсткие временные рамки технико-тактических действий в быстро меняющейся соревновательной обстановке. Ограничение правилами игры времени контакта с мячом ставят техническую подготовку одной из главных в системе многолетнего процесса становления спортивного мастерства [10]. Техника волейболиста состоит из отдельных взаимосвязанных двигательных операций и поэтому процесс обучения и совершенствования игровых действий зависит от многих факторов, которые необходимо учитывать на всех этапах спортивного совершенствования [1,4].

Технические действия в волейболе представляют собой комплекс специальных приёмов, владение которыми необходимо спортсменам для успешного участия в игре. Эффективная техника, характеризуется скоростью, стабильностью, и экономичностью. Именно в таком случае волейболист сможет добиться высоких результатов на соревнованиях. Разновидности техники описывают способы и характеризуют движения по различным признакам, для успешного выполнения приёма [11,15].

Для успешного решения тактических задач в условиях лимита времени спортсменам необходимо владеть широким спектром технических приёмов основными из которых являются: стойки, перемещения, передачи, подачи, нападающие удары, блокирование, приём-передачи мяча [6,7].

Одним из важнейших аспектов эффективности обучения в волейболе является соответствие уровня физической подготовленности спортсмена параметрам владения его спортивной техникой [8,14]. В тоже время тренеры детских спортивных школ уже на начальном этапе спортивной подготовки нередко ставят перед собой задачу скорейших побед, что в свою очередь негативно сказывается на технике юных волейболистов и, в дальнейшем, приводит к закреплению неправильных двигательных стереотипов [12,13].

Сложившаяся ситуация позволила сформулировать актуальную проблему исследования, заключающуюся в необходимости разработки эффективной методики технической подготовки юных волейболистов с использованием специальных комплексов упражнений на развитие и совершенствование качеств, имеющих решающее значение в процессе технической подготовки спортсменов на начальном этапе.

Материалы и методы

Экспериментальное исследование, направленное на совершенствование технической подготовленности волейболистов, проводилось в период с июня 2021 г. по ноябрь 2021 г. на базе МБОУ Зимовниковская СОШ № 1, Ростовской области. Участниками эксперимента стали 20 обучающихся 9-10 лет, посещающих секцию волейбола в рамках дополнительного образования в школе, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 10 спортсменов в каждой. В эксперименте участвовали только мальчики.

Планирование и организация учебно-тренировочного процесса юных волейболистов осуществлялось с учётом поставленных задач исследования и поэтому соотношение и состав средств физической и технико-тактической подготовки в экспериментальной группе отличался от общепринятого плана-графика в контрольной.

В частности, на время педагогического эксперимента объём часов на общую физическую подготовку в экспериментальной группе уменьшили на 45%, а на специальную физическую подготовку увеличили на 18%. Для решения поставленных задач для экспериментальной группы были разработаны комплексы упражнений, направленные на развитие нижеперечисленных специальных качеств и способностей юных волейболистов.

1. Быстрота сокращения мышц рук при кратковременном соприкосновении с мячом во время подачи, передачи или нападающем ударе;
2. Специальные координационные способности, имеющих решающее значение при выполнении определённого технического действия в меняющихся условиях игры;
3. Специальные психомоторные пространственно-временные способности, обеспечивающие своевременный выбор позиции и выход на реализацию действия;
4. Способность дифференцировать мышечные напряжения и управлять своими движениями во время выполнения технических приёмов;
5. Быстрота сложных двигательных реакций, необходимых волейболистам для своевременного принятия решения в различных игровых ситуациях;
6. Мышечная сила кисти и фаланг пальцев для создания необходимой жёсткости во время выполнения верхней передачи, блокирования или верхней подачи;
7. Прыгучесть, как разновидность проявления скоростно-силовых способностей, необходима для успешного выполнения нападающего удара, позволяет выдержать паузу для затруднения действий блокирующих, осуществлять «откидку» мяча партнёру, сделать отвлекающий удар.

Комплексы упражнений на развитие и совершенствование технической подготовленности волейболистов 9-10 лет были составлены на основании собственного опыта тренерской практики, а также анализа специальной литературы и документации.

Специально-подготовительные развивающие и комбинированные упражнения для развития силовых и скоростно-силовых качеств.

1. Сгибание и разгибание кистей рук в лучезапястных суставах с гантелями.
2. Вращение кистями рук и наматывание на гимнастическую палку шнура с грузом.
3. Отжимание из упора лёжа на полу с одновременными хлопками перед грудью при разгибании рук.
4. Сгибание и разгибание кистями рук ручного резинового эспандера.
5. Броски набивного мяча из различных положений.
6. Верхняя передача над головой с баскетбольным мячом.
7. Отжимание от пола на фалангах кистей рук.
8. Имитация нижней передачи с сопротивлением амортизатора.
9. Выпрыгивания с полного приседа.
10. Прыжки через гимнастическую скамейку.
11. Прыжки со скакалкой.

Специально-подготовительные развивающие и комбинированные упражнения для развития координационных и пространственно-временных психомоторных способностей.

1. Упражнения на координационной лестнице.
2. Прыжки на месте с поворотами на 90, 180, 360 градусов.
3. Преодоление полосы препятствий.
4. Кувырки вперёд и назад на гимнастических матах.
5. Подбрасывание волейбольного мяча с одновременными хлопками рук и поворотами на 180 и 360 градусов.
6. Чередование верхних передач на точность с 5 и 9 метров;
7. Прыжки в длину с места на максимальное расстояние и на половину от него;
8. Метание теннисного мяча на заданное расстояние;
9. Пионербол с двумя мячами.
10. Челночный бег 5x5.
11. Броски теннисного мяча в мишень из различных положений.
12. Подвижные игры.

Специально-подготовительные развивающие и комбинированные упражнения для развития скоростных способностей.

1. Рывки на 10 метров из различных положений по сигналу тренера.
2. Сгибание и разгибание кистей рук в максимальном темпе за 15 секунд.
3. Хлопки руками над головой дугами наружу в максимальном темпе из основной стойки за 15 секунд.
4. Бег на месте с высоким подниманием бедра за 15 секунд.
5. Имитационные упражнения в сочетании с быстрыми перемещениями.
6. Эстафеты с акцентом на быстроту движений.
7. Подвижные игры на развитие быстроты.

Учебно-тренировочные занятия в экспериментальной и контрольной группах проводились четыре раза в неделю (8 академических часов). В процессе педагогического контроля за уровнем развития специальных физических качеств и психомоторных способностей волейболистов 9-10 лет использовались следующие тесты:

1. Прыжок вверх с места – для определения «прыгучести» волейболистов (тест Абалакова В.М);
2. Теппинг тест – бег на месте за 10 секунд для оценки быстроты отдельных локомоций;
3. Бросок набивного мяча из-за головы для фиксации скоростно-силовых возможностей пояса верхних конечностей;
4. Челночный бег 3x10 м для определения координационных способностей;
5. Динамометрия использовалась для определения силы сжимающих мышц правой и левой кисти;
6. Броски волейбольного мяча для измерения быстроты сенсорной реакции определялся по количеству произведённых ударов о стену волейбольным мячом за 30 секунд, на расстоянии двух метров;
7. Прыжок в длину с места при выключенном зрении для определения способности точно оценивать, отмеривать, дифференцировать и воспроизводить параметры движений;

В процессе педагогического контроля за технической подготовленностью волейболистов 9-10 лет использовались следующие тесты:

1. Нижняя прямая подача в пределы площадки. Выполняется 10 подач из-за лицевой линии, фиксируется количество точных попаданий;
2. Передачи мяча двумя руками сверху над головой с собственного подбрасывания в кругу диаметром 3 метра (количество раз). Оценивается лучший результат из трёх попыток;
3. Прямой нападающий удар в пределы площадки. Выполняется 10 ударов из зоны 4 после передачи тренера из зоны 3, фиксируется количество точных попаданий;
4. Нижняя передача над головой после собственного подбрасывания. Оценивается лучший результат из трёх попыток.

Следует подчеркнуть, что все отобранные двигательные тесты были доступны для исследуемой возрастной группы волейболистов, не требовали сложного оборудования, давали полную картину динамики изменения специальных качеств и способностей, обеспечивали должный уровень мотивации при выполнении контрольных заданий.

Результаты технической и специальной физической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах сравнивались путем определения достоверности различий между двумя массивами выборок (определения и сравнения t -критерия Стьюдента). Оценка полученных данных педагогического тестирования в ходе эксперимента обрабатывалась в рамках специально разработанных оценочных шкал. Важно отметить, что достоверных отличий между группами по всем параметрам подготовленности в начале эксперимента не зафиксировано.

Результаты исследования и их обсуждение

Реализация традиционной и экспериментальной методики в учебно-тренировочном процессе юных волейболистов привела к положительным изменениям по всем показателям технической и специальной психофизической подготовленности в конце эксперимента (Таблица 1).

Таблица 1.

**Показатели уровня развития технической и психофизической
подготовленности волейболистов 9-10 лет в конце эксперимента**

| Контрольные тесты | КГ (n=10) | Уровень развития | ЭГ (n=10)) | Уровень развития | t-критерий Стьюдента |
|--|------------|------------------|------------|------------------|----------------------|
| Специальные физические качества и психомоторные способности | | | | | |
| Прыжок вверх с места, см | 24,6±1,21 | Низкий | 31,4±1,20 | Средний | t < 0,01 |
| Теппинг тест за 10 с, кол-во раз | 43,1±2,77 | Ниже среднего | 65,1±2,21 | Выше среднего | t < 0,001 |
| Бросок набивного мяча из-за головы, см | 208,8±2,32 | Низкий | 262,3±3,20 | Средний | t < 0,001 |
| Челночный бег 3x10 м, сек | 9,0±0,23 | Ниже среднего | 8,1±0,20 | Выше среднего | t < 0,05 |
| Динамометрия, кг Левая Правая | 12,3±1,25 | Низкий | 16,3±1,22 | Средний | t < 0,05 |
| | 15,3±1,21 | Ниже среднего | 18,5±0,61 | Выше среднего | t < 0,05 |
| Броски волейбольного мяча в стену за 30 с, кол-во раз | 19,3±2,24 | Ниже среднего | 27,1±2,45 | Выше среднего | t < 0,05 |
| Прыжок в длину с места на точность при выключенном зрении, отклонение в см | 29,2±3,25 | Низкий | 7,5±3,77 | Выше среднего | t < 0,001 |
| Техническая подготовленность | | | | | |
| Нижняя прямая подача в пределы площадки, кол-во раз | 3,7±0,65 | Средний | 6,2±0,55 | Выше среднего | t < 0,05 |
| Передачи мяча двумя руками сверху над головой, кол-во раз | 14,5±3,12 | Ниже среднего | 17,7±2,10 | Средний | t > 0,05 |
| Прямой нападающий удар из зоны 3 в пределы площадки, кол-во раз | 2,3±0,55 | Ниже среднего | 4,5±0,67 | Выше среднего | t < 0,05 |
| Нижняя передача над головой, кол-во раз | 4,7±3,67 | Ниже среднего | 15,3±2,47 | Высокий | t < 0,05 |

В частности, использование специально разработанных тренировочных комплексов упражнений значительно повысило уровень скоростно-силовых способностей юных спортсменов из эксперимен-

тальной группы по сравнению с одноклассниками из контрольной: в тесте прыжок вверх с места толчком двух ног ($t < 0,01$), в броске набивного мяча из-за головы на дальность ($t < 0,001$).

Сравнительный анализ скоростных и координационных показателей в теппинг тесте и челночном беге также показал достоверное превосходство волейболистов из экспериментальной группы ($t < 0,001$) и ($t < 0,05$) соответственно.

В результате произошедших изменений к окончанию педагогического эксперимента качественно повысился обобщенный показатель уровня развития психомоторных способностей в экспериментальной группе. Данные итоговых тестов на мышечную координацию и быстроту реакции наглядно показывают превосходство волейболистов из экспериментальной группы над оппонентами из контрольной ($t < 0,05$).

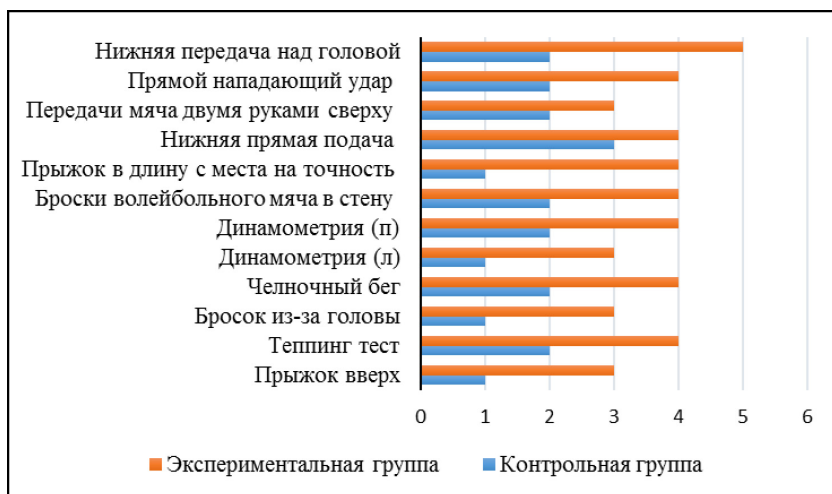


Рис. 1. Уровень технической и специальной психофизической подготовленности волейболистов в конце эксперимента

Значительные положительные изменения специальных качеств и способностей в экспериментальной группе, важных при освоении игровых действий в волейболе, существенно повлияли на развитие и становление технической подготовленности юных спортсменов. Отмеченная выше динамика показателей выразилась в конечном

итоге в том, что в конце педагогического эксперимента показатели технической оснащённости волейболистов из экспериментальной группы стали достоверно превосходить аналогичные параметры ребят из контрольной ($t < 0,05$), за исключением теста на количество передач мяча двумя руками сверху над головой ($t > 0,05$).

В результате педагогического тестирования в конце эксперимента уровень развития технической и специальной психофизической подготовленности значительно повысился у юных волейболистов, тренировавшиеся по новой программе с использованием специальных комплексов упражнений (Рис. 1).

Заключение

Двигательная структура игровых действий, разнообразие технических приёмов в волейболе предопределяет необходимый уровень развития физических и психофизических качеств, а успешная соревновательная деятельность находится в тесной взаимосвязи физической и технико-тактической подготовленности волейболистов.

Техническую подготовку волейболиста нельзя рассматривать изолированно, так как она является составляющей единого целого, в котором все технические действия тесно взаимосвязаны с физическими, психическими и тактическими способностями игрока. Техническая подготовка, особенно на этапах начальной подготовки, не должна сводиться к бесконечному «натаскиванию» спортсменов с целью скорейших побед и наград.

В данном аспекте, для повышения уровня технической подготовленности волейболистов следует индивидуально разрабатывать специальные комплексы упражнений, которые учитывают степень физической и функциональной подготовленности юных спортсменов. В такие комплексы следует включать специальные упражнения, повышающие силовые, координационные, скоростные и другие способности, от которых зависит успешность и качество освоения широким арсеналом технических действий в волейболе.

В предложенной экспериментальной методике при выборе упражнений мы исходили из того, что основой дальнейшей специализации

юных волейболистов в этом виде спорта должно стать целенаправленное развитие всех качеств и способностей, имеющих решающее значение в процессе технической подготовки.

Комплексы специально-подготовительных и соревновательных упражнений были составлены с целью повышения уровня развития специальных физических качеств и психомоторных способностей, а также стабилизации надёжности выполнения основных технических приёмов в вариативных условиях соревновательной деятельности.

Для проверки эффективности разработанных комплексов был организован и проведён педагогический эксперимент, в котором приняли участие волейболисты 9-10 лет начального этапа подготовки. Предложенная методика, с применением специальных комплексов, позволила ускорить процесс обучения элементам техники владения мяча и как следствие повысить эффективность технической подготовки юных спортсменов. Полученные в конце эксперимента данные свидетельствуют о существенном преимуществе испытуемых из экспериментальной группы перед одноклассниками из контрольной по всем показателям.

В конечном итоге, в результате применения в тренировочном процессе волейболистов экспериментальной группы новаторской методики качественно повысился их уровень развития технической подготовленности. Экспериментальная проверка разработанной методики технической подготовки волейболистов 9-10 лет показала свою эффективность и состоятельность, а гипотеза исследования была подтверждена практически.

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

Список литературы

1. Губа В.П. Волейбол / В.П. Губа, П.В. Пустошило, Л.В. Булыкина. Москва: Издательство «Спорт», 2019. 192 с.
2. Гусева М.А. Физическая культура. Волейбол: учебное пособие / Гусева М.А., Герасимов К.А., Климов В.М. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2019. 80 с.

3. Даценко С.С. Волейбол: теория и практика: учебник для высших учебных заведений физической культуры и спорта / С.С. Даценко [и др.]. Москва: Издательство «Спорт», 2016. 456 с.
4. Железняк Ю.Д. Спортивные игры: Совершенствование спортивного мастерства: учебник / Под ред. Железняка Ю.Д. Москва: Академия, 2012. 397 с.
5. Журин А. В. Спортивные игры. Анализ технических приемов игры в волейбол: учебное пособие для вузов / А. В. Журин. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 60 с.
6. Зефирова Е. В. Начальное обучение технике передачи двумя руками сверху в волейболе: Методическое пособие / Е. В. Зефирова, В.А. Платонова, Е. Г. Удин. Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2010. 59 с.
7. Каледин В.С. Влияние различного характера тренировки на развитие физических качеств спортсмена / В. С. Каледин, М. С. Лукин // Теория и практика физической культуры. 2008. № 11. С. 829-835.
8. Калинина Н.Е. Волейбол. Учебное пособие / Н. Е. Калинина, М. Н. Жегалова, А. В. Скивко, Н. Д. Жегалов; Волгоградский государственный технический университет. Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2017. 97 с.
9. Лазарева Е.А. Методические основы занятий волейболом в вузе: учебное пособие / Е.А. Лазарева. Москва: Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2010. 150 с.
10. Марков К. К. Техника современного волейбола: монография / К. К. Марков. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2013. 220 с.
11. Нечушкин Ю.В. Основы правил, техники и тактики игры в волейбол: учебно-методическое пособие / Ю. В. Нечушкин, А.Л. Удовиченко. Москва: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, 2019. 52 с.
12. Тертычный А.В. Волейбол для 12-13-летних: учебно-методическое пособие / А.В. Тертычный, В. Т. Тертычная. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2013. 113 с.
13. Фомин Е. В. Волейбол. Начальное обучение / Е. В. Фомин, Л.В. Булыкина. Москва: Издательство «Спорт», 2015. 88 с.

14. Фомин Е.В. Физическое развитие и физическая подготовка юных волейболистов / Фомин Е.В., Булькина Л.В., Силаева Л.В. Москва: Издательство «Спорт», 2018. 192 с.
15. Шулятьев В.М. Волейбол: учебное пособие / В.М. Шулятьев, В.С. Побыванец. Москва: Российский университет дружбы народов, 2012. 123 с.

References

1. Guba V.P. *Volleybol* [Volleyball] / V.P. Guba, P.V. Pustoshilo, L.V. Bulykina. Moscow: Izdatel'stvo «Sport», 2019, 192 p.
2. Guseva M.A. *Fizicheskaya kul'tura. Volleybol: uchebnoe posobie* [Physical Culture. Volleyball: textbook] / Guseva M.A., Gerasimov K.A., Klimov V.M. Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University, 2019, 80 p.
3. Datsenko S.S. et al. *Volleybol: teoriya i praktika: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy fizicheskoy kul'tury i sporta* [Volleyball: theory and practice: a textbook for higher educational institutions of physical culture and sports]. Moscow: Izdatel'stvo «Sport», 2016, 456 p.
4. Zheleznyak Yu.D. *Sportivnye igry: Sovershenstvovanie sportivnogo masterstva: uchebnik* [Sports games: Improving sportsmanship: a textbook] / ed. Zheleznyak Yu.D. Moscow: Akademiya, 2012, 397 p.
5. Zhurin A. V. *Sportivnye igry. Analiz tekhnicheskikh priemov igry v volejbol: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Sports games. Analysis of technical methods of playing volleyball: a textbook for universities]. St. Petersburg: Lan, 2021, 60 p.
6. Zefirova E. V. *Nachal'noe obuchenie tekhnike peredachi dvumya rukami sverkhu v volejbole: Metodicheskoe posobie* [Primary training in the technique of passing with two hands from above in volleyball: Methodological guide] / E. V. Zefirova, V. A. Platonova, E. G. Udin. St. Petersburg: Universitet ITMO, 2010, 59 p.
7. Kaledin V.S., Lukin M.S. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2008, no. 11, pp. 829-835.
8. Kalinina N.E. *Volleybol. Uchebnoe posobie* [Volleyball. Textbook] / N. E. Kalinina, M. N. Zhegalova, A. V. Skivko, N. D. Zhegalov. Volgograd: Volgograd State Technical University, 2017, 97 p.

9. Lazareva E. A. *Metodicheskie osnovy zanyatiy voleybolom v vuze: uchebnoe posobie* [Methodological bases of volleyball lessons at the university: study guide]. Moscow: Moscow State University of Civil Engineering, EBS ASV, 2010, 150 p.
10. Markov K. K. *Tekhnika sovremennogo voleybola: monografiya* [Technique of modern volleyball: monograph]. Krasnoyarsk, 2013, 220 p.
11. Nechushkin Yu. V. *Osnovy pravil, tekhniki i taktiki igry v voleybol: uchebno-metodicheskoe posobie* [Fundamentals of the rules, techniques and tactics of playing volleyball: a teaching aid] / Yu. V. Nechushkin, A.L. Udovichenko. Moscow: Moscow State Technical University named after N.E. Bauman, 2019, 52 p.
12. Tertychnyy A. V. *Voleybol dlya 12-13-letnikh: uchebno-metodicheskoe posobie* [Volleyball for 12-13-year-olds: a teaching aid] / A. V. Tertychnyy, V. T. Tertychnaya. Novosibirsk State Technical University, 2013, 113 p.
13. Fomin E. V. *Voleybol. Nachal'noe obuchenie* [Volleyball. Primary education] / E. V. Fomin, L.V. Bulykina. Moscow: Sport Publishing House, 2015, 88 p.
14. Fomin E. V. *Fizicheskoe razvitiye i fizicheskaya podgotovka yunyykh voleybolistov* [Physical development and physical training of young volleyball players] / Fomin E.V., Bulykina L.V., Silaeva L.V. Moscow: Sport Publishing House, 2018, 192 p.
15. Shulyat'ev V.M. *Voleybol: uchebnoe posobie* [Volleyball: textbook] / V.M. Shulyat'ev, V.S. Pobyvanets. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2012, 123 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Агафонов Сергей Валерьевич, к.п.н, доцент

*Донской государственный технический университет
площадь Гагарина, 1, ЮФО, Ростовская область, г. Ростов-
на-Дону, 344003, Российская Федерация*

Ширин Александр Александрович, студент

*Донской государственный технический университет
площадь Гагарина, 1, ЮФО, Ростовская область, г. Ростов-
на-Дону, 344003, Российская Федерация*

Заводный Никита Александрович, к.п.н, доцент

*Донской государственный технический университет
площадь Гагарина, 1, ЮФО, Ростовская область, г. Ростов-
на-Дону, 344003, Российская Федерация*

Казначеев Владимир Васильевич, старший преподаватель

*Донской государственный технический университет
площадь Гагарина, 1, ЮФО, Ростовская область, г. Ростов-
на-Дону, 344003, Российская Федерация*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Sergey V. Agafonov, Ph.D., associate professor

*Don State Technical University
1, Gagarin Sq., Southern Federal District, Rostov Region, Rostov-
on-Don, 344003, Russian Federation*

Alexander A. Shirin, student

*Don State Technical University
1, Gagarin Sq., Southern Federal District, Rostov Region, Rostov-
on-Don, 344003, Russian Federation
spu-43@donstu.ru*

Nikita A. Zavodny, Ph.D., associate professor

*Don State Technical University
1, Gagarin Sq., Southern Federal District, Rostov Region, Rostov-
on-Don, 344003, Russian Federation*

Vladimir V. Kaznacheev, Senior Lecturer

*Don State Technical University
1, Gagarin Sq., Southern Federal District, Rostov Region, Rostov-
on-Don, 344003, Russian Federation*

Поступила 20.04.2022

После рецензирования 10.05.2022

Принята 19.06.2022

Received 20.04.2022

Revised 10.05.2022

Accepted 19.06.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-38-55

УДК 373.1

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ПОДРОСТКА: ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Э.В. Ванина, А.А. Ильина, И.В. Парфенова

Актуальность темы обусловлена тем, что диагностика социальных установок приобретает особое значение для образовательного процесса в связи с развитием цифрового пространства и формированием цифровой образовательной среды.

Целью статьи является описание способа диагностики социальных установок обучающихся в педагогических целях.

Материалы и методы: раскрываются возможности использования метафорических ассоциативных карт для диагностики особенностей социальных установок подростков по отношению к пяти ключевым объектам: сетевая безопасность, сотрудничество, творчество, самоопределение, непрерывное образование. Авторы предлагают двухэтапный алгоритм работы с МАК как способом диагностики социальных установок и технологию интерпретации полученных результатов.

Выводы и область применения: диагностика дает возможность проанализировать сформированность социальных установок на основе трехкомпонентной модели (когнитивный, аффективный, конативный компонент), результаты, полученные с помощью диагностики, могут быть использованы в основном образовании при реализации Программы воспитания и Программы развития универсальных учебных действий, а также применены в дополнительном образовании при реализации программ, для реализации которых особенности социальных установок имеют существенное значение.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты; социальные установки; цифровая образовательная среда; педагогическая диагностика

TEENAGER'S SOCIAL ATTITUDES: POSSIBILITIES OF DIGITAL PEDAGOGICAL DIAGNOSIS

E.V. Vanina, A.A. Ilina, I.V. Parfyonova

The relevance of the topic depends on the particular importance of asocial attitude diagnosing for the educational process in connection with the cyberspace development and the organization of a digital educational environment.

The purpose of the article is a description of a diagnosis method of students' social attitudes for teaching purposes.

The method materials: the opportunities of using of metaphorical cards of association for the diagnosis of peculiar properties of students' social attitudes in relation to five key objects: network security, cooperation, creativity, self-determination, continuing education. The authors offer the MAK operation algorithms as a way of the social attitude diagnosing and the technology of a result interpretation.

Conclusions and areas of application: the diagnosis gives the opportunity to analyze the level of a social attitude formation based on a three-pillar model (cognitive, affective, connotative components), the produced results can be used to implement the Training and Universal Educational Actions Development Program.

Keywords: metaphorical cards of association; social attitudes; digital educational environment; pedagogical diagnosis

Введение

Проблема исследования социальных установок была сформулирована достаточно давно. Появившись в конце XIX века, термин социальная установка понимался как «целостная модификация состояния субъекта, направляющая его реакции и взаимодействие» (Л. Ланге). М. Рокич рассматривал их уже в сугубо когнитивном ключе как «относительно устойчивую во времени систему представлений субъекта о социальном объекте или ситуации, которая располагает его к выбору определенного поведения» [14, p. 109–132].

Г. Олпорт считал, установки «детерминируют определенный модус поведения, благодаря им одни типы действия совершаются, а другие сдерживаются» [11, 189-190]. Томас и Знанецкий интерпретировали социальную установку как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта» или как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности» [15].

Важным выводом относительно социальной установки стал вывод о том, что она может измениться благодаря «рациональному» подходу, а именно поступлению новой информации в пределах существующей системы взглядов (И.Сарнофф). [13, 360–369.]. Этот вывод позволяет рассматривать возможность влияния на социальные установки, а следовательно, увеличивает значимость задачи диагностики уровня сформированности социальной установки относительно того или иного объекта.

С течением времени сформировались два подхода к пониманию этого термина: психологический и социологический. Соответственно, при изучении и диагностике социальных установок использовались методы как психологические, так и социологические [4, с.175].

Сегодня исследование социальных установок приобретает новое звучание в связи с развитием цифрового пространства и формированием цифровой образовательной среды, которая оказывает непосредственное влияние на школьников и их установки. Зная особенности индивидуальных и групповых установок по отношению к наиболее важным предметам установок (например, «безопасность», «непрерывное образование» и пр.) педагоги могут целевым образом усиливать влияние на них, используя ресурсы цифровой образовательной среды.

Цель работы

Целью работы является обоснование способа конструирования и использования в педагогической практике диагностики, ориентированной на выявление социальных установок обучающихся, а также описания пилотных результатов ее апробации.

В ходе анализа, проведенного в рамках опытно-экспериментальной работы по теме “Влияние цифровой образовательной среды и электронного обучения на социальные установки обучающихся основной и средней школы”, были выявлены следующие противоречия, связанные с изучением и формированием социальных установок обучающихся в образовательном процессе.

Ключевое: между необходимостью выявить сформированность социальных установок и отсутствие адекватного целям педагогического исследования инструментария.

Дополнительные: между необходимостью получить достаточное количество информации о социальных установках большого количества обучающихся и ограниченных ресурсных возможностях; между необходимостью получить достоверные результаты и социально ожидаемыми ответами обучающихся при использовании традиционных способов (интервью, опрос).

В рамках преодоления данных противоречий и была сконструирована диагностика, позволяющая выявить особенности социальных установок обучающихся по отношению к пяти ключевым объектам: безопасность, творчество, сотрудничество, непрерывное образование и самоопределение, как наиболее значимым в современном мире.

Материалы и методы

В первую очередь, выявленные противоречия дали возможность сформулировать требования к диагностическому инструментарию: он должен давать объективную картину наличия социальных установок относительно выделенных объектов социальных установок, быть минимально ресурсозатратным и легко используемым в практике любого школьного педагога.

Конструирование любого способа диагностики подразумевает поиски ответов на вопросы «Зачем?», «Что?», «Как?». Ответ на первый вопрос был вполне очевиден. Мы планировали выявить особенности социальных установок обучающихся, чтобы оказывать на них влияние в ходе образовательного процесса и опираться на информацию о них при отборе учебного содержания и выборе

способов работы с ним. Ответ на второй вопрос: «Что?», был определен подходом к пониманию социальной установки по Смиуту [2, с.60-77]. Трехкомпонентная модель позволяет увидеть возможности педагогического воздействия на социальную установку: через увеличение и систематизацию объема знаний об объекте социальной установки, через проживание определенных ситуаций, связанных с объектом установки и накопление различного (и позитивного, и негативного) опыта относительно установки в учебных (специально смоделированных) условиях.

Наиболее сложным оказался третий вопрос: «Как?». До сих пор нет единого мнения среди исследователей, как измерять социальные установки и как влияют друг на друга выделяемые компоненты социальной установки. Для исследования социальных установок традиционно использовались как психологические так и социологические методы [См. напр., 1].

Рассмотрение возможных способов выявления социальных установок позволило сделать вывод о том, что ни один из них (тестирование, анкетирование, наблюдение, интервьюирование, фокус-группа) не будет в полной мере отвечать поставленным трем требованиям.

В итоге экспертных обсуждений было решено использовать в качестве исходного психологический метод, в основе которого лежит использование ассоциативных метафорических карт (далее - МАК), адаптированный под цели педагогической диагностики, конвертированный в цифровой формат и дополненный педагогической составляющей. Использование МАК в качестве элемента диагностики определило частную задачу выявления потенциала этого метода в педагогических целях.

Метод сложился в 70-80-е на стыке искусства и психологии и использовался как инструмент психолога в индивидуальной работе. В научной литературе описаны возможности использования метафорических карт в качестве инструмента консультативной работы психолога [3, с.118–122]; [5, с.119-123].

Работа с метафорическими картами основана на использовании ассоциаций: когда человек смотрит на изображения, он ассоцииру-

ет их с какими-либо значимыми для него ситуациями, событиями, объектами. За счёт многослойности содержания карт ассоциации достаточно точно позволяют проявить внутренние образы.

На сегодня существует достаточное количество модификаций метафорических карт, созданных психологами [8]; [12]; [9], сформулированы принципы и способы использования ассоциативных карт в психологии и психотерапии [6, с.242-251]; [7], предложен алгоритм разработки ассоциативных карт [8, с.149-161]. Также сделаны первые описания опыта использования МАК в электронном формате (см., например, [10, с. 34-39]). Чаще всего МАК используется в индивидуальной работе психолога с клиентом, так как предназначение карт – обратиться к интуиции и подсознанию человека, а главная цель использования - осуществить обход рационального мышления, снять защиту и внутреннее сопротивление, создать условия для диалога между внешним и внутренним миром человека.

Существует три основные стратегии работы с картами: работа с картами-изображениями (рисунками, фотографиями) – для людей, которым проще работать со зрительными образами или в ситуациях, требующих установления безопасной ситуации; работа с картами-словами (или словосочетаниями, фразами); сочетанная работа одновременно с изображениями и картами-словами.

Изучив преимущества и особенности работы с метафорическими картами, мы пришли к выводу, что именно третий вариант для наших целей оптимален. С одной стороны, работа с изображениями позволяет перейти в сферу ассоциаций и решает проблему социально ожидаемых ответов, а с другой стороны, карты-фразы позволяют уточнить содержание, которое обучающийся вкладывает в выбранное изображение.

В случае использования МАК как элемента педагогической диагностики она выполняет функцию коррекции социально ожидаемых ответов, выводя человека, работающего с диагностикой, в сферу творчества и ассоциаций.

В содержании мы выделили 15 позиций, относительно которых ведется диагностика. Их количество обусловлено пятью объектами социальной установки и тремя компонентами каждой установки.

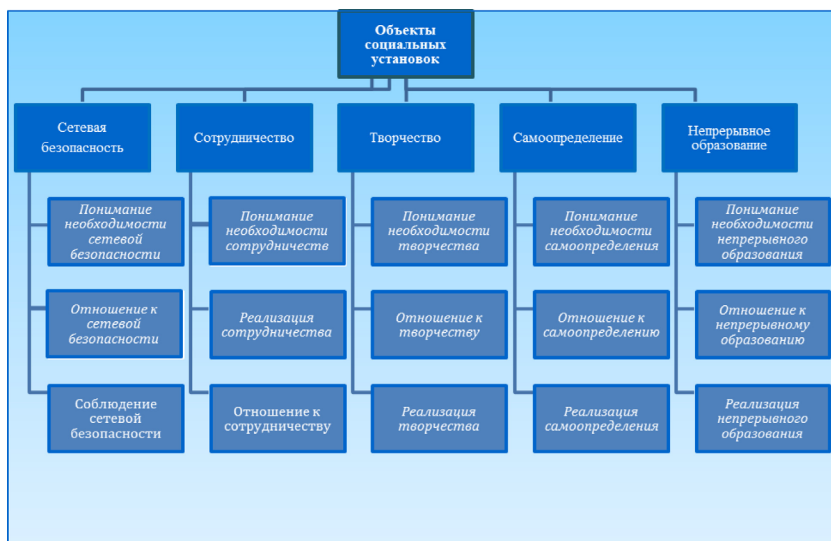


Рис. 1. Структура соотнесения объектов и компонентов социальных установок

Сама диагностика состоит из двух этапов: на первом школьник выбирает изображение-ассоциацию к предложенной фразе, а на втором – к изображению, отобранному на первом этапе, карту-название. Проведение диагностики в цифровом варианте позволяет зафиксировать выборы, сделанные на первом этапе диагностики и вернуться к ним на втором.

Для диагностики на первом этапе было подобрано 15 комплектов (в соответствии с количеством позиций диагностики) по 4 изображения (что соответствует оптимальному количеству позиций, которое может удержать внимание подростка).

Для отбора необходимых четырёх изображений на каждую позицию, были приглашены ученики разного от 10 до 17 лет, которым предлагалось подготовленные изображения разложить на необходимые нам группы.

Для второго этапа диагностики было необходимо подобрать по 4 карты-фразы на каждый из пятнадцати пунктов. Они все разделены на положительные и отрицательные. При их отборе было важно, чтобы для

человека, проходящего диагностику, фраза не носила категорично положительный или негативный характер. Например, “Я могу всё сам(а)”.

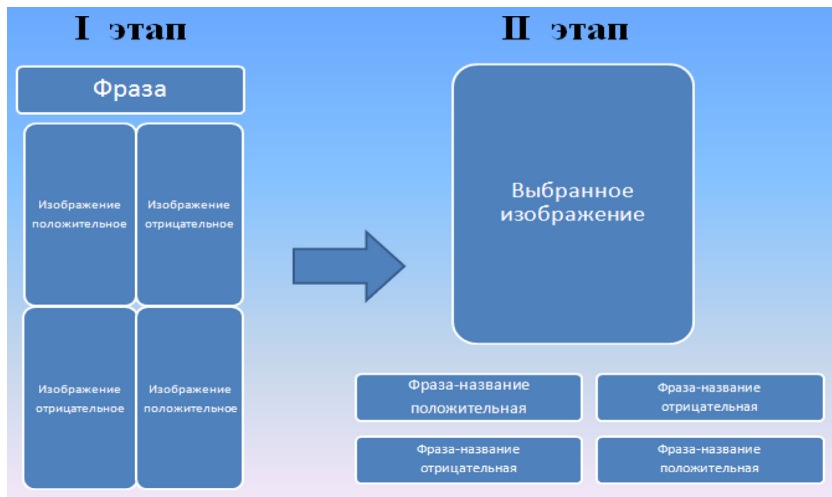


Рис. 2. Общая схема диагностики

Таким образом, проходя диагностику, школьник на первом этапе делает выбор изображения к фразе, а на втором – к изображению подбирает фразу по каждой из позиций, заложенных в диагностику.

После проведения этапа выбора изображений и фраз для диагностики, встал вопрос о том, каким образом исключить психолога при работе школьников с МАК во время прохождения диагностики, чтобы выполнялось требование экономии ресурсов. Одним из вариантов решения стало использование цифрового ресурса, где были бы размещены МАК. Для проведения апробации был разработан специальный цифровой модуль, который позволяет провести диагностическую процедуру индивидуально в электронном варианте. Для первого этапа тестирования за основу ресурса была взята платформа Google-форма, которая позволяет включить в тестирование необходимые нам элементы, и даёт возможность в удобном формате изучить результаты диагностики как индивидуальные, так и в сравнении с группой. Так как на втором этапе необходима воз-

возможность работать с выбранными ранее изображениями, а взятая платформа не обладает такими возможностями, нашими специалистами по информационным технологиям был разработан «переход» с сохранением данных, что делает созданный ресурс уникальным. В настоящий момент этот ресурс проходит апробацию.

Следующий важный этап в ходе диагностики – обработка и интерпретация результатов, которая может происходить по нескольким сценариям.

1. Оценка уровня сформированности конкретной установки

Вычисление индивидуального индекса I уровня сформированности социальной установки по конкретному компоненту производится по следующему алгоритму:

1) Оцениваем результаты по выбору в зависимости от компонентов.

| Выбор подписи к карте | Компоненты | | |
|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| | Когнитивный | Аффективный | Конативный |
| 1 или 2 (негативный) | -А | -В | -С |
| 3 или 4 (позитивный) | +А | +В | +С |

-А-В-С – нет достаточных знаний и понимания необходимости данной установки, отношение к ней негативное, действия, связанные с данной социальной установкой, носят скорее негативный характер – 1 балл;

-А-В+С – нет достаточных знаний и понимания необходимости данной установки, отношение к ней негативное, но действия, связанные с данной социальной установкой, скорее позитивны – 2 балла;

-А+В-С – нет достаточных знаний и понимания необходимости данной установки, действия, связанные с данной социальной установкой, носят скорее негативный характер – 2 балла;

-А+В+С – нет достаточных знаний и понимания необходимости данной установки, но отношение к ней позитивное и действия, связанные с данной социальной установкой, носят скорее позитивный характер – 3 балла;

+А-В-С – знания по данной установке и понимание её необходимости присутствуют, но отношение к ней негативное и действия,

связанные с данной социальной установкой, носят скорее негативный характер – 2 балла;

+A-B+C – знания по данной установке и понимание её необходимости присутствуют, но отношение к ней негативное, хотя действия, связанные с данной социальной установкой, носят скорее позитивный характер – 3 балла;

+A+B-C – знания по данной установке и понимание её необходимости присутствуют, отношение к ней позитивное, хотя действия, связанные с данной социальной установкой, носят скорее негативный характер – 3 балла;

+A+B+C – знания по данной установке и понимание её необходимости присутствуют, отношение к ней позитивное и действия, связанные с данной социальной установкой, носят скорее позитивный характер – 4 балла.

2) Полученное количество баллов умножается на коэффициент k , зависящий от номеров выбранных подписей n_i , где $n_i \in \{1, 2, 3, 4\}$, $i \in \{1, 2, 3\}$ – номер компонента: $k = (n_1 + n_2 + n_3) / 12$ (12 – это максимально возможный результат суммы номеров). Таким образом, мы коррелируем баллы по отношению к идеальному результату.

3) Так как индекс уровня сформированности социальной установки, полученный после анкетирования, находится в пределах от 0 до 1, необходимо этот результат разделить на 4. Это позволит нам для оценки уровня воспользоваться той же шкалой, что и в предыдущем случае.

Возможны следующие результаты:

$0 < I \leq 0,2$ – слабая выраженность данной социальной установки, она практически не присуща обучающемуся;

$0,2 < I \leq 0,5$ – низкий уровень сформированности социальной установки, но некоторая выраженность социальной установки у обучающегося может наблюдаться;

$0,5 < I \leq 0,8$ – средний уровень сформированности социальной установки, обучающийся часто демонстрирует положительное отношение к объекту социальной установки;

$0,8 < I \leq 1$ – высокий уровень сформированности социальной установки, свидетельствует об очень сильной выраженности социальной установки, которая стала внутренней нормой личности.

При этом, предоставляя сведения заинтересованным лицам по отдельным учащимся, мы можем не только указать индекс уровня сформированности социальной установки, но и дать более точную характеристику из пункта 1, тем самым, давая уровню сформированности установки, как количественную, так и качественную оценку. Если же мы находим результаты по учебному коллективу, то здесь нас может интересовать и медиана индексов сформированности каждой из социальных установок, и процентное соотношение групп учащихся с каждым уровнем сформированности отдельной установки к общему количеству респондентов.

Оценка уровня сформированности всех установок.

По данному параметру нас будут интересовать две характеристики:

- среднее значение индекса сформированности всех рассматриваемых социальных установок;
- уровень сформированности по каждому компоненту отдельно.

Что касается первой характеристики, то для её оценки мы просто находим среднее арифметическое индексов по каждой отдельной установке. Это и будет интересующий нас результат, который мы оцениваем всё по той же шкале. Вторая же характеристика предполагает анализ того, насколько сознательно обучающиеся следуют тем или иным социальным установкам, применяют ли они имеющиеся знания в различных ситуациях, а также их эмоциональное отношение к данным установкам. С этой целью мы вычисляем среднее арифметическое номеров карт n_i , выбранных по каждому конкретному компоненту для всех установок. При этом возможны следующие результаты:

По когнитивному компоненту:

$1 \leq n_i \leq 1,5$ – у обучающегося нет достаточных знаний и понимания необходимости всех социальных установок, при этом он считает, что в этом виноваты те, кто его не научил;

$1,5 < n_i \leq 2$ – у обучающегося практически нет знаний и понимания необходимости всех социальных установок, при этом он считает, что сам не проявлял к этому интерес;

$2 < n_i < 3$ – у обучающегося нет достаточных знаний и понимания необходимости отдельных социальных установок, при этом он считает, что сам не проявлял к этому интерес;

$3 \leq \bar{n}_i \leq 3,5$ – у обучающегося присутствуют знания и понимание необходимости практически всех социальных установок, при этом он считает, что результат зависит в первую очередь от собственных приложенных усилий;

$3,5 < \bar{n}_i \leq 4$ – обучающийся понимает необходимость всех социальных установок, обладает необходимыми знаниями и при этом считает, что результат зависит и от собственных приложенных усилий, и от окружения.

По аффективному компоненту:

$1 \leq \bar{n}_i \leq 1,5$ – у обучающегося негативное отношение ко всем социальным установкам, при этом он считает, что в этом виновата среда, которая его окружает;

$1,5 < \bar{n}_i \leq 2$ – у обучающегося негативное отношение практически ко всем социальным установкам, при этом он считает, что это проявление и его личного мировоззрения, и среды, которая его окружает;

$2 < \bar{n}_i < 3$ – у обучающегося негативное отношение к отдельным социальным установкам, при этом он считает, что это проявление его личного мировоззрения;

$3 \leq \bar{n}_i \leq 3,5$ – у обучающегося позитивное отношение к большинству социальных установок, при этом он считает, что это проявление его личного мировоззрения;

$3,5 < \bar{n}_i \leq 4$ – у обучающегося позитивное отношение ко всем социальным установкам, при этом он считает, что это проявление и его личного мировоззрения, и среды, которая его окружает.

По конативному компоненту:

$1 \leq \bar{n}_i \leq 1,5$ – обучающийся считает, что нет необходимости действовать в соответствии со всеми социальными установками, при этом он считает, что в этом виновата среда, которая его окружает;

$1,5 < \bar{n}_i \leq 2$ – обучающийся считает, что нет необходимости действовать в соответствии с большинством социальных установок, при этом он считает, что это проявление и его личного мировоззрения, и среды, которая его окружает;

$2 < \bar{n}_i < 3$ – обучающийся считает, что нет необходимости действовать в соответствии с некоторыми социальными установками, при этом он считает, что это проявление его личного мировоззрения;

$3 \leq \bar{i} < 3,5$ – обучающийся действует в соответствии с большинством социальных установок, при этом он считает, что это проявление его личного мировоззрения;

$3,5 < \bar{i} \leq 4$ – обучающийся действует в соответствии со всеми социальными установками, при этом он считает, что это проявление и его личного мировоззрения, и среды, которая его окружает.

Таким образом, по каждому учащемуся мы можем получить и уровень сформированности социальных установок в целом, и качественное описание по каждому компоненту.

Для учебного коллектива на основе этих данных мы можем получить медианное значение индексов сформированности всех социальных установок, процентное отношение групп учащихся с каждым уровнем сформированности установок по отношению к общему количеству респондентов (при этом количество обучающихся, чьи результаты попали в интервал $2 < \bar{i} < 3$, умножается на $3/4$, так как количество возможных вариантов из этого интервала в $4/3$ раза больше), а также качественный анализ по каждому компоненту, который следует рассматривать также по процентному отношению количества учащихся в каждой группе к общему количеству.

В цифровом варианте диагностики результаты представляются как в табличной, так и в графической форме, с возможностью фильтрации по разным параметрам: образовательное учреждение, год, который необходим для отслеживания динамики развития социальных установок у участников мониторинга, степень образования, класс. Данные фильтры позволяют вести мониторинг развития социальных установок, как в образовательных учреждениях, так и в отдельных группах, а также по каждому обучающемуся индивидуально.

Также мы можем отследить все данные, как по каждой установке в отдельности, так и увидеть картину в целом, в том числе, акцентируя внимания на компонентах установок, когнитивном, аффективном и конативном.

По результатам анкетирования для каждого участника диагностики будут даны рекомендации, позволяющие провести необходимую коррекцию и усилить позитивное влияние на различные компонен-

ты социальных установок. В частности, для обучающихся нашей школы даются ссылки на ресурсы цифровой образовательной среды школы и сетевые события, направленные на развитие тех или иных социальных установок.

Выводы и область применения

Разработанная диагностика позволяет выявить особенности социальных установок обучающихся по отношению к пяти ключевым объектам: безопасность, сотрудничество, творчество, самоопределение, непрерывное образование.

Данная диагностика дает возможность проанализировать сформированность социальных установок на основе трехкомпонентной модели (когнитивный, аффективный, конативный компонент) и при необходимости проанализировать особенности всех трех составляющих.

В процессе апробации находится цифровой диагностический ресурс, который позволит, во-первых, провести одновременно диагностику у большого количества респондентов, а, во-вторых, автоматизировать обработку данных с помощью цифрового ресурса. Диагностические материалы можно будет использовать на уровне обучающегося, класса или параллели при планировании и реализации обычных и сетевых событий и мероприятий. Результаты, полученные с помощью диагностики, могут быть использованы при реализации Программы воспитания и Программы развития универсальных учебных действий. Планируется разработать рекомендации для педагогов не только по коррекции недостаточно развитых социальных установок и у отдельных обучающихся, и у учебных коллективов, но и рекомендации для администрации по коррекции непосредственно самой школьной цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Фундаментальные социальные установки и их соотношение // Ученые записки Казанского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2007. Т. 149, кн. 1. С. 46-60.
2. Ванина Э.В., Петрова Е. Г., Бякова Е.В. Возможности влияния на социальные установки в цифровой образовательной среде школы

- // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 6. С. 60-77. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-60-77>
3. Воронкова Э.Ф. Метафорические ассоциативные карты как инструмент успешной консультативной работы психолога со студентами // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 3 (31). С. 118–122.
 4. Девятко И.Ф. Диагностическая процедура в социологии. Очерк истории и теории. М., 1993. 175 с.
 5. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В., Левина Л.В. Выбор способа разрешения ценностного конфликта с помощью ассоциативных карт // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 3, № 3(63). С. 119-123.
 6. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В., Левина Л.В., Перевозкина Ю.М. Методологические основы и принципы работы с ассоциативными картами // Развитие человека в современном мире. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». 2015. С. 242-251.
 7. Казанцева Е.В. Метафорические ассоциативные карты как «магическая» психотерапевтическая практика // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 1 (январь). <http://e-koncept.ru/2017/170023.htm>
 8. Милорадова Н.Е., Попова Г.В. Об алгоритме создания новых колод метафорических ассоциативных карт // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. №3. С. 149-161.
 9. Пирогова В.В. К вопросу о понимании сущности социально-психологического механизма в работе с метафорическими ассоциативными картами (мак) // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2018. №1. С. 60-66.
 10. Плеханова Т.С. Эффективность метафорических карт в виртуальной среде // СМАЛБТА. Научные исследования и инновационные разработки / Scientific researches and innovation. 2016. № 5. С. 34-39. <https://www.b17.ru/article/66971/>
 11. Allport H. Social Attitudes and Social Consciousness // Classic Contribution to Social Psychology. N. Y.: Oxford University Press, 1972. P. 189–190.

12. Kirschke W. Cards of Association for Life-Mapping [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oh-cards-na.com/2010/08/cards-of-association-for-life-mapping/> (дата обращения: 23.02.2022)
13. Lutz R.A. Functional Approach to Consumer Attitude // *Advances in Consumer Research* / eds. by K. Hunt, A. Abor. MI: Association for Consumer Research, 1978. Vol. 5. P. 360–369.
14. Rotheach M. The nature of attitudes // *Beliefs, attitudes and values* / Ed. M. Rotheach. San-Francisco, CA: Josey-Bass, 1968.
15. Thomas W., Znaniecki F. The Polish peasant in Europe and America. 2nd edition. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1927. Vol. 1. 1115 p.

References

1. Alishev B.S. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki*, 2007, vol. 149, book 1, pp. 46-60.
2. Vanina E.V., Petrova E. G., Byakova E.V. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 6, pp. 60-77. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-60-77>
3. Voronkova E.F. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*, 2021, no. 3 (31), pp. 118–122.
4. Devyatko I.F. *Diagnosticheskaya protsedura v sotsiologii. Ocherk istorii i teorii* [Diagnostic procedure in sociology. Essay on history and theory]. M., 1993, 175 p.
5. Dmitrieva N.V., Buravtsova N.V., Levina L.V. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, vol. 3, no. 3(63), pp. 119-123.
6. Dmitrieva N.V., Buravtsova N.V., Levina L.V., Perevozkina Yu.M. Metodologicheskie osnovy i printsipy raboty s assotsiativnymi kartami [Methodological bases and principles of work with associative maps]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire. Materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem: v 2 chastyakh* [Human development in the modern world. Materials of the VI All-Russian scientific-practical conference with international participation: in 2 parts]. Novosibirsk State Pedagogical University, 2015, pp. 242-251.
7. Kazantseva E.V. *Kontsept*, 2017, no. 1. <http://e-koncept.ru/2017/170023.htm>

8. Miloradova N.E., Popova G.V. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*, 2016, no. 3, pp. 149-161.
9. Pirogova V.V. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P. Chekhova*, 2018, no. 1, pp. 60-66.
10. Plekhanova T.S. *SMALTA / Scientific researches and innovation*, 2016, no. 5, pp. 34-39. <https://www.b17.ru/article/66971/>
11. Allport H. Social Attitudes and Social Consciousness. *Classic Contribution to Social Psychology*. N.Y.: Oxford University Press, 1972, pp. 189–190.
12. Kirschke W. Cards of Association for Life-Mapping. URL: <http://www.oh-cards-na.com/2010/08/cards-of-association-for-life-mapping/>
13. Lutz R.A. Functional Approach to Consumer Attitude. *Advances in Consumer Research* / eds. by K. Hunt, A. Abor. MI: Association for Consumer Research, 1978, vol. 5, pp. 360–369.
14. Rotheach M. The nature of attitudes. *Beliefs, attitudes and values* / Ed. M. Rotheach. San-Francisco, CA: Josey-Bass, 1968.
15. Thomas W., Znaniecki F. The Polish peasant in Europe and America. 2nd edition. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1927, vol. 1, 1115 p.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ванина Эмилия Владимировна, доцент кафедры методологии и технологий цифрового образования, кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
ул. Ломоносова, 11-13, г. Санкт-Петербург, 191002, Российская Федерация
emiliavanina@gmail.com

Ильина Александра Анатольевна, педагог-психолог
Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №551
ул. Танкиста Хрустицкого, 31, г. Санкт-Петербург, 1191002, Российская Федерация
Alexandra.iljina06@mail.ru

Парфенова Ирина Владимировна, учитель математики, заместитель директора по УВР (ИКТ)

Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №551

ул. Танкиста Хрустицкого, 31, г. Санкт-Петербург, 1191002,

Российская Федерация

ivpspb11@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Emilia V. Vanina, Associate Professor, Department of Methodology and Technology of Digital Education, Ph.D. in psychology, Associate Professor

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

11-13, Lomonosov Str., Saint Petersburg, 191002, Russian Federation

emiliavanina@gmail.com

Aleksandra A. Ilina, Educational Psychologist

Secondary General Education School No. 551 of the Kirovsky district of Saint Petersburg

31, Tankista Khrustytskogo Str., Saint Petersburg, 198217, Russian Federation

Alexandra.iljina06@mail.ru

Irina V. Parfyonova, Mathematics teacher

Secondary General Education School No. 551 of the Kirovsky district of Saint Petersburg

31, Tankista Khrustytskogo Str., Saint Petersburg, 198217, Russian Federation

ivpspb11@yandex.ru

Поступила 02.05.2022

После рецензирования 30.05.2022

Принята 19.06.2022

Received 02.05.2022

Revised 30.05.2022

Accepted 19.06.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-56-69

УДК 378.14

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ
КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО
МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.А. Яцевич

Настоящая статья поднимает проблему, связанную с формированием педагогических компетенций специалистов, обучающихся в ординатуре. Трудовые функции врачей-педиатров расширяются благодаря педагогическим компетенциям, которые позволяют воспитывать у детей и их родителей ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни, развивать мотивацию в овладении здоровьесберегающими навыками.

Принимая во внимание сложность формирования педагогических компетенций врачей-педиатров на этапе ординатуры, в 2021-2022 учебном году в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом медицинском университете было проведено теоретическое исследование, предполагающее изучение данного вопроса.

Цель исследования. *Изучить теорию и практику формирования профессионально-педагогических компетенций врачей-педиатров на этапе обучения в ординатуре.*

Методы и методология. *В основу данного исследования положен социоориентированный подход, позволяющий рассмотреть состояние заявленной проблемы в российском медицинском образовании. Исследование осуществлялось с помощью теоретического анализа литературы по педагогике и психологии высшей школы, истории медицинского образования.*

Результаты. *Материалы теоретического исследования позволили актуализировать проблему формирования педагогических ком-*

петенций у врачей-педиатров, описать подходы к интерпретации понятия «педагогические компетенции», уточнить особенности формирования педагогических компетенций специалистов, обучающихся в ординатуре.

Заключение. Результаты теоретического исследования свидетельствуют о необходимости переосмысления организационно-технологических составляющих педагогической подготовки врачей-педиатров в процессе профессионального образования, а также о значимости моделирования такой образовательной подготовки, в ходе которой формируются педагогические компетенции специалистов.

Область применения результатов. Содержание теоретического исследования может быть интегрировано в систему подготовки врачей на этапе додипломного и последипломного медицинского образования.

Ключевые слова: высшее медицинское образование; педагогические компетенции; ординатура; врач-педиатр; здоровье; здоровый образ жизни

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF PEDIATRICIANS AS AN URGENT PROBLEM OF MODERN MEDICAL EDUCATION

N.A. Yatsevich

This article raises the problem associated with the formation of pedagogical competencies of specialists studying in residency. The labor functions of pediatricians are expanding thanks to pedagogical competencies that allow children and their parents to cultivate a value attitude to health and a healthy lifestyle, to develop motivation in mastering health-saving skills. Taking into account the complexity of the formation of pedagogical competencies of pediatricians at the residency stage, in the 2021-2022 academic year, a theoretical study was conducted at the St. Petersburg State Pediatric Medical University, involving the study of this issue.

Purpose. *To study the theory and practice of the formation of professional and pedagogical competencies of pediatricians at the stage of training in residency.*

Methodology. *This study is based on a socio-oriented approach that allows us to consider the state of the stated problem in Russian medical education. The study was carried out with the help of a theoretical analysis of the literature on pedagogy and psychology of higher education, the history of medical education.*

Results. *The materials of the theoretical study made it possible to actualize the problem of the formation of pedagogical competencies among pediatricians, to describe approaches to the interpretation of the concept of “pedagogical competencies”, to clarify the features of the formation of pedagogical competencies of specialists studying in residency.*

Conclusions. *The content of theoretical research can be integrated into the system of training doctors at the stage of pre-diploma and post-graduate medical education.*

Keywords: *higher medical education; pedagogical competencies; residency, pediatrician; health; healthy lifestyle*

Введение

Важнейшей проблемой нашего общества является выраженная тенденция ухудшения состояния здоровья граждан, вызванная, в частности, их неумением осуществлять профилактику болезней и нежеланием нести ответственность за свое здоровье и здоровье своих детей [11]. Можно предположить, что одним из факторов, повлиявших на сложившуюся ситуацию, является российская ментальность, сформировавшаяся в период существования СССР, когда государство декларировало заботу о здоровье населения.

Социально-экономические условия нынешнего этапа развития российского государства выступают своеобразным стимулом того, чтобы люди занимались профилактикой болезней, стремились сохранять свое здоровье, здоровье подрастающего поколения, формируя у них здоровьесберегающий образ жизни.

Семья закладывает основы ценностного отношения к здоровью. Факторами, влияющими на формирование ценностных ориентаций,

являются следующие: способность и желание родителей развивать детей, создавать для них комфортные условия жизни, воспитывать у них ценностное отношение к здоровью.

Изучение данных российской статистики свидетельствует о том, что только 50% детей школьного возраста и 12% детей дошкольного возраста относятся к первой группе здоровья. В последнее десятилетие прослеживается тенденция, свидетельствующая об увеличении этих чисел. Например, число функциональных нарушений здоровья увеличилось в полтора раза [7].

Руководители российского государства издают приказы, разрабатывают нормативные документы, специалисты учреждений здравоохранения и образования – социальные программы, задачи которых направлены на профилактику болезней, формирование здорового образа жизни граждан.

Условием реализации социальных инициатив государства может рассматриваться медицинская деятельность специалистов сферы здравоохранения. В связи с распространением здравоцентрической парадигмы в обязанности врачам-педиатрам вменяется воспитание ценностного отношения людей к здоровью, принятие ими ответственности за его состояние и за качество здоровья своих детей, т.е. формирование здоровьесберегающих навыков. Научить таким навыкам членов семьи способен врач-педиатр [5]. Одним из видов профессиональной деятельности врачей-педиатров рассматривается психолого-педагогическая деятельность, а задачами – «формирование у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих» [12].

Заявленные профессиональные компетенции в полной мере описаны в содержании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, в частности, на этапе подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры [там же]. Профессиональные компетенции обуславливают качество межличностного взаимодействия врача-педиатра с ребенком и его родителями и могут рассматриваться сугубо педагогическими.

Современный этап развития последипломного медицинского образования характеризуется инновационными поисками подходов, моделей, педагогических систем и технологий обучения врачей-ординаторов в области педагогики и психологии. Знания этих наук выступают основой формирования профессионально-педагогических компетенций специалистов.

В настоящее время целый ряд российских исследователей демонстрирует попытки в решении задачи формирования профессионально-педагогических компетенций врачей на этапе обучения в ординатуре [3]; [4]; [5]; [9]. Однако в полной мере заявить, что данная проблема полностью решена, нельзя, и это свидетельствует о научной новизне данного исследования и актуализирует тему профессионально-педагогических компетенций.

Материалы и методы

В 2021-2022 учебном году в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом медицинском университете на факультете клинической психологии состоялось теоретическое исследование, предполагающее изучение теории и практики формирования профессионально-педагогических компетенций врачей-педиатров на этапе обучения в ординатуре. Задачи исследования включали в себя: определение понятий «компетентность» и «компетенция»; анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры); моделирование понятия «профессионально-педагогические компетенции врача-педиатра»; формирование представлений о дидактических подходах к обучению врачей-педиатров ординатуре.

Данное исследование осуществлялось с помощью теоретического анализа литературы по педагогике и психологии высшей школы, а также истории медицинского образования, что позволило сформировать представление о профессионально-педагогических компетенциях врачей-педиатров и охарактеризовать этот феномен как актуальную проблему современного медицинского образования.

Результаты исследования

Изучение литературы по педагогике и психологии высшей школы позволило сделать вывод о том, что в настоящее время в связи с распространением идеи компетентного подхода в подготовке к профессиональной деятельности различных специалистов, актуализировался вопрос, касающийся компетентностей и компетенций.

Профессиональная компетентность – это свойство профессиональных действий, которые обеспечивают эффективное решение профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях, с использованием квалификации, жизненного опыта и ценностей профессионала [8].

Компетенции – показатель готовности специалиста осуществлять свою профессиональную деятельность. Профессиональные компетенции являются компонентами профессионального поведения, основывающимися на знаниях и действиях, усиливаемых качествами личности субъекта [2]. Заглядывая в историю образования, можно узнать, что еще в 2007 году коллегия Министерства образования и науки Российской Федерации закрепила в качестве компетенций динамичное сочетание знаний, понимания, а также способностей и навыков субъектов профессиональной деятельности [11]. Можно провести параллель между традиционно принятыми знаниями, умениями и навыками, которые в этом документе утверждались как компетенции.

Таким образом, в начале XXI века в России компетенции выступили результатом профессионального образования, что было закреплено как в педагогическом сообществе, так и в государственных документах [11]. В частности, заявленное имеет отношение и к деятельности врача-педиатра.

Квалифицированный врач-педиатр, который осуществляет не только лечебную и профилактическую работу, но и демонстрирует умения, направленные на изменение отношения человека к своему здоровью, формирование ответственности за качество здоровья, безусловно, является привлекательным специалистом для системы здравоохранения. Способность объяснить, научить, помочь закрепить полученные навыки и проконтролировать применение знаний

является ежедневной рутинной врача-педиатра [3]. В свою очередь, знание врачом-педиатром личностных особенностей пациента, специфики его возраста дает ему возможность наиболее успешно применить свои профессионально-педагогические компетенции. Такое взаимодействие врача-педиатра, маленького пациента и его родителей повышает удовлетворенность семьи качеством медицинского обслуживания, увеличивает продуктивность системы первичной медико-санитарной помощи, наконец, улучшает качество жизни людей и ведет к снижению затрат на лекарственное обеспечение и других фондов здравоохранения.

Врач-педиатр должен обладать особыми профессиональными и личностными качествами, например: профессиональным клиническим мышлением, милосердием, ответственностью, терпимостью, дисциплинированностью, стремлением к самообразованию и др. Все эти качества формируются на основе познавательных и творческих способностей личности, в связи с чем, современное медицинское образование задает вектор личностного развития будущего специалиста, способного к реализации профессиональной цели.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод, что профессионально-педагогические компетенции врача-педиатра – это сложная система, объединяющая в себе профессиональную мотивацию, медицинские и психолого-педагогические знания, а также готовность к сотрудничеству с пациентами для решения задач профилактики болезней, сохранения и укрепления их здоровья, формирования установок на поддержание здорового образа жизни.

Профессионально-педагогические компетенции рассматриваются как значимые для медицинской практики, имеющей психолого-педагогическую направленность, обуславливающую результативность взаимодействия специалиста помогающей профессии и с пациентами, и с их родителями, и с коллегами. Закономерно, что такие компетенции нашли отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры) [12]. На этапе последиplomного образования врачу-педиатру важно

освоить большое число разнообразных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций психолого-педагогической направленности, которые позволят ему эффективно взаимодействовать, обучать и воспитывать не только детей, но и просвещать их родителей.

Все это позволяет утверждать, что профессионально-педагогические компетенции врача-педиатра, основу которых составляют его знания по педагогике и возрастной психологии, приобретенные на этапе обучения в ординатуре, являются важнейшей составляющей в модели профессиональной деятельности, реализуемой в условиях здравооцентрической парадигмы. Актуальность формирования профессионально-педагогических компетенций у ординаторов обусловлена тесной взаимосвязью процессов лечения, воспитания и обучения пациентов в современной превентивной медицине. Ведь на современном этапе развития здравоохранения решающую роль играет профессионализм, составной частью которого являются педагогические смыслы деятельности врача-педиатра.

Целый ряд российских ученых, изучая отдельные аспекты медицинской деятельности, имеющей выраженную психолого-педагогическую направленность, пришли к выводу, что практическое здравоохранение остро ощущает потребность в специалистах, владеющих профессионально-педагогическими компетенциями [5]; [9]. Большинство претензий населения к медицинскому обслуживанию связаны с неумением врача выслушать пациента, понять, объяснить, выразить сочувствие и т.д. Причину такого положения дел в практическом здравоохранении ученые видят в господстве патогенетической парадигмы, распространенной в медицинском образовании: основное внимание в профессиональной подготовке врача направлено на принятие того, что человек болеет и умирает, на изучение болезни, ее течение и лечение [3]. Возможно, поэтому мало внимания уделяется изучению профилактических подходов к болезни, а также обучению пациентов здоровому образу жизни. Наряду с этим, российские исследователи отмечают, что ординаторы имеют весьма несформированное представление о процессах воспитания, обучения, развития своих маленьких пациентов и о формировании у них здоровьесберегающих навыков [4].

Результаты анкетирования ординаторов свидетельствуют о том, что из них лишь 3,7% демонстрируют сформированные представления о педагогических знаниях, что вызывает необходимость организации их активной познавательной деятельности, развития научного кругозора на этапе обучения в ординатуре. Возможно, это позволит им воспитывать ценностное отношение к здоровому образу жизни у пациентов, учить их принимать ответственность за свое здоровье, формировать здоровьесберегающие навыки [9]. Исследования, иллюстрирующие отдельные вопросы непрерывного медицинского образования, указывают на то, что в современном обществе формированию профессиональной картины мира как нравственному ориентиру подготовки ординаторов уделяется значительное внимание [13]; [1]. Огромную часть такой картины мира составляют педагогические знания, имеющие тенденцию к совершенствованию [6].

Решение проблемы, связанной с формированием профессионально-педагогических компетенций врачей, лежит в плоскости разработки концептуальных основ модели профессиональной подготовки, реализующей психолого-педагогические смыслы медицинской деятельности, ее апробации и последующему внедрению в процесс обучения на этапе ординатуры [13].

Важнейшими аспектами модели рассматриваются следующие: определение цели профессиональной подготовки ординаторов, содержание профессионально и практико-ориентированного образования, обоснование принципов, подходов и методов обучения, связанных со спецификой профессиональной деятельности врачей-педиатров, формирование диагностического инструментария, внедрение в процесс обучения авторского курса «Медицинская педагогика». В качестве дидактических подходов, обеспечивающих формирование профессионально-педагогических компетенций, могут рассматриваться: компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный подходы. Компетентностный подход позволит сформировать систему медицинских и психолого-педагогических знаний, личностно-ориентированный подход – поддержать и обеспечить развитие профессиональной мотивации, в свою очередь,

деятельностный подход сформирует готовность к сотрудничеству с пациентами для решения задач профилактики болезней, сохранения и укрепления их здоровья, формирования установок на поддержание здорового образа жизни.

Резюмируя, необходимо сказать, что на современном этапе развития непрерывного медицинского образования профессионально-педагогические компетенции ординаторов рассматриваются актуальной проблемой, решение которой возможно благодаря тесному сотрудничеству врачей, ученых, педагогов и психологов.

Выводы

1. В связи с предложенной государством здравоцентрической парадигмой в обязанности врачей-педиатров входит организация воспитания, направленного на формирование ценностного отношения граждан к здоровью, принятие ими ответственности за его состояние и за состояние здоровья своих детей, т.е. формирование у населения комплекса здоровьесберегающих навыков.

2. На современном этапе развития здравоохранения решающую роль играет профессионализм, составной частью которого являются профессионально-педагогические компетенции врача-педиатра, позволяющие осуществлять процесс воспитания и обучения пациентов, просвещения их родителей.

3. Решение проблемы, связанной с формированием педагогических компетенций врачей-педиатров лежит в плоскости разработки концептуальных основ модели профессиональной подготовки, реализующей психолого-педагогические смыслы медицинской деятельности, ее апробации и последующему внедрению в процесс обучения на этапе ординатуры.

Заключение

Результаты проведенного теоретического исследования свидетельствуют о необходимости переосмысления организационных, содержательных, технологических, диагностических компонентов профессиональной подготовки врачей-педиатров и разработки

концептуальных основ модели профессиональной подготовки, реализующей психолого-педагогические смыслы медицинской деятельности, с целью ее апробации и последующего внедрения в процесс обучения на этапе ординатуры.

Теоретическое исследование в перспективе может иметь прикладное значение, возможность разработки и внедрения модели профессиональной подготовки, характеризующейся глубокими психолого-педагогическими смыслами медицинской деятельности лично ориентированной направленности.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2005. 114 с.
2. Белов Е.В. Медицинская педагогика и ее роль в профессиональной деятельности врача (преподавателя медицинского вуза) // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 3 (5). С. 67–69.
3. Васильева Е.Ю., Гайкина М.Ю., Тагаева Т.В. Педагогика в клинической практике врача. Учебное пособие. Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2017. 118 с.
4. Вацкель Е.А, Денищенко В.А. Педагогические аспекты развития рефлексии у клинических ординаторов первого года обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Том 10, № 38. С. 8–14.
5. Гринько Е.Н. Педагогика в подготовке врачей-педиатров на уровне ординатуры // Вопросы современной педиатрии. 2018. Том 17, №1. С. 16–18.
6. Евстегнеева В.А., Смольянинова О.Л., Логвинов С.И. Системный и процессный подход при обеспечении качества образовательных процессов в медицинских вузах // Инновации в науке. 2016. № 3 (52). С. 7–16.
7. Здоровоохранение в России: Стат. сб. / Росстат. М., 2015. 174 с.

8. Медведев В.Е., Татур Ю.Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
9. Петрова В.Н. Роль педагогики в процессе обучения ординаторов // Медицинское образование и вузовская наука. 2017. № 1(9). С. 39–42.
10. Подольная Н.Н. Ответственность за собственное здоровье как условие предотвращения преступлений против здоровья населения // Виктимология. 2019. № 2(20). С. 53–57.
11. Решение коллегии Министерства образования и науки РФ от 22 августа 2007 г. № ПК-4/1 “О ходе реализации приоритетного национального проекта в сфере образования” [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6281587/>
12. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minzdrav.gov.ru/opendata/7707778246-fgosvo>
13. Шатравкина А.В. Методологические ориентиры подготовки медицинских кадров высшей квалификации // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 60-1. С. 389–393.

References

1. Baidenko V.I. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy): metodicheskoe posobie* [Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues): a methodological guide]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 2005, 114 p.
2. Belov E.V. *Medicinskaya pedagogika i ee rol' v professional'noj deyatel'nosti vracha (prepodavatelya medicinskogo vuza)* [Medical pedagogy and its role in the professional activity of a doctor (teacher of a medical university)]. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii* [Pedagogical skill and pedagogical technologies]. Cheboksary: CNS “Interactive plus”, 2015, no. 3 (5), pp 67-69.

3. Vasil'eva E.U., Gajkina M.U., Tagaeva T.V. *Pedagogika v klinicheskoy praktike vracha. Uchebnoe posobie* [Pedagogy in the clinical practice of a doctor. Tutorial]. Arkhangelsk: Publishing House of the Northern State Medical University, 2017, 118 p.
4. Vackel' E.A., Denishenko V.A. Pedagogicheskie aspekty razvitiya refleksii u klinicheskikh ordinatorov pervogo goda obucheniya [Pedagogical aspects of the development of reflection in clinical residents of the first year of study]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Questions of methods of teaching at the university], 2021, vol. 10, no. 38, pp 8-14.
5. Grin'ko E.N. Pedagogika v podgotovke vrachej-pediatrov na urovne ordinatory [Pedagogy in the training of pediatricians at the residency level]. *Voprosy sovremennoj pediatrii* [Questions of modern pediatrics], 2018, vol. 17, no. 1, pp 16-18.
6. Evstegneeva V.A. Smol'yaninova O.L. Logvinov S.I. Sistemnyj i processnyj podhod pri obespechenii kachestva obrazovatel'nykh processov v medicinskih vuzah [System and process approach in ensuring the quality of educational processes in medical universities]. *Innovacii v nauke* [Innovation in science], 2016, no. 3 (52), pp 7-16.
7. Health care in Russia, 2015: Statistical compendium. Moscow: Rosstat, 2015, 174 p.
8. Medvedev V.E. Tatur Y.G. Podgotovka prepodavatelya vysshej shkoly: kompetentnostnyj podhod [Higher school teacher training: competency-based approach]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2007, no. 11, pp 46-56.
9. Petrova V.N. Rol' pedagogiki v processe obucheniya ordinatorov [The role of pedagogy in the process of training residents]. *Medicinskoe obrazovanie i vuzovskaya nauka* [Medical education and university science]. 2017, no. 1 (9), pp 39-42.
10. Podol'naya N.N. Otvetstvennost' za sobstvennoe zdorov'e kak uslovie predotvrashcheniya prestuplenij protiv zdorov'ya naseleniya [Responsibility for one's own health as a condition for preventing crimes against public health]. *Viktimologiya* [Victimology]. 2019, no. 2 (20), pp 53-57.
11. *Reshenie kollegii Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 avgusta 2007 g. № PK-4/1 "O hode realizacii prioritetnogo nacional'nogo proekta v sfere obrazovaniya"* [Decision of the Board of the Ministry

of Education and Science of the Russian Federation dated August 22, 2007 No. PK-4/1 “On the implementation of the priority national project in the field of education”]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6281587/> (accessed May 1, 2022).

12. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya (uroven' podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii po programmam ordinatury)* [Federal state educational standards of higher education (the level of training of highly qualified personnel in residency programs)]. <https://minzdrav.gov.ru/opendata/7707778246-fgosvo> (accessed May 3, 2022).
13. Shatravkina A.V. Metodologicheskie orientiry podgotovki medicinskih kadrov vysshej kvalifikacii [Methodological guidelines for the training of highly qualified medical personnel]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education]. 2016, no. 60-1, pp 389-393.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Яцевич Наталья Анатольевна, ассистент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет

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

nyazevich@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Natalya A. Yatsevich, assistant of the department of general and applied psychology with courses in biomedical disciplines and pedagogy

St. Petersburg State Pediatric Medical University

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

nyazevich@gmail.com

Поступила 29.05.2022

После рецензирования 05.06.2022

Принята 19.06.2022

Received 29.05.2022

Revised 05.06.2022

Accepted 19.06.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-70-88

UDC 373.1

ENGLISH TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY IN SENIOR HIGH SCHOOLS STUDENTS: STUDENTS' PERSPECTIVE ON ITS' IMPLEMENTATION

Lamhot Naibaho

This study investigates the English teachers' professional learning community from the students' perspective on its implementation. It is done at some senior high schools in Bekasi. The design of this study was based on qualitative methods with a descriptive design. The data collection technique is done through a semi-structured interview technique. The selected study respondents were based on the purposive sampling technique. Through this technique, the respondents selected to be interviewed were the outstanding principals in senior high schools. The research instrument used was an interview based on the checklist found in Olivier and Hipp's professional learning community model. The result of the study is that the professional learning community is very effective in school improvement practice and has a significant role in shaping teachers' personal and collective ability and application. The development of a professional learning community through strengthening the practice of the main functions that are the backbone of the professional learning community, such as collective learning practices and applications, can be seen to improve teachers' teaching practices and student learning activities which are basic practices in school improvement activities.

Keywords: *English teachers; professional learning community; implementation; perspective*

Introduction

Schools are leading educational organisations responsible for equipping the younger generation to face the world now and in the future, which is seen as increasingly challenging, rapidly changing and inter-

dependent. Thus, actions to strengthen schools by improving aspects of schools, teachers and students are seen as quite significant [1; 2]. One of the most recent practices in the school improvement process is the practice of professional learning communities, which is now very actively implemented in developed countries [3]. This practice is an ongoing effort made for school improvement with the collaborative involvement of the school community to achieve long-term findings [4]. Previous studies in developed countries' professional learning communities have shown that these practices can develop a high-level learning culture [5; 6]. This culture can substantially impact the community as it can bring about changes in teaching and learning methods and school management and leadership, especially involving teachers learning collectively and applying it and working together in a team [7]. In addition, teachers can also work collaboratively to find solutions to help improve student learning and achievement that can ultimately increase school effectiveness and improvement [8].

Schools in developed countries have introduced and practised many models concerning professional learning communities [9; 10]. The primary objective of professional learning community models is to highlight one of the school improvement process strategies that can be implemented continuously. The practices found in this professional learning community are seen to influence the learning of teachers and students, which has implications for the improvement of teacher competence and student development. This effort can be produced by creating a conducive learning environment for all teachers and students. In addition, schools are advised to adopt a professional learning community as one of the latest practices of the school improvement process and implement such practices in developed countries [11]. Although the practice of professional learning community is widely implemented in developed countries, it is relatively less implemented. It includes the main foundations of professional learning community practices that are collective teacher learning recommendations and applications that are less practised in many schools than just gathering to do formal management work [12], such as classroom management, student management, and relating to clerical

matters. Furthermore, there are not many studies related to the practice of this professional learning community at the school level. There are some mistakes and misunderstandings among school to understand the concept of professional learning community practice and the factors that influence its effectiveness. School see the implementation of professional learning community activities or practices involving only the classroom level and do not see it in a broader context outside the classroom [13].

Therefore, this study was conducted to look at the practice of professional learning community among teachers, especially related to the function of collective learning practice and application in schools. It is because the characteristics in this practice are essential to be the basis in the practice of continuous school improvement to obtain long-term effects on student achievement and well-being [14]. Based on the background of the study, the problem of this study is formulated in question, “How is the students’ perspective of English teachers professional learning community in senior high schools?”

Literature reviews

Professional learning communities are one of the school improvement practices that play an important role in shaping teachers’ personal and collective ability to meet challenges to improve student achievement [15; 16]. Professional learning communities enhance teaching practices and student’ learning activities, being fundamental in school improvement activities [17; 18]. To achieve that goal, schools need to provide a conducive learning environment, including a collaborative learning environment and how to apply it among school to provide space for school to develop their professionalism so that later changes and improvements to the school as a whole can be implemented [19]. Community practices of professional learning are often associated with school efforts to implement improvement and involve consensus among members as the warmth shown in a family, neighbour or any group that has close ties and tends to be family with good intentions [20]. In a broader aspect, a professional learning community refers to a school environment that involves teachers working collaboratively in a specially formed team to improve student achievement.

The concept of a professional learning community is a school that combines professional involvement among administrators and teachers to add knowledge and share learning practices on an ongoing basis to improve student achievement [21]. The professional learning community concept is a joint activity that involves school administrators and teachers in gathering information, making decisions, and implementing those decisions. In other words, it shows the existence of an element of collective learning and application among teachers and school [22]. The concept of collaboration embodied in a professional learning community with the ultimate goal of improving student achievement is also agreed upon. They explained that the professional learning community had shown personal and interpersonal improvement of teachers and organisational capacity, particularly involving a commitment to professional development that ultimately leads to student achievement. There are three main ideas of a professional learning community that need to be reflected by every administrator and teacher if they want to see the basic concepts of a thriving professional learning community. Among them are a) ensuring that students learn, that is, focusing on student learning compared to teacher teaching; b) collaborative culture, i.e. teachers are willing to work in teams with a common goal in education; and c) focusing on outcomes that are responsible for improving outcomes, especially student achievement. The first idea of a professional learning community is to ensure that students do learn. Teachers must be given adequate training and exposure to prioritise student learning over teacher teaching in every aspect [23]. Fair and equitable space and opportunities should be given to every student to learn because they have the same right to acquire knowledge following the slogan “Learning for All”, as often chanted by every school. Schools that implement a professional learning community will be able to identify the differences in their students and immediately address the problems between students, especially those related to students with diverse levels of intelligence. The goal is for students with these various levels of intelligence to be able to spend extra time or be given separate guidance until they can master what they are learning [24].

The professional learning community cannot be separated from the culture of collective learning and application among teachers and school. Teachers should not work separately, completing tasks related to their essential tasks only without collectively working together to achieve student success and school quality. Schools, especially senior leader team (SLT) leaders, especially principals, must encourage teachers to cooperate in planning or action, and each program and activity formed must be implemented as a team, not individually or separately. The environment exists for a school that practices a professional learning community forming strong cooperation that includes a systematic process involving teachers working in a team to analyse and improve [25]. Implications from such efforts will improve student achievement, which is the ultimate goal of a school's improvement practices or, in other words, to achieve the aspirations and importance for student success.

Six factors can improve the effectiveness of a professional learning community. The meant factors are a) sharing mission, vision, values and goals and teachers who appreciate the vision and mission of the professional learning community will make learning activities the central vision of their careers; b) collaborative team as the basis of the success of professional learning community is activities implemented collaboratively among school to achieve the vision of professional learning community set is through efforts implemented collaboratively, the capacity of school can be increased compared to efforts carried out individually; c) implementation of collective inquiry A professional learning community team is formed to evaluate the effectiveness of practice to identify expected achievements; d) action and solution-oriented School who practice a professional learning community are required to make their theories or views a reality; e) the process of continuous improvement to achieve this goal, the school needs to have a strategic plan and be able to answer questions, and f) outcome-oriented. All the factors contributing to the effectiveness of the professional learning community as mentioned above need to be embodied in the form of outcomes [26]. Thus, school leaders need to make school aware of the importance of the professional learning community to its outcomes to identify their strengths and

weaknesses. Furthermore, the data and information encourage the school to implement inquiry and learning activities on an ongoing basis [27].

It can be concluded that the practice of online learning community is a school improvement practice that needs to be implemented by teachers and school staff to achieve long-term findings, especially related to student development and school quality improvement [28]. Many aspects should be emphasised and put into practice by teachers and school, as listed in the model of an online learning community. One of the functions that can be used as a reference for success in implementing the school's online learning community is the practice of collective learning and the application that exists among teachers and school staff [29]. The school, especially the principal as SLT, who is involved as the prominent leader in the school, should provide a suitable climate and atmosphere in the school to encourage teachers to work collectively in each program and activity implemented and prioritise partnership as a team and not individually or separately [30]. This study looks at the practice of professional learning community characteristics found in the function of collective learning practice and application based on the professional learning community model produced in a secondary school in based on the perspective of an outstanding principal [31].

Research method

The design of this study was based on qualitative methods with a descriptive design. The data collection technique is done through a semi-structured interview technique. This review was conducted to ensure that the questions provided to be asked to the respondents were in line with the professional learning community and the function of collective learning practice and application so that it can later meet the objectives outlined. The selected study respondents were based on the purposive sampling technique. The respondent was selected to be interviewed by an outstanding principal of Senior High Schools through this technique. The research instrument used was an interview protocol formed based on the checklist found in the professional learning community model produced by Olivier and Hipp [32]. This study involved

three stages of data collection procedure based on the adaptation of the study framework from the ADDIE Model, the three stages referred to are as follows: a) analysis stage, a) design stage, and c) evaluation stage.

Result and discussion

As explained earlier, the function of learning practice has been broken down into two parts and detailed as follows:

Collective learning practices Table 3 below shows the collaborative learning practices implemented in schools due to interviews with outstanding principals in the study schools and validation of reviews by experts.

Table 3.

Findings of the study for the function of collective learning practice

| Collective learning practices | Outstanding principal interview | Expert review |
|--|---------------------------------|---------------|
| 1. Teachers work together to increase knowledge, pedagogical skills, and practice teaching and learning. | Yes | Yes |
| 2. The good looks among teachers reflect their commitment to school improvement efforts. | Yes | Yes |
| 3. Teachers work together to plan problem-solving to meet the needs of students. | Yes | Yes |
| 4. Collective learning is implemented through open discussion. | Yes | Yes |
| 5. Teachers collaboratively analyse various data sources to achieve effectiveness in teaching practice. | Yes | Yes |
| 6. Teachers collaboratively analyse student achievement to improve pedagogical skills and practice teaching and learning. | Yes | Yes |
| 7. Teachers are actively involved in introductory courses, especially pedagogical skills and practice teaching and learning. | Yes | Yes |

The findings show that six learning practices are collectively practised as found in the checklist of the original questionnaire. In addition to these six practices, there is one additional practice suggested by outstanding principals that should be available and implemented in the practice of collective learning in schools. The practice is that “Teachers are actively involved in important courses, especially related to pedagogy and practice

teaching and learning”. This practice was not included in the checklist of the original questionnaire. However, based on recommendations obtained from interviews with outstanding principals and validation of reviews by referred experts, this practice was accepted as a joint practice that formed the function of learning collectively and practised by teachers in the study schools. The interviews conducted showed that the principals agreed that the practice of collective learning is implemented in the school. Teachers successfully build good relationships and collectively work together to improve pedagogical knowledge and skills and teaching and learning practices. Discussions held between teachers and analysis of various data sources, including participation in courses related to pedagogy and teaching and learning practices, can increase the effectiveness of teaching practice.

Teachers’ collaboration and discussions are usually in the form of groups or during self-improvement programs known as In-Service Training programs. Through this program, teachers will discuss various matters related to pedagogical knowledge and skills and teaching and learning practices and problem-solving to meet the needs of students. Principals also added how teachers work collectively in solving problems that do not show excellence in student results. Usually, for each course or content in the In-Service Training program, teachers will first be asked what form of program or content is required. Each teacher requires different filling according to their levels and competencies. In addition to cooperation and discussions conducted to increase pedagogical knowledge and skills and teaching and learning practices, teachers are also encouraged to analyse various data sources to achieve effectiveness in their teaching practices. The emphasis is always to analyse student achievement data such as test and examination results.

From the above findings, it can be concluded that collective learning is implemented in schools. According to the explanations of the interviews with the excellent principals, teachers are encouraged to build good relationships and work collectively in improving pedagogical knowledge and skills and teaching and learning practices. Apart from that, open discussion, analysis of various sources and involvement in courses related to pedagogy and teaching and learning practices are also created to increase the effectiveness of teachers’ teaching practices.

Based on the above findings, it can be concluded that this function of applied learning is practised in the study school, as explained in the interviews with outstanding principals. Among those implemented in the study, the schools are the efforts of teachers to try various strategies in the pedagogical process and daily teaching and learning practices, cooperation between teachers in trying pedagogical strategies and teaching and learning practices, teachers' involvement in staff development training and how to input -new input obtained by teachers from the courses attended can be shared with other teachers and practised in their teaching classes. The interviews also confirmed that applied learning practices are also implemented in schools, as explained by the principal. Table 4 below shows the applied learning practices implemented, the proposed results of interviews with outstanding principals in the study schools, and the validation of reviews by experts.

Table 4.

Findings of the study for the function of applied learning practice

| Collective learning practices | Outstanding principal interview | Expert review |
|---|---------------------------------|---------------|
| 1. Teachers work together to try various pedagogical strategies and teaching and learning practices in their assignments. | Yes | Yes |
| 2. Teachers engaged in discussions that sparked various ideas to encourage further exploration. | Yes | Yes |
| 3. Staff Development Training is more focused on improving knowledge to enhance pedagogical skills and teaching and learning practices. | Yes | Yes |
| 4. Staff Development Training is more focused on improving knowledge to enhance pedagogical skills and teaching and learning practices. | No | Yes |
| 5. Teachers are committed to programs that can enrich learning. | Yes | Yes |
| 6. Teachers who attend the course conduct in-house training to share pedagogical knowledge and colleagues' teaching and learning practices. | Yes | Yes |
| 7. Teachers who attend the course are encouraged to apply the skills acquired in pedagogy and their teaching and learning practices. | Yes | Yes |

Table 4 above shows five applied to learn practices as listed and implemented in schools. Apart from the five practices listed above, two additional practices in this function are also implemented as suggested by the outstanding principals. The two practices are “Teachers who attend the course conduct in-house training to share pedagogical knowledge and teaching and learning practices with colleagues” and “Teachers who attend the course are encouraged to apply the skills acquired in pedagogy and their teaching and learning practices.”

These practices are not on the checklist as found in the professional learning community model. However, on recommendations obtained in interviews with outstanding principals and validation of reviews by referred experts, these practices are accepted as a shared practice that shapes the function of applied learning. The interviews showed that the principals agreed that teachers use various methods to try various strategies in the pedagogical process and daily teaching and learning practices. In addition, cooperation between teachers is also established in staff development training to increase knowledge and increase teaching skills. Teachers are also committed to the programs implemented in schools to enrich student learning. Even for teachers who attend courses from within or outside the school, it is recommended to share with other teachers to apply the acquired skills in teaching-learning practices. The principal said cooperation and discussions were held among the teachers, especially during the in-service training program.

The principal also explained that the staff development training program was implemented with more focus, significantly improving knowledge or increasing pedagogical skills and teaching and learning practices. There are usually certain times when this program is run. The focus of discussion and sharing is according to need or subject. Teachers can apply the skills acquired during the session or program, and there is learning with teachers in resolving related issues. The next thing that the principals emphasised was the new inputs needed by the teachers through the courses they attended, especially concerning the subjects that needed to be emphasised. Next, the principal also said the need for teachers who had attended the courses to share with other teachers. Usually, there will be an in-house training program to explain to other teachers.

Based on the above findings, it can be concluded that this function of applied learning is practised in the study school, as explained in the interviews with outstanding principals. Among those implemented in the study, the schools are the efforts of teachers to try various strategies in the pedagogical process and daily teaching and learning practices, cooperation between teachers in trying pedagogical strategies and teaching and learning practices, teachers' involvement in staff development training and how to input -new input obtained by teachers from the courses attended can be shared with other teachers and practised in their teaching classes.

Overall the results of this study can be concluded that the teachers in the study school adopt the characteristics found in the function of collective learning practice and the application model of the online learning community. The intended features are: teachers work together to improve knowledge to improve pedagogical skills and teaching and learning practices, good looks among teachers reflect their commitment to school improvement efforts, teachers work together to plan problem solving to meet the needs of students, learning collectively implemented through open discussion, teachers collaboratively analyse various data sources to achieve effectiveness in teaching practice, teachers collaboratively analyse student achievement to improve pedagogical skills and teaching and learning practices, teachers collaborate to try various pedagogical strategies and teaching practices and learning to be applied in their assignments, teachers engage in discussions that trigger a variety of ideas to encourage further exploration, staff development training is more focused on improving knowledge to enhance pedagogical skills as well as teaching and learning practices, teachers in applying new knowledge to solve problems, and teachers committed to programs that can enrich learning. However, three additional features are practised by teachers in the study school but are not listed in the features professional learning community model. The intended characteristics are: “Teachers are actively involved in important courses, especially related to pedagogy and teaching, and learning practices”, “Teachers who attend courses conduct internal training in

order to share pedagogical knowledge and teaching and learning practices with colleagues”, and “Teachers who attend the course are encouraged to apply the skills acquired in pedagogy as well as their teaching and learning practices”.

It explains that the recommendations of the professional learning community related to the cooperation of teachers in improving competencies and work performance are aspects that the principals emphasise. Teachers are encouraged to observe each other, provide feedback and share ideas related to effective teaching practices. In addition, all teachers, including excellent teachers, are allowed to be coaches to guide their friends in applying their learning to be shared with other friends. Principals also emphasise collaborative practices among teachers in analysing assignments and student achievement data in designing activities and continuous improvement.

Findings indicate that six learning practices are collectively practised checklists. The intended practices are: a) teachers work together to increase knowledge to increase pedagogical skills as well as teaching and learning practices; b) goodness among teachers reflects their commitment to school improvement efforts; c) teachers work together to plan problem-solving to meet the needs of students; d) collective learning is implemented through open discussion; e) teachers collaboratively analyse various data sources to achieve effectiveness in teaching practice; and f) teachers collaboratively analyse student achievement to improve pedagogical skills as well as teaching and learning practices. The study findings obtained in this study are coincident with the study conducted by early researchers related to the professional learning community. The practice of collective learning will be achieved if teachers can work in a team collaboratively [33; 34]. It is because the team formed will be able to make appropriate plans to improve student achievement.

Teachers should not work separately. They must sit together in a team to produce a culture of collective learning that can boost student achievement and, in turn, result in quality improvement for the school [35]. Building a professional learning community in schools requires a

long time, effort and energy collectively from all parties [36]. In addition to achieving collective learning practices in schools, school administrators are also advised to always be with the school staff, presenting clear policies and procedures to assist teachers [37]. Close cooperation between teachers and school administrators can be further strengthened through collaborative cooperation created among school.

In addition to these six practices, there is one additional practice suggested by outstanding principals that should be available and implemented in the practice of collective learning in schools. The practice is “Teachers are actively involved in important courses, especially related to pedagogy and teaching and learning practices”. This practice was not included in the checklist of the original questionnaire. However, based on recommendations obtained from interviews with outstanding principals and validation of reviews by referred experts, this practice was accepted as a joint practice that formed the function of learning collectively and practised by teachers in the study schools.

Furthermore, the findings show that five applied learning practices are practised as found in the checklist for applied learning practices. The intended practices are: a) teachers work together to try various pedagogical strategies as well as teaching and learning practices to be applied in their assignments, b) teachers engage in discussions that trigger a variety of ideas to encourage further exploration, c) developmental exercises staff are more focused on improving knowledge to enhance pedagogical skills as well as teaching and learning practices, d) teachers work with PTAs in applying new knowledge to solve problems, and e) teachers are committed to programs that can enrich learning.

The study findings obtained in this school are very much in line with previous studies that have been conducted. Teachers who engage and work together, share skills, and exchange expertise and knowledge to achieve a common focus will significantly impact student success and improvement in school quality [38]. It is because teachers can equally apply their skills to other school. The same thing when his results showed that professional learning community practices allow teachers to be actively involved in discussions that focus on assessment, teaching practice and

student intervention planning [39]. Apart from the five practices listed above, two additional practices in this function are also implemented as suggested by the outstanding principals. The two practices are “Teachers who attend the course conduct in-house training to share pedagogical knowledge and teaching and learning practices with colleagues”, and “Teachers who attend the course are encouraged to apply the skills acquired in pedagogy and their teaching and learning practices”.

Both of these practices are not on the checklist as found in the Professional learning community model [39]; however, on recommendations obtained in interviews with outstanding principals and validation of reviews by referred experts, then these practices are accepted as a shared practice that shapes the function of applied learning. The interviews showed that the principals agreed that teachers use various methods to try various strategies in the pedagogical process and daily teaching and learning practices. In addition, cooperation between teachers is also established in staff development training to increase knowledge to increase teaching skills. Teachers are also committed to the programs implemented in schools to enrich student learning. In fact, for teachers who attend courses or new inputs from within or outside the school, it is recommended to share with other teachers and even encouraged to apply the acquired skills in their pedagogy and teaching and learning practices.

Conclusion

The professional learning community is very effective in school improvement practice and has a significant role in shaping teachers’ personal and collective ability and application. The aim is to meet the challenges of improving student achievement and school quality. The development of a professional learning community through strengthening the practice of the main functions that are the backbone of the professional learning community, such as collective learning practices and applications, can be seen to improve teachers’ teaching practices and student learning activities which are basic practices in school improvement activities. This study has identified six critical features

in collaborative learning practice and five features in applied learning practice that schools implement in the professional learning community model. However, three other characteristics should be given a role and practised by school to achieve the desire to improve student achievement and school quality. All the features found in the function of collective learning practice and its application should be understood and practised comprehensively to achieve the desire to improve student achievement and school quality.

References

1. Beames J.R., Johnston L., O’Dea B., Torok M., Boydell K., Christensen H., Werner-Seidler A. Addressing the mental health of school students: Perspectives of secondary school teachers and counselors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2022, vol. 10(1), pp. 128-143. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1838367>
2. Scales PC, Pekel K, Sethi J, Chamberlain R, Van Boekel M. Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students’ motivation: A mixed methods study. *The Journal of Early Adolescence*, 2020, vol. 40(4), pp. 499-536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
3. O’Brien S., McNamara G., O’Hara J., Brown M. Learning by doing: Evaluating the key features of a professional development intervention for teachers in data-use, as part of whole school self-evaluation process. *Professional Development in Education*, 2020, vol. 48(2), pp. 273-297. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720778>
4. Somprach K., Tang K.N., Popoonsak P. The relationship between school leadership and professional learning communities in Thai basic education schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 2017, vol. 16(2), pp. 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9206-7>
5. Antinluoma M., Ilomäki L., Lahti-Nuutila P., Toom A. Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 2018, vol. 7(5), pp. 76-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
6. Haiyan Q., Allan W. Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Pro-*

- Professional Development in Education*, 2021, vol. 47(4), pp. 586-598. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
7. Voelkel Jr R.H., Chrispeels J.H. Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 2017, vol. 28(4), pp. 505-526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
 8. Schildkamp K., Poortman C.L., Handelzalts A. Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2016, vol. 27(2), pp. 228-254. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
 9. Liu S.H. Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. *Technology, Pedagogy and Education*. 2013, vol. 22(1), pp. 37-54. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.719398>
 10. Owen S.M. Teacher professional learning communities in innovative contexts: ‘ah hah moments’, ‘passion’ and ‘making a difference’ for student learning. *Professional Development in Education*, 2015, vol. 41(1), pp. 57-74. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.869504>
 11. Scott S. The theory and practice divide in relation to teacher professional development. Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery, 2010, pp. 20-40.
 12. Mockler N. Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 2020, vol. 48(1), pp. 166-180. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
 13. Stammes H., Henze I., Barendsen E., de Vries M. Bringing design practices to chemistry classrooms: studying teachers’ pedagogical ideas in the context of a professional learning community. *International Journal of Science Education*, 2020, vol. 42(4), pp. 526-546. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1717015>
 14. Ashdown D.M., Bernard M.E. Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 2012, 39(6), pp. 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>

15. Harris A., Jones M. Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 2010, vol. 13(2), pp. 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
16. Jones L., Stall G., Yarbrough D. The importance of professional learning communities for school improvement. *Creative Education*, 2013, vol. 4(05), pp. 357-361. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.45052>
17. Battersby S.L., Verdi B. The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review*, 2015, vol. 116(1), pp. 22-29. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970096>
18. Hiron S., Dimmock C. Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 2012, vol. 64(4), pp. 405-424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
19. Nordin A. Teacher professionalism beyond numbers: A communicative orientation. *Policy Futures in Education*, 2016, 14(6), pp. 830-845. <https://doi.org/10.1177/1478210316656507>
20. Frelin A. Exploring relational professionalism in schools. Springer Science & Business Media, 2013, 138 p.
21. Liu S.H. Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. *Technology, Pedagogy and Education*, 2013, vol. 22(1), pp. 37-54. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.719398>
22. Ma N., Du L., Zhang Y.L., Cui Z.J., Ma R. The effect of interaction between knowledge map and collaborative learning strategies on teachers' learning performance and self-efficacy of group learning. *Interactive Learning Environments*, 2020, 23, pp. 1-5. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1855204>
23. Moats L. What teachers don't know and why they aren't learning it: Addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 2014, vol. 19(2), pp. 75-91. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.941093>
24. Wong R. When no one can go to school: does online learning meet students' basic learning needs? *Interactive Learning Environments*, 2020, pp.1-7. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789672>

25. Blitz C.L. Can Online Learning Communities Achieve the Goals of Traditional Professional Learning Communities? What the Literature Says. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. 2013, 37 p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544210.pdf>
26. Chen P., Lee C.D., Lin H., Zhang C.X. Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 2016, vol. 36(2), pp. 248-65. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148853>
27. Tomčíková I. Implementation of inquiry-based education in geography teaching-findings about teachers' attitudes. *Review of International Geographical Education Online*, 2020, vol. 10(4), pp. 533-548. <https://doi.org/10.33403/rigeo.791713>
28. Vangrieken K., Meredith C., Packer T., Kyndt E. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 61, pp. 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
29. Disbray S., O'Shannessy C., MacDonald G., Martin B. Talking together: how language documentation and teaching practice support oral language development in bilingual education programs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2022, vol. 25(4), pp. 1451-1466. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1767535>
30. Park J.H., Byun S.Y. Principal support, professional learning community, and group-level teacher expectations. *School Effectiveness and School Improvement*, 2021, vol. 32(1), pp. 1-23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764061>
31. El Mhouthi A., Nasseh A., Erradi M., Vasquèz J.M. Enhancing collaborative learning in Web 2.0-based e-learning systems: A design framework for building collaborative e-learning contents. *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22(5), pp. 2351-64. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9545-2>
32. Chuang H.H. Leveraging CRT awareness in creating web-based projects through use of online collaborative learning for pre-service teachers. *Educational Technology Research and Development*, 2016, vol. 64(4), pp. 857-76. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9438-5>

33. Cohen-Vogel L., Cannata M., Rutledge S.A., Socol A.R. A model of continuous improvement in high schools: A process for research, innovation design, implementation, and scale. *Teachers College Record*, 2016, vol. 118(13), pp. 1-26. <https://doi.org/10.1177/016146811611801301>
34. DuFour R., DuFour R. Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM. Solution Tree Press, 2013, 280 p.
35. Gilboy M.B., Heinerichs S., Pazzaglia G. Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 2015, vol. 47(1), pp. 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
36. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university. McGraw-hill education (UK), 2011, 418 p. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-Book-Fiorg-.pdf
37. Mellow G.O., Woolis D.D., Klages-Bombich M., Restler S. Taking College Teaching Seriously-Pedagogy Matters! Fostering Student Success Through Faculty-Centered Practice Improvement. Stylus Publishing, LLC; 2015, 140 p.
38. Lenning O.T., Hill D.M., Saunders K.P., Stokes A., Solan A. Powerful learning communities: A guide to developing student, faculty, and professional learning communities to improve student success and organizational effectiveness. Stylus Publishing, LLC; 2013, 370 p.
39. Dogan S., Tatik R.S., Yurtseven N. Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2017, vol. 17(4), pp. 1203-1229. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0479>

DATA ABOUT THE AUTHOR

Lamhot Naibaho

Universitas Kristen Indonesia

Jl. Mayjen Sutoyo No 2, Jakarta 13630, Indonesia

lamhot.naibaho@uki.ac.id

Поступила 25.04.2022

После рецензирования 27.05.2022

Принята 09.06.2022

Received 25.04.2022

Revised 27.05.2022

Accepted 09.06.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-89-108

УДК 378

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕШНЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ
ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МАГИСТРАНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
В ФОРМЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ**

Н.Ю. Кабанова, В.С. Кабанов, Ф.Р. Хабибрахманова

***Актуальность.** Целью освоения дисциплины «профессиональный английский язык» является умение самостоятельно анализировать, создавать, переводить профессионально-ориентированные тексты и представлять результаты своей научной деятельности. При этом в процессе подготовки бакалавров чаще всего отсутствуют такие формы учебной деятельности студентов под руководством преподавателя. Это делает актуальным на уровне магистратуры формирование информационной основы такой деятельности как обязательного условия её самостоятельного выполнения.*

***Цель.** Мы поставили целью разработать и апробировать внешнюю информационную основу учебной деятельности магистрантов в форме учебного пособия, и с помощью различных видов профессионально-ориентированного чтения преобразовать ее во внутреннюю, что позволит магистрантам самостоятельно подготовить аннотацию научной статьи и презентацию по теме своего исследования, а также сделать доклад на английском языке.*

***Методы и гипотеза.** Учебное пособие построено в рамках проектного метода. Мы предположили, что работа по учебному пособию повысит уровень самоорганизации учебной деятельности и качество проектной деятельности магистрантов.*

***Результаты.** Результаты педагогического эксперимента подтвердили наше предположение: в группе, которая работала по пособию, процент своевременно выполненных учебных заданий выше,*

что говорит о лучшей самоорганизации студентов, а также выше оценки за презентации на иностранном языке по теме исследования.

Область применения результатов. Полученные результаты доказывают эффективность разработанного учебного пособия и вносят вклад в практику преподавания иностранных языков магистрантам.

Ключевые слова: Профессиональный иностранный язык; профессионально-ориентированное чтение; информационная основа деятельности; метод проектов

**THE EXTERNAL INFORMATIONAL BASIS
ORGANIZATION OF THE PROJECT ACTIVITY
OF GRADUATE STUDENTS ON THE DISCIPLINE
“PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE”
IN THE FORM OF A HANDBOOK**

N.Y. Kabanova, V.S. Kabanov, F.R. Khabibrakhmanova

Relevance. *The purpose of mastering the subject “Professional English” for graduate students is ability to analyze, edit, create and translate professionally-oriented texts on their own, and to present the results of their scientific and professional activities. At the same time, there are usually no forms of such activities under the guidance of a teacher in the bachelor’s curriculum. Therefore, it is relevant to develop some methods and techniques of forming an informational basis for the self-dependent implementation of such activities.*

Purpose. *The aim of our work was to develop and test the external informational basis of graduate students’ educational activities in the form of a handbook and, with the help of various types of professionally oriented reading, to transform it into an internal informational basis that will allow them to write an abstract of a scientific article and to make a presentation on the topic of their research on their own, as well as to make a report.*

Methods and hypotheses. *The handbook was written within the framework of the project method. We assumed that the work on the handbook*

would increase the level of self-organization of educational activities and the quality of project activities of graduate students.

Results. As expected, the experiment proved our assumption: in the experimental group the percentage of timely completed educational tasks was higher, that indicates better self-organization of students. The grades for foreign-language presentations on the research topic, which are the main product of the project activities of graduate students, were also higher.

Practical implications. The results obtained prove the effectiveness of the handbook, and contribute to the practice of teaching foreign languages at the graduate students.

Keywords: professional foreign language; professionally-oriented reading; informational basis of activity; project method

Проблема исследования

В настоящее время защита магистерской или кандидатской диссертации невозможна без активной публикационной деятельности. Представление результатов исследований на английском языке является неотъемлемой частью любой научной публикации. Для магистрантов неязыковых направлений профессионально-ориентированное чтение (ПОЧ) иноязычной литературы, подготовка аннотации и доклада на английском языке является одной из самых сложных задач как в учебной деятельности, так и при подготовке научных публикаций [1; 12].

Чтобы подготовить магистрантов к решению данных задач при освоении дисциплины «Профессиональный иностранный язык» осуществляется целенаправленное формирование у обучающихся следующих иноязычных компетенций [10]:

- умение представлять результаты научной и профессиональной деятельности; анализировать, создавать, редактировать и переводить научные и профессионально-ориентированные тексты на изучаемом иностранном языке (УК-4);
- овладение навыками академического и профессионального взаимодействия на иностранном языке; научной и профессиональной терминологией изучаемого иностранного языка;

навыками работы с информационно-поисковыми системами (УК-4);

- умение логично и аргументированно излагать профессиональную информацию в процессе межкультурного взаимодействия на изучаемом иностранном языке (УК-5).

Формирование данных компетенций осуществляется через организацию преподавателем и выполнение магистрантами следующих видов учебной работы:

- подбор и обзор иноязычных источников по теме исследования;
- анализ профессиональной информации – профессионально-ориентированное чтение, аннотирование, реферирование и перевод текстов из профильных научных журналов;
- отработка использования принятых в академической среде формул и клише устной и письменной речи для публикации научных статей и докладов на научных конференциях.

Следует обратить внимание на то, что в действующих федеральных стандартах подготовки магистров значительно увеличивается количество времени на самостоятельную работу обучающихся [9]. Этот сдвиг, основанный на принципах личностно-деятельностного подхода в образовании [2] должен облегчать переход обучающихся от учебной деятельности под руководством преподавателя к самостоятельной учебной и, в перспективе, к профессиональной деятельности. Однако иноязычная подготовка бакалавров технических направлений редко включает такие формы работы как анализ и создание иноязычных научных текстов, а также представление результатов своей исследовательской работы на иностранном языке под руководством преподавателя. Данное противоречие между целями и задачами иноязычной подготовки на разных уровнях высшего образования затрудняет формирование у магистрантов целевых компетенций.

Чтобы снять описанное противоречие и обеспечить формирование у магистрантов в процессе освоения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» готовности и способности самостоятельно выполнять указанные в программе виды учебной работы, мы исполь-

зовали проектный метод обучения [1; 7; 13; 19]. Чтобы учесть разницу в достигнутом ранее уровне владения языком у магистрантов и облегчить им переход от работы под руководством преподавателя к самостоятельному выполнению учебной и квазипрофессиональной деятельности, мы использовали разработанные нами принципы организации информационной основы деятельности (ИОД) [5; 6], которая формируется в процессе профессионально-ориентированного чтения [12; 14]

Разрабатывая учебное пособие как внешнюю информационную основу учебной деятельности, мы поставили целью сформировать у магистрантов полную внутреннюю информационную основу учебной деятельности через профессионально-ориентированное чтение (ПОЧ) для облегчения самостоятельного выполнения индивидуальных проектов, продуктом которых является аннотация научной статьи, подготовка доклада по своей научной теме и презентации к докладу, а также публичное выступление с докладом на английском языке.

Мы предполагаем, что работа по учебному пособию повысит уровень самоорганизации учебной деятельности и качество проектной деятельности магистрантов, что является достаточным условием для формирования целевых иноязычных компетенций.

Организация информационной основы деятельности при освоении дисциплины «Профессиональный иностранный язык»

Вслед за Т. С. Серовой и В. Д. Шадриковым, [12; 16] под ИОД мы понимаем совокупность информации, характеризующей предметные объективные и субъективные условия деятельности, позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором «цель-результат».

Чтобы ИОД позволяла организовать учебную деятельность в соответствии с вектором цель-результат, т. е. была адекватной, необходимо учитывать несколько принципов.

Во-первых, содержание ИОД должно **варьироваться** в зависимости от уровня профессионализации: в ИО деятельности студен-

та нельзя включать информацию о тех аспектах профессиональной деятельности, с которыми студент еще не ознакомился на практике и которые невозможно точно выразить вербальными средствами [6; 16]. Поскольку магистратура является самостоятельным уровнем высшего образования, возраст, языковая и научная компетентность магистрантов сильно варьируются. Поэтому в учебном пособии дидактическая организация ИО (информационной основы) осуществлялась с учетом разного уровня владения иностранным языком и разного опыта научно-исследовательской деятельности магистрантов.

Во-вторых, ИОД должна быть **динамичной**, т. е. развертываться во времени адекватно структуре деятельности [16]. Поэтому в учебно-методическом пособии представлена как теоретическая информация для создания нормативной ИОД (результативная сторона деятельности), так и практические задания, которые обеспечивают ИО исполнительных действий (процессуальная сторона деятельности) для использования магистрантами полученной информации в реальной деятельности, связанной с их научными интересами.

В-третьих, ИОД должна быть полной, т. е. включать в себя информацию о всех аспектах деятельности, необходимых для достижения цели [6; 15]. Поэтому при работе студента с учебным пособием создается информационная основа по следующим аспектам:

- по теме/проблеме научного исследования;
- по терминологии, используемой в английском языке в рамках этой проблемы;
- по особенностям и структуре аннотации как раздела научной статьи;
- по особенностям стиля и структуры научных работ;
- по видам научных статей;
- по грамматике, грамматическим структурам, характерным для академического письменного или устного текста-высказывания;

Благодаря учету данных принципов при организации внешней информационной основы в виде научных текстов по теме исследования магистранта, включающих схемы, таблицы, графики, обеспечивается индивидуализация профессионально значимой на-

учной информации и субъектный характер учения. В то же время, отобранная, проанализированная и присвоенная таким индивидуализированным способом, информация стимулирует иноязычную речевую деятельность (написание аннотации, презентации, доклада и выступление с докладом) и обеспечивает взаимосвязь всех видов речевой деятельности.

Профессионально-ориентированное чтение как способ создания информационной основы освоения дисциплины «Профессиональный иностранный язык»

Важной характеристикой чтения как вида речевой деятельности является наличие у читающего сформированного плана ожиданий, гипотезы, с которыми он приступает к чтению. Именно на основе такой гипотезы становится возможным глубокое осмысление информации, которое реализуется в важных находках и открытиях в процессе исследовательской деятельности. Таким образом, «профессионально-ориентированное чтение способствует превращению знаний в адекватную, точную и полную информационную основу как образовательной, так и научной деятельности» [12, с. 11].

При освоении дисциплины «Профессиональный иностранный язык» профессионально-ориентированное чтение является основным способом формирования ИО иноязычной речевой деятельности (ИРД) магистрантов для достижения цели-результата в виде текста аннотации научной статьи на английском языке, составления глоссария и доклада по проблеме научного исследования. Оно позволяет обеспечить ИОД обучающихся по всем вышеперечисленным аспектам с теоретической и практической стороны.

Практические задания, сформулированные в учебном пособии, позволяют вовлечь студентов в процесс формирования ИО их деятельности на основе информации внутри самого пособия и информации из других источников (научные статьи из международных баз цитирования) с использованием перечисленных видов ПОЧ [5; 14].

1. Просмотровое-референтное ПОЧ направлено на просмотр и ориентацию по названиям журналов профессиональной и научной

направленности, статей в отобранных журналах, просмотр аннотаций с целью определить относятся ли эти журналы/статьи к сфере научных интересов магистранта.

2. Поисково-референтное ПОЧ предполагает поиск конкретной интересующей читающего информации. В нашем случае это может быть чтение аннотации с целью выявления проблемы, рассматриваемой в статье, используемых методов, принципов исследования, полученных результатов, выводов, сделанных автором.

3. Присваивающе-информативное ПОЧ осуществляется магистрантом для фиксации отобранной информации с целью ее дальнейшей обработки, анализа, обобщения и использования в своей деятельности, например, при написании аннотации или доклада/статьи. Для разных видов информации могут быть использованы различные виды фиксации: копирование (названия журнала, статьи, библиографических данных), краткая фиксация информации в виде информационных единиц, ключевых словосочетаний, конспекта и т. д. на родном или английском языке.

4. Обобщающе-референтное ПОЧ осуществляется на основе уже найденной, присвоенной информации.

5. Создающе-информативное ПОЧ – присутствует на заключительном этапе работы магистранта. Данный подвид ПОЧ предполагает использование ранее отобранной, зафиксированной и обобщенной информации в тексте-высказывании в устной или письменной форме. В рамках программы магистратуры результатом этого вида ПОЧ является текст аннотации на английском языке к статье магистранта, доклад по результатам научно-исследовательской деятельности, защита научной проблемы и методов исследования.

Реализация проектного метода обучения при работе с учебным пособием по дисциплине «Профессиональный иностранный язык»

Проектное обучение (метод проектов) основывается на разработке и создании обучающимися под контролем преподавателя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость [11, с. 147].

Применение метода проектов позволяет решать множество педагогических задач: интегрировать знания из разных областей (лексика, грамматика, иноязычное общение, основы научной деятельности), развивать профессионально важные исследовательские умения в рамках учебной деятельности (выявление проблем, сбор, анализ и обобщение информации, построение гипотез), развивать готовность и способность действовать самостоятельно (делать самостоятельный выбор и нести за него ответственность), развивать готовность и способность к непрерывной подготовке и саморазвитию на протяжении всей профессиональной деятельности [4; 7; 11; 13; 17].

Перечисленные возможности проектного обучения при освоении магистрантами дисциплины «Профессиональный иностранный язык» обеспечивают формирование и развитие целевых компетенций [10]. Метод проектов имеет и ряд других преимуществ. Глубокое, осознанное усвоение базовых знаний за счет их использования в разных ситуациях [7; 17]. Сотрудничество обучающихся и преподавателя при решении учебных проблем позволяет преодолевать академическое сопротивление обучающихся [8]. Индивидуальный темп работы над проектом способствует выходу каждого магистранта на заданный (определенный совместно с преподавателем) уровень развития целевых компетенций [13; 18; 19], что особенно важно, когда в магистратуре одновременно обучаются люди разного возраста с разным уровнем владения иностранным языком и опытом научной деятельности.

Проблемная обусловленность является основополагающим дидактическим признаком проектной деятельности [3; 7; 17; 18; 19]. Проектное обучение, предлагаемое в учебном пособии, строится вокруг проблемы, выбранной обучающимся для изучения в рамках магистерской диссертации. Проблема определяет объект и предмет профессионально-ориентированного чтения [13]. В процессе гибкого иноязычного профессионально-ориентированного чтения профессионально значимая информация из цели превращается в средство активизации речевой деятельности магистрантов по поиску и обмену информацией в контексте, максимально приближенном к исследовательской деятельности [12].

Первый раздел пособия знакомит с основными этапами проведения научного исследования от выбора темы до анализа полученных результатов. Рассматриваются структура научной статьи и алгоритм работы над ней, представлена классификация научных статей, а также образец составления глоссария. Все теоретические положения сопровождаются наглядными примерами и заданиями, рассчитанными на самостоятельную работу магистрантов и направленными на формирование умений составлять глоссарий, а также умений профессионально-ориентированного чтения научных статей авторов-носителей языка:

- Найдите и составьте список профильных журналов.
- Выберите несколько журналов по направлению Вашей научной деятельности.
- Просмотрите отобранные Вами статьи, выпишите в два столбика примеры, иллюстрирующие стиль автора.
- Сделайте обзор научных статей по направлению Вашей научной деятельности.
- Определите 1-2 журнала с публикациями по Вашей проблематике, в которые Вы могли бы отправить свою статью.
- Найдите и скачайте требования к написанию статьи выбранного Вами журнала. Отберите статьи, на которые вы будете ссылаться в обзоре литературы.
- Составьте глоссарий для каждой статьи.

Выполнение этих заданий организовано как познавательно-информационный проблемно-исследовательский проект [13], в котором через содержание пособия обеспечивается полная внешняя информационная основа по проблеме научного исследования, англоязычной терминологии, стилю и структуре научных работ, видам научных статей, которая в процессе выполнения заданий за счет пополнения наличных знаний преобразуется во внутреннюю информационную основу учебной деятельности по репродукции новой информации в виде такого продукта как глоссарий.

Второй раздел посвящен работе над аннотацией. Описываются структура, виды аннотаций, а также стилистические особенности составления аннотаций. Отмечается важность подбора ключевых слов.

Выполнение этих заданий у магистрантов организовано как познавательно-информационный проблемно-исследовательский проект [13], в котором внешняя информационная основа по особенностям и структуре аннотации как раздела научной статьи преобразуется во внутреннюю в виде такого продукта как аннотация статьи по проблеме исследования самого магистранта.

В третьем разделе содержатся задания, связанные с грамматическими особенностями написания научных статей: порядок слов в предложении, страдательный залог, цепочки определений и т. п. Эти задания представляют собой полную внешнюю информационную основу по грамматическим структурам, характерным для академического письменного и устного текста-высказывания, которая необходима для выполнения проектов.

В приложении представлен список основных фраз на английском языке для написания всех разделов научной статьи, а также примеры реальных статей из англоязычных журналов для их анализа.

Выполнение заданий 2 и 3 разделов может происходить в аудитории или самостоятельно в качестве домашнего задания в зависимости от уровня подготовки магистрантов. Для магистрантов с низким уровнем владения языком (A1) предусмотрено совместное выполнение данных заданий и их проверка в аудитории, при среднем уровне владения (A2) – самостоятельное выполнение и проверка в аудитории, для магистрантов с уровнем выше среднего (B1) – выполнение в форме домашнего задания.

Выполнение отдельных познавательно-информационных проблемно-исследовательских проектов (подготовка глоссария и аннотации) интегрируется в рамках коммуникативно-познавательного информационного проблемно-исследовательского проекта [13], продуктом которого является обладающая как минимум субъективной новизной презентация магистрантом результатов своей научно-исследовательской деятельности на английском языке. Практическая значимость полученного продукта определяется как повышением уровня языковых компетенций, так и компетенций научно-исследовательской деятельности в неразрывной связи друг с другом.

Презентация и доклад оцениваются преподавателем и самими магистрантами по следующим критериям:

- громкость, темп, паузация, зрительный контакт;
- структура и соответствующие языковые средства (вводные слова, слова-связки, клише);
- риторические техники;
- визуализация;
- языковой аспект (произношение, грамматика, вокабуляр);
- эмоциональный аспект.

В ходе выполнения этих проектов происходит интеграция компетенций, освоенных на разных дисциплинах бакалавриата и магистратуры.

Проектная деятельность при работе с учебным пособием по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» основана на следующих принципах:

- дозированность и структурирование содержания – задания представляют собой этапы работы по поиску, анализу и обобщению информации из источников на английском языке, а также использованию извлеченной информации в собственном тексте презентации;
- активная самостоятельная работа – выполнение домашнего задания по поиску, анализу и обобщению информации из русскоязычных и англоязычных источников в рамках своего проекта;
- индивидуализация – неограниченное время выполнения задания в рамках семестра позволяет учащимся выполнять задания самостоятельно в удобное для них время и в индивидуальном темпе;
- последовательное обучение – выполнение и предъявление (сдача) следующего задания возможно только после выполнения предыдущего, что обеспечивает глубину понимания выполняемой деятельности, и формирует умение применять полученные знания при решении практических задач.

Результаты апробации учебного пособия

Апробация учебного пособия проводилась в 2020–2022 годах в учебных группах магистрантов строительного факультета ПНИПУ. Всего в исследовании участвовало 104 магистранта, из них 51 (19 –

женщины, 32 – мужчины) осваивали дисциплину с использованием пособия (экспериментальная группа), а 53 (26 – женщины и 27 – мужчины) – без использования пособия (контрольная группа). Все участники были проинформированы и дали согласие на участие в исследовании. В контрольной и экспериментальной группах сравнивались оценки за выполнение презентации по теме своего исследования в начале и в конце семестра, процент выполненных заданий, процент заданий, выполненных в установленный срок и количество магистрантов, получивших зачет по дисциплине в установленный срок. Распределение всех этих переменных отличалось от нормального поэтому для статистической обработки использовался непараметрический критерий Манна-Уитни для независимых выборок.

В результате, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, оценки за презентацию в начале ($p < 0,05$) и в конце ($p < 0,001$) освоения дисциплины оказались выше, а также магистранты выполняли значимо больше ($p < 0,01$) учебных заданий в установленный срок. Количество магистрантов, получивших зачет, а также процент выполненных заданий в контрольной и экспериментальной группах, различаются незначительно (см. Табл. 1).

Таблица 1.

**Различия в результатах освоения дисциплины
«Профессиональный иностранный язык» между магистрантами,
которые работали по пособию и без пособия**

| Показатели освоения дисциплины | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | | Mann-Whitney U test | |
|--|--------------------|-------|--------------------------|-------|---------------------|-------|
| | N | Mean | N | Mean | W | P< |
| Оценка за презентацию в начале семестра | 53 | 3.37 | 51 | 5.30 | 864.0 | 0.05 |
| Оценка за презентацию в конце семестра | 53 | 3.78 | 51 | 6.11 | 574.0 | 0.001 |
| Процент выполненных заданий | 53 | 64.93 | 51 | 61.12 | 1328.5 | 0.88 |
| Процент заданий выполненных в установленный срок | 53 | 36.63 | 51 | 60.78 | 930.0 | 0.01 |
| Итоговая оценка (зачет/незачет) | 53 | 0.81 | 51 | 0.89 | 880.0 | 0.33 |

N – количество человек в группе

Mean – среднее арифметическое

Обсуждение результатов и выводы

Организация внешней ИОД не влияет на количество выполненных заданий поскольку их выполнение является условием для получения зачета, поэтому большинство магистрантов в обеих группах выполняют все задания, предусмотренные в РПД, в связи с этим не различается и количество магистрантов, получивших зачет в контрольной и экспериментальной группах.

Работа по учебному пособию обеспечивает магистрантам полную и точную ИОД, что повышает качество их проектной деятельности, о чем говорят более высокие оценки за презентации. То, что магистранты, работающие по учебному пособию, сдают большее количество работ в установленный срок, указывает на рост уровня их субъектности т.е. способности к самостоятельной ИРД.

Полученные результаты доказывают, что использование разработанного учебного пособия в качестве внешней информационной основы деятельности и профессионально-ориентированного чтения как способа преобразования внешней информационной основы во внутреннюю, обеспечивает формирование у магистрантов в процессе освоения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» готовности и способности самостоятельно анализировать и создавать иноязычные научные тексты (аннотация, доклад), а также представлять результаты своей исследовательской работы на иностранном языке. Также работа по учебному пособию повышает уровень самоорганизации своей учебной деятельности магистрантами, в результате чего они выполняют большую часть учебных заданий в установленные сроки.

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

Список литературы

1. Алексеева Т. Д., Суслина А. А. Профессионально ориентированное обучение английскому языку на старших курсах в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, №. 1 (22). С. 13-17.

2. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И. А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244-252.
3. Зимняя И.А. Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: меж-вуз. сб. науч. трудов. Пермь, 1994. С. 10-16.
4. Кабанов В. С., Посягин А. И. Применение проектного метода обучения в рамках дисциплины «Электроника» // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2013. Т. 2. С. 339-343.
5. Кабанова Н. Ю. Обучение будущих инженеров иноязычной диалогической речевой деятельности во взаимосвязи с профессионально-ориентированным информативным чтением: Дисс. ... к.п.н. Екатеринбург, 2006. 199 с.
6. Кабанова, Н.Ю. Котельникова, Е.Ю. Writing and Presenting a Research Paper: учебно-методическое пособие. Пермь: Изд-во Перм.нац. ис-след. политехн. ун-та, 2022. 68 с.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Ино-странные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
8. Полянина О. И., Шевкова Е. В., Кабанов В. С. Соппротивление сту-дентов в обучении как психологический феномен: признать нельзя игнорировать // Социальные и гуманитарные науки: теория и прак-тика. 2019. №. 1 (3). С 686-695.
9. Постников В. П., Кабанов В. С. Разработка учебного пособия по дис-циплине «Экономико-математические методы и модели» на основе технологии программированного обучения // Вестник Пермского на-ционального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. №. 1 (11). С. 124-132.
10. Рабочая программа дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для магистрантов по направлению 08.04.01 Строительство; Пермский национальный исследовательский университет. Пермь, 2019. 11 с.

11. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
12. Серова Т. С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь, 2013. № 7(49). С. 3-12.
13. Серова Т. С., Пипченко Е. Л. Типология и содержание проблемно-исследовательских проектов при обучении гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 2. С. 114-127. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2016.2.11>
14. Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Технология интегративного обучения гибкому референтному и информативному чтению во взаимосвязи с письмом, говорением и аудированием // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 3. С. 84-103. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2019.3.9>
15. Слепко Ю. Н., Цымбалюк А. Э. Формирование информационной основы учебной деятельности студентов в период обучения в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 194-200.
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
17. Allen D. E., Donham R. S., Bernhardt S. A. Problem-based learning // *New directions for teaching and learning*. 2011. № 128. P. 21-29 <https://doi.org/10.1002/tl.465>
18. Brigid J. S. Barron, Daniel L. Schwartz, Nancy J. Vye, Allison Moore, Anthony Petrosino, Linda Zech & John D. Bransford. Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning // *Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7. № 3-4. P. 271-311. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>

19. Lehmann M. et al. Problem-oriented and project-based learning (POPBL) as an innovative learning strategy for sustainable development in engineering education // *European journal of engineering education*. 2008. Vol. 33. № 3. P. 283-295. <https://doi.org/10.1080/03043790802088566>

References

1. Alekseeva T. D., Suslina A. A. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2018, vol. 7, no. 1 (22), pp. 13-17.
2. Zimnyaya I. A. Lichnostno-deyatel'nostny podkhod kak osnova organizatsii obrazovatel'nogo protsessa [Personal-activity approach as the basis of educational process organization]. *Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii (k postanovke problemy): Kollektivnaya monografiya. V 2 knigakh. Kniga 1 (Pod obshchey redaktsiey I. A. Zimney)* [General strategy of education in the educational system of Russia (to the formulation of the problem): Collective monograph. In 2 books. Book 1 / Under the general editorship of I. A. Zimney]. M.: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2001, pp. 244-252.
3. Zimnyaya I. A. *Problemnost' v obuchenii inostrannym yazykam v vuze* [Problematicity in teaching foreign languages at university]. Perm, 1994, pp. 10-16.
4. Kabanov V. S., Posyagin A. I. *Formirovanie gumanitarnoy sredy v vuze: innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii. Kompetentnostnyy podkhod* [Formation of Humanitarian Environment at Universities: Innovative Educational Technologies. Competence-based Approach], 2013, vol. 2, pp. 339-343.
5. Kabanova N. Yu. *Obuchenie budushchikh inzhenerov inoyazychnoy dialogicheskoy rechevoy deyatel'nosti vo vzaimosvyazi s professional'no-orientirovannym informativnym chteniem* [Teaching future engineers foreign language dialogical speaking activity interrelated to professional-oriented informative reading], Diss. k.p.n. Ekaterinburg, 2006, 199 p.
6. Kabanova N. Yu., Kotel'nikova E. Yu. *Writing and Presenting a Research Paper: uchebno-metodicheskoe posobie*. Perm': Izd-vo Perm. nats. issled. politekhn. un-ta, 2022, 68 p.
7. Polat E. S. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], 2000, no. 2, pp. 3-10.

8. Polyanina O. I., Shevkova E. V., Kabanov V. S. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice], 2019, no. 1 (3), pp. 686-695.
9. Postnikov V. P., Kabanov V. S. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. The Problems of Linguistics and Pedagogics], 2015, no. 1 (11), pp. 124-132.
10. *Rabochaya programma distsipliny «Professional'nyy inostranny yazyk» dlya magistrantov po napravleniyu 08.04.01 Stroitel'stvo* [Curriculum Program for the subject «Professional Foreign Language» for Master Degree Students on the Major 08.04.01 Building], Perm National Research Polytechnic University. Perm, 2019, 11 p.
11. Selevko G. K. *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy* [Encyclopedia of Educational Technologies], vol. 1, Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2005, 556 p.
12. Serova T. S. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. The Problems of Linguistics and Pedagogics], 2013, no. 7 (49), pp. 3-12.
13. Serova T. S., Pipchenko E. L. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. The Problems of Linguistics and Pedagogics], 2016, no. 2, pp. 114-127. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2016.2.11>
14. Serova T. S., Chervenko Yu. Yu. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. The Problems of Linguistics and Pedagogics], 2019, no. 3, pp. 84-103. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2019.3.9>
15. Slepko Yu. N., Tsybalyuk A. E. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, no. 1, pp. 194-200.
16. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka* [Psychology of Man's Activity], Federal State Budgetary Institution of Science Institute of Psychology RAS, 2013, 464 p.

17. Deborah E. Allen; Richard S. Donham; Stephen A. Bernhardt. Problem-based learning. *New directions for teaching and learning*, 2011, no. 128, pp. 21–29. <https://doi.org/10.1002/tl.465>
18. Brigid J. S. Barron, Daniel L. Schwartz, Nancy J. Vye, Allison Moore, Anthony Petrosino, Linda Zech & John D. Bransford. Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 1998, vol. 7, no. 3-4, pp. 271-311. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>
19. Lehmann, M., Christensen, P., Du, X., & Thrane, M. Problem-oriented and project-based learning (POPBL) as an innovative learning strategy for sustainable development in engineering education. *European journal of engineering education*, vol. 33, no. 3, 2008, pp. 283-295. <https://doi.org/10.1080/03043790802088566>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кабанова Наталья Юрьевна, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода; кандидат педагогических наук, доцент
Пермский национальный исследовательский политехнический университет
Комсомольский проспект 29, г. Пермь, 614000, Российская Федерация
nataly-kabanova@yandex.ru

Кабанов Владимир Сергеевич, старший преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода
Пермский национальный исследовательский политехнический университет
Комсомольский проспект 29, г. Пермь, 614000, Российская Федерация
vladimikabano@yandex.ru

Хабибрахманова Фарида Рафиковна, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода; кандидат педагогических наук

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

Комсомольский проспект 29, г. Пермь, 614000, Российская Федерация

faridhin@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Natalya Yu. Kabanova, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Candidate of Pedagogical Sciences
Perm National Research Polytechnic University

29, Komsomolsky Prospekt, Perm, 614000, Russian Federation

nataly-kabanova@yandex.ru

SPIN-code: 6102-8434

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2687-2619>

Vladimir S. Kabanov, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation

Perm National Research Polytechnic University

29, Komsomolsky Prospekt, Perm, 614000, Russian Federation

vladimikabano@yandex.ru

SPIN-code: 9881-4531

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5529-9423>

Farida R. Khabibrakhmanova, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation; Candidate of Pedagogical Sciences

Perm National Research Polytechnic University

29, Komsomolsky Prospekt, Perm, 614000, Russian Federation

faridhin@mail.ru

SPIN-code: 8464-1750

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8078-6757>

Поступила 01.06.2022

После рецензирования 07.06.2022

Принята 09.06.2022

Received 01.06.2022

Revised 07.06.2022

Accepted 09.06.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-109-129
УДК 371.13

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

И.М. Захарова, Л.Р. Садыкова, Н.Г. Хакимова

Цель работы – обобщить результаты пилотного исследования оценки структурных компонентов профессиональной компетентности педагога сельской школы, определить принципы и направления исследования по проектированию диагностической карты оценки профессиональных дефицитов педагога, работающего в условиях сельской школы.

Методы исследования. В процессе исследования был проведен теоретический анализ педагогической литературы, позволивший уточнить степень актуальности и глубины проработки исследуемой проблемы. Проведенное пилотное исследование оценки каждым педагогом своего уровня педагогической компетентности позволило определить направление проектирования практико-ориентированных заданий с целью диагностики профессиональных дефицитов педагога сельской школы.

Результаты исследования. Проведен теоретический анализ структурных компонентов профессиональной компетентности педагога в аспекте реализации требований обновленных ФГОС и разработанного проекта Профессионального стандарта педагога. Показаны результаты пилотного исследования оценки структурных компонентов профессиональной компетентности педагога сельской, включая малокомплектную школы. Определены блоки компетенций педагогов, подлежащие оценке: нормативный, предметный, психолого-педагогический, методический и аналитический. Представлены и проанализированы различные модели оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов. Определены принципы и направления прикладного исследования по

проектированию диагностической карты оценки профессиональных дефицитов педагога, работающего в условиях сельской школы.

Область применения результатов. Статья будет полезна преподавателям педагогических вузов, организаций дополнительного профессионального образования, студентам, обучающимся по направлениям «Педагогическое образование».

Ключевые слова: компетенция; компетентность; профессиональная компетентность педагога; сельская школа; малокомплектная школа; специфика профессиональной компетентности

ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A RURAL SCHOOL TEACHER

I.M. Zakharova, L.R. Sadykova, N.G. Khakimova

The purpose of the work is to summarize the results of a pilot study of the assessment of the structural components of the professional competence of a rural school teacher; to determine the principles and directions of research on the design of a diagnostic map for assessing the professional deficits of a teacher working in a rural school.

Research methods. In the course of the research, a theoretical analysis of pedagogical literature was carried out, which allowed to clarify the degree of relevance and depth of study of the problem under study. The conducted pilot study of each teacher's assessment of their level of pedagogical competence made it possible to determine the direction of designing practice-oriented tasks in order to diagnose professional deficits of a rural school teacher.

The results of the study. The theoretical analysis of the structural components of the professional competence of the teacher in the aspect of the implementation of the requirements of the updated Federal State Educational Standards and the developed draft Professional standard of the teacher. The results of a pilot study of the assessment of the structural components of the professional competence of a rural teacher, including a small school, are shown. The blocks of teachers' competencies to be evaluated are defined: normative, subject, psychological and pedagogical.

ical, methodological and analytical. Various models for assessing the level of formation of professional competencies of teachers are presented and analyzed. The principles and directions of applied research on the design of a diagnostic card for assessing professional deficits of a teacher working in a rural school are determined.

***The scope of the results.** The article will be useful for teachers of pedagogical universities, organizations of additional professional education, students studying in the areas of “Pedagogical education”.*

***Keywords:** competence; competence; professional competence of a teacher; rural school; small school; specifics of professional competence*

Введение

Внедрение обновленных федеральных стандартов образования, изменения в Профессиональном стандарте педагога, внедрение информационных и цифровых технологий в систему образования в России определяет изменение требований к уровню и структуре профессиональных компетенций учителя. В условиях расширения образовательного пространства необходимы новые навыки и ключевые компетенции. Особое значение это имеет в отношении сельской школы, в силу ее положения в социальной среде (малокомплектность, оторванность от центров науки и культуры, многопрофильность и т.п.). Социокультурная ситуация, в которой находится школа, – это локальная ситуация, обусловленная не только особенностями социальной среды, социальных форм организации жизни, но и культурно-историческим генезисом, традициями населения. Возникает потребность в учителе, умеющем профессионально выполнять возложенные на него новые функции.

Профессиональные компетенции сельского учителя отражают, с одной стороны, запросы рынка труда (работа учителя в малокомплектной школе), а с другой – его потенциал и ресурсы.

Актуальность исследования профессиональных компетенций учителя сельской школы определяется еще и тем, что в литературе практически отсутствуют публикации, описывающие специфику педагогических дефицитов учителя, работающего в малочисленных или малокомплектных классах.

Обзор теоретических и прикладных исследований по проблеме исследования показал, что вопросам профессиональной компетентности уделено особое внимание в работах (Б.С. Гершунский, С.А. Дружилов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) [5; 7; 8; 10; 11; 12; 15; 16].

Проведенный нами контент-анализ понятия компетентности показал, что место компетентности в системе дифференциации уровней квалификации педагога находится между исполнительностью (реализация) и проектированием (разработка).

Представляют интерес исследования, проведенные Л.А. Амировой, Р.М. Асадуллиным, где авторы излагают свою трактовку данного понятия, с учетом особенностей работы учителя в малокомплектной сельской школе [1; 2]. Профессиональную компетентность учителя сельской школы они характеризуют как готовность к выполнению профессиональных функций и социальных ролей в изменяющихся социально-экономических условиях.

В качестве основных авторы выделяют следующие компетентности: специальную – в области преподаваемой дисциплины; методическую – в области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся, а также цифровую компетентность – как необходимый навык 21 века.

Профессиональная деятельность учителя села не ограничивается только рамками школы. Необходимость формирования социально активного поколения на селе обуславливает важность компетентного учителя в широких вопросах современного воспитания и образования. Работа сельских школ усложняется тем, что большинство из них удалены от научно-методических центров, что затрудняет оказание методической, психолого-педагогической помощи учителям.

К противоречиям, которые возникают в работе учителя сельской школы можно отнести следующие:

- национальный статус современного села как выражение меры устойчивости духовных традиций и роль сельского учителя в восстановлении богатства гуманитарных и духовных традиций, его компетентность в этом процессе;

- возрастающая социально-экономическая, общекультурная значимость малокомплектной школы и отсутствие педагогических кадров с необходимыми социальными компетенциями;
- требования к реализации образовательных программ, в том числе адаптированных, с учетом формирования новых навыков 21 века и отсутствие у сельского учителя надпредметных компетенций;
- широкий воспитательный потенциал традиционного народного опыта социализации детей и подростков и неумение сельских учителей использовать это богатство по причине слабого знания особенностей и специфики национального воспитания, отсутствия общекультурных компетенций;
- культурно-образовательная образовательная среда и личностная, социальная и профессиональная готовность к самореализации и необходимые компетенции для решения профессиональных задач.

Профессиональные затруднения выступают как маркеры, указывающие на профессиональные дефициты педагога, в частности на необходимые в работе профессиональные компетенции.

Таким образом, специфика социокультурной ситуации, в которой функционирует сельские школы, включая малокомплектные, определяет профессиональные компетенции учителя сельской школы.

В исследованиях не выделяется отдельным направлением профессиональная компетенция учителя сельской, включая малокомплектную, школы. Понятно, что нормативные требования к уровню сформированности профессионально важных умений и способностей не различаются для учителей, работающих в городской школе или в сельской. Любой учитель обязан обладать необходимым уровнем сформированности трудовых функций и трудовых действий. Однако ни один из авторов не отрицает, что существует специфика преподавания в сельской школе, характеризующейся малочисленностью и малокомплектностью. В представляемом исследовании предпринята попытка определить данную специфику через изучение количественных и качественных характеристик профессиональной компетентности учителя сельской школы.

Одной из задач исследования является не только выявление и описание уровня сформированности профессиональной компетентности учителя в связи с внедрением обновленных ФГОС [14] и изменений требований Профессионального стандарта педагога [13], но и проектирование диагностической карты педагогических дефицитов. Следует особо отметить, что в представляемом исследовании проектирование опиралось на обновленные стандарты и проект Профессионального стандарта педагога, вступающий в силу 1 сентября 2022 г.

Решение данной задачи требует определить подход к выявлению (диагностике) профессиональной компетентности учителя. Оценка компетентности связана с определением критериев и показателей, а также выработкой системы эмпирических индикаторов. В качестве последних могут выступать задания, подобранные с целью измерения конкретной способности педагога к выполнению тех или иных трудовых функций и трудовых действий. В представленном исследовании описываются именно профессиональные компетентности, то есть будут установлены заданные в стандарте структурные компоненты профессиональной компетенции, по которым проведена диагностика компетентности учителя. В работах ряда авторов понятие профессиональной компетентности характеризуется следующим образом: «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [4, с. 85].

На первом этапе исследования необходимо определиться с количественной и качественной характеристикой внешне заданных требований (компетенций), с тем, чтобы впоследствии провести оценку педагогических компетенций учителя, работающего в условиях сельской местности. С целью проектирования диагностической карты оценки уровня профессиональной компетентности педагога проведен теоретический анализ моделей их оценки.

В научной литературе существует несколько моделей описания структуры профессиональных компетенций учителя. В квалификационных профессиональных требованиях и компетентностной модели педагога выделены разные виды компетенций.

В.Д. Шадриков выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный [16, с. 135].

И.А. Зимняя, описывая структуру компетентности, указывает, что ведущим компонентом является ценность, осознание и осмысление того, что значит для педагога его профессиональная деятельность. Предложенная структура компетентности (знания, опыт, ценность, эмоционально-волевая регуляция, готовность) позволяет управлять ее формированием [8, с. 190].

Структура профессиональной компетентности педагога может быть раскрыта через его педагогические умения, представляющие собой совокупность различных действий учителя.

Проект профессионального стандарта педагога позволяет, с одной стороны, выделить основные уровни квалификации педагога, с другой, связанные с ним компетенции: ключевые – необходимые для любой профессиональной деятельности; базовые, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности и специальные, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности [15].

Структура специальной профессиональной компетентности разбивается и, в конечном итоге, присоединяет и ключевые, и базовые компетентности.

Профессиональную компетентность в нашем случае можно рассматривать как систему. Данная система причинно связана с другой системой – системой профессиональных компетенций (квалификационных требований).

Система профессиональных компетенций (квалификационных требований) задает требования системе профессиональной компетентности. Системным свойством обеих систем выступает успешность профессиональной педагогической деятельности учителя. Система профессиональных компетенций состоит из квалификационных требований к учителю. Квалификационные требования – это внешне заданные требования, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность как система состоит из знаний, умений, навыков, освоенных личностью

из предъявленного списка квалификационных требований к профессиональной педагогической деятельности.

Достоверно определить критерии оценки профессиональных компетенций педагогов в условиях введения национальной системы оценки учительского труда возможно, только опираясь на требования нормативных документов, регламентирующих требования к профессиональной деятельности педагога.

В таком случае появляется возможность выявить уровень сформированности профессиональных компетенций работающего учителя и сравнить с разработанной моделью, которая в данном случае выступает как эталон. Но в настоящий момент такая работа подменяется сравнением достижений учителей по уровню профессиональной компетентности. Необходимость продолжать и расширять исследования в этой области налицо.

Теоретический обзор существующих моделей оценки уровня сформированности профессиональных компетенций учителя показал многообразие подходов. Понятно, что если придерживаться описательного принципа требуемых профессиональных умений, то список профессионально важных требований к педагогической деятельности будет огромным, что снизит достоверность и валидность оценки сформированных компетентностей педагога.

Отметим, что ситуация с диагностикой профессиональных умений педагогов осложняется и тем, что аттестация педагогов (по сути данная процедура оценивает профессиональные компетентности педагогов) по содержанию и количеству критериев не всегда совпадает с требованиями Профессионального стандарта педагога и необходимыми по ФГОС образовательными результатами обучающихся. Иными словами, согласно данным нормативных документов, педагог обязан, например, проектировать, индивидуальную траекторию развития для детей с ОВЗ, учитывать особенности их развития при конструировании контрольно-измерительных результатов, формировать у школьников и оценивать метапредметные образовательные результаты и т.п. Однако при этом оценка его умений в ходе аттестации может и не включать данные показатели или включать лишь частично. Аттестационные процедуры зачастую определены

на уровне региона или школы. В итоге, внешне заданные требования к педагогической компетенции существенно разнятся в разных школах и могут полностью или частично не совпадать с требованиями Профессионального стандарта педагога или ФГОС.

Материалы и методы

Нами был проведен теоретический анализ требуемых трудовых действий педагога и составлена таблица профессиональных знаний и умений в соответствии с трудовыми функциями и трудовыми действиями педагога (неважно, работающего в условиях сельской или иной местности). Проектная группа определила следующие блоки компетенций, которые заданы нормативно: предметный, психолого-педагогический, аналитический, методический и нормативный. Пример такой работы для каждого трудового действия кратко представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Структурные компоненты профессиональных компетенций педагога

| Блок компетенций | Трудовые действия (компетенции) | Знать | Уметь |
|--------------------|--|---|---|
| Нормативный | Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов | Ключевые положения федеральных государственных образовательных стандартов | Анализировать и использовать нормативные документы для осуществления профессиональной деятельности (авторская формулировка) |
| | Реализация программ учебных дисциплин в рамках основной образовательной программы | Ключевые положения примерных образовательных программ | Анализировать и использовать нормативные документы для осуществления профессиональной деятельности (авторская формулировка) |
| | Реализация программ учебных дисциплин | Особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования | Анализировать и использовать нормативные документы для осуществления профессиональной деятельности (авторская формулировка) |
| <i>И другие...</i> | | | |

| Блок компетенций | Трудовые действия (компетенции) | Знать | Уметь |
|--------------------------|--|---|---|
| Методический | Систематический анализ эффективности учебных занятий | Структуру анализа урока, образовательного события (авторская формулировка) | Проводить анализ уроков, образовательных событий по заданной структуре для выявления эффективных методик, приемов, технологий для достижения образовательных результатов (авторская формулировка) |
| | Формирование универсальных учебных действий | Содержание метапредметных результатов основной образовательной программы начального общего образования. Средства формирования универсальных учебных действий (авторская формулировка) | Отбирать эффективные средства формирования универсальных учебных действий (авторская формулировка) |
| | Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий на уровне необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования | Пути достижения образовательных результатов | Отбирать средства формирования метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий, адекватные специфике предмета, темы урока (авторская формулировка) |
| И другие..... | | | |
| Психолого-педагогический | Формирование мотивации к обучению | Техники и приемы повышения мотивации к обучению (авторская формулировка) | Применять психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде |
| | Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка | Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью | Оказывать помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка (авторская формулировка) |
| | Оказание адресной помощи обучающемуся | Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку | Методики, технологии оказания педагогической помощи обучающемуся (авторская формулировка) |
| И другие..... | | | |

Аналитическая работа позволила выявить некоторые особенности: во-первых, не каждое трудовое действие в Профессиональном стандарте представлено в виде профессиональных знаний и умений. Методический блок компетенций, необходимый для выполнения отдельных трудовых действий, как видно из таблицы 1, имеет только уровень знаний. Психолого-педагогические компетенции, необходимые для реализации отдельных трудовых действий, также не обозначены в Профстандарте или представлены только на уровне не знать или на уровне владеть, и не обозначены на уровне уметь. Понятно, что умение базируется на теоретических знаниях. Группе разработчиков потребовалось определить недостающие компоненты профессиональных компетенций по выделенным блокам (нормативный, предметный, аналитический, методический и психолого-педагогический).

На втором этапе исследования, после проведенного анализа необходимо разработать диагностический инструмент, позволяющий определить профессиональную компетентность учителя сельской школы, то есть нужно определить и специфику педагогической деятельности педагога, работающего в условиях сельской местности.

Далее рабочей группой определены принципы проектирования диагностической карты. Во-первых, выделение структурных компонентов (состава) профессиональных компетенций педагога будет опираться на требования ФГОС и Профессионального стандарта педагога. Во-вторых, при проектировании диагностической карты основополагающим будет являться деятельностный подход, так как именно данный методологический подход предполагает оценку профессиональной деятельности учителя по результату, по демонстрации способа выполнения трудового действия.

Разработка диагностической карты, определяющей уровень сформированности профессиональных компетенций учителя сельской школы, позволит выработать методические рекомендации для оценочных процедур при аттестации педагогов. Разработка диагностического инструментария носит прикладной характер и позволит интегрировать результаты научного исследования в практику образования.

Диагностическая карта должна, на наш взгляд, содержать интегрированные задания, включающие реальные ситуации и типовые задачи профессиональной деятельности.

С целью проектирования заданий, позволяющих оценить не только уровень знаний, но и уровень владения способом выполнения трудового действия, проведено пилотное исследование субъективной оценки каждым педагогом своего уровня педагогической компетентности по выделенным выше блокам компетенций. На данном этапе решено не включать оценку предметной составляющей педагогической компетенции, хотя для учителя сельской школы данный блок является существенным, так как в условиях малочисленности и малокомплектности педагогу приходится вести учебные занятия в разных предметных областях. Зачастую сочетание предметов является не всегда удачным. Проектной группой решено выделить разработку диагностической карты по данному блоку компетенций в отдельное исследование прикладного характера.

Результаты и обсуждение

В пилотном исследовании приняли участие 325 педагогов сельских школ, включая малокомплектные школы. Выборка состояла из педагогов, работающих в школах Менделеевского, Мамадышского и Тукаевского районов Республики Татарстан. В пилотном исследовании, согласно вышеизложенным принципам, педагогам предложено произвести самооценку по методическому, нормативному, психолого-педагогическому и аналитическому блокам компетенций. Содержание вопросов формулировалось строго по требованиям обновленных ФГОС и проекта Профессионального стандарта педагога.

Содержание каждого блока компетенций формулировалось в виде вопроса, включающего конкретный практический индикатор оценки. Например, для оценки нормативного блока были сформулированы такие вопросы: разработка рабочих программ по преподаваемым дисциплинам; разработка программ внеурочной деятельности и т.п. По методической компетенции вопросы анкеты направлены на оценку умения организовать учебную и внеучебную деятельность

обучающихся с применением различных технологий обучения по освоению культурного способа учебной работы. Психолого-педагогическая компетентность определялась умением педагога учитывать возрастные и психологические аспекты при планировании и организации различных видов деятельности; аналитическая компетенция предполагала оценку, коррекцию и прогнозирование результатов педагогической деятельности. Все составляющие профессиональной компетенции соответствуют деятельностному подходу, так как от педагога требовалось оценить не столько знание, сколько практическое умение создавать конкретные продукты (учебное занятие, рабочую программу, психолого-педагогическую характеристику и т.п.) в соответствии с трудовыми действиями.

Для оценки была использована трёхбалльная интервальная шкала: «испытываю затруднения при выполнении трудового действия» (1 балл), «у меня получается, но требуется совершенствование данной функции» (2 балла) и «выполнение трудового действия получается хорошо» (3 балла). Первичные описательные статистики представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Описательные статистики

| Блок компетенций | Среднее значение (M) | Стд. отклонение (δ) | Асимметрия (A) | Стд. ошибка | Экссесс (E) | Стд. ошибка |
|--------------------------|----------------------|---------------------|----------------|-------------|-------------|-------------|
| Нормативная | 2,13 | 0,61 | -0,228 | 0,135 | - 0,312 | 0,27 |
| Методическая | 2,36 | 0,64 | -0,895 | 0,137 | 0,29 | 0,27 |
| Психолого-педагогическая | 2.57 | 0,59 | -1.083 | 0,13 | 1,614 | 0,27 |
| Аналитическая | 2.2 | 0,57 | -0.338 | 0,13 | 0,378 | 0,27 |

Примечание: Обработка результатов осуществлялась с помощью компьютерной программы SPSS (статистический пакет для общественных наук).

Произведем интерпретацию первичных данных. Средние показатели и стандартное отклонение по блокам компетенций примерно одинаковые, то есть педагоги сельских школ в среднем примерно на одном уровне оценивают свои профессиональные умения, и различий в уровне проявления профессиональных компетенций по пред-

лагаемым блокам мы не обнаружим. Однако, если проанализировать частотные показатели самооценки на соответствие распределения по каждому блоку компетенций требованиям нормального закона распределения, то можно определить интересные аспекты, опишем их.

Согласно критерию асимметрии-эксцесса (показатели в пределах стандартной ошибки), соответствуют закону нормального распределения самооценка педагогов распределения по нормативному и методическому блокам компетенций. Это означает, что большинство респондентов считают сформированность умений по этим показателям на достаточном уровне, распределение показателей позволяет сделать вывод, что в пределах допустимой статистической нормы есть педагоги, которые оценили свои умения как низко, так и высоко. Иными словами, педагоги сельских школ считают, что они не просто знают нормативные и методические аспекты своей педагогической деятельности, но и умеют применять в работе разнообразные формы, методы, технологии, умеют выстраивать учебную деятельность, знают нормативные требования и умеют разрабатывать необходимую документацию согласно регламента. При разработке кейс-заданий диагностической карты следует учесть полученные данные.

Обратимся к другим показателям. Как видим из таблицы 2 первичные данные по психолого-педагогическому и по аналитическому блокам компетенций не соответствуют закону нормального распределения, то есть мы наблюдаем разного рода асимметрии и эксцессы. Дадим качественную характеристику полученным результатам.

По психолого-педагогическому блоку компетенций получена отрицательная асимметрия и положительный эксцесс, то есть субъективная оценка умения выявлять психолого-психологические причины неуспеваемости, умения учитывать особенности детей с ОВЗ при организации учебной деятельности, разрабатывать развивающие программы с опорой на диагностические данные, умение взаимодействовать со смежными специалистами оценивается педагогами сельских школ, как низкие. Средний показатель, не отличающийся от других, получен только благодаря высокой самооценке при ответах на вопрос об умении организовать положительный настрой,

выстроить толерантное взаимодействие в классе. С этими показателями можно согласиться, так как, как правило, в малочисленном классе и благодаря социокультурным традициям на селе психологический климат в школе благоприятный. Полученные данные по этому блоку позволяют при проектировании диагностической карты учесть разработку критериев и заданий, позволяющих достоверно выявить педагогические дефициты по данному блоку.

Аналитический блок компетенций также не соответствует закону нормального распределения. Точно также, как и выше, получена отрицательная асимметрия, хотя и в меньшей степени, чем в психолого-педагогическом блоке, и положительный эксцесс, означающий типичность, однородность выборки по данному показателю. Полученные данные означают, что сами педагоги сельских школ указывают на недостаточность сформированности рефлексивных умений: умения прогнозировать и корректировать результаты своего педагогического труда. Требуется развития и аналитическая способность учителей, умение оценивать результаты своего труда. Как отмечают сами педагоги, необходимы методические рекомендации и курсы повышения квалификации по данным направлениям профессионального развития.

В данном блоке компетенций высокие показатели самооценки получены по владению приемами организации личного труда и умению аргументировать свою позицию, выстраивать профессиональную дискуссию, за счет данных показателей был повышен средний показатель по данному блоку компетенций.

Заключение

Во-первых, расхождение мнений в понимании содержательного наполнения понятий: «компетенция», «компетентность» порождает трудность в дифференциации и оценке профессиональных компетенций учителя.

Во-вторых, самооценка уровня сформированности нормативной, методической, психолого-педагогической и аналитической компетенций показала, что педагоги сельских школ признают недостаточный уровень профессиональных умений и затрудняются в выполнении

трудовых действий аналитического (рефлексивного) и психолого-педагогического характера.

В-третьих, результаты пилотного исследования определили направление проектирования практико-ориентированных заданий, направленных на диагностику преимущественно компетенций из психолого-педагогического и аналитического блоков.

Благодарности

Исследование выполнено по проекту «Профессиональная компетентность учителя сельской (малокомплектной) школы» в рамках Соглашения о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (дополнительное соглашение № 073-03-2022-102/2 от «01» июня 2022 года к соглашению № 073-03-2022-102 от «14» января 01.2022 года).

Список литературы

1. Амирова Л. А. Социальный портрет сельского учителя: результаты сравнительного исследования сельских и городских педагогов // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2017. Том 8. № 9. С. 5–24.
2. Асадуллин Р.М., Дорофеев А.В., Левина И.Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. С. 1-17. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2022.1.37153>
3. Васенёв Ю.Б. Компетентностный подход: инновации в образовании современного педагога: монография. Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2013.
4. Генике Е.А. Профессиональная компетентность педагога. М.: Сентябрь, 2008. 176 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.

6. Дудина О.П. Мониторинг профессиональных дефицитов как средство формирования эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов профессиональных образовательных организаций // Достижения науки и образования. 2020. №. 14 (68). С. 52-54.
7. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. 2005. Вып. 8. С. 26-44.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. М., 2008. 250 с.
9. Иванов Д.И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Завуч. 2008. № 1. С. 4-24.
10. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82-88.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2004. 319 с.
12. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: Методические рекомендации / Под ред. А.П. Тряпичиной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. 183 с.
13. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022).
14. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
16. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. М.: Логос, 2008. 320 с.
17. Шайденко Н.А. Подходы к оценке дефицитов профессиональных компетенций молодых учителей // Образование личности. 2019. № 3–4. С. 12-18.

18. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе: монография. Красноярск, 2015. 280 с.
19. Bhmer M. Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim, Basel: Beltz, 1983.
20. Blank W.E. Handbook for developing Competency-Based Training Programs. New-Jersey: Prentice Hall, 1982.

References

1. Amirova L. A. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2017, vol. 8, no. 9, pp. 5–24.
2. Asadullin R.M., Dorofeev A.V., Levina I.R. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2022, no. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2022.1.37153>
3. Vasenev Yu.B. *Kompetentnostnyy podkhod: innovatsii v obrazovanii sovremennogo pedagoga: monografiya* [Competence-based approach: innovations in the education of a modern teacher: monograph]. Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2013.
4. Genike E.A. *Professional'naya kompetentnost' pedagoga* [Professional competence of the teacher]. M.: Sentyabr', 2008, 176 p.
5. Gershunskiy B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya KhKhI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh kontseptsiy)* [Philosophy of education for the XXI century (in search of practice-oriented educational concepts)]. M.: Sovershenstvo, 1998, 608 p.
6. Dudina O.P. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 14 (68), pp. 52–54.
7. Druzhilov S.A. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie. Nauchno-publitsisticheskii al'manakh*, 2005, no. 8, pp. 26–44.
8. Zimnyaya I.A. *Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya* [Key competencies are a new paradigm of the result of modern education]. M., 2008, 250 p.
9. Ivanov D.I. *Zavuch*, 2008, no. 1, pp. 4–24.
10. Markova A.K. *Sovetskaya pedagogika*, 1990, no. 8, pp. 82–88.
11. Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of work and professional development of the teacher]. M.: Akademiya, 2004, 319 p.

12. *Otsenka professional'noy kompetentnosti bakalavrov i magistrów obrazovaniya: Metodicheskie rekomendatsii* [Evaluation of the professional competence of bachelors and masters of education: Guidelines] / ed. A.P. Tryapitsyna. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I.Gertsena, 2008, 183 p.
13. Draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of primary general, basic general, secondary general education) (teacher)” (prepared by the Ministry of Labor of Russia on January 31, 2022).
14. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 “On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education”.
15. Khutorskoy A.V. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 58–64.
16. Shadrikov V.D. *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of activity and human abilities]. M.: Logos, 2008, 320 p.
17. Shaydenko N.A. *Obrazovanie lichnosti*, 2019, no. 3–4, pp. 12–18.
18. Shkerina L.V., Keyv M.A. *Formirovanie professional'nykh kompetentsiy pedagoga v vuze* [Formation of professional competencies of a teacher at a university]. Krasnoyarsk, 2015, 280 p.
19. Bhmer M. *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen*. Weinheim, Basel: Beltz, 1983.
20. Blank W.E. *Handbook for developing Competency-Based Training Programs*. New-Jersey: Prentice Hall, 1982.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Захарова Ирина Михайловна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
zaharova-i@mail.ru

Садыкова Лилия Равилевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
s.l.r73@mail.ru

Хакимова Наиля Газизовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики им. З.Т.Шарафутдинова
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
340268@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Irina M. Zakharova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation
zaharova-i@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2988-2911>

Lilia R. Sadykova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological-Pedagogical and Special Defectological Education
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation
s.l.r73@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7697-984X>

Nailya G. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation

340268@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-5009>

Поступила 10.06.2022

После рецензирования 17.06.2022

Принята 28.06.2022

Received 10.06.2022

Revised 17.06.2022

Accepted 28.06.2022

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-130-152

УДК 159.923.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОЦИОНИЧЕСКИМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ И ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

Р.К. Коваленко, Н.А. Звонарева

***Цель.** Цель эмпирического исследования – проверка существующих гипотез взаимосвязи соционического типа и типа темперамента.*

***Метод или методология проведения работы.** В работе использовались методика определения соционического типа, методика определения соционического типа, опросник Айзенка в адаптации А.Г. Шмелева, опросник «тип поведенческой активности» Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка и расчет точечного бисериального коэффициента корреляции.*

***Результаты.** Корреляционный анализ выявил наличие положительной связи между шкалой «экстраверсия» опросника Айзенка и полюсами «экстраверсия», «этика» и «декламативность». Шкала «нейротизм» по опроснику Айзенка показала положительную корреляцию с соционическим полюсом «динамика». А шкала «тип поведенческой активности» положительно коррелирует с полюсом «экстраверсия». Полученные результаты подтверждают гипотезу В.В. Гуленко о связи соционических типов с типами темперамента. Также полученные результаты подтверждают гипотезы Е.С. Филатовой и Р. А. Степанова / Д.А. Лытова о связи «экстраверсии»*

по Айзенку и соционического полюса «экстраверсия» и опровергают их гипотезы о связи шкалы «нейротизм» с соционическими признаками.

Область применения результатов. Полученные результаты позволят определить конструктивную валидность соционической модели, что позволит практикующим специалистам, использующим соционические методы, опираться на проверенные гипотезы.

Ключевые слова: темперамент; соционика; экстраверсия; интроверсия; статика; динамика; нейротизм

A STUDY OF THE CORRELATION BETWEEN SOCIONIC PERSONALITY TYPES AND TEMPERAMENT TYPES

R.K. Kovalenko, N.A. Zvonareva

Purpose. The article is concerned with socionics, which is a typological approach-based framework that serves for modelling of the human capacity to perceive, process and produce information. The article studies the current state of socionics and the areas for further development. One of the primary focus areas of socionics is the experimental studies aiming to prove the construct validity of socionics. For this purpose, the correlation between socionic dichotomies and different psychologic models, such as a model of temperament, is studied. There are three hypotheses on a correlation between socionic personality types and temperament types.

Methodology. To conduct the research we used methods of socionic type identification, the Eysenck Personality Questionnaire adapted by Shmelev A.G., the “Type of Behavioral Activity” questionnaire by Wasserman L.I., and Gumenyuk N.V., and calculated the point-biserial correlation coefficient.

Results. The correlation analysis revealed a positive correlation between the Extraversion scale of the Eysenck Personality Questionnaire and the poles of Extraversion, Ethics and Declaring. A positive correlation is revealed between the Neuroticism scale of the Eysenck Personality Questionnaire and the Dynamic socionic pole, as well as between the

Type of Behavioral Activity scale and the Extraversion pole. The findings confirm the hypothesis suggested by Gulenko W.W., according to which the socionic types correlate with the temperament types. They also confirm the hypotheses by Filatova E.S., and Stepanov R.A. / Lytov D.A., according to which Extraversion sensu Eysenck correlate to Extraversion, the socionic pole, and disprove their hypotheses on the correlation between the Neuroticism scale and socionic dichotomies.

Practical implications. *The findings contribute to proving the construct validity of the socionics model. This ensures that practitioners who use socionic methods draw on the experimentally verified hypotheses.*

Keywords: *temperament; socionics; extraversion; introversion; statics; dynamics; neuroticism*

Введение

В современном мире достаточно большую популярность набрала соционика. Это концепция авторства Аушры Аугустинавичуте, которая, вдохновившись работами А. Кемпинского и К. Г. Юнга, в 70-х годах XX века создала типологию из 16 типов личности. Каждый тип описывается уникальной комбинацией из 15 дихотомических признаков, которые между собой образуют алгебраическую группу. Таким образом, каждый тип отличается от любого другого по 8 признакам, и совпадает по 7 из них. За 40 лет своего существования в соционике были проведены различные исследования. Большая часть из них были направлены на оценку практического эффекта от применения соционических методов в разных сферах: командообразование [1, 2], профориентация [3], подбор персонала [4] и т.д. Гораздо меньше научных работ было посвящено темам обоснования конструктивной валидности соционики и эмпирической проверки её положений [5, 6]. За счет отсутствия глубокой научной доказательной базы у соционики она получила большую популярность в интернете, где существует огромное число описаний типов личности, которые основаны на умозрительных гипотезах их авторов. Зачастую эта информация больше приносит вреда психике людей, чем пользы [7]. Многие авторы выделяют соционике как лженауку

[8], другие как некий культурный феномен [9]. Действительно, за 40 лет соционика развивалась в основном сама в себе, увеличивая число различных гипотез, полученных умозрительным путем [10]. Эти гипотезы зачастую не проверялись авторами эмпирически и сразу же использовались ими для ведения практической деятельности. Тем не менее, на наш взгляд, у соционики есть потенциал стать научно-обоснованной концепцией личности в рамках когнитивной психологии. Для достижения этой цели необходимо провести большое число исследований по обоснованию конструктивной валидности соционики. Методом исследования является поиск взаимосвязей между соционическими признаками и различными психологическими моделями. Ранее мы уже публиковали результаты исследования связи соционических признаков с моделью «большая пятерка» [6] и моделью эмоционального интеллекта ЭМИн [11]. В этой статье мы рассмотрим вопрос взаимосвязи соционики с типологией темперамента и уровнем поведенческой активности личности.

Анализ существующих гипотез

Исследователи в области соционики в течение долгого времени касались темы взаимосвязи соционических типов и типов темперамента.

Первую гипотезу о взаимосвязи соционического типа с типом темперамента предложил в своей работе [12, 13] В. В. Гуленко. Он сопоставил типы темперамента с тетрахономией (деление всех типов на 4 части по 4 типа) на пересечении признаков «экстраверсия / интроверсия», «статика / динамика» и «иррациональность / рациональность». Также эту тетрахономию в соционике называют группы целеполагания [14, 15]. Гипотеза В. В. Гуленко представлена в таблице 1.

Далее Филатова Е. С. в своей работе [16] сопоставила типы темперамента по Айзенку со стимульными группами в соционике. Стимульные группы основаны на пересечении признаков: «экстраверсия / интроверсия», «интуиция / сенсорика» и «беспечность / предусмотрительность» [13, 14].

Таблица 1.

Гипотеза В.В. Гуленко о взаимосвязи соционических типов и типа темперамента. Составлено авторами на основе данных [12, 13]

| Название группы | Полюса признаков | | | Типы | Темперамент |
|---------------------------------------|------------------|-------------|----------|--------------------|-------------|
| | Экстраверты | Иррационалы | Статики | | |
| Гибко-разворотливая группа типов | Экстраверты | Иррационалы | Статики | ИЛЭ, СЛЭ, СЭЭ, ИЭЭ | Сангвиник |
| Восприимчиво-адаптивная группа типов | Интроверты | Иррационалы | Динамики | СЭИ, ИЭИ, ИЛИ, СЛИ | Меланхолик |
| Линейно-напористая группа типов | Экстраверты | Рационалы | Динамики | ЭСЭ, ЭИЭ, ЛИЭ, ЛСЭ | Холерик |
| Уравновешенно-стабильная группа типов | Интроверты | Рационалы | Статики | ЛИИ, ЛСИ, ЭСИ, ЭИИ | Флегматик |

Впоследствии С. В. Савченко сопоставил эти группы с архетипическими образами из карт Таро. Гипотеза Е. С. Филатовой представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Гипотеза Е.С. Филатовой о взаимосвязи соционических типов и типа темперамента. Составлено авторами на основе данных [16]

| Название группы | Полюса признаков | | | Типы | Темперамент |
|----------------------------|------------------|-----------|----------------------|--------------------|-------------|
| | Экстраверты | Интуиция | Беспечность | | |
| группа «Уникальности» | Экстраверты | Интуиция | Беспечность | ИЛЭ, ЭИЭ, ЛИЭ, ИЭЭ | Сангвиник |
| группа «Самодостаточности» | Интроверты | Интуиция | Предусмотрительность | ЛИИ, ИЭИ, ИЛИ, ЭИИ | Меланхолик |
| группа «Престижа» | Экстраверты | Сенсорика | Предусмотрительность | ЭСЭ, СЛЭ, СЭЭ, ЛСЭ | Холерик |
| группа «Благополучия» | Интроверты | Сенсорика | Беспечность | СЭИ, ЛСИ, ЭСИ, СЛИ | Флегматик |

Позже Р. А. Степанов и Д. А. Лытов предложили гипотезу [17] о связи типа темперамента со стилями коммуникации в соционике. Стили коммуникации основаны на пересечении признаков: «экстраверсия / интроверсия», «логика / этика» и «уступчивость / упрямство» [13, 14]. Гипотеза Р. А. Степанова и Д. А. Лытова представлена в таблице 3.

Таблица 3.

Гипотеза Р.А. Степанова и Д.А. Лытова о взаимосвязи соционических типов и типа темперамента. Составлено авторами на основе данных [17]

| Название группы | Полюса признаков | | | Типы | Темперамент |
|----------------------------------|------------------|--------|--------------|--------------------|-------------|
| Деловой стиль коммуникации | Экстраверты | Логика | Уступчивость | ИЛЭ, СЛЭ, ЛИЭ, ЛСЭ | Сангвиник |
| Душевный стиль коммуникации | Интроверты | Этика | Уступчивость | СЭИ, ИЭИ, ЭСИ, ЭИИ | Меланхолик |
| Страстный стиль коммуникации | Экстраверты | Этика | Упрямство | ЭСЭ, ЭИЭ, СЭЭ, ИЭЭ | Холерик |
| Хладнокровный стиль коммуникации | Интроверты | Логика | Упрямство | ЛИИ, ЛСИ, ИЛИ, СЛИ | Флегматик |

Все три гипотезы объединяет сопоставление признака «экстраверсия / интроверсия» со шкалой «экстраверсия / интроверсия» по Айзенку. А по шкале нейротизм произошло разделение. Гипотеза В. В. Гуленко основывается на том, что высокие баллы по шкале нейротизм будут свойственны «динамикам», гипотеза Е. С. Филатовой сопоставляет высокие значения нейротизма полюсу «предусмотрительность», а гипотеза Р. А. Степанова и Д. А. Лытова – полюсу «этика».

Также данные гипотезы объединяет то, что все они получены умозрительным путем и не получили позднее эмпирической проверки, что подтверждает актуальность этого исследования.

Материалы и методы

Методика диагностики соционического типа является индивидуально-ориентированной исследовательской стратегией и проходит в формате диагностического интервью, которое включает в себя как вопросы о жизни человека, так и ряд контролируемых экспериментов по оценке когнитивных параметров психики клиента [18-21].

Личностный опросник ЕРІ (Eysenck Personality Inventory) в адаптации А. Г. Шмелева состоит из трех шкал: экстраверсия, нейротизм и искренность ответов [22-23].

Тестовая методика тип поведенческой активности разработана НИПНИ им. Бехтерева Л. И. Вассерманом, Н. В. Гуменюком на ос-

нове опросника Jenkins Activity Survey [24]. Методика предназначена для диагностики поведенческой активности личности по тестовой шкале от 60 до 790 баллов. Чем выше балл, тем ниже активность. Шкалу условно делят на 5 областей:

Тип А – гиперактивная, сверхэнергичная, нетерпеливая, импульсивная личность.

Тип А1 – энергичная, стремящаяся к соревновательности, без амбициозности и агрессивности, с повышенной деловой активностью личность.

Тип АБ – сбалансированная, с неявной склонностью к доминированию, уверенная, эмоционально-стабильная личность.

Тип Б1 – рациональная, осторожная, неторопливая, с умеренной активностью личность.

Тип Б – неуверенная, сомневающаяся, избегающая ответственности, пассивная личность.

Результаты

Исследование было проведено нами на базе центра соционики НИЦ «Соционического Анализа» в сотрудничестве с основным отделом «Ассоль» МКУ города Новосибирска «Городской центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник».

Всем обратившимся в центр перед диагностикой соционического типа было предложено пройти опросник Айзенка в адаптации А.Г. Шмелева и опросник «тип поведенческой активности» Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка.

По опроснику Айзенка было получено 147 результатов, которые практически равномерно распределены по всем 16 типам (рис. 2). Средний возраст испытуемых в выборке – 27,56 лет, минимальный и максимальный возраст – 16 и 52 года соответственно.

По опроснику «тип поведенческой активности» Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка было получено 85 результатов, которые практически равномерно распределены по всем 16 типам (рис. 2). Средний возраст испытуемых в выборке – 28,37 лет, минимальный и максимальный возраст – 18 и 52 года соответственно.

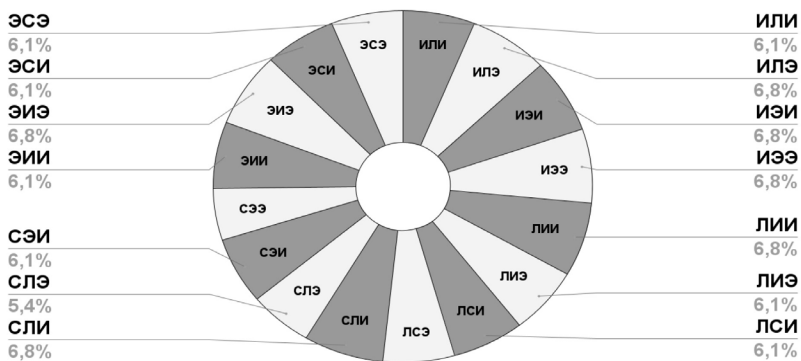


Рис. 1. Распределение респондентов, прошедших опросник Айзенка, по типам. Составлено авторами

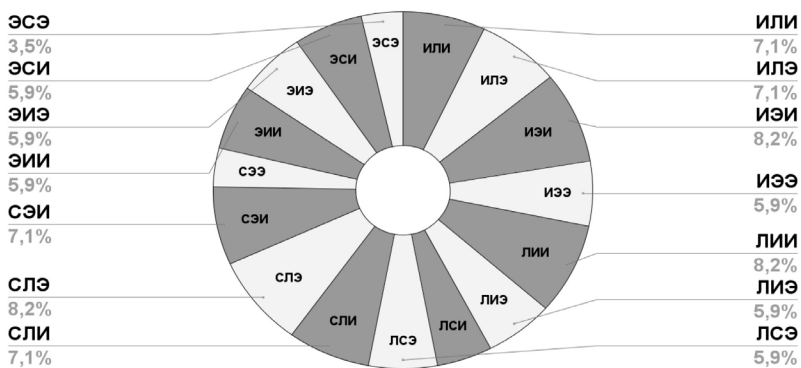


Рис. 2. Распределение респондентов, прошедших опросник «тип поведенческой активности», по типам. Составлено авторами

Обработка результатов производилась путем сравнения значений по каждой шкале двух опросников с каждой соционической дихотомией. Был проведен расчет точечного бисериального коэффициента корреляции (ТБКК), показывающего величину зависимости между параметрами, измеренными в номинальной и интервальных шкалах. Результаты статистической обработки результатов исследования приведены в таблицах 2-3. Жирным в таблице выделены статистически значимые величины корреляций между признаком и шкалой соответствующего опросника. Положительное значение ТБКК показывает корреляцию шкалы типа профессии с первым полюсом

признака, а отрицательное значение ТБКК показывает обратную корреляцию с первым полюсом признака. Можно сделать вывод, что отрицательное значение ТБКК показывает такую же по модулю, но положительную корреляцию со вторым полюсом признака.

Таблица 2.

Результаты исследования взаимосвязи шкал опросника Айзенка и соционических дихотомий. Составлено авторами

| Соционический признак | | Экстраверсия | Нейротизм | Искренность |
|------------------------------------|---------|---------------|---------------|-------------|
| Экстраверсия / интроверсия | ТБКК | 0,462 | -0,05 | 0,034 |
| | Знач-ть | 0 | 0,546 | 0,683 |
| Интуиция / сенсорика | ТБКК | -0,101 | 0,024 | -0,117 |
| | Знач-ть | 0,224 | 0,775 | 0,159 |
| Логика / этика | ТБКК | -0,186 | -0,119 | 0,101 |
| | Знач-ть | 0,024 | 0,15 | 0,223 |
| Иррациональность / рациональность | ТБКК | 0,005 | 0,122 | 0,014 |
| | Знач-ть | 0,95 | 0,141 | 0,871 |
| Беспечность / предусмотрительность | ТБКК | 0,121 | -0,151 | 0,125 |
| | Знач-ть | 0,144 | 0,067 | 0,131 |
| Уступчивость / упрямство | ТБКК | 0,023 | 0,076 | 0,039 |
| | Знач-ть | 0,783 | 0,357 | 0,64 |
| Демократия / аристократия | ТБКК | 0,077 | 0,064 | -0,08 |
| | Знач-ть | 0,355 | 0,441 | 0,338 |
| Тактика / стратегия | ТБКК | 0,01 | 0,036 | -0,017 |
| | Знач-ть | 0,904 | 0,666 | 0,834 |
| Конструктивизм / эмотивизм | ТБКК | 0,027 | -0,054 | 0,023 |
| | Знач-ть | 0,744 | 0,519 | 0,784 |
| Статика / динамика | ТБКК | -0,027 | -0,230 | -0,044 |
| | Знач-ть | 0,748 | 0,005 | 0,594 |
| Позитивизм / негативизм | ТБКК | 0,015 | 0,057 | 0,084 |
| | Знач-ть | 0,854 | 0,497 | 0,312 |
| Рассудительность / решительность | ТБКК | 0,069 | 0,006 | 0,115 |
| | Знач-ть | 0,408 | 0,947 | 0,164 |
| Субъективизм / объективизм | ТБКК | 0,059 | -0,055 | 0,133 |
| | Знач-ть | 0,477 | 0,505 | 0,107 |
| Процесс / результат | ТБКК | -0,036 | -0,013 | 0,052 |
| | Знач-ть | 0,667 | 0,875 | 0,535 |
| Квестимность / деклатимность | ТБКК | -0,207 | 0,079 | -0,106 |
| | Знач-ть | 0,012 | 0,343 | 0,203 |

Таблица 2.

Результаты исследования взаимосвязи шкал опросника «тип личностной активности» и соционических дихотомий. Составлено авторами

| Соционический признак | | Активность | Соционический признак | | Активность |
|------------------------------------|---------|---------------|----------------------------------|---------|------------|
| Экстраверсия / интроверсия | ТБКК | -0,460 | Конструктивизм / эмотивизм | ТБКК | -0,191 |
| | Знач-ть | 0 | | Знач-ть | 0,08 |
| Интуиция / сенсорика | ТБКК | 0,109 | Статика / динамика | ТБКК | -0,117 |
| | Знач-ть | 0,32 | | Знач-ть | 0,286 |
| Логика / этика | ТБКК | -0,036 | Позитивизм / негативизм | ТБКК | 0,042 |
| | Знач-ть | 0,743 | | Знач-ть | 0,702 |
| Иррациональность / рациональность | ТБКК | 0,098 | Рассудительность / решительность | ТБКК | 0,11 |
| | Знач-ть | 0,371 | | Знач-ть | 0,318 |
| Беспечность / предусмотрительность | ТБКК | 0,086 | Субъективизм / объективизм | ТБКК | 0,078 |
| | Знач-ть | 0,436 | | Знач-ть | 0,48 |
| Уступчивость / упрямство | ТБКК | -0,019 | Процесс / результат | ТБКК | 0,024 |
| | Знач-ть | 0,862 | | Знач-ть | 0,825 |
| Демократия / аристократия | ТБКК | 0,002 | Квестимность / деклатимность | ТБКК | -0,038 |
| | Знач-ть | 0,987 | | Знач-ть | 0,732 |
| Тактика / стратегия | ТБКК | -0,002 | | | |
| | Знач-ть | 0,987 | | | |

Обсуждение результатов

Шкала «экстраверсия / интроверсия» опросника ЕРІ положительно коррелирует с соционическим полюсом «экстраверсия» (ТБКК = 0,462), а также с полюсами «этика» (0,186) и деклатимность (0,207).

Соционика рассматривает признак «экстраверсия / интроверсия» с точки зрения когнитивных процессов, как параметр, дифференцирующий людей по направленности внимания на различные типы информации [25].

«Экстраверсия» – признак, описывающий направленность внимания на объекты и их свойства и отсутствие направленности на связи между ними. Это приводит к тому, что экстраверт более склонен к расширению интересов, территории, знакомств и деловых связей, т.е. он стремится пополнять свою картину мира новыми объектами.

«Интроверсия» – признак, описывающий направленность внимания на взаимосвязи и отсутствие направленности на объекты и их свойства. Это приводит к тому, что интроверт более склонен к созданию или укреплению новых связей с имеющимися у него интересами, территорией, знакомствами и деловыми связями и проектами.

Вопросы шкалы «экстраверсия / интроверсия» в опроснике ЕРІ в основном направлены на оценку коммуникабельности, общительности, стремления к новым впечатлениям и в целом открытость и доверие к людям. Полученные результаты согласуются с результатами, полученными в исследовании взаимосвязи соционических типов и пятифакторной модели личности BIG5 «большая пятерка» [21]. По результатам этих исследований положительную корреляцию с соционическим полюсом «экстраверсия» показала суммарная одноименная шкала, а также первичные субшкалы: «общительность – замкнутость» (0,394), «поиск впечатлений – избегание впечатлений» (0,174) и «доверчивость – подозрительность» (0,152) [21]. Шкалы «общительность – замкнутость» и «поиск впечатлений – избегание впечатлений» показали положительную корреляцию с полюсом «этика»: 0,208 и 0,150 соответственно. Также субшкала «доверчивость – подозрительность» с полюсом «деклатимность» (0,238) [21].

Люди с полюсом «этика» обладают более высоким уровнем способности понимания эмоций и чувств людей [11], а, следовательно, им проще завязывать и поддерживать отношения с людьми, чем у людей с полюсом «логика».

Признак «квестимность – деклатимность» один из трех самых слабоизученных соционических признаков. В соционике традиционно принято считать, что «квестимность» – это такая установка сознания, при которой побуждение к коммуникации является внешним, ориентация идет на партнера [26]. При этом «деклатимность» – это такая установка сознания, при которой побуждение к коммуникации является внутренним, ориентация идет на себя [26]. Данные формулировки не отвечают принципу внутренней согласованности с другими признаками соционической модели и не подкреплены результатами исследований. Поэтому полученная корреляция и её согласованность с результатами, полученными в исследовании пятифакторной модели, является основой для проведения дальнейших исследований соционического признака «квестимность – деклатимность».

По графику на рисунке 3 наглядно видно нормальное распределение баллов каждой выборки: общей, «экстравертов» и «интровертов»,

а также существенные различия между группами «экстравертов» и «интровертов» по шкале «экстраверсия» опросника ЕРІ. Распределение и разница между выборками по шкале «экстраверсия» опросника ЕРІ при визуальной оценке согласуется с распределением «экстравертов» и «интровертов» по шкале «экстраверсия» пятифакторного опросника личности [21].

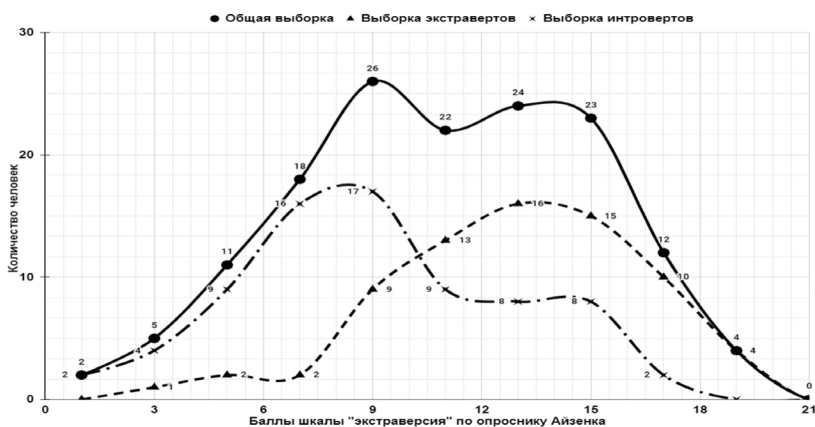


Рис. 3. Распределение испытуемых по шкале «экстраверсия» опросника ЕРІ на выборках, сгруппированных по соционическим полюсам «экстраверсия» и «интроверсия». Составлено авторами

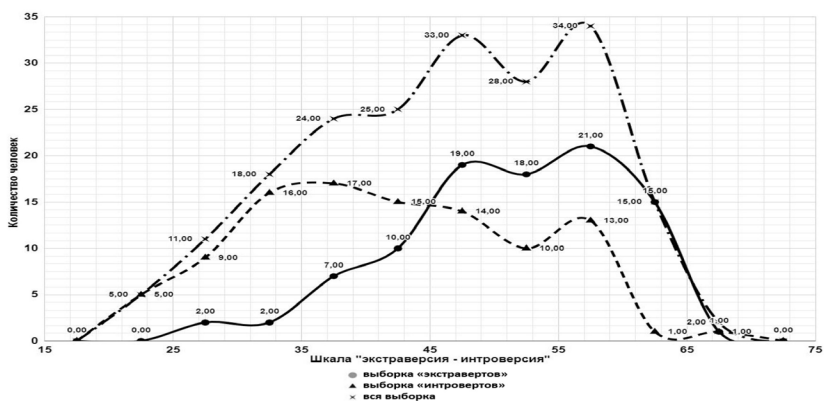


Рис. 4. Распределение испытуемых по шкале «экстраверсия» пятифакторного опросника личности BIG5 на выборках, сгруппированных по соционическим полюсам «экстраверсия» и «интроверсия» [21]

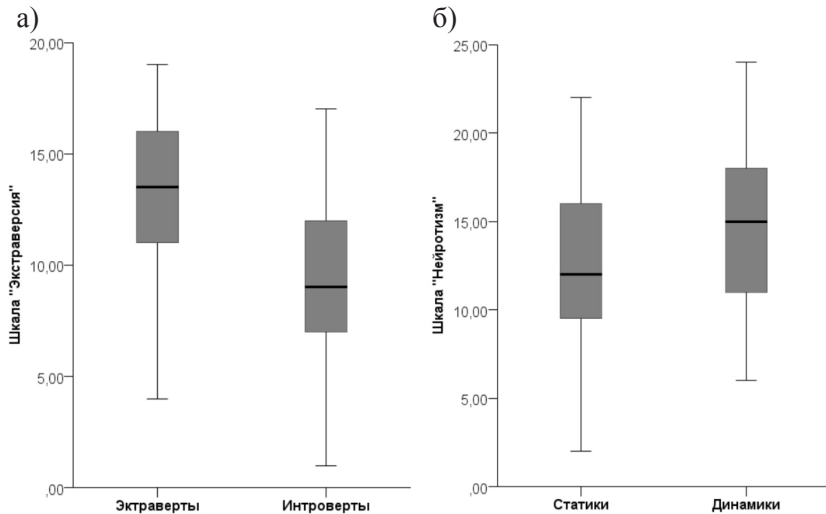


Рис. 5. Распределение баллов по шкалам: а) «экстраверсия»; б) «нейротизм» опросника Айзенка на соответствующих выборах. Составлено авторами

Шкала «нейротизм» показала корреляцию лишь с одним признаком – «статика / динамика», а именно с полюсом «динамика» (0,230).

Соционический признак «статика / динамика» также рассматривается как еще один параметр познавательного психического процесса внимания, а именно – по концентрации внимания на различных типах информации [20].

«Статика» – признак, описывающий самостоятельную концентрацию внимания на стабильных состояниях и сложности с концентрацией внимания на изменениях. Это приводит к тому, что у статиков низкая переменчивость эмоционального фона в зависимости от изменений внешней и внутренней среды.

«Динамика» – признак, описывающий самостоятельную концентрацию на изменениях и сложности с концентрацией внимания на стабильных состояниях. Это приводит к тому, что динамики склонны к высокой переменчивости эмоционального фона в зависимости от изменений внешней и внутренней среды.

Вопросы шкалы «нейротизм» направлены на оценку импульсивности, переменчивости интересов, чувствительности, раздражительности и впечатлительности.

Люди с полюсом «динамика» концентрируют свое внимание на изменениях внешней и внутренней среды и склонны терять концентрацию внимания на стабильных состояниях среды: границы и структуры. Следовательно, их настроение меняется в зависимости от этих изменений, и в результате этого им тяжело сохранять внутреннюю и внешнюю структуру и держаться границ. Тем самым, возникает повышенная раздражительность, чувствительность и импульсивность.

Люди с полюсом «статика», наоборот, концентрируют свое внимание на стабильных состояниях среды: структурах, границах, формах, собственных привязанностях. Им также сложно концентрировать свое внимание на изменениях. Это способствует большему самоконтролю поведения, им проще держаться в границах и сохранять внутреннюю структуру, и как следствие, спокойствие.

Полученные результаты по шкале «нейротизм» также согласуются с результатами исследования в исследовании взаимосвязи соционических типов и пятифакторной модели личности BIG5 «большая пятерка» [6]. По результатам исследований полюс «статика» показал положительные корреляции со следующими субшкалами пятифакторного опросника личности: «доминирование» (0,207), «настойчивость» (0,156), «ответственность» (0,142), а также фактором «самоконтроль» (0,188) [12]. А полюс «динамика» показал положительные корреляции с фактором «эмоциональная неустойчивость» (0,244) и её субшкалами: «тревожность» (0,240), «напряженность» (0,202), самокритика» (0,171), «эмоциональная лабильность» (0,191) [6].

Шкала тип поведенческой активности показала отрицательную корреляцию с соционическим полюсом «экстраверсия» (0,460). Стоит отметить, что в исследуемой выборке не оказалось ни одного представителя чистых А и Б типов, и лишь несколько человек приблизились к границам этих типов. Это говорит о том, что в целом среди

людей редко встречаются представители ярко-выраженных психических свойств. Вероятно, это обусловлено низкой адаптивностью в обществе ярко-выраженных личностных черт [27].

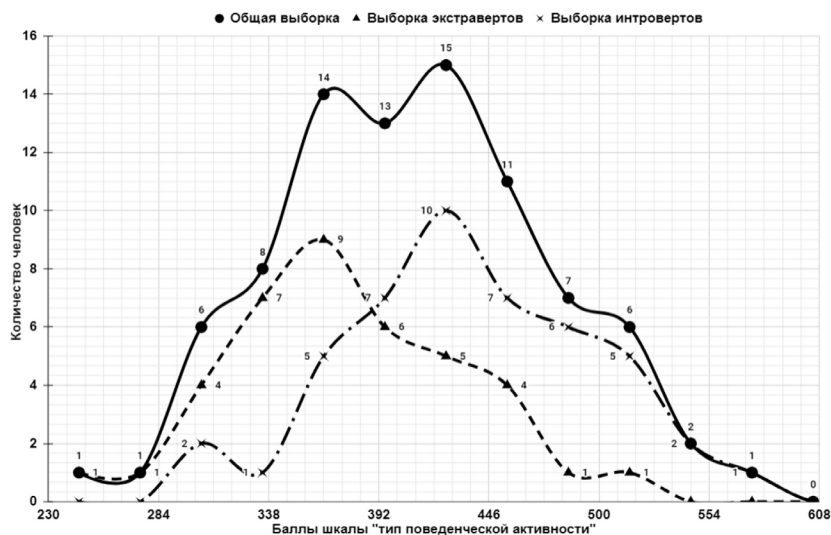


Рис. 6. Распределение испытуемых по шкале «тип поведенческой активности» на выборках, сгруппированных по соционическим полюсам «экстраверсия» и «интроверсия». Составлено авторами

Личностные черты в крайних проявлениях снижают адаптацию человека в обществе и больше мешают ему. Наиболее эффективная стратегия – это наличие у человека выраженного полюса личностной черты, но при этом без крайностей [27]. В развитии этого тезиса стоит отметить, что мода распределения «экстравертов» попадает на границу диапазона значений типов А1 и АБ, а мода распределения «интровертов» попадает на границу диапазона значений типов Б1 и АБ. Несмотря на наличие существенных различий между выборками соционических «экстравертов» и «интровертов», большая часть выборки попадает в смешанный тип поведенческой активности АБ.

Таким образом подтверждаются все три гипотезы в части взаимосвязи шкалы «экстраверсия» по Айзенку и соционического полюса «экстраверсия». Шкала поведенческого типа активности также под-

крепляет связь соционического полюса «экстраверсия» с общепринятыми в психологии свойствами «экстравертов» и «интровертов».

Касаемо взаимосвязи соционических признаков со шкалой «нейротизм» – подтвердилась гипотеза В.В. Гуленко, а гипотезы Е.С.Филатовой и Р.А.Степанова / Д.А. Лытова опровергнуты.

На основе полученных результатов можно утверждать о взаимосвязи типов темперамента и групп целеполагания в соционике, которые образуются на пересечении признаков: «экстраверсия / интроверсия», «статика / динамика» и «иррациональность / рациональность».

Соционическая модель устроена таким образом, что признаки, описывающие типы, являются алгебраической группой. Это значит, что каждый признак является центральным сечением, которое делит все 16 типов на две группы. И при логическом перемножении двух признаков всегда получится третий признак. В случае с признаками «экстраверсия / интроверсия» и «статика / динамика» их логическим произведением является признак «иррациональность / рациональность». Признак является не только математическим следствием двух вышеописанных, но и их логическим следствием.

Иррационалами являются экстраверты статики (табл. 1), т.е. они обращают внимание на стабильные состояния объектов: границы, возможности, и, как следствие, они хорошо чувствуют, какая задача сколько сил потребует. Также иррационалами являются интроверты динамики. Они обращают внимание на изменения взаимосвязей и привязанностей с объектами, т.е. стремятся сохранять баланс и гармонию своего внутреннего состояния с внешним. И те и другие ориентируются на восприятие окружающего мира и подстраиваются под возникающие обстоятельства, при необходимости отказываясь от своих целей. Как следствие, у иррационалов рваный ритм работы, непоследовательность в целях и склонность к разбросанности.

Рационалами являются экстраверты динамики. Они обращают внимание на изменения, происходящие с объектом, в т.ч. на свой настрой, желания и действия, направленные на скорейшую реали-

зацию этих желаний. Также рационалами являются интроверты статики, т.е. они обращают внимание на стабильные взаимосвязи и привязанности к объектам: на правила, принципы, взаимоотношения с людьми, свои и чужие ценности. И те и другие ориентируются на анализ эмоций, чувств, правил, принципов и эффективности, т.е. на некоторые выводы, сделанные в результате мышления, а, следовательно, они являются более целеустремленными и настойчивыми в достижении целей. Как результат, у рационалов равномерный ритм работы [28].

Эти проявления можно объяснить через параметр «устойчивость» или «переключаемость внимания».

Иррациональность – признак, описывающий устойчивость внимания на восприятии окружающего мира и переключаемость внимания во время мышления.

Рациональность – признак, описывающий устойчивость внимания на мышлении и переключаемость внимания при восприятии окружающего мира.

Выводы

В качестве выводов можно отметить:

1. В соционике очень большое распространение получили гипотетические концепции, построенные на умозрительном сопоставлении различных соционических и психологических категорий, которые, зачастую, после проведения эмпирической проверки, получают опровержение или частичное подтверждение. На основе полученных результатов подтверждается гипотеза В. В. Гуленко о взаимосвязи соционических типов и типов темперамента.

2. В качестве перспектив дальнейшего развития темы можно выделить исследование взаимосвязи соционических типов и моделями темперамента в активностно-специфическом подходе. Также, на наш взгляд, интерес представляет эмпирическая проверка гипотезы о зависимости признака «иррациональность / рациональность» от комбинации полюсов признаков «экстраверсия / интроверсия» и «статика / динамика».

Список литературы

1. Юлина Г.Н., Адрианова С.К., Мартынюк Г.В. Особенности межличностных отношений в коллективе, организации // *Власть*. 2019. Т. 27. № 4. С. 127-132. <https://doi.org/10.31171/vlast.v27i4.6598>
2. Крамаренко Р.А. Организация самостоятельной работы студентов с учетом индивидуальных особенностей психики (соционический подход) // *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 9. С. 176-179.
3. Андреева О.В. Сущность соционического подхода и учет его в профориентационной работе в школе // *Интернет-журнал Науковедение*. 2014. № 5 (24). С. 195.
4. Яшкова Е.В., Лаврентьева Л.В., Жбаков Е.Б. Применение социотипирования как инновационного социально-психологического направления отбора персонала // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 65-2. С. 293-296.
5. Богомаз С.А., Исаева Т.М. К проблеме поиска объективных критериев деления людей на типы в типологии Юнга // *Сибирский психологический журнал*. 1996. №3. С. 16-20.
6. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом и моделью «большая пятерка» // *Психолог*. 2021. № 3. С. 62-88. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.3.35353>
7. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Влияние изучения соционики на процесс социальной идентификации личности // *Настоящее будущее. Актуальные проблемы и тенденции в сфере психического здоровья. Сборник материалов Всероссийского форума специалистов помогающих профессий с международным участием. Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига»*. Новосибирск, 2020. С. 195-203.
8. Игнатьев В.А. Соционика - псевдонаука в облике новейшей отрасли психологии // *Вестник рязанского государственного университета имени С.А. Есенина*. 2013. № 2. С. 37-50. [https://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5_\(39\).pdf](https://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5_(39).pdf)
9. Шабатура Л.Н., Пахотина Е.А. Соционика как модель воспитания социальной ответственности личности // *Культура социальной ответственности: теория и практика* / Под ред. К.П. Стожко. Глава I. § 6. Екатеринбург: Уральский институт бизнеса, 2009.

10. Лытов Д.А. Соционика: от ролевой игры к теории отношений между психологическими типами // Сибирский психологический журнал. 2003. № 18. С. 32-38.
11. Коваленко Р.К., Звонарева Н.А. Исследование взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и соционического типа // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №3. <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN320.pdf>
12. Гуленко В.В. Жизненные сценарии. От этических чувств к сенсорным влечениям // Соционика, ментология и психология личности. 1996. № 1. С. 35-45.
13. Гуленко В.В., Тыщенко В.П. Юнг в школе. Новосибирск, изд-во НГУ, 1997. 270 с.
14. Прокофьева Т. Н. Психологические типы и способности к профессии // Абитуриент. 2003. №11. <http://socioinics.ru/consultations/proforientmenu/proforient4?format=pdf> (дата обращения: 28.12.2021)
15. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Психологическое наполнение диагональных блоков модели А и групп целеполагания // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2021. № 1-2. С.21-26.
16. Филатова Е.С. Соционический психотип и темперамент // Соционическая газета: № 11 (14), 17.05.2003. <https://www.socioniko.net/ru/gazeta/2003-11/temper.html> (дата обращения: 28.12.2021)
17. Лытов Д.А. Проблема темперамента в соционике // Соционическая газета. № 11 (14). 17.05.2003 <https://www.socioniko.net/ru/gazeta/2003-11/index.html> (дата обращения: 28.12.2021)
18. Голев Н.Д., Кузнецова А.В. Лингвосоционическое моделирование экстравертного и интровертного типов языковой личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2009. № 3 (39). С. 95-99.
19. Коваленко Р.К. Разработка комплексной методики для диагностики типа информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. 2018. № 1. С. 21-38.
20. Эглит И. М. Внимание с точки зрения соционики // Соционика, ментология и психология личности. 2016. № 5. <http://socioinicasys.org/>

- biblioteka/statji/vnimanie-s-tochki-zrenija-modeli-a- (дата обращения: 28.12.2021)
21. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом и фактором экстраверсия «большой пятерки» // Психология и Психотехника. 2020. № 2. С. 84-93. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2020.2.33037>
 22. Eysenck H.J. *The Scientific Study of Personality*. London, 1952.
 23. Eysenck H.J. *Personality, Genetics and Behavior*. New York: Praeger, 1982.
 24. Jenkins C.D., Rosenman R.H., Zyzanski S. J. Prediction of clinical coronary heart disease by f test for the coronary-prone behavior pattern // *The New England Journal of Medicine*. 1974. Vol. 290. P. 1271-1275.
 25. Башанаева Г.Г. Особенности направленности внимания интровертов и экстравертов в эмоционально значимой ситуации // *Вестник «Здоровье и образование в XXI веке»*. 2015. Т.17[11]. С. 11-14.
 26. Митрохина А.Л. Квестимные и деклатимные функции модели А // *Соционика, ментология и психология личности*. 2014. №3. С. 19–29.
 27. Шмелев А. Г. *Психодиагностика личностных черт*. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
 28. Аугустинавичюте А. Теория признаков Рейнина // *Соционика, ментология и психология личности*. 1998. №5. С. 3–12.

References

1. Yulina G.N., Adrianova S.K., Martynyuk G.V. Osobennosti mezhlichnostnykh otnosheniy v kollektive, organizatsii [Features of interpersonal relations in a team and organization]. *VLAST*, 2019, vol. 27(4), pp. 127-132. <https://doi.org/10.31171/vlast.v27i4.6598>
2. Kramarenko R.A. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov s uchetom individual'nykh osobennostey psikhiki (sotsionicheskiy podkhod) [Organizing students' independent work taking into account individual peculiarities of their psyche (socio-ionic approach)]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2012, no. 9, pp. 176-179.
3. Andreeva O.V. Sushchnost' sotsionicheskogo podkhoda i uchet yego v proforiyentatsionnoy rabote v shkole [The essence of the personality approach

- and his in vocational guidance at school]. Internet-zhurnal «Naukovedeniye» [Internet journal «Science of Science»], 2014, vol. 24(5), pp. 195-197.
4. Yashkova E.V., Lavrentieva L.V., Zhbakov E.B. Primeneniye sotsiotipirovaniya kak innovatsionnogo sotsial'no-psikhologicheskogo napravleniya otbora personala [Application of sociotyping as innovative socio-psychological direction of personnel selection]. Problems of modern pedagogical education, 2019, vol. 65(2), pp. 293-296.
 5. Bogomaz S.A., Isaeva T.M. K probleme poiska ob'yektivnykh kriteriyev deleniya lyudey na tipy v tipologii Yunga [On the problem of finding objective criteria for dividing people into types in Jung's typology]. Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal [Siberian Journal of Psychology], 1996, no. 3, pp. 16–20.
 6. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. Issledovanie vzaimosvyazi mezhdu sotsionicheskim tipom i model'yu «bol'shaya pyaterka» [Study of interrelation between the socionic type and the “big five” personality traits]. Psiholog, 2021, no. 3, pp. 62-88. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.3.35353>
 7. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. Vliyanie izucheniya sotsioniki na process soci-al'noj identifikatsii lichnosti [The influence of self-study of socionics on the individual's social identification]. Nastoyashchee budushchee. Aktual'nye problemy i tendentsii v sfere psihicheskogo zdorov'ya. Sbornik materialov Vserossijskogo foruma specialistov pomogayushchih professij s mezhdunarodnym uchastiem. Obshcherossijskaya obshchestvennaya organizatsiya «Obshcherossijskaya professional'naya psihoterapevticheskaya [Real future. Actual problems and trends in the field of mental health. Collection of materials of the All-Russian Forum of Specialists in Helping Professions with International Participation. All-Russian public organization “All-Russian professional psychotherapeutic league”]. Novosibirsk, 2020, pp. 195-203.
 8. Ignat'ev V.A. Vestnik ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S.A. Esenina, 2013, no. 2, pp. 37-50. [https://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5_\(39\).pdf](https://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5_(39).pdf)
 9. Shabatura L.N., Pahotina E.A. Kul'tura social'noj otvetstvennosti: teoriya i praktika [Culture of social responsibility: theory and practice] / ed. K.P. Stozhko. Chapter I. § 6. Yekaterinburg: Ural Institute of Business, 2009.
 10. Lytov D.A. Sotsionika: ot rolevoy igry k teorii otnosheniy mezhdu psikhologicheskimi tipami [Socionics: from a role play towards the theory of intertype relationships]. Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal [Siberian Journal of Psychology], 2003, no. 18, pp. 32–38.

11. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. Issledovanie vzaimosvyazi urovnya emocional'nogo intellekta i socionicheskogo tipa [A study on the relationship between the level of emotional intelligence and a socionic type]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2020, no. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN320.pdf>
12. Г Gulenko V.V. Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti [Socionics, mentology and personality psychology], 1996, no. 1, pp. 35-45.
13. Gulenko V.V., Tyshchenko V.P. YUng v shkole [Jung at school]. Novosibirsk, NSU publishing house, 1997, 270 p.
14. Prokofieva T.N. Abiturient [Entrant], 2003, no. 11. <http://socionics.ru/consultations/proforientmenu/proforient4?format=pdf>
15. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. Psihologicheskoe napolnenie diagonal'nyh blokov modeli A i grupp celepolaganiya [Psychological filling of diagonal blocks of model a and groups of targets]. *Menedzhment i kadry: psihologiya upravleniya, socionika i sociologiya*, 2021, no. 1-2, pp. 21-26.
16. Filatova E.S. *Socionicheskaya gazeta*, 2003, no. 11 (14). <https://www.socioniko.net/ru/gazeta/2003-11/temper.html>
17. Lytov D.A. *Socionicheskaya gazeta*, 2003, no. 11 (14). <https://www.socioniko.net/ru/gazeta/2003-11/index.html>
18. Golev N.D., Kuznecova A.V. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, no. 3 (39), pp. 95-99.
19. Kovalenko R.K. Razrabotka kompleksnoy metodiki dlya diagnostiki tipa informatsionnogo metabolizma [Development of a comprehensive methodology for diagnosing the type of information metabolism]. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti* [Socionics, mentology and personality psychology], 2018, no. 1, pp. 21–38.
20. Eglit I.M. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti* [Socionics, mentology and personality psychology], 2016, no. 5. <http://socionicasys.org/biblioteka/statji/vnimanie-s-tochki-zrenija-modeli-a->
21. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. The study of correlation between socionic type and the extroversion factor of the “Big Five”. *Psychology and Psychotechnics*, 2020, no. 2, pp. 84-93. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2020.2.33037>
22. Eysenck H.J. *The Scientific Study of Personality*. London, 1952.
23. Eysenck H.J. *Personality, Genetics and Behavior*. New York: Praeger, 1982.

24. Jenkins C.D., Rosenman R.H., Zyzanski S. J. Prediction of clinical coronary heart disease by f test for the coronary-prone behavior pattern. The New England Journal of Medicine, 1974, vol. 290, pp. 1271-1275.
25. Bashanaeva G.G. Vestnik «Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke», 2015, vol. 17[11], pp.11-14.
26. Mitrohina A.L. Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti [Sociotics, mentology and personality psychology], 2014, no. 3, pp. 19–29.
27. Shmelev A. G. Psihodiagnostika lichnostnyh chert [Psychodiagnosics of personality traits]. 2002, 480 p.
28. Augustinavichyute A. Teoriya priznakov Reynina [Theory of the Reinin traits]. Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti [Sociotics, mentology and personality psychology], 1998, no. 5, pp. 3–12.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Коваленко Роман Константинович, канд. техн. наук, психолог частной практики, соционик
kovalenkork@gmail.com

Звонарёва Наталия Александровна, психолог частной практики, соционик
zvonareva@sibsocionic.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Roman K. Kovalenko, Candidate of Sciences in Technology, Private Practice Psychologist, Sociologist
kovalenkork@gmail.com
SPIN-code: 8003-0065

Nataliya A. Zvonareva, Private Practice Psychologist, Sociologist
zvonareva@sibsocionic.ru
SPIN-code: 8220-1858

Поступила 13.05.2022
После рецензирования 17.05.2022
Принята 25.05.2022

Received 13.05.2022
Revised 17.05.2022
Accepted 25.05.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-153-166

УДК 159.99, 316.367.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ФИЗИЧЕСКИЙ ОБРАЗ «Я» ЛИЧНОСТИ С НЕТРАДИЦИОННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ

Т.Н. Кочеткова

Цель работы: исследовать характеристики образа «Я» личности, имеющей гомосексуальную идентичность.

Методы и методология проведенной работы. В работе были использованы качественные и количественные методы исследования: наблюдение, беседа, проективные техники, тестирование. Обработка данных осуществлялась в программе Excel, AtteStat. В исследовании приняли участие 32 респондента, 11 из которых осознавали себя женщинами в мужском теле, 21 – мужчинами, которых сексуально привлекали только представители собственного пола. Средний возраст участников – 24,7.

Результаты работы. Все участники исследования имеют трудности в установлении социальных контактов. Если их реальный Я-образ является конфликтным, то идеальный – дисгармоничным, что обусловлено нестабильной самооценкой, амбивалентным или негативным самоотношением. Они тяготеют к созависимым отношениям; не разрешили межличностных конфликтов, которые в первую очередь связывают с родителями и близкими родственниками. Как психологический образ-Я, так и образ тела обусловлены зависимостью респондентов от мнения окружающих, что препятствует принятию собственной личности, отличающейся от подавляющего большинства стигматизированной в социуме сексуальной ориентацией.

Область применения. Результаты исследования будут полезны в деятельности практикующих специалистов, помогая по-добрать адекватный теме инструментарий, выявить характер

интрапсихических и межличностных конфликтов, осуществить консультативную, психокоррекционную и психотерапевтическую работу, направленную на принятие собственного психологического и физического Я-образа.

Ключевые слова: *образ тела; «Я», образ-Я; психологические и физические границы тела; конфликт; гомосексуальная идентичность; самоотношение; самооценка; отчуждение*

PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL SELF-CONCEPT OF A PERSON WITH NON-HETEROSEXUAL SEXUAL ORIENTATION

T.N. Kochetkova

The purpose of the work: *to explore the characteristics of the self-concept of a person with a homosexual identity.*

Methods and methodology of the work. *Both qualitative and quantitative research methods were used for the purposes of the study, i.e., observation, conversation, projective techniques, testing. Data processing was carried out in Exsel and AtteStat. The study involved 32 respondents, 11 of whom identified themselves as women in a male body, 21 – as men being sexually attracted only to representatives of their own sex. The average age of the participants was 24.7.*

Results of the study. *All participants in the study have difficulty in establishing social contacts, having a conflicting self-concept, which they consider real, as well as a disharmonious ideal self-concept due to an unstable self-esteem and ambivalent or negative self-attitude. They gravitate towards co-dependent relationships, they have failed to resolve interpersonal conflicts, which are primarily associated with their parents and close relatives. Both the psychological self-concept and the body image are conditioned by the respondents' dependence on the opinions of others, which prevents them from accepting their own personality, being different from the overwhelming majority due to the sexual orientation, which is still stigmatized in society.*

Practical implications. *The results of the study might be useful in practice, helping to select the appropriate tools, to identify the nature of intrapsychic and interpersonal conflicts, to carry out consultative, psychocorrectional and psychotherapeutic work aimed at helping to accept one's own psychological and physical self-concept.*

Keywords: *body image; the self; self-concept; psychological and physical boundaries of the body; conflict; homosexual identity; self-attitude; self-esteem; alienation*

Формирование и развитие личности во многом предопределяется влиянием родительской семьи [3-6; 10]. Неудовлетворение потребности человека в эмоционально значимых отношениях в дальнейшем чревато ростом тревожности, депрессивной симптоматики, отчужденности [1; 10].

Негативное отношение родителей к ребенку, проявляемое через игнорирование потребностей, отвержение, гипер- или гипопеку, насмешки, критические замечания о внешности и пр., перерастают в дальнейшем в антипатию к собственной личности, провоцируя отклоняющееся поведение и социально-психологическую дезадаптацию [3; 6; 11]. Е.Т. Соколова полагает, что самоотношение и самооценка личности обуславливаются содержательными характеристиками образа тела [6]. К факторам, опосредующим эмоциональное отношение к внешнему облику, Н.А. Барышева, Л.Н. Ожигова отнесли: возраст, пол, значимое окружение, СМИ [1]. Внешность влияет на уровень самоконтроля, эмоциональный фон, самооценку, уровень мотивации, ощущение собственной успешности [6; 8]. А.В. Шишковская на основе теоретико-методологического анализа литературы, приходит к описанию 7-ми дефиниций Я-физического:

1. Схема тела – интегративный физиологический сенсомоторный эквивалент тела в коре головного мозга.
2. Образ тела – сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела.

3. Концепция тела – формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов.
4. Интернальное тело – архетипическое образование, базовая (неосознаваемая) ментальная форма телесности.
5. Телесность – феноменологическая реальность, представляющая собой сочетание биопсихосоциальных аспектов телесного бытия субъекта в физическом мире.
6. Я-телесное – субъект, чье тело является вместилищем его Я и опосредует чувственное и психомоторное взаимодействие субъекта с миром.
7. Я-физическое – продукт самосознания, одно из измерений Я-концепции человека, включающее в себя когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие [9, с. 37].

Тело становится объектом осознания в период болезни или при столкновении с новыми границами своих телесных возможностей; акцент на теле чаще всего делают люди, имеющие реальные или предполагаемые проблемы со здоровьем, гендерной идентичностью, по-разному относящиеся к своему внешнему виду, что можно ранжировать от презрения до самолюбования. Ориентация на идеальный образ тела, транслируемый в СМИ, часто инициирует внутриличностные конфликты, низкую ценность собственной личности, дисморфофобию [2; 6; 10; 11].

Благодаря официальному пересмотру ныне существующей Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), в новой версии – МКБ-11, половые расстройства перестанут быть предметом изучения психиатрии и клинической психологии, однако в нашем обществе по-прежнему сохраняется негативное отношение к людям, имеющим нетрадиционную сексуальную ориентацию.

До настоящего времени в науке не существует единого мнения о причинах формирования нетрадиционной ориентации, однако наиболее часто ее объясняют гендерной дисфорией, ошибочными стилями родительского воспитания, травматичным гомосексуальным опытом принудительного характера, первыми интимными отношениями с партнерами собственного пола и пр.

Эмпирическое исследование

Выборку эмпирического исследования составили 32 мужчины с гомосексуальной ориентацией; средний возраст испытуемых – 24,7. Все респонденты имеют высшее образование или заканчивают обучение в вузе; большая часть из них работает не по профилю диплома, нередко отдавая предпочтение удаленной работе. В ходе беседы было выявлено, что только 2 респондента имеют диагноз гендерной дисфории, между тем как почти половина выборки (11 чел.) сообщила, что осознает себя в «чужом» теле с детского (28%) или подросткового (34,4%) возраста; о смене биологического пола на противоположный серьезно задумывались 7 респондентов.

Методический инструментарий, используемый в работе: «Автопортрет», «Семейная социограмма» в модификации В.В. Пушиной, «Диагностика межличностных отношений» в адаптации Л.Н. Собчик, «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой, «Факторы гомосексуальной ориентации» К.Ю. Телешевой, «Тематический апперцептивный тест», «Тест-опросник самооотношения» В.В. Столина, С.Р. Пантилеева.

О сложностях телесного восприятия говорят разрывы в контуре тела и его дифференцированное разделение на верхнюю и нижнюю часть с помощью элементов одежды (чаще всего, ремня), многочисленные стирания, сильная штриховка, скованная поза тела, преувеличенные (34,4%) или преуменьшенные (46,9%) размеры фигуры, изображение себя в более раннем (25%) или, напротив, в более позднем возрасте (43,8%).

Подавляющая часть рисунков реальной и идеальной семьи свидетельствует о серьезном разладе в отношениях респондентов со своими близкими: несмотря на то, что часть из них продолжает проживать в одной квартире, не имея возможности снимать отдельное жилье, между собой и родственниками они чувствуют большую эмоциональную дистанцию. Преобладающая часть выборки (78%) имеет неадекватно заниженную самооценку при высоком уровне притязаний. Картина серьезно трансформируется в формате иде-

альной семьи, когда ее образует только сам респондент (21,8%) или испытуемый со своим избранником (62,5%), с которым хотел бы иметь симбиотические отношения. О недовольстве ситуацией говорит и изменение самооценки испытуемого, которая в желаемом варианте должна быть адекватной при сохранении высокого уровня притязаний.

Проблемный характер отношений с родительской семьей дополнительно подтверждают результаты других методик. Факторами, оказавшими решающее значение на формирование гомосексуальной ориентации, выступили: отвержение близких (90,6%), проблемное протекание пубертатного периода (100%), гендерные нарушения (43,8%). При описании картин в «ТАТ» доминирующими мотивами рассказа оказались: страх обнародования своей непохожести, агрессия и аутоагрессия, тревожность, предпочтение партнеров своего биологического пола, негативное завершение событий в будущем, психологические механизмы защиты: фантазирование (65,6%), проекция (62,5%), рационализация (56,3%), вытеснение (50%). В описании собственной личности преобладали характеристики личностной идентичности (90,6%). Респонденты скупо отмечали социальные роли; общее число упоминаний семейных отношений и ролей составило 12,5%. О наличии травматичного опыта свидетельствует большое количество характеристик, фиксирующих осмысление своих проблем как в прошлом (62,5%), так и в будущем (78,1%), при этом самоописания настоящего времени характеризуют только четверть выборки. Семантическая оценка респондентами аспектов собственного «Я», приводит к выводу о неустойчивой самооценке идентичности.

Психологический образ «Я» исследуемых отличается серьезными расхождениями между имеющимися и желаемыми личностными чертами: если реальный образ «Я» носит одновременно черты доминирования, скепсиса, зависимости и сотрудничества, то желаемый – более несогласованный и проблемный, что обусловлено стремлением к властвованию при утрате критичности и зависимости от чужого мнения и расположения (см. рис. 1).

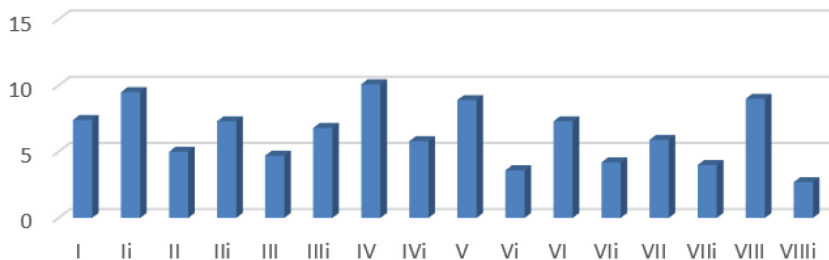


Рис. 1. Реальный и идеальный Я-образ.

Обозначения: I – властно-лидирующий, II – независимо-доминирующий, III – прямолинейно-агрессивный, IV – недоверчиво-скептический, V – покорно-застенчивый, VI – зависимо-послушный, VII – конвенциональный, VIII – ответственно-великодушный; i – те же самые стили, представленные в идеальной картине о собственном «Я».

Самоотношение респондентов имеет амбивалентный характер, обусловленный высоким уровнем самообвинения, ожиданием негативного отношения окружающих, неглубоким самопониманием при высоком уровне глобального самоотношения, достаточном самоуважении и симпатии к собственной личности (см. рис. 2).

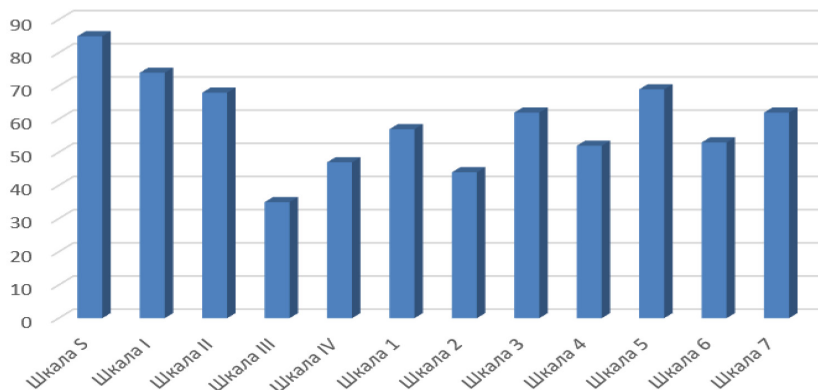


Рис. 2. Шкалы самоотношения.

Обозначения: S – глобальное самоотношение, I – самоуважение, II – аутосимпатия, III – ожидаемое отношение других, IV – самоинтерес, шкала 1 – самоуверенность, шкала 2 – отношение других, шкала 3 – самопринятие, шкала 4 – саморукводство, шкала 5 – самообвинение, шкала 6 – самоинтерес, шкала 7 – самопонимание.

Несмотря на сходство выборки по базовым составляющим – принятие биологического пола, близкий возраст и уровень образования, выборка неоднородна по идентификации с желаемым полом, поскольку 11 чел. отождествляют себя с женщинами, 21 – с мужчинами, испытывая влечения к представителям собственного пола, что позволяет увидеть их качественные различия. Первая подвыборка (11 чел.) в обычном поведении подражает характеристикам стереотипа «типичной» женщины, демонстрируя излишнюю эмоциональность, хрупкость, жеманность, легковёрность. Их самоотношение является негативным, а самооценка – заниженной. Вторая подвыборка выступает их антиподом, стремясь максимально подчеркнуть свою мужественность, физическую силу, доминантность в отношениях со всеми окружающими, тем не менее их Я-образ носит рассогласованный характер из-за нестабильной самооценки и конфликтного самоотношения.

Достоверные отличия между респондентами выявлены в доминантности ($\varphi=2,31$, $p\leq 0,05$), агрессивности ($\varphi=2,531$, $p\leq 0,01$), скептицизме ($\varphi=2,73$, $p\leq 0,01$), самоуважении ($\varphi=1,92$, $p\leq 0,05$), саморуководстве ($\varphi=2,44$, $p\leq 0,05$), свойственных 2-й подвыборке, в то время как первая характеризуется выраженным самообвинением ($\varphi=2,64$, $p\leq 0,01$), склонностью к аутодеструкции ($\varphi=2,7$, $p\leq 0,01$), резким варьированием самооценки ($3,03$, $p\leq 0,01$).

Очевидное сходство между испытуемыми состоит в непростых отношениях с социумом, начиная с родителей, желании найти партнера, разделяющего их представления о ролевом распределении отношений, в стремлении к нивелированию психологических границ с выбранным спутником.

Обсуждение результатов

Социальные стандарты выступают обязательной частью социализации даже тогда, когда человек пытается противопоставить себя окружению. Получение негативной обратной связи от родителей и сверстников не проходит для человека бесследно [4; 6; 11], и чем раньше присутствуют проявления отвержения и буллинга, тем более

основательно формируются черты психологической инвалидации. Не устаревают слова Э. Фромма по отношению к современному человеку, которого ученый когда-то охарактеризовал как носителя рыночного характера, т.е. того, кто чувство идентичности черпает не в себе, а в мнении других людей, что лишает его подлинного «Я», превращая в инструмент для манипулирования окружающими и самим собой [7].

Непринятие другими препятствует позитивному отношению к собственному телу, приучает к его объектному самовосприятию, искажая характер самоотношения и качества социальных контактов с другими людьми, вызывает деформацию самооценки.

Двойственное или негативное самоотношение проявляется в росте самообвинения, ожидании негативного отношения окружающих, что «подпитывает» эмоциональную нестабильность и расшатывает убежденность в собственной значимости. Отсутствие доверительных отношений с близкими препятствует формированию адекватных психологических границ с окружающими, что в будущем приводит к желанию найти похожего, коммуникативно созависимого партнера.

Самооценка респондентов является заниженной, но лабильной. Осознавая свою малоценность, в идеале они наделяют себя адекватной самооценкой. Полагаем, что высокий уровень притязаний респондентов обусловлен их возрастом и стремлением к финансовой независимости.

Заключение

Образ тела и психологический образ личности находятся в прямой зависимости от социальных установок и стереотипов. Мы начинаем их некритично усваивать с детства, идентифицируя с собой, что обуславливает их решающее влияние на формирование отношения и оценки собственной внешности, тела, личностных качеств, ценностных установок, мировоззрения. То, что социум принимает и тиражирует как наиболее распространенные модели поведения, люди воспринимают позитивно, что в дальнейшем и выступает почвой для развития представлений о социально-психологической

адаптации, в то время как отклонения от условной «нормы» рассматриваются как дезадаптация.

Непохожих «иных» общество стигматизирует, прибегая к остракизму, буллингу, чем не только закрепляет в человеке черты, мешающие адекватным социальным контактам, но и искажающих адекватное восприятие собственной личности, провоцированием многочисленных внутрилличностных и межличностных конфликтов.

Люди с нетрадиционной сексуальной ориентацией имеют негативный опыт социальных оценок, начиная с непринятия собственной семьи, что приучает их к двойственности, закрытости, конформизму, нестабильному эмоциональному фону, выход из которого они видят не только во внешней агрессии, но и аутоагрессии. Нереализованный характер эмоционально положительных отношений среди близких в будущем приводит к искаженному представлению о связи с половым партнером, который в идеале должен составлять с ним единое целое.

Давление социальных стереотипов проявляется в желании мужчин нетрадиционной сексуальной ориентации соответствовать представлениям о «типичной» женщине и «типичном» мужчине, гиперболизируя их ценность и внешние атрибуты в поведении.

Образ тела и психологический Я-образ мужчин с нетрадиционной сексуальной ориентацией носит проблемный характер ввиду нестабильной самооценки, конфликтного или негативного самоотношения, обуславливающих объективное отношение к собственной личности.

Список литературы

1. Барышева Н.А., Ожигова Л.Н. Личностные детерминанты удовлетворенности телом у девушек // Южно-Российский журнал социальных наук. 2021. Т. 22. № 2. С. 143-158.
2. Волгуснова Е.А. Исследование коррекции восприятия образа тела у подростков // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. №2(50). С. 208-213. https://doi.org/10.52772/25420291_2021_2_208

3. Ерохина Е.А., Филиппова Е.В. Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 57-68. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080406>
4. Кадыралиев Н.М., Агеева И.А., Чымырбаева А.М., Булатаева И.Х. Взаимосвязь стилей семейного воспитания и отношения подростков к образу тела // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 3. С. 6-16.
5. Макарова О.С., Пыркова К.В., Красильникова А.М., Насибуллина Р.Р. Образ тела и особенности совладающего поведения у подростков с самоповреждающим поведением (клинические случаи) // Неврологический вестник. 2020. Т. 52, № 1. С. 92-96.
6. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ, 1989. 213 с.
7. Фромм Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики. Минск: «Коллегиум», 1992. 253 с.
8. Храмова Н.И., Заякин Ю.Ю., Плаксин С.А., Глушенков А.С., Фадеев М.В. Методологические аспекты изучения образа тела у пациентов хирургического профиля // Новости хирургии. 2021. Т. 29, № 2. С. 154-166.
9. Шишковская А.В. Дефиниции «Я-телесного» в психологических исследованиях // Психология телесности: теоретические и практические исследования. 2011. С. 33-38. URL: https://psyjournals.ru/files/40806/psytel_conf_Shishkovskaja.pdf (дата обращения: 27.03.2022)
10. Якимова Л.С., Кравцова Н.А. Психосоциальные и психологические факторы развития дисморфофобии у современных подростков // Тихоокеанский медицинский журнал. 2017. № 3(69). С. 15-18.
11. Ямаева В.А. Образ телесного «Я» младших школьников с нормотипичным телом, избыточной массой тела, церебральным параличом // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, психологические науки, филологические науки (литературоведение). 2021. № 1. С. 75-80.

References

1. Barysheva N.A., Ozhigova L.N. Lichnostnye determinanty udovletvorennosti telom u devushek [Personal determinants of body satisfaction in girls]. *Yuzhno-Rossijskij zhurnal social'nyh nauk* [South Russian Journal of Social Sciences], 2021, vol. 22, no. 2, pp. 143-158.
2. Volgusnova E.A. Issledovanie korrektsii vospriyatiya obraza tela u podrostkov [Study of the correction of body image perception in adolescents]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University], 2021, no. 2(50), pp. 208-213. https://doi.org/10.52772/25420291_2021_2_208
3. Erohina E.A., Filippova E.V. Obraz tela i otnoshenie k svoemu telu u podrostkov: semeinye i sociokul'turnye faktory vliyaniya (po materialam zarubezhnyh issledovaniy) [Body image and attitude to one's body in adolescents: family and sociocultural factors of influence (based on foreign studies)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern Foreign Psychology], 2019, vol. 8, no. 4, pp. 57-68. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080406>
4. Kadyraliev N.M., Ageeva I.A., Chymyrbaeva A.M., Bulataeva I.H. Vzaimosvyaz' stilej semejnogo vospitaniya i otnosheniya podrostkov k obrazu tela [Relationship between styles of family education and attitudes of adolescents to body image]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2016, vol. 9, no 3, pp. 6-16.
5. Makarova O.S., Pyrkova K.V., Krasil'nikova A.M., Nasibullina R.R. Obraz tela i osobennosti sovladayushchego povedeniya u podrostkov s samo-povrezhdayushchim povedeniem (klinicheskie sluchai) [Body image and features of coping behavior in adolescents with self-injurious behavior (clinical cases)]. *Nevrologicheskij vestnik* [Neurological Bulletin], 2020, vol. 52, no. 1, pp. 92-96.
6. Sokolova E.T. *Samosoznanie i samoocenka pri anomaliiyah lichnosti* [Self-awareness and self-esteem in personality anomalies]. Moscow: MSU Publ., 1989, 213 p.

7. Fromm E. *Chelovek dlja sebja: issledovanie psihologicheskikh problem jetiki* [Man for himself. An inquiry into the psychology of ethics]. Minsk: «Collegium» Publ., 1992, 253 p.
8. Hramcova N.I., Zayakin Yu. Yu., Plaksin S.A., Glushenkov A.S., Fadeev M.V. Metodologicheskie aspekty izucheniya obraza tela u pacientov hirur-gicheskogo profilya [Methodological aspects of the study of body image in surgical patients]. *Novosti hirurgii* [Surgery News], 2021, vol. 29, no. 2, pp. 154-166.
9. Shishkovskaya A.V. Definicii «Ya-telesnogo» v psihologicheskikh issledovaniyah [Definitions of “I-as-a-body” in psychological research]. *Psihologiya telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya* [Psychology of Corporality: Theoretical and Practical Research], 2011, pp. 33-38. URL: https://psyjournals.ru/files/40806/psytel_conf_Shishkovskaja.pdf (accessed March 27, 2022)
10. Yakimova L.S., Kravcova N.A. Psihosocial'nye i psihologicheskie faktory razvitiya dismorfobii u sovremennyh podrostkov [Psychosocial and psychological factors in the development of dysmorphophobia in modern adolescents]. *Tihookeanskij medicinskij zhurnal* [Pacific Medical Journal], 2017, no. 3(69), pp. 15-18.
11. Yamaeva V.A. Obraz telesnogo «Ya» mladshih shkol'nikov s normotipich-nym telom, izbytochnoj massoj tela, cerebral'nym paralichom [The image of the corporal “I” of younger schoolchildren with a normotypical body, overweight ones, and ones with cerebral palsy]. *Vestnik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Baranovichi State University], 2021, no. 1, pp. 75-80.

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Кочеткова Татьяна Николаевна, доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
Лермонтовский пр., 44А, г. Санкт-Петербург, Ленинградская область, 190103, Российская Федерация
Tatnik2021@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tatiana N. Kochetkova, associate professor of the department of pedagogy and psychology, associate professor, PhD in psychology
Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics

44A, Lermontovsky Ave., St. Petersburg, Leningrad Region, 190103, Russian Federation

Tatnik2021@yandex.ru

SPIN-code: 8087-4835

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2782-4520>

ResearcherID: K-2221-2016

Поступила 01.05.2022

После рецензирования 05.06.2022

Принята 07.06.2022

Received 01.05.2022

Revised 05.06.2022

Accepted 07.06.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-167-190
УДК 616.24-007-06; 616.12-008.331.1-06

УРОВНИ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У БОЛЬНЫХ С ХРОНИЧЕСКОЙ ОБСТРУКТИВНОЙ БОЛЕЗНЬЮ ЛЕГКИХ В УСЛОВИЯХ КОМОРБИДНОСТИ

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

Цель. *Оценить уровни ситуативной и личностной тревожности у больных с хронической обструктивной болезнью легких (ХОБЛ) в условиях коморбидности с артериальной гипертензией (АГ).*

Материалы и методы. *В исследование было включено 92 пациента мужского пола с ХОБЛ. Из них пациентов с ХОБЛ в сочетании с АГ – 63 человека. Верификацию диагноза ХОБЛ и оценку степени тяжести проводили в соответствии с критериями GOLD. Для оценки уровня ситуативной и личностной тревожности использовалась шкала Спилбергера-Ханина.*

Результаты. *Установлено, что мужчины с ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ, характеризуются статистически значимо более высокими значениями усреднённого балла, как ситуативной, так и личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина. В этой группе обследованных значимо чаще встречались пациенты, имеющие показатели ситуативной и личностной тревожности, соответствующие высокому уровню и реже низкому уровню тревожности. Среди мужчин с ХОБЛ IV ст. значимо чаще встречались лица, имеющие высокие уровни ситуативной и личностной тревожности.*

Заключение. *Результаты проведенного исследования продемонстрировали наличие высокого уровня тревожных расстройств у больных ХОБЛ, особенно у лиц при коморбидности с АГ и положительную связь между уровнем тревожности и степенью тяжести заболевания.*

Ключевые слова: хроническая обструктивная болезнь легких; артериальная гипертензия; коморбидность; ситуативная и личностная тревожность

LEVELS OF SITUATIONAL AND PERSONAL ANXIETY IN PATIENTS WITH CHRONIC OBSTRUCTIVE PULMONARY DISEASE IN CONDITIONS OF COMORBIDITY

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

The purpose of the study. *To assess the levels of situational and personal anxiety in patients with chronic obstructive pulmonary disease (COPD) in conditions of comorbidity with arterial hypertension (AH).*

Materials and methods. *The study included 92 male patients with COPD. Of these, 63 patients with COPD in combination with hypertension. The diagnosis of COPD verified and the severity assessed in accordance with the GOLD criteria. The Spielberger-Hanin scale used to assess the level of situational and personal anxiety.*

Results. *It is found that men with COPD in conditions of comorbidity with hypertension are characterized by statistically significantly higher values of the average score of both situational and personal anxiety on the Spielberger-Hanin scale. In this group of examined patients, patients with indicators of situational and personal anxiety corresponding to a high level and less often to a low level of anxiety were significantly more common. Among men with COPD of the IV st., persons with high levels of situational and personal anxiety were significantly more common.*

Conclusion. *The results of the study demonstrated a high level of anxiety disorders in COPD patients, especially in people with comorbidity with hypertension and a positive relationship between the level of anxiety and the severity of the disease.*

Keywords: *chronic obstructive pulmonary disease; arterial hypertension; comorbidity; situational and personal anxiety*

Введение

По оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) хроническая обструктивная болезнь легких (ХОБЛ) остаётся одной из главных причин высокой заболеваемости и смертности в мире в следствии сохраняющегося влияния факторов риска и старения населения, что в свою очередь приводит к существенному экономическому и социальному ущербу [6, 26, 27]. Клиническое течение ХОБЛ и связанные с ней лечебно-профилактические мероприятия в большей степени имеют зависимость от сопутствующих заболеваний, на фоне которых протекает данная патология [12, 13, 14]. В настоящее время отмечается неуклонный рост числа пациентов с коморбидной патологией [8, 12, 13, 18, 19]. Сочетание бронхолегочных и сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) представляет одно из самых частых коморбидных состояний в клинике внутренних болезней [2, 12, 13, 16]. Частота ССЗ у больных ХОБЛ составляет более 50%, в то время как в группе пациентов, не страдающих ХОБЛ, ССЗ регистрируются в два раза реже [13]. По имеющимся данным, частота артериальной гипертонии (АГ) у больных ХОБЛ варьирует от 6,8 до 76,3% и зависит от исследуемого контингента больных и методов диагностики заболеваний органов дыхания [13, 14].

Аффективные расстройства становятся все более распространенными среди населения земного шара [1, 3, 7, 9, 10, 11, 17, 20, 21]. Значительный объем полученных ранее данных указывает на то, что анксиолитические расстройства является распространенной формой коморбидности у больных с ХОБЛ [5, 22, 23, 24, 27, 28]. Согласно имеющимся данным показатели распространенности тревоги среди больных ХОБЛ варьируют от 6% до 74% [22, 23, 25, 28], однако при этом у этих больных тревожные расстройства часто могут оставаться недиагностированными [23, 27, 28]. Также проведенные ранее исследования показали, что тревожные расстройства распространены на всех стадиях ХОБЛ [7, 16, 22, 23]. Таким образом, изучение аффективных расстройств у больных ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ представляется актуальным и может способствовать более широкому пониманию механизмов формиро-

вания и развития этих заболеваний, а также повышению эффективности лечебно-профилактических мероприятий.

Цель исследования

Оценить уровни ситуативной и личностной тревожности у больных с ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ.

Материалы и методы

В исследование было включено 92 пациента мужского пола с ХОБЛ. Из них пациентов с ХОБЛ без АГ – 29 человек (средний возраст 59,0 [52,0; 69,0] лет), пациентов с ХОБЛ в сочетании с АГ – 63 человека (средний возраст 64,0 [58,0; 70,0] лет). Группу сравнения составили 44 пациента с АГ без ХОБЛ (средний возраст 60,0 [58,0; 64,5] лет).

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

Верификацию диагноза ХОБЛ и оценку степени тяжести проводили в соответствии с критериями GOLD (Global Initiative for Chronic Obstructive Lung Disease) [26].

Верификацию АГ проводили согласно клинических рекомендаций Российского кардиологического общества (РКО, 2020) [4].

Для оценки уровня ситуативной (реактивной) и личностной тревожности использовалась шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера Ч. Д. (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) в модификации Ханина Ю. Л. (1976) [15].

Статистическую обработку полученных результатов проводили с использованием программы Statistica 6.0. Вид распределения непрерывных количественных признаков определяли при помощи критерия Шапиро-Уилка – для небольших выборок и критерия Колмогорова-Смирнова с поправкой Lilliefors – для больших выборок. Если характер распределения изучаемого количественного признака

не соответствовал закону нормального распределения, дальнейший анализ непрерывных количественных признаков проводили, применяя непараметрические методы статистического анализа – U-тест Манна-Уитни. Значения непрерывных количественных признаков представлены медианой (Me) и межквартильным интервалом $[Q_1; Q_3]$. Сравнение частот бинарных качественных признаков проводилось с применением критерия χ^2 (Chi-square). При проверке нулевой гипотезы критический уровень статистической значимости принимали при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

В ходе проведения исследования установлено, что среди мужчин с ХОБЛ медианы усреднённого балла ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина составили – 46 [36; 53] баллов у обследованных мужчин без АГ и 46 [40; 54] баллов ($U=802$; $Z=0,9$; $p=0,351$) среди мужчин с АГ соответственно. В группе лиц с АГ без ХОБЛ аналогичный показатель составил 39 [32; 43,5] баллов, что было статистически значимо ниже в сравнении с усреднённым баллом у лиц с ХОБЛ, как без АГ ($U=404$; $Z=-2,6$; $p=0,008$), так и при коморбидности с АГ ($U=659$; $Z=-4,6$; $p=0,001$). Среди мужчин с ХОБЛ медианы усреднённого балла личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина составили – 44 [36; 53] балла у обследованных мужчин без АГ и 47 [39; 56] баллов ($U=831$; $Z=0,7$; $p=0,490$) среди мужчин с АГ соответственно. В группе сравнения аналогичный показатель составил 39 [31,5; 43,5] баллов, что было статистически значимо ниже в сравнении с усреднённым баллом у лиц с ХОБЛ, как без АГ ($U=371$; $Z=-3,1$; $p=0,003$), так и при коморбидности с АГ ($U=732$; $Z=-4,1$; $p=0,001$).

Изучение индивидуальной выраженности уровня тревожности среди обследованных мужчин с ХОБЛ по шкале Спилбергера-Ханина показало, что высокие уровни ситуативной тревожности отмечались у 48,3% обследуемых мужчин без АГ (рис.1). У 6,9% обследованных мужчин этой группы показатели ситуативной тревожности имели низкий уровень и у 44,8% средний уровень соответственно (рис.1).

Среди мужчин с ХОБЛ в сочетании АГ высокие уровни ситуативной тревожности отмечались у 52,4% обследованных. У 4,8% обследованных мужчин этой группы показатели ситуативной тревожности имели низкий уровень и у 42,9% средний уровень (рис. 1). В группе сравнения высокие уровни ситуативной тревожности отмечались у 18,2% обследованных. У 22,7% обследованных мужчин этой группы показатели ситуативной тревожности имели низкий уровень и у 59,1% средний уровень соответственно (рис. 1).

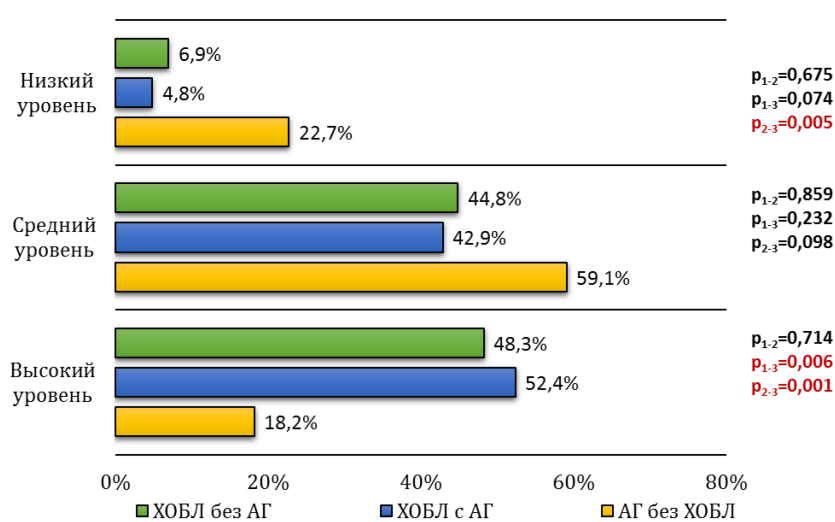


Рис. 1. Уровни ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина у обследуемых мужчин.

Следует отметить, что среди пациентов группы сравнения значительно чаще встречались лица, имеющие низкий уровень ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина: 22,7% vs 4,8% ($\chi^2=7,83$, $df=1$, $p=0,005$), в сравнении с ХОБЛ с АГ и чаще, на уровне тенденции в сравнении с ХОБЛ без АГ: 22,7% vs 6,9% ($\chi^2=3,19$, $df=1$, $p=0,074$). У мужчин с ХОБЛ обеих групп значительно чаще встречались лица с показателями ситуативной тревожности, соответствующими высокому уровню по шкале Спилбергера-Ханина в отличие от пациентов с АГ без ХОБЛ: 48,3% vs 18,2% ($\chi^2=7,52$, $df=1$, $p=0,006$) –

у лиц с ХОБЛ без АГ и 52,4% vs 18,2% ($\chi^2=12,8$, $df=1$, $p=0,001$) – у лиц с ХОБЛ с АГ соответственно (рис.1).

Высокие уровни личностной тревожности у мужчин с ХОБЛ по шкале Спилбергера-Ханина отмечались у 51,7% обследуемых мужчин без АГ (рис. 2). У 10,3% обследованных мужчин этой группы показатели личностной тревожности имели низкий уровень и у 37,9% средний уровень соответственно (рис. 2). Среди мужчин с ХОБЛ в сочетании АГ высокие уровни личностной тревожности отмечались у 55,6% обследованных. У 1,6% мужчин этой группы показатели личностной тревожности имели низкий уровень и и у 42,9% средний (рис. 2).

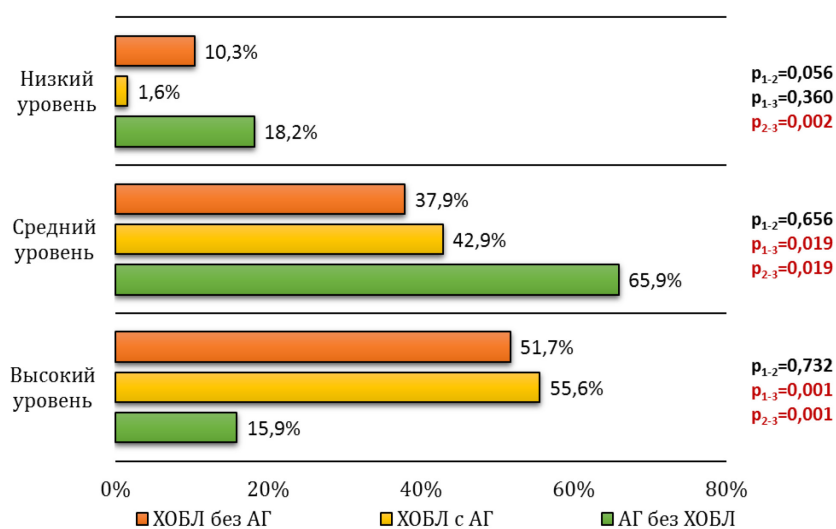


Рис. 2. Уровни личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина у обследуемых мужчин.

В группе сравнения высокие уровни личностной тревожности отмечались у 16,9% обследованных. У 18,2% обследованных мужчин этой группы показатели личностной тревожности имели низкий уровень и у 65,9% средний уровень соответственно (рис. 2).

Установлено, что среди пациентов группы сравнения значимо чаще встречались лица, имеющие низкий уровень личностной тре-

возности по шкале Спилбергера-Ханина: 18,2% vs 1,6% ($\chi^2=9,26$, $df=1$, $p=0,002$), в сравнении с ХОБЛ с АГ и чаще, на уровне тенденции в сравнении с ХОБЛ без АГ: 18,2% vs 10,3% ($\chi^2=0,84$, $df=1$, $p=0,360$). У мужчин с ХОБЛ обеих групп значимо чаще встречались лица с показателями личностной тревожности, соответствующими высокому уровню по шкале Спилбергера-Ханина в отличие от пациентов с АГ без ХОБЛ: 51,7% vs 15,9% ($\chi^2=10,7$, $df=1$, $p=0,006$) – у лиц с ХОБЛ без АГ и 55,6% vs 15,9% ($\chi^2=17,1$, $df=1$, $p=0,001$) – у лиц с ХОБЛ с АГ соответственно (рис.2).

Резюмируя вышеизложенное следует отметить, что мужчины с ХОБЛ, как без АГ, так и с ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ, характеризуются статистически значимо более высокими значениями усреднённого балла ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина (46 и 46 баллов), в сравнении с пациентами группы с АГ без ХОБЛ (39 баллов).

В группе обследованных с ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ также значимо чаще встречались лица, имеющие показатели ситуативной тревожности, соответствующие высокому уровню по шкале Спилбергера-Ханина (52,4%) и реже лица, имеющие низкий уровень (4,8%).

Похожая закономерность отмечена и по значениям показателей личностной тревожности, где мужчины с ХОБЛ, как без АГ, так и с ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ, также характеризовались статистически значимо более высокими значениями усреднённого балла личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина (47 и 44 балла), в сравнении с пациентами группы с АГ без ХОБЛ (39 баллов), при этом в группе обследованных с ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ также значимо чаще встречались пациенты, имеющие показатели личностной тревожности, соответствующие высокому уровню по шкале Спилбергера-Ханина (55,6%) и реже, имеющие низкий уровень (1,6%).

Полученные результаты о частоте тревожных расстройств среди больных ХОБЛ согласуются с данными проведенных ранее исследований, согласно которым показатели распространен-

ности тревоги среди больных ХОБЛ варьируют от 6% до 74% [16, 22, 23, 25, 28]. По данным проведенного Willgoss T. G. et al. (2013) крупного мета-анализа, объединившего данные 10 исследований, показано что распространенность клинической тревоги варьировала от 10-55% среди стационарных и 13-46% среди амбулаторных пациентов с ХОБЛ [28]. В исследовании Юсуповой М.М. (2016) состояние тревожности по шкале Спилбергера-Ханина умеренной и высокой степени выраженности было выявлено у 68,3% обследованных с ХОБЛ (65,9% среди женщин и 69,4% среди мужчин) [16].

Сравнительный анализ показателей тревожности по шкале Спилбергера-Ханина в зависимости от степени тяжести ХОБЛ показал, что среди мужчин с ХОБЛ медианы усреднённого балла ситуативной тревожности составили – 38 [32; 45] баллов у обследованных с ХОБЛ II ст., 46 [41; 52] баллов среди обследованных с ХОБЛ III ст. и 52 [46; 60] балла у обследованных с ХОБЛ IV ст. соответственно. Показатели усреднённого балла ситуативной тревожности были статистически значимо выше у лиц с ХОБЛ IV ст., в сравнении с ХОБЛ II ст. ($U=96,5$; $Z=4,9$; $p=0,001$) и ХОБЛ III ст. ($U=347,5$; $Z=2,7$; $p=0,008$).

Среди мужчин с ХОБЛ медианы усреднённого балла личностной тревожности составили – 37 [33; 44] баллов у обследованных с ХОБЛ II ст., 46,5 [39; 51] баллов среди обследованных с ХОБЛ III ст. и 52 [42; 64] балла у обследованных с ХОБЛ IV ст. соответственно. При этом показатели усреднённого балла личностной тревожности были статистически значимо выше у лиц с ХОБЛ IV ст., в сравнении с ХОБЛ II ст. ($U=132$; $Z=4,3$; $p=0,001$) и ХОБЛ III ст. ($U=373,5$; $Z=3,0$; $p=0,003$) соответственно.

Анализ уровня тревожности по шкале Спилбергера-Ханина в зависимости от степени тяжести ХОБЛ показал, что высокие уровни ситуативной тревожности отмечались у 21,7% обследуемых мужчин с ХОБЛ II ст (рис. 3). У 13,0% обследованных мужчин этой группы показатели ситуативной тревожности имели низкий уровень и у 65,2% средний уровень соответственно.

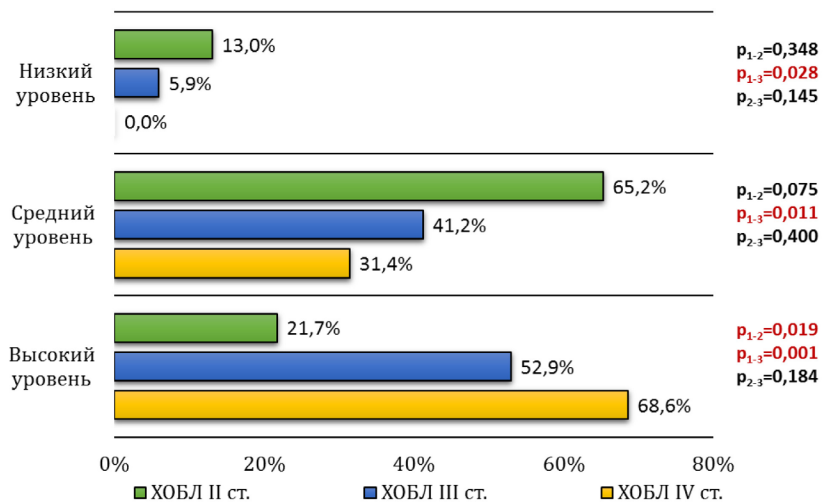


Рис. 3. Уровни ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина в зависимости от тяжести ХОБЛ.

Среди мужчин с ХОБЛ III ст. высокие уровни ситуативной тревожности отмечались у 52,9% обследуемых мужчин с ХОБЛ II ст. У 5,9% обследованных мужчин этой группы показатели ситуативной тревожности имели низкий уровень и у 41,2% средний уровень (рис.3). В группе мужчин с ХОБЛ IV ст. высокие уровни ситуативной тревожности отмечались у 68,6% обследуемых мужчин с ХОБЛ II ст. У 31,4% обследованных мужчин этой группы показатели ситуативной тревожности имели средний уровень. Пациентов с низкими уровнями ситуативной тревожности в этой группе выявлено не было (рис. 3).

Следует отметить, что среди пациентов с ХОБЛ II ст. значительно чаще встречались лица, имеющие низкий уровень ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина: 13,0% vs 0% ($\chi^2=4,81$, $df=1$, $p=0,028$) в сравнении с ХОБЛ IV ст. и чаще, на уровне тенденции в сравнении с ХОБЛ III ст.: 13,0% vs 5,9% ($\chi^2=2,12$, $df=1$, $p=0,145$). У мужчин с ХОБЛ IV ст. значительно чаще встречались лица с высоким уровнем ситуативной тревожности в отличие от пациентов с ХОБЛ II ст. – 68,6% vs 21,7% ($\chi^2=12,2$, $df=1$, $p=0,001$) и чаще, на уровне

тенденции в сравнении с ХОБЛ III ст. – 68,6% vs 52,9% ($\chi^2=1,77$, $df=1$, $p=0,184$) соответственно.

Высокие уровни личностной тревожности у мужчин с ХОБЛ II ст отмечались у 21,7% обследуемых мужчин без АГ (рис.4). У 17,4% обследованных мужчин этой группы показатели личностной тревожности имели низкий уровень и у 60,9% средний уровень соответственно (рис.4). Установлено, что среди пациентов с ХОБЛ III ст. и IV ст. лиц с низкими уровнями личностной тревожности выявлено не было. Среди мужчин с ХОБЛ III ст. высокие уровни личностной тревожности отмечались у 52,9% пациентов, у 47,1% обследованных этой группы показатели соответствовали среднему уровню (рис.4). В группе мужчин с ХОБЛ IV ст. высокие и средние уровни личностной тревожности отмечались у 77,1% и 22,9% обследованных соответственно (рис. 4).

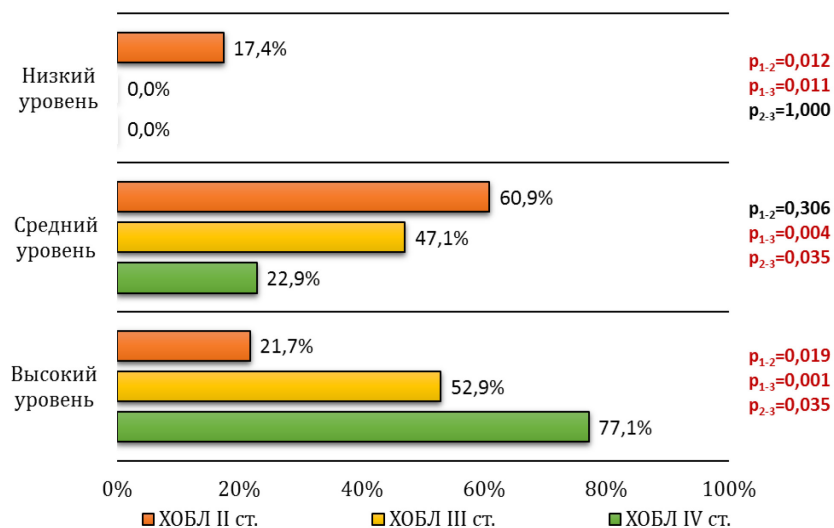


Рис. 4. Уровни личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина в зависимости от тяжести ХОБЛ

Следует отметить, что среди пациентов с ХОБЛ II ст. значительно чаще встречались лица, имеющие низкий уровень личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина: 17,0% vs 0% ($\chi^2=6,54$, $df=1$,

$p=0,011$) в сравнении с ХОБЛ IV ст. и чаще, на уровне тенденции в сравнении с ХОБЛ III ст.: 17,0% vs 0% ($\chi^2=6,36$, $df=1$, $p=0,012$).

У мужчин с ХОБЛ IV ст. значимо чаще встречались лица с высоким уровнем личностной тревожности в отличии от пациентов с ХОБЛ II ст. – 77,1% vs 21,7% ($\chi^2=12,2$, $df=1$, $p=0,001$) и ХОБЛ III ст. – 77,1% vs 52,9% ($\chi^2=1,77$, $df=1$, $p=0,184$) соответственно.

Резюмируя вышеизложенное следует отметить, что мужчины с ХОБЛ IV ст. характеризуются более высокими значениями усреднённого балла ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина (52 балла) в сравнении с пациентами, имеющими ХОБЛ III ст. (46 баллов) и пациентами ХОБЛ II ст. (38 баллов) соответственно. В этой группе обследованных также значимо чаще встречались лица, имеющие высокие уровни ситуативной тревожности (68,6%) и отсутствовали пациенты с низкими уровнями этого показателя. Похожая закономерность отмечена и по значениям показателей личностной тревожности, где мужчины с ХОБЛ IV ст. также имели наибольшие значения усреднённого балла (52 балла), в сравнении с пациентами, имеющими ХОБЛ III ст. (46 баллов) и пациентами ХОБЛ II ст. (37 баллов) соответственно. Среди пациентов с ХОБЛ IV ст. значимо чаще встречались лица, имеющие высокие уровни личностной тревожности (77,1%) и отсутствовали пациенты с низкими уровнями данного показателя.

Полученные результаты о частоте депрессивных расстройств среди больных ХОБЛ в зависимости от её степени тяжести согласуются с данными проведенных ранее исследований [7, 16, 22, 23]. Так в исследовании Huang K. с соавт. (2021) показано, что распространенность тревожных расстройств увеличивалось пропорционально степени тяжести ХОБЛ [23]. Согласно результатам Кушнира Г. М. с соавт. (2015), уровень тревожности по шкале Спилбергера-Ханина у пациентов с ХОБЛ варьировал в зависимости от стадии заболевания. По данным авторов на более поздних стадиях ХОБЛ при значительной выраженности дыхательных нарушений у пациентов наблюдались более высокие показатели тревожности. У больных ХОБЛ с 2 ст. и 3 ст. отмечался высокий уровень личностной тревожности, у лиц с 3 ст. ХОБЛ также отмечалась умеренная реактивная тревожность [7].

Таким образом полученные нами данные продемонстрировали высокий уровень анксиолитических расстройств у больных ХОБЛ, особенно у лиц при коморбидности с АГ и положительную связь между выраженностью тревоги и степенью тяжести заболевания.

Выводы

Мужчины с ХОБЛ в условиях коморбидности с АГ, характеризуются статистически значимо более высокими значениями усреднённого балла, как ситуативной, так и личностной тревожности в сравнении с пациентами, имеющими ХОБЛ без АГ, а также в сравнении с лицами с АГ без ХОБЛ. В этой группе обследованных также значимо чаще встречались пациенты, имеющие высокие уровни ситуативной и личностной тревожности (52,4% и 55,6%) и реже лица, имеющие низкие уровни этих показателей (4,8% и 1,6%).

Частота анксиолитических расстройств у мужчин с ХОБЛ зависела от степени тяжести заболевания. В группе мужчины с ХОБЛ IV ст. значимо чаще встречались пациенты, имеющие значения ситуативной и личностной тревожности, соответствующие высокому уровню по шкале Спилбергера-Ханина (68,6% и 77,1%).

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

Информация о спонсорстве. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Список литературы

1. Андреева Е. А., Похазникова М. А., Моисеева И. Е. и др. Распространенность тревоги и депрессии у пациентов с обструктивными нарушениями вентиляции по данным популяционного исследования RESPECT. Часть I // Российский семейный врач. 2017. Т. 21, № 3. С. 23–30. <https://doi.org/10.17816/RFD2017323-30>
2. Григорьева Н. Ю., Королёва М. Е., Яшина Е. М. Коморбидный статус пациентов с хронической обструктивной болезнью легких // Неотложная кардиология и кардиоваскулярные риски. 2020. Т. 4, № 1. С. 824-829.

3. Деревянных Е. В., Балашова Н. А., Яскевич Р. А., Москаленко О. Л. Частота и выраженность тревожно-депрессивных нарушений у студентов медицинского вуза // В мире научных открытий. 2017. Т. 9, № 1. С. 10-28. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-10-28>
4. Кобалава Ж. Д., Конради А. О., Недогода С. В. и др. Артериальная гипертензия у взрослых. Клинические рекомендации 2020 // Российский кардиологический журнал. 2020. Т. 25, № 3. С. 149-218. <https://doi.org/10.15829/1560-4071-2020-3-3786>
5. Козлов Е. В. Тревожно-депрессивные расстройства при коморбидности хронической обструктивной болезни легких и артериальной гипертонии // Сибирское медицинское обозрение. 2014. № 1 (85). С. 19-25.
6. Козлов Е. В., Деревянных Е. В., Балашова Н. А. и др. Хроническая обструктивная болезнь легких как социально-экономическое бремя взрослого населения (научный обзор) // В мире научных открытий. 2018. Т. 10, № 3. С. 180-199. <https://doi.org/10.12731/wsd-2018-3-180-199>
7. Кушнир Г. М., Кунцевская И. В. Особенности психо-эмоционального статуса у больных с хронической обструктивной болезнью легких // Таврический журнал психиатрии. 2015. Т. 19, № 2 (71). С. 14-17.
8. Москаленко О. Л., Смирнова О. В., Каспаров Э. В., Каспарова И. Э. Структура психологических расстройств больных с метаболическим синдромом и неалкогольной жировой болезнью печени // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 4-2. С. 340-348. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-4-2-340-348>
9. Москаленко О. Л., Смирнова О. В., Терещенко С. Ю., Каспаров Э. В. Тревожно-депрессивные расстройства у пациентов с метаболическим синдромом // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 4. С. 118-137. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-4-118-137>
10. 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>
11. 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>
12. Остроумова О. Д., Кочетков А. И. Хроническая обструктивная болезнь легких и коморбидные сердечно-сосудистые заболевания: взгляд с позиций рекомендаций // *Consilium Medicum*. 2018. Т. 20, №. 1. С. 54-61. https://doi.org/10.26442/2075-1753_2018.1.54-61
 13. Чазова И. Е., Невзорова В. А., Амбатьелло Л. Г. и др. Клинические рекомендации по диагностике и лечению пациентов с артериальной гипертонией и хронической обструктивной болезнью легких // *Системные гипертензии*. 2020. Т. 17, № 3. С. 7-34. <https://doi.org/10.26442/2075082X.2020.3.200294>
 14. Чазова И. Е., Лазарева Н. В., Ощепкова Е. В. Артериальная гипертензия и хроническая обструктивная болезнь легких: клиническая характеристика и эффективность лечения (по данным Национального регистра артериальной гипертензии) // *Терапевтический архив*. 2019. Т. 91, №3. С. 4-10. <https://doi.org/10.26442/00403660.2019.03.000110>
 15. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. – Л.: ЛНИИТЕК, 1976. 40 с.
 16. Юсупалиева М. М. Возможности коррекции коморбидных тревожно-депрессивных расстройств у больных хронической обструктивной болезнью легких методами климатотерапии // *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры*. 2016. Т. 93, № 3. С. 29-33. <https://doi.org/10.17116/kurort2016329-33>
 17. 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>
 18. Яскевич Р. А., Москаленко О. Л. Аффективные расстройства у женщин, имеющих артериальную гипертензию в сочетании с метаболическим синдромом // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022. Т. 14, № 3. <http://discover-journal.ru/jour/index.php/sjlsa/issue/view/11>

19. Яскевич Р. А., Москаленко О. Л. Аффективные расстройства у мужчин, имеющих артериальную гипертонию в сочетании с метаболическим синдромом // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022. Т. 14, № 4. <http://discover-journal.ru/jour/index.php/sjlsa/issue/view/12>
20. Яскевич Р. А., Хамнагадаев И. И., Деревянных Е. В. и др. Тревожно-депрессивные расстройства у пожилых мигрантов Крайнего Севера в период реадaptации к новым климатическим условиям // *Успехи геронтологии*. 2014. Т. 27, № 4. С. 672-677.
21. Depression and other common mental disorders. Global health estimates. – Geneva : World Health Organization, 2017. 24 p.
22. Griffith M.F., Chen H.P., Bekelman D.B. et al. Comorbid anxiety and depression, though underdiagnosed, are not associated with high rates of low-value care in patients with COPD // *Ann. Am. Thorac. Soc*. 2021. Vol. 18, № 3. P. 442-451. <https://doi.org/10.1513/AnnalsATS.201912-877OC>
23. Huang K., Huang K., Xu J. et al. Anxiety and Depression in Patients with Chronic Obstructive Pulmonary Disease in China: Results from the China Pulmonary Health [CPH] Study // *Int. J. Chron. Obstruct. Pulmon. Dis*. 2021. Vol. 16. P. 3387-3396. <https://doi.org/10.2147/COPD.S328617>
24. Panagiotti M., Scott C., Blakemore A., Coventry P. A. Overview of the prevalence, impact, and management of depression and anxiety in chronic obstructive pulmonary disease // *Int. J. Chron. Obstruct. Pulmon. Dis*. 2014. Vol. 13, № 9. P. 1289-1306. <https://doi.org/10.2147/COPD.S72073>
25. Rapsey C. M., Lim C. W., Al-Hamzawi A. et al. Associations between DSM-IV mental disorders and subsequent COPD diagnosis // *J. Psychosom. Res*. 2015. Vol. 79, № 5. P. 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.08.005>
26. Singh D., Agusti A., Anzueto A. et al. Global strategy for the diagnosis, management, and prevention of chronic obstructive lung disease: The GOLD science committee report 2019 // *Eur. Respir. J*. 2019. Vol. 18, № 53 (5). P. 1900164. <https://doi.org/10.1183/13993003.00164-2019>
27. Volpato E., Toniolo S., Pagnini F., Banfi P. The relationship between anxiety, depression and treatment adherence in chronic obstructive pulmonary disease: A systematic review // *Int. J. Chron. Obstruct. Pulmon. Dis*. 2021. Vol. 16. P. 2001-2021. <https://doi.org/10.2147/COPD.S313841>

28. Willgoss T. G., Yohannes A. M. Anxiety disorders in patients with COPD: a systematic review // *Respir. Care*. 2013. Vol.58, № 5. P. 858–866. <https://doi.org/10.4187/respcare.01862>

References

1. Andreeva E.A., Pokhaznikova M.A., Moiseeva I. E. et al. Rasprostranennost' trevogi i depressii u patsientov s obstruktivnymi narusheniyami ventilyatsii po dannym populyatsionnogo issledovaniya RESPECT. Chast' I [Prevalence of anxiety and depression in patients with obstructive ventilation disorders according to the RESPECT population study. Part I]. *Rossiyskiy semeynyy vrach* [Russian family doctor], 2017, vol. 21, no. 3, pp. 23-30. <https://doi.org/10.17816/RFD2017323-30>
2. Grigor'eva N. Yu., Koroleva M. E., Yashina E. M. Komorbidnyy status patsientov s khronicheskoy obstruktivnoy boleznyu legkikh [Comorbid status of patients with chronic obstructive pulmonary disease]. *Neotlozhnaya kardiologiya i kardiovaskulyarnye riski* [Urgent cardiology and cardiovascular risks], 2020, vol. 4, no. 1, pp. 824-829.
3. Derevyannykh E. V., Balashova N. A., Yaskevich R. A., Moskalenko O. L. Chastota i vyrazhennost' trevozhno-depressivnykh narusheniy u studentov meditsinskogo vuza [Frequency and severity of anxiety and depressive disorders in medical students]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the world of scientific discoveries], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 10-28. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-10-28>
4. Kobalava Zh. D., Konradi A. O., Nedogoda S. V. et al. Arterial'naya gipertenziya u vzroslykh. Klinicheskie rekomendatsii 2020 [Arterial hypertension in adults. Clinical guidelines 2020]. *Rossiyskiy kardiologicheskiy zhurnal* [Russian Journal of Cardiology], 2020, vol. 25, no. 3, pp. 149-218. <https://doi.org/10.15829/1560-4071-2020-3-3786>
5. Kozlov E.V. Trevozhno-depressivnye rasstroystva pri komorbidnosti khronicheskoy obstruktivnoy bolezni legkikh i arterial'noy gipertonii [Anxiety and depressive disorders in comorbidity of chronic obstructive pulmonary disease and arterial hypertension]. *Sibirskoe meditsinskoe obozrenie* [Siberian Medical Review], 2014, no. 1 (85), pp. 19-25.
6. Kozlov E.V., Derevyannykh E.V., Balashova N.A. et al. Khronicheskaya obstruktivnaya bolezny legkikh kak sotsial'no-ekonomicheskoe bremya

- vzroslogo naseleniya (nauchnyy obzor) [Chronic obstructive pulmonary disease as a socio-economic burden of the adult population (scientific review)]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the world of scientific discoveries], 2018, vol. 10, no. 3, pp. 180-199.
7. Kushnir G. M., Kuntsevskaya I. V. Osobennosti psikho-emotsional'nogo statusa u bol'nykh s khronicheskoy obstruktivnoy bolezn'yu legkikh [Peculiarities of psycho-emotional status in patients with chronic obstructive pulmonary disease]. *Tavricheskiy zhurnal psikiatrii* [Tauride Journal of Psychiatry], 2015, vol. 19, no. 2 (71), pp. 14-17.
 8. Moskalenko O. L., Smirnova O. V., Kasparov E. V., Kasparova I. E. Struktura psikhologicheskikh rasstroystv bol'nykh s metabolicheskim sindromom i nealkogol'noy zhirovoy bolezn'yu pecheni [The structure of psychological disorders in patients with metabolic syndrome and non-alcoholic fatty liver disease]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 4-2, pp. 340-348. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-4-2-340-348>
 9. Moskalenko O. L., Smirnova O. V., Tereshchenko S. Yu., Kasparov E. V. Trevozhno-depressivnye rasstroystva u patsientov s metabolicheskim sindromom [Anxiety and depressive disorders in patients with metabolic syndrome]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 4, pp. 118-137. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-4-118-137>
 10. 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>
 11. 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>
 12. Ostroumova O.D., Kochetkov A. I. Khronicheskaya obstruktivnaya bolezn' legkikh i komorbidnye serdechno-sosudistye zabolevaniya: vzglyad s pozitsiy rekomendatsiy [Chronic obstructive pulmonary disease and comorbid cardiovascular diseases: a view from the positions of

- recommendations]. *Consilium Medicum*, 2018, vol. 20, no. 1, pp. 54-61. https://doi.org/10.26442/2075-1753_2018.1.54-61
13. Chazova I. E., Nevzorova V. A., Ambat'ello L. G. et al. Klinicheskie rekomendatsii po diagnostike i lecheniyu patsientov s arterial'noy gipertoniey i khronicheskoy obstruktivnoy boleznyu legkikh [Clinical guidelines for the diagnosis and treatment of patients with arterial hypertension and chronic obstructive pulmonary disease]. *Sistemnye gipertenzii* [Systemic hypertension], 2020, vol. 17, no. 3, pp. 7-34.
 14. Chazova I. E., Lazareva N. V., Oshchepkova E. V. Arterial'naya gipertoniya i khronicheskaya obstruktivnaya boleznyu legkikh: klinicheskaya kharakteristika i effektivnost' lecheniya (po dannym Natsional'nogo registra arterial'noy gipertonii) [Arterial hypertension and chronic obstructive pulmonary disease: clinical characteristics and treatment efficacy (according to the National Registry of Arterial Hypertension)]. *Terapevticheskiy arkhiv* [Therapeutic archive], 2019, vol. 91, no. 3, pp. 4-10. <https://doi.org/10.26442/00403660.2019.03.000110>
 15. 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.
 16. Yusupalieva M. M. Vozmozhnosti korrektsii komorbidnykh trevozhenno-depressivnykh rasstroystv u bol'nykh khronicheskoy obstruktivnoy boleznyu legkikh metodami klimatoterapii [Possibilities of correction of comorbid anxiety-depressive disorders in patients with chronic obstructive pulmonary disease using climatotherapy methods]. *Voprosy kurortologii, fizioterapii i lechebnoy fizicheskoy kul'tury* [Questions of balneology, physiotherapy and exercise therapy], 2016, vol. 93, no. 3, pp. 29-33. <https://doi.org/10.17116/kurort2016329-33>
 17. Yaskevich R. A., Kochergina K. N., Kasparov E. V. Vliyanie vyrazhenosti trevozhenno-depressivnykh rasstroystv na kachestvo zhizni bol'nykh arterial'noy gipertoniey [Influence of the severity of anxiety and 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>

18. Yaskevich R. A., Moskalenko O. L. Affektivnye rasstroystva u zhenshchin, imeyushchikh arterial'nyu gipertoniyu v sochetanii s metabolicheskim sindromom [Affective disorders in women with arterial hypertension in combination with metabolic syndrome]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2022, vol. 14, no. 3. <http://discover-journal.ru/jour/index.php/sjlsa/issue/view/11>
19. Yaskevich R. A., Moskalenko O. L. Affektivnye rasstroystva u muzhchin, imeyushchikh arterial'nyu gipertoniyu v sochetanii s metabolicheskim sindromom [Affective disorders in men with arterial hypertension in combination with metabolic syndrome]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2022, vol. 14, no. 4. <http://discover-journal.ru/jour/index.php/sjlsa/issue/view/12>
20. Yaskevich R. A., Khamnagadaev I. I., Derevyannykh E. V. et al. Trevozhno-depressivnye rasstroystva u pozhilykh migrantov Kraynego Severa v period readaptatsii k novym klimaticheskim usloviyam [Anxiety and depressive disorders in elderly migrants of the Far North during readaptation to new climatic conditions]. *Uspekhi gerontologii* [Uspekhi gerontologii], 2014, vol. 27, no. 4, pp. 672-677.
21. Depression and other common mental disorders. Global health estimates. Geneva: World Health Organization. 2017, 24 p.
22. Griffith M.F., Chen H.P., Bekelman D.B. et al. Comorbid anxiety and depression, though underdiagnosed, are not associated with high rates of low-value care in patients with COPD. *Ann. Am. Thorac. Soc.*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 442-451. <https://doi.org/10.1513/AnnalsATS.201912-877OC>
23. Huang K., Huang K., Xu J. et al. Anxiety and Depression in Patients with Chronic Obstructive Pulmonary Disease in China: Results from the China Pulmonary Health [CPH] Study. *Int. J. Chron. Obstruct. Pulmon. Dis.*, 2021, vol. 16, pp. 3387-3396. <https://doi.org/10.2147/COPD.S328617>
24. Panagioti M., Scott C., Blakemore A., Coventry P. A. Overview of the prevalence, impact, and management of depression and anxiety in chronic obstructive pulmonary disease. *Int. J. Chron. Obstruct. Pulmon. Dis.*, 2014, vol. 13, no. 9, pp. 1289-1306. <https://doi.org/10.2147/COPD.S72073>

25. Rapsey C. M., Lim C. W., Al-Hamzawi A. et al. Associations between DSM-IV mental disorders and subsequent COPD diagnosis. *J. Psychosom. Res.*, 2015, vol. 79, no. 5, pp. 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.08.005>
26. Singh D., Agusti A., Anzueto A. et al. Global strategy for the diagnosis, management, and prevention of chronic obstructive lung disease: The GOLD science committee report 2019. *Eur. Respir. J.*, 2019, vol. 18, no. 53(5), pp. 1900164. <https://doi.org/10.1183/13993003.00164-2019>
27. Volpato E., Toniolo S., Pagnini F., Banfi P. The relationship between anxiety, depression and treatment adherence in chronic obstructive pulmonary disease: A systematic review. *Int. J. Chron. Obstruct. Pulmon. Dis.*, 2021, vol. 16, pp. 2001-2021. <https://doi.org/10.2147/COPD.S313841>
28. Willgoss T. G., Yohannes A. M. Anxiety disorders in patients with COPD: a systematic review. *Respir. Care.*, 2013, vol. 58, no. 5., pp. 858-866. <https://doi.org/10.4187/respcare.01862>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Козлов Евгений Вячеславович доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней и терапии с курсом ПО, кандидат медицинских наук

*ГБОУ ВПО «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ
ул. Партизана Железняка, 1а, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
kev-pulmonolog@mail.ru*

Деревянных Евгений Валерьевич, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней и терапии с курсом ПО, кандидат медицинских наук

*ГБОУ ВПО «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ
ул. Партизана Железняка, 1а, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
rusene@mail.ru*

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

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

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

DATA ABOUT THE AUTHORS

Evgeny V. Kozlov, associate professor at department of propedeutics of internal diseases and therapy with a course of postgraduate education, candidate of medical science

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

Evgeny V. Derevyannich, associate professor at department of propedeutics of internal diseases and therapy with a course of postgraduate education, candidate of medical science

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

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

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

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

*State budget institution of higher professional education “Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenetzkiy” Ministry of Health of the Russian Federation;
Federal State Budgetary Scientific Institution «Scientific Research Institute of medical problems of the North»
1a, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation;
3g, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation*

cardio@impn.ru

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

Scopus Author ID: 56335744200

Researcher ID: E-2876-2018

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

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

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

Scopus Author ID: 57221448825

Researcher ID: H-4076-2017

Поступила 20.04.2022

После рецензирования 25.04.2022

Принята 05.05.2022

Received 20.04.2022

Revised 25.04.2022

Accepted 05.05.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-191-214

УДК 159.9.075: 316.6

ПРОСОЦИАЛЬНЫЙ МЕДИАРЕСУРС: ПРОЕКТНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕНСИВ СТУДЕНТОВ

*Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Н.Ю. Прияткина,
А.-Л.С. Меерсон, С.В. Белов, В.К. Маркелов, Е.А. Ананьева*

***Актуальность.** Актуальность темы исходит из ее различных аспектов и проявлений поведения, направленного на оказание помощи другим людям и обществу, в том числе с использованием цифровой среды. В статье рассмотрена технология проектной деятельности студентов по созданию просоциальных медиа. Представлен опыт просоциального проектирования на платформе Университета 20.35.*

***Цель исследования.** С учетом результатов изучения отношения молодежи к медиаресурсам, пропагандирующим помощь другим людям и обществу, разработать и реализовать проектно-образовательную интенсив-технология по созданию студентами просоциальных медиа.*

***Методы и методология.** Методологическую основу исследования составили подходы медиаобразования. Методы: отбор и систематизация данных, анализ документов, мониторинг интернет-медиа, количественный анализ публикаций в молодежных интернет-медиа, проектирование. Эмпирические данные осмыслены и обработаны с помощью контент-анализа, количественных методов анализа (описательные статистики, анализ процентных соотношений). Расчеты произведены на базе пакета статистических программ SPSS 22.*

***Результаты.** Выявлены предпочтения молодежи в выборе форм подачи просоциальной тематики в медиaprостранстве, изучены их реакции на просоциальные посты, блоги, видео, публикации, определена структура проектируемого просоциального медиаресурса.*

Реализована образовательная интенсив-технология по созданию тестового прототипа просоциальному медиа «Сделаем мир лучше!».

Заключение. На основании результатов исследования отношения молодежи к просоциальным медиа, разработана и реализована технология обучения проектированию просоциального медиа, позволившая сформировать у студентов установки на просоциальную активность в медиасреде.

Область применения результатов. Результаты исследования целесообразно учитывать при разработке программ и проектов, направленных на обеспечение цифровой социализации молодежи.

Ключевые слова: цифровизация; медиа; просоциальное поведение; альтруизм; волонтерство

PROSOCIAL MEDIA RESOURCE: PROJECT-EDUCATIONAL INTENSIVE OF STUDENTS

*E.A. Shmeleva, P.A. Kislyakov, N.Yu. Priyatkina,
A.-L.S. Meerson, S.V. Belov, V.K. Markelov, E.A. Anan'eva*

Relevance. The relevance of the topic comes from its various aspects and manifestations of behavior aimed at helping other people and society, including using the digital environment. The article discusses the technology of students' project activities for the creation of prosocial media. The experience of prosocial design on the platform of the University 20.35 is presented.

The purpose of the study. Based on the study of the attitude of young people to media resources promoting assistance to other people and society, to develop and implement educational intensive technology to create by students prosocial media.

Methods and methodology. The methodological basis of the study was the approaches of media education. Methods: data selection and systematization, document analysis, Internet media monitoring, quantitative analysis of publications in youth Internet media, design. Empirical data are comprehended and processed using content analysis, quantitative analysis

methods (descriptive statistics, percentage analysis. The calculations were made on the basis of the SPSS 22 statistical software package.

Results. *The preferences of young people in the choice of forms of presentation of prosocial topics in the media space are revealed, their reactions to prosocial posts, blogs, videos, publications are studied, the structure of the projected prosocial media environment is determined. An educational intensive technology has been implemented to create a test prototype for the prosocial media “Let’s make the world a better place!”.*

Conclusion. *Based on the results of the study of the attitude of young people to prosocial media, a technology for teaching the design of prosocial media was developed and implemented, which allowed students to form attitudes to prosocial activity.*

The scope of the results. *The results of the study should be taken into account when developing programs and projects aimed at ensuring the digital socialization of young people.*

Keywords: *digitalization, media, prosocial behavior, altruism, volunteering.*

Введение

Рассмотрение молодежных медиаресурсов в качестве средств коммуникации, представляющих собой многофункциональные интегрированные медиа-информационные проекты, способствующие самореализации, социализации и медиаобразованию молодежи, позволяет считать их инструментом государственной молодежной политики, призванным обеспечить информационную поддержку молодежи. К социальным медиа относят средства современной коммуникации групп сообществ с использованием новых онлайн и офлайн решений, в том числе цифровых технологий (социальные сети, сайты, блоги, мессенджеры и др.), которые устанавливают информационно-коммуникационные отношения межличностного, группового и глобального характера, выполняют адаптационную, социализирующую и медиаобразовательную функции в социально-политических процессах. Просоциальные медиа представляют собой вебсайты и мобильные приложения, сетевые сообщества во-

лонтеров, помощи людям в трудной жизненной ситуации, помощи животным, охраны природы и памятников культурного наследия и др., позволяющие людям с использованием онлайн-технологий устанавливать коммуникацию друг с другом, создавать контент, делиться им, а также устанавливать и поддерживать связь с другими пользователями или группами [16, 20, 23,24].

Всегда ли просоциальные медиа (социальная реклама, новостные сюжеты) вызывают у зрителей позитивные психологические реакции? Неоспоримым является тот факт, что интернет-ресурсы способны задавать идеальные личностные образцы, нормы поведения, которые могут присваиваться молодежью, способствовать формированию у них ценностей и социального поведения. В процессе цифровой социализации медиасреда обеспечивает идентификацию с референтными группами, ориентацию в системе социальных ролей, формирует межличностные отношения, усиливая социальные нормы, передавая культуру, участвуя в обучении, увеличивая социальную сплоченность, при этом человек способен перенимать новые формы поведения у героев новостных сюжетов, компьютерных игр, блогеров.

Ведущая роль массмедиа в формировании просоциальных мотивов и норм: заботы, оказания помощи нуждающимся, социальной справедливости и ответственности, чувство долга, милосердия и сострадания и пр., была обозначена во многих исследованиях [6, 12]. Таким образом формируется пространство социально допустимого и предписываемого поведения.

Растущий интерес к просоциальным медиа, понимаемым как средства массовой информации и коммуникации, пропагандирующих добровольное поведение, призванное приносить пользу другому человеку или обществу в целом, объясняется тем, что они могут активно способствовать развитию в подрастающем поколении общечеловеческих ценностей: эмпатии, альтруизма, снижению агрессии [11, 14, 17,21]. Значительное влияние оказывают видеоигры, телешоу, интернет-сообщества [22, 27, 25,28].

Например, Д.А. Джентиле с коллегами обнаружили, что более широкое использование подростками просоциальных видеоигр было

связано с более частой помощью и сотрудничеством [13]. Другие исследования показали значительную связь между просмотром просоциальных телевизионных программ и выполнением просоциальных действий в реальной жизни [26].

Эти эффекты могут быть объяснены с позиций теории общей модели обучения (general learning model) [10], социальной теории научения и социально-когнитивной теории [9], теории социальной обработки информации (social information processing theory) [11].

Согласно общей модели обучения, люди учатся на основе взаимодействия с окружающей средой, в том числе из средств массовой информации, и они делают это через несколько механизмов обучения. Медиа-контент, выступая средством неформального обучения, определяет многое из того, что изучается человеком в процессе социализации. Просоциальные медиа уменьшают вероятность агрессии и увеличивают вероятность просоциального поведения.

Считается, что просоциальные медиа в краткосрочном периоде влияют на поведение человека посредством фиксирования просоциальных когнитивных и усиления позитивных эмоций [10]. Исследования Т. Грейтмейер с коллегами показали, что ключевым предиктором краткосрочных эффектов просоциальных медиа выступает эмпатия [14]. В долгосрочном же периоде просоциальные медиа могут влиять на поведение посредством изменения убеждений, установок, поведенческих паттернов и эмоциональной сферы [24].

Построенные на основе принципов позитивной психологии методы конструктивной журналистики нацелены на то, чтобы освещать негативные события более позитивным и конструктивным образом, а не на то, чтобы приносить больше позитивных новостей [15, 21, 22]. При этом заметно улучшается эмоциональная реакция подростков и актуализируются их просоциальные намерения, создавая у аудитории установку, что есть надежда на будущее, формируя позитивный эмоциональный настрой. Кроме того, сконструированные таким образом медиаресурсы могут служить в качестве мобилизующей информации, побуждая зрителя внести свой вклад в эти решение проблемы [18,22]. На вручении Национальной

премии интернет-контента в 2022 г. заместитель руководителя администрации президента РФ Сергей Кириенко призвал поддерживать людей, создающих интернет-контент о значимых социальных и благотворительных проектах, позволяющий подрастающему поколению получить в интернете не только развлечения, но и новые знания о человеческих ценностях.

Диссертационные исследования, проведенные С. Гилденстед [16] и К.Е. Макинтайр [23], показали, что медиаресурсы (новостные сюжеты), вызывающие положительные эмоции улучшают эмоциональный отклик на новости и вдохновляют людей вести себя более просоциально (например, предлагая помощь). В основу данных исследований положена теория положительных эмоций (broaden-and-build theory of positive emotions) Б. Фредриксон, согласно которой положительные эмоции способны расширять репертуар мыслительного действия человека, то есть диапазон потенциальных действий.

Материалы и методы

Методологическую основу изучения влияния медиаресурсов на просоциальное мышление молодежи в том числе в информационной среде, составили подходы медиаобразования, которое ориентирует молодежь на освоение медиапространства, на конструирование и понимание информационных сообщений, осознание результатов их воздействия на психику и использования их для решения образовательных и жизненных задач, формирования умений оценить и обеспечить личную информационную безопасность. Реализованы две концептуальные линии медиаобразования, выделенные А.В. Федоровым: «аналитическая» («критическая»), направленная на формирование у студентов критического мышления, рефлексии на материале интересующих их медиапроизведений (СМИ, ресурсы Интернет, компьютерные игры) и «практическая», направленная на развитие у студентов умений производить собственные медиатексты, пользоваться медиасредствами [1].

Для решения задачи применялись теоретические методы: анализ социологических исследований, общенаучные методы (анализ,

синтез, абстрагирование, сравнение, конкретизация, обобщение, систематизация, моделирование); экспериментальные методы: наблюдение, анкетирование, обсуждение результатов исследования на образовательных интенсивах. Применялся отбор и систематизация данных, анализ документов, мониторинг интернет-медиа, количественный анализ публикаций в молодежных медиа.

Участники исследования. Исследование проходило в период с сентября по октябрь 2021 года в два этапа. На первом этапе был проведен опрос с целью изучить отношение молодежи к медиаресурсам, пропагандирующим помощь другим людям и обществу. Среди опрошенных 87,5% - студенты ($n=133$ чел.), 12,5% - школьники ($n=19$ чел.), в т.ч. 76,6% - девушки, 23,4% - юноши, в возрасте от 14 до 35 лет ($Me = 19,2$). Для сбора данных использовалось компьютерное тестирование. Вопросы были представлены в формате утверждения с 5-балльной шкалой ответов Лайкерта в диапазоне от «В меньшей степени» (1) до «В большей степени» (5). На втором формирующем этапе был реализован проектно-образовательный интенсив по формированию у студентов готовности создавать просоциальный медиаконтент, в котором приняло участие 18 студентов, обучающихся по программе магистратуры.

Результаты исследования.

По результатам опроса, который проводился с использованием Google-форм, оказалось, что 3,1% респондентов тратят на пребывание в интернете 1-2 часа в день, 32,8% – 3-4 часа в день, 64,1% – 5 и более часов в день. Наиболее удобной формой просмотра информационного контента респонденты назвали посты с картинками и минимальным количеством текста, текстовые посты в социальных сетях, непродолжительные видео-посты, истории, видеоблог в YouTube. Менее предпочтительными являются печатные статьи, аудиосообщения, форумы.

Наибольший интерес для молодежи на медиаресурсах вызывает музыка, здоровье, культурно-просветительская деятельность, события в социальной сфере, новости, семья и дружба. В меньшей

степени их интересует волонтерство, спорт, патриотические мероприятия, технические достижения и инновации в сфере информационных технологий, политика, экономика.

Наиболее важными для освещения в медиаресурсах признаны новости образования (изменения в государственных экзаменах; встречи советов школ и т.д.), подработка на лето / в каникулярное время (вакансии для школьников, студентов, граждан), мероприятия района/ города / области (флешмобы, акции, выступления и т.д.), достижения граждан (победа в олимпиадах, в спортивных состязаниях, героические поступки). Волонтерство / новости волонтерских организаций указываются как менее важные.

Целями обращения к медиаресурсам признается в большей степени желание отдохнуть, расслабиться, развлечься, а также учебные цели, саморазвитие. Среди целей молодежь также указывает удовлетворение потребности в общении. Молодым людям интересны медиавстречи с успешными людьми из сферы искусства и культура, науки и образования, им хотелось бы узнать их мнение и советы, а вот деятели политики и государственная службы привлекают из гораздо меньшей степени.

Молодежь привлекает в тех медиаресурсах (социальных сетях, блогах, сайтах, форумах), которые они посещают, в большей степени возможность для самообразования, в режиме реального времени узнавать все актуальные новости, быть в курсе всех событий, доступность к медиаресурсам и информации на этих ресурсах в любое время суток, широкий объём информации, возможность самовыразиться, проявить себя с творческой стороны, развлекательный контент (видео, анекдоты, смешные картинки, музыка и др.), общение, новые знакомства, возможность заработка.

В числе недостатков посещаемых медиаресурсов (социальных сетей, блогах, сайтах, форумах), респонденты указали попытки «навязать» своё мнение, свою точку зрения, платный контент, недостоверная информация, скучные и неинтересные темы постов, нецензурный контент, невозможность на некоторых медиаресурсах оставить комментарий, высказать свою точку зрения.

По мнению молодежи, наиболее широко освещается просоциальная деятельность на таких медиаресурсах, как ВКонтакте, YouTube, Instagram, в поисковых системах (Google, Яндекс и т.д.), Telegram. СМИ (газеты, журналы, новостные порталы и т.д.), телевидение, Facebook, Viber, WhatsApp предоставляют гораздо меньше просоциального контента.

Молодежи хотелось больше узнавать из медиаресурсов об экологическом волонтерстве (помощи заповедным территориям, животным, озеленении, раздельном сборе отходов, экологическом просвещении и т.д.), социальном волонтерстве (оказании помощи незащищенным слоям населения: детям-инвалидам, многодетным семьям, инвалидам, пожилым одиноким людям, бездомных и т.д.), культурном волонтерстве (проведении экскурсий, работе с туристическими группами, с музейными и библиотечными фондами и т.д.), донорстве (популяризации добровольной сдачи крови донорами, помощи в организации мероприятий и донорских акций, просветительской деятельности и т.д.), спортивном волонтерстве (участии в организации и проведении физкультурных и спортивных мероприятий, популяризации спорта и пропаганда здорового образа жизни и т.д.); патриотическом волонтерстве (гражданско-патриотическое воспитание, помощь в организации патриотических акций и мероприятий, помощь ветеранам и ветеранским организациям, поисковые работы, исторические реконструкции и т.д.); медиаволонтерстве (информационная поддержка социальных проектов, создание контента и его распространение в СМИ и социальных сетях в качестве волонтеров-фотографов, журналистов, SMM-специалистов, видео-операторов и т.д.), корпоративном волонтерстве (волонтерство в профессиональной сфере деятельности), событийном волонтерстве (помощь на конференциях, съездах, форумах, праздниках, концертах и т.д.).

По признанию респондентов они хотели бы принимать участие в сфере культурного, социального, экологического, событийного волонтерства, донорства. Меньшую готовность они проявляют в такой сфере, как медиаволонтерство и корпоративное волонтерство (в профессиональной сфере деятельности) (рис. 2).

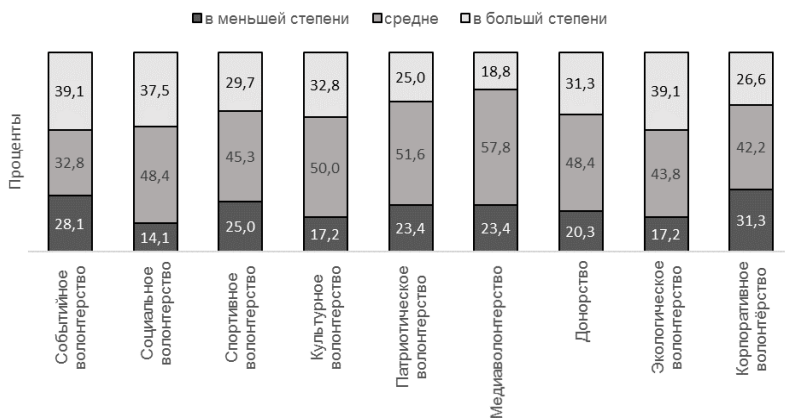


Рис. 1. Направленность желаемого просоциального контента среди молодежи ($n=152$ чел.)

Молодые респонденты проявляют достаточно высокую заинтересованность в участии в социально-значимых мероприятиях, представляемых в медиасреде. Наибольшую положительную реакцию у молодежи вызывают призывы на медиаресурсах к участию в акциях по помощи ветеранам, детям-сиротам, инвалидам (покупка продуктов, прогулки, помощь по хозяйству и т.п.), экологические акции, сбор средств для бездомных животных, больных детей, социальные проекты вуза/школы. А вот призывы к участию в протестных акциях, раздаче флаеров, предвыборных кампаниях не вызывают ответной реакции.

Таким образом, респонденты продемонстрировали высокую пользовательскую активность в медиасреде (более 3 часов в день). Однако, просоциальная направленность их медиаинтереса (волонтерство, патриотическая тематика и т.п.), а также оценка ее важности проявляется далеко не в самой высокой степени, больший интерес вызывает развлекательный. Молодые пользователи социальных сетей, блогов, сайтов, форумов чутко относятся к попыткам «навязать» им чужое мнение и точку зрения, платному контенту, недостоверной информации, ограничениям в комментариях, что выражает осознанность их поведения в медиасреде. Большинство

респондентов проявляют желание участвовать в просоциальной активности, но медиаволонтерство, которое мы рассматриваем как средство сетевой социализации, направленной на воспитание в молодежи альтруистических качеств, эмпатии, милосердия, а также pro bono волонтерство (в профессиональной сфере деятельности), где можно апробировать профессиональные навыки, их привлекает в меньшей степени. Исходя из этого, необходимы новые способы, средства, технологии цифровой социализации молодежи и пропаганды просоциального поведения.

В качестве инструмента, с использованием которого можно развивать просоциальные установки, намерения и мышление молодежи, выступил молодежный просоциальный медиаресурс, для освоения которого была реализована проектно-образовательная интенсив-технология «От идеи – к прототипу». Цель технологии заключалась в формировании у студентов надпрофессиональных коммуникационных навыков просоциального характера в медиасреде средствами создания проекта молодежного медиа, удовлетворяющего потребности молодежи в просоциальной активности: средствами информационного контента (обсуждения, дискуссий, предоставления возможности присоединиться к участию в добровольческих акциях и проектах). Продолжительность проектно-образовательного интенсива составила 4 месяца (сентябрь – декабрь 2021г.). Алгоритм интенсив-технологии, предложенный первым в России глобальным цифровым Университетом 20.35, реализующим проекты национальной технологической инициативы, включал несколько этапов, представленных на рис. 2.

На *аналитическом* этапе осуществлялся поиск, изучение и анализ аналогов просоциальных медиа, которыми выступили портал «Молодёжные медиаресурсы» Брянской области, платформа для социальных инициатив «Другое дело», «Центр молодёжных медиа города Липецка», которые выявили достоинства и недостатки существующих аналогов, и их учет при разработке собственного медиаресурса.

На *исследовательском* этапе проводилось изучение пользовательских запросов целевой аудитории (молодежи) в медиаресурсах

просоциальной направленности, проведение опросов, проблемных интервью и др., анализ и интерпретация полученных данных.



Рис. 2. Алгоритм проектно-образовательного интенсива «От идеи – к прототипу»

Технологический этап предусматривал разработку демоверсии или MVP-проекта – пробного/тестового варианта молодежного просоциального медиаресурса, его архитектуры, дизайна, просоциального контента, продвижения и привлечение пользователей.

Среди форм интенсив-технологии использовались мастерские по проработке концепций, где осуществлялись консультации с экспертами по планированию работы над проектом, хакатон, на котором в течение двух дней создавался первый прототип будущего решения (демонстрация того, как люди смогут пользоваться продуктом), труба экспертов, где команды студентов обсуждали свой прототип со специалистами из профильной отрасли из Университета 20.35.

При работе над проектом в рамках интенсива использовались разнообразные инструменты:

- сервис видеоконференций Zoom и мессенджер Viber для проведения консультаций студентов с наставниками;
- мессенджер Discord, выбранный для осуществления координации работы над проектом внутри команды, поскольку в нём

имеются удобные голосовые чаты для обсуждения, отдельный сервер, где присутствовали организаторы интенсива, для помощи в решении технических и методических вопросов, проводились консультации с экспертами;

- социальная сеть ВКонтакте для осуществления общей координации работы над проектом внутри команды и создания прототипа молодежного медиаресурса;
- сервис Google Формы для проведения пользовательского тестирования медиаресурса и сервис Google Таблицы для обобщения его результатов;
- сервис Google Презентации для создания презентаций для мероприятий проектно-образовательного интенсива.

Прототипом продукта стал медиаресурс «Сделаем мир лучше!», который был размещен в сообществе (группе) студенческого медиacentра «FLICKER prod.» (Ивановский государственный университет, Шуйский филиал), во вкладке «Обсуждения».

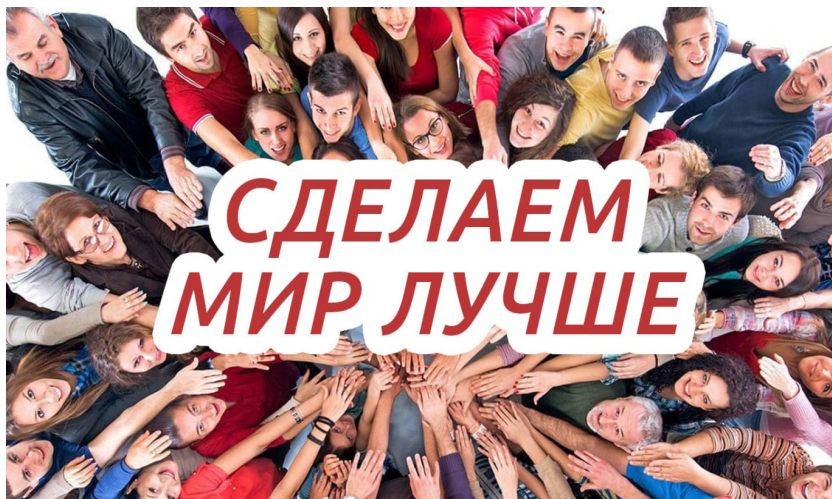


Рис. 3. Прототип просоциального медиаресурса

Сообщество (группа) медиacentра создана в социальной сети «ВКонтакте» более 6 лет назад и успешно функционирует, имеет

2672 подписчика, среднее количество просмотров в день составляет 2100 в день, максимальный охват аудитории достигает 15 тыс. в день. Вкладка «Обсуждения» находится в первой (верхней) части сообщества (группы) и является центральным контентом. Любой посетитель, заходя в сообщество (группу) видит вкладку «Обсуждения». Она выделена специально созданной для молодежного медиаресурса «Сделаем мир лучше!» обложкой, что позволяет выделить вкладку из общего контента сообщества (группы) (рис. 3).

Внутри вкладки в хронологическом порядке (по дате и времени публикации) располагаются все опубликованные в рамках проекта материалы, новости и публикации, а также обсуждения и комментарии к ним. Во вкладке не присутствует контент, не относящегося к данному ресурсу, что является одним из главных преимуществ сервиса «Обсуждения» в сообществах (группах) в социальной сети «ВКонтакте».

На этапе *пользовательского тестирования и экспертной оценки* был осуществлен запуск tvр-проекта молодежного просоциального медиаресурса, разработка сценария и тестовых заданий для пользователей по схеме (пользователь, жизненная ситуация, задача, например, найти на медиаресурсе материал о благотворительном фонде, оценить простоту навигации, доступность и качество контента, трудности в использовании медиаресурса). На основе полученных протоколов пользовательского тестирования проводилась оценка и анализ результатов, экспертного мнения с последующей корректировкой.

Рефлексивный этап предусматривал ведение студентами дневниковых записей, в которых отражались оценка результатов собственной деятельности (самооценка), командного взаимодействия (взаимооценка), объективная, всесторонняя и критичная оценка разработанного продукта – молодежного медиаресурса и его функционирования. Ожидаемым результатом стало освоение молодежью посредством медиаресурса коммуникационных практик просоциальной активности, способствующей их гражданской самореализации и саморазвитию.

Заключение

Проектно-образовательный интенсив, проведенный на платформе Университет 20.35 национальной технологической инициативы, позволил создать условия для участия студентов в социально-значимой деятельности, связанной с цифровой социализацией молодого поколения.

Перспективой развития молодежного проекта станет молодежный медиаресурс «Сделаем мир лучше!» как мобильное приложение на базе операционной системы Android, нацеленное на дальнейшее развитие коммуникативных практик просоциальной активности молодежи. Планируется, что интерфейс медиаресурса будет состоять из пяти вкладок: «Личный кабинет», «Анонсы», «Активность», «Новости», «Рейтинг». Вкладка «Личный кабинет» содержит персональные данные пользователя. В свою очередь, вкладка «Анонсы» позволит студенту получить информацию об анонсах проводимых добровольческих акциях, проектах, волонтерских мероприятий и откликнуться на них. Раздел «Активность» будет содержать календарь с запланированными мероприятиями с возможностью напоминаний о событиях в форме уведомления. Вкладка «Новости» – лента новостей о результатах волонтерской и добровольческой деятельности просоциальной молодежи, в которой предусмотрена возможность обсуждения посредством комментариев к новостям. Кроме того, в приложении будет расположена вкладка «Рейтинг», на которой отражается общий рейтинг просоциальной активности волонтера, выраженный в баллах. При этом баллы рейтинга доступны как за участие в анонсируемых мероприятиях, так и за участие в обсуждении новостей. Такое неформальное участие молодежи в формировании просоциального медиаконтента способствовало развитию у студентов навыков просоциальной активности по признакам просоциальных установок, намерений и мышления.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-33053.

The study was carried out with the financial support of the RFBR and the EIS within the framework of the scientific project No. 21-011-33053.

Список литературы

1. Кисляков П. А. Методические аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих педагогов в области социальной безопасности // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 24-29.
2. Кисляков П. А., Шмелева Е.А. Психология безопасного просоциального поведения личности. М. ООО «Когито-Центр», 2021. 357 с.
3. Ланцова С. В., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Просоциальный потенциал онлайн игр для подростков // Цифровизация в условиях пандемии: миссия социального университета будущего: сборник материалов XXI международного социального конгресса. М., 2022. С. 186-189.
4. Ланцова С.В., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Потенциал медиаресурсов в воспитании просоциального поведения в молодежной среде // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: Материалы научно-практической конференции. Шуя, 2021. С.110-113.
5. Медиаресурсы как средство формирования просоциальной активности современной молодежи / Н. Ю. Прияткина, В. К. Маркелов, Ю. И. Савельева [и др.] // Современные тренды образования: материалы IV Всероссийской (национальной) педагогической научно-практической конференции. Шуя, 2022. С. 141-145.
6. Серова Е.А. Формирование просоциального поведения молодежи как одна из задач публичной политики // Вестник социально-политических наук. 2014. №13. С. 44-47
7. Шмелева Е. А., Кисляков П. А., Ланцова С. В. Просоциальность молодежи: возможности медиа // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2022. № 1(43). С. 192-199.
8. Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Ланцова С.В., Меерсон А.Л.С. Медиаресурсы как сфера просоциального взаимодействия молодежи в цифровой среде // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., 2021. С.546-556.
9. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action. In: Handbook of moral behavior and development. Ed. by W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz. 1991. Vol. 1. pp. 45-103

10. Barlett C.P., Anderson C.A. Examining media effects: The General Aggression and General Learning Models. In E. Scharrer (Ed.), *Media effects/media psychology*. Boston, MA: Blackwell-Wiley. 2013. pp. 1-20.
11. Coyne S.M., Padilla-Walker L.M., Holmgren H.G., Davis E.J., Collier K.M., Memmott-Elison M.K., Hawkins, A.J. A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach // *Developmental Psychology*. 2018. Vol. 54(2). P. 331-347
12. De Leeuw R.N.H., Kleemans M., Rozendaal E., Anschütz D.J., Buijzen M. The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: An experimental study in the Netherlands // *Journal of Children and Media*. 2015. Vol. 9(4). P. 419-434
13. Gentile D.A., Anderson C.A., Yukawa N., Saleem M., Lim K.M., Shibuya A., Sakamoto A. The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2009. Vol. 35. P. 752-763
14. Greitemeyer T. Effects of Prosocial Media on Social Behavior When and Why Does Media Exposure Affect Helping and Aggression? // *Current Directions in Psychological Science*. 2011. Vol. 20(4). P. 251-255. DOI: 10.1177/0963721411415229
15. Greitemeyer T., Osswald S., Brauer M. Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude // *Emotion*. 2010. Vol. 10. P. 796-802
16. Gyldensted C. *From mirrors to movers: Five elements of positive psychology in constructive journalism*. Loveland, CO: Group Publishers, 2015
17. Hogan M.J., Strasburger V.C. Media and Prosocial Behavior in Children and Adolescents. *Handbook of Moral and Character Education. Educational Psychology Handbook*. Ed. by Nucci LP; Narvaez D. 2008. P. 537-553
18. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Analysis of Russians' views on personal qualities as a basis for prosocial safe behavior factors' identification // *Open Psychology Journal*. 2020. Vol. 13(1). P. 40-48.
19. Kislyakov P., Shmeleva E., Silaeva O. The possibility of prosocial media in the digital socialization of children // *Child in the Digital World:*

- The International Psychological Forum: Book of Abstracts. M., 2021. P. 63. DOI 10.26226/morressier.6082ba61dc2fa1af56246f31.
20. Kleemans M., Schlindwein L.F., Dohmen R. Preadolescents' Emotional and Prosocial Responses to Negative TV News: Investigating the Beneficial Effects of Constructive Reporting and Peer Discussion // *J Youth Adolescence*. 2017. Vol. 46. P. 2060-2072
 21. Mares M. L., Stephenson L.J. Prosocial Media Use and Effects. In book: *The International Encyclopedia of Media Effects*. 2017. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0153
 22. Mares M.L., Woodard E. Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis // *Media Psychology*. 2005. Vol. 7. P. 301-322.
 23. McIntyre K. E. Constructive journalism: The effects of positive emotions and solution information in news stories (Doctoral dissertation). Chapel Hill, NC: The University of North Carolina at Chapel Hill. 2015
 24. Obar J.A., Wildman S. Social media definition and the governance challenge: an introduction to the special issue // *Telecommun. Policy*. 2015. Vol. 39. P. 745-750.
 25. Prot S., et al Long-term relations among prosocial-media use, empathy, and prosocial behavior // *Psychol Sci*. 2014. Vol. 25(2). P. 358-368
 26. Rosenkoetter L.I. The television situation comedy and children's prosocial behavior // *Journal of Applied Social Psychology*. 1999. Vol. 29. P. 979-993.
 27. Saleem M., Anderson C.A., Gentile D.A. Effects of prosocial, neutral, and violent video games on children's helpful and hurtful behaviors // *Aggressive Behavior*. 2012. Vol. 38. P. 281-287
 28. Tsvetkova M., Macy M. The Contagion of Prosocial Behavior and the Emergence of Voluntary-Contribution Communities. In: Gonçalves B., Perra N. (eds) *Social Phenomena. Computational Social Sciences*. Springer, Cham. 2015. pp. 117-134.

References

1. Kislyakov P. A. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia]. 2013, No. 1, pp. 24-29.

2. Kislyakov P. A., Shmeleva E.A. *Psihologiya bezopasnogo prosocial'nogo povedeniya lichnosti* [Psychology of safe prosocial behavior of the individual]. M., 2021, 357 p.
3. Lancova S. V., Shmeleva E.A., Kislyakov P.A. *Sbornik materialov XXI mezhdunarodnogo social'nogo kongressa "Cifrovizaciya v usloviyah pandemii: missiya social'nogo universiteta budushchego"* [Digitalization in a pandemic: mission of the social university of the future : collection of materials of the xxi International Social Congress]. M., 2022, pp. 186-189.
4. Lancova S.V., Shmeleva E.A., Kislyakov P.A. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii "Nauka i obrazovanie v sovremennom vuze: vektor razvitiya"* [Science and education in a modern university: vector of development: Materials of a scientific and practical conference]. Shuya, 2021, pp.110-113.
5. Priyatkina N. Yu., Markelov V. K., Savel'eva Yu. L. [i dr.] *Materialy IV Vserossijskoj (nacional'noj) pedagogicheskoy nauchno-prakticheskoy konferencii "Sovremennye trendy obrazovaniya"* [Modern trends in education: materials of the IV All-Russian (national) Pedagogical scientific and practical conference. Shuya, 2022, pp. 141-145.
6. Serova E.A. *Vestnik social'no-politicheskikh nauk* [Bulletin of Socio-Political Sciences]. 2014, no.13, pp. 44-47
7. Shmeleva E. A., Kislyakov P. A., Lancova S. V. *Chelovecheskij faktor: Social'nyj psiholog* [Human factor: Social psychologist]. 2022, no. 1(43), pp. 192-199.
8. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Lancova S.V., Meerson A.L.S. *Sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem "Cifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021)"* [Digital humanities and technologies in education (DHTE 2021): Collection of articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation]. M., 2021, pp.546-556.
9. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action. In: *Handbook of moral behavior and development*. Ed. by W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz, 1991, vol. 1, pp. 45-103
10. Barlett C.P., Anderson C.A. Examining media effects: The General Aggression and General Learning Models. In E. Scharrer (Ed.), *Media effects/media psychology*. Boston, MA: Blackwell-Wiley, 2013, pp. 1-20.

11. Coyne S.M., Padilla-Walker L.M., Holmgren H.G., Davis E.J., Collier K.M., Memmott-Elison M.K., Hawkins, A.J. A meta-analysis of pro-social media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach. *Developmental Psychology*, 2018, vol. 54(2), pp. 331-347
12. De Leeuw R.N.H., Kleemans M., Rozendaal E., Anshütz D.J., Buijzen M. The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: An experimental study in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 2015, vol. 9(4), pp. 419-434.
13. Gentile D.A., Anderson C.A., Yukawa N., Saleem M., Lim K.M., Shibuya A., Sakamoto A. The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2009, vol. 35, pp. 752-763.
14. Greitemeyer T. Effects of Prosocial Media on Social Behavior When and Why Does Media Exposure Affect Helping and Aggression? *Current Directions in Psychological Science*, 2011, vol. 20(4), pp. 251-255. <https://doi.org/10.1177/0963721411415229>
15. Greitemeyer T., Osswald S., Brauer M. Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude. *Emotion*, 2010, vol. 10, pp. 796-802.
16. Gyldensted C. From mirrors to movers: Five elements of positive psychology in constructive journalism. Loveland, CO: Group Publishers, 2015.
17. Hogan M.J., Strasburger V.C. Media and Prosocial Behavior in Children and Adolescents. Handbook of Moral and Character Education. Educational Psychology Handbook. Ed. by Nucci LP; Narvaez D. 2008, pp. 537-553.
18. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Analysis of Russians' views on personal qualities as a basis for prosocial safe behavior factors' identification. *Open Psychology Journal*, 2020, vol. 13(1), pp. 40-48.
19. Kislyakov P., Shmeleva E., Silaeva O. The possibility of prosocial media in the digital socialization of children. Child in the Digital World: The International Psychological Forum: Book of Abstracts. M., 2021, pp. 63. <https://doi.org/10.26226/morressier.6082ba61dc2fa1af56246f31>.

20. Kleemans M., Schlindwein L.F., Dohmen R. Preadolescents' Emotional and Prosocial Responses to Negative TV News: Investigating the Beneficial Effects of Constructive Reporting and Peer Discussion. *J Youth Adolescence*, 2017, vol. 46, pp. 2060-2072.
21. Mares M. L., Stephenson L.J. Prosocial Media Use and Effects. In book: *The International Encyclopedia of Media Effects*. 2017. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0153>
22. Mares M.L., Woodard E. Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis. *Media Psychology*, 2005, vol. 7, pp. 301-322.
23. McIntyre K. E. Constructive journalism: The effects of positive emotions and solution information in news stories (Doctoral dissertation). Chapel Hill, NC: The University of North Carolina at Chapel Hill. 2015.
24. Obar J.A., Wildman S. Social media definition and the governance challenge: an introduction to the special issue. *Telecommun. Policy*, 2015, vol. 39, pp. 745-750.
25. Prot S., et al Long-term relations among prosocial-media use, empathy, and prosocial behavior. *Psychol Sci*, 2014, vol. 25(2), pp. 358-368.
26. Rosenkoetter L.I. The television situation comedy and children's prosocial behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 1999, vol. 29, pp. 979-993.
27. Saleem M., Anderson C.A., Gentile D.A. Effects of prosocial, neutral, and violent video games on children's helpful and hurtful behaviors. *Aggressive Behavior*, 2012, vol. 38, pp. 281-287.
28. Tsvetkova M., Macy M. The Contagion of Prosocial Behavior and the Emergence of Voluntary-Contribution Communities. In: Gonçalves B., Perra N. (eds) *Social Phenomena. Computational Social Sciences*. Springer, Cham, 2015, pp. 117-134.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Шмелева Елена Александровна, доцент, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики; профессор кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций; профессор факультета физической культуры *Ивановский государственный университет*; *Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России*; *Российский государственный социальный университет*

ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация; просп. Строителей, 33, г. Иваново, 153040, Российская Федерация; ул. В.Пика, 4, стр.1, г. Москва, 129226, Российская Федерация
pos_shmeleva@mail.ru

Кисляков Павел Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор факультета психологии; главный научный сотрудник *Российский государственный социальный университет; Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (ФКУ НИИ ФСИН России)*
ул. В.Пика, 4, стр.1, г. Москва, 129226, Российская Федерация; ул. Житная, 14, г. Москва, 119991, Российская Федерация
rack.81@mail.ru

Прияткина Наталья Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и специального образования *Ивановский государственный университет*
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация
prijatckina@yandex.ru

Меерсон Айзек-Лейб Соломонович, аспирант *Ивановский государственный университет*
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155908, Российская Федерация
isaasteyerson@ya.ru

Белов Станислав Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики обучения *Ивановский государственный университет*
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация
stasbelov89@yandex.ru

Маркелов Валерий Константинович, магистрант *Ивановский государственный университет*
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация
v.a.l.e.m.a.r.k@yandex.ru

Ананьева Екатерина Александровна, студент

Ивановский государственный университет

ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация

deceiver2804@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena A. Shmeleva, Associate Professor, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogy; Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Communications; Professor of the Faculty of Physical Culture

Ivanovo State University; Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters; Russian State Social University

24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation; 33,

Stroiteley Ave., Ivanovo, 153040, Russian Federation; 4, p.1, V.Pi-

ka Str., Moscow, 129226, 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

Pavel A. Kislyakov, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology; 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, Zhit-

naya Str., Moscow, 119991, 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

Natalya Yu. Priyatkina, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Special Education

Ivanovo State University

24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation

prijatckina@yandex.ru

Ayzek-Leyb S. Meerson, PhD student

Ivanovo State University

24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation

isaacmeyerson@ya.ru

Stanislav V. Belov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods

Ivanovo State University

24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation

stasbelov89@yandex.ru

Valery K. Markelov, student

Ivanovo State University

24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation

v.a.l.e.m.a.r.k@yandex.ru

Ekaterina A. Ananyeva, student

Ivanovo State University

24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation

deceiver2804@gmail.com

Поступила 05.06.2022

После рецензирования 15.06.2022

Принята 18.06.2022

Received 05.06.2022

Revised 15.06.2022

Accepted 18.06.2022

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://rjep.ru>)

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

Требования к оформлению статей

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

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

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

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

Аннотация (на русском языке)

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

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

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

Аннотация (на английском языке)

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

Текст статьи (на русском языке)

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

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

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

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

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

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

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

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

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

Requirements for the articles to be published

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

**DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES**

Article structure requirements

TITLE (in English)

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

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

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

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

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

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

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ (BLENDED LEARNING)
А.И. Зудина 7
- ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ
**С.В. Агафонов, А.А. Ширин, Н.А. Заводный,
В.В. Казначеев** 22
- СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ПОДРОСТКА: ВОЗМОЖНОСТИ
ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ
Э.В. Ванина, А.А. Ильина, И.В. Парфенова 38
- ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ
ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Н.А. Яцевич 56
- ENGLISH TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING
COMMUNITY IN SENIOR HIGH SCHOOLS STUDENTS: STUDENTS'
PERSPECTIVE ON ITS' IMPLEMENTATION
Lamhot Naibaho 70
- ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕШНЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОСНОВЫ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ
ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
В ФОРМЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
Н.Ю. Кабанова, В.С. Кабанов, Ф.Р. Хабибрахманова 89

**ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

И.М. Захарова, Л.Р. Садыкова, Н.Г. Хакимова 109

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОЦИОНИЧЕСКИМ
ТИПОМ ЛИЧНОСТИ И ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА**

Р.К. Коваленко, Н.А. Звонарева 130

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ФИЗИЧЕСКИЙ ОБРАЗ «Я» ЛИЧНОСТИ
С НЕТРАДИЦИОННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ**

Т.Н. Кочеткова 153

**УРОВНИ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
У БОЛЬНЫХ С ХРОНИЧЕСКОЙ ОБСТРУКТИВНОЙ БОЛЕЗНЬЮ
ЛЕГКИХ В УСЛОВИЯХ КОМОРБИДНОСТИ**

**Е.В. Козлов, Е.В. Деревянных, Н.А. Балашова,
Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко** 167

**ПРОСОЦИАЛЬНЫЙ МЕДИАРЕСУРС:
ПРОЕКТНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕНСИВ СТУДЕНТОВ**

**Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Н.Ю. Прияткина, А.-Л.С.
Меерсон, С.В. Белов, В.К. Маркелов, Е.А. Ананьева** 191

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 215

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

| | |
|--|----|
| DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH THE USE OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGY A.I. Zudina | 7 |
| FEATURES OF TECHNICAL TRAINING OF YOUNG VOLLEYBALL PLAYERS S.V. Agafonov, A.A. Shirin, N.A. Zavodny, V.V. Kaznacheev | 22 |
| TEENAGER'S SOCIAL ATTITUDES: POSSIBILITIES OF DIGITAL PEDAGOGICAL DIAGNOSIS E.V. Vanina, A.A. Ilina, I.V. Parfyonova | 38 |
| FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF PEDIATRICIANS AS AN URGENT PROBLEM OF MODERN MEDICAL EDUCATION N.A. Yatsevich | 56 |
| ENGLISH TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY IN SENIOR HIGH SCHOOLS STUDENTS: STUDENTS' PERSPECTIVE ON ITS' IMPLEMENTATION Lamhot Naibaho | 70 |
| THE EXTERNAL INFORMATIONAL BASIS ORGANIZATION OF THE PROJECT ACTIVITY OF GRADUATE STUDENTS ON THE DISCIPLINE "PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE" IN THE FORM OF A HANDBOOK N.Y. Kabanova, V.S. Kabanov, F.R. Khabibrakhmanova | 89 |

ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE
OF A RURAL SCHOOL TEACHER

I.M. Zakharova, L.R. Sadykova, N.G. Khakimova 109

PSYCHOLOGICAL STUDIES

A STUDY OF THE CORRELATION BETWEEN SOCIONIC
PERSONALITY TYPES AND TEMPERAMENT TYPES

R.K. Kovalenko, N.A. Zvonareva 130

PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL SELF-CONCEPT OF A PERSON
WITH NON-HETEROSEXUAL SEXUAL ORIENTATION

T.N. Kochetkova 153

LEVELS OF SITUATIONAL AND PERSONAL ANXIETY
IN PATIENTS WITH CHRONIC OBSTRUCTIVE PULMONARY
DISEASE IN CONDITIONS OF COMORBIDITY

**E.V. Kozlov, E.V. Derevyanykh, N.A. Balashova,
R.A. Yaskevich, O.L. Moskalenko** 167

PROSOCIAL MEDIA RESOURCE: PROJECT-EDUCATIONAL
INTENSIVE OF STUDENTS

**E.A. Shmeleva, P.A. Kislyakov, N.Yu. Priyatkina,
A.-L.S. Meerson, S.V. Belov, V.K. Markelov, E.A. Anan'eva** 191

RULES FOR AUTHORS 215

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 30.06.2022. Дата выхода в свет 30.06.2022. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 15,96. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP133/022. От-
печатано с готового оригинал-макета в типографии Издательство "Авторская
мастерская" ул. Проезд Добролюбова, 3 стр. 2, г. Москва, 127254, Россия