

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

7(4) 2021

16+

Сайт журнала:
rpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 7, № 4 2021

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 7, №4 2021

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия

Брос А., доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ермаков С.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры туризма и рекреации Гданьского университета физической культуры и спорта, Польша

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Куниа А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники Э. Гояния, штат Гоас, Бразилия

Либану Жозе К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гоас Епископский Католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Минич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавич, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской государственной академии медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейробиологии Университета Тюбингена, Германия

Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Райхенберг Моника, доктор философских наук, профессор, департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Симонович Н.Е., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российской государственной гуманитарной академии, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадаский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Sergey S. Yermakov, Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of Tourism and Recreation, Gdansk University of Physical Education and Sport, Poland

Irina V. Zapetsotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Muhammed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

André Luiz A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiânia, Goiás, Brazil

José C. Libâneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

Maryann Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizren-Leposavić, Serbia

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of Tübingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Monica Reichenberg, Doctor of Philosophy, Professor, Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Nikolay E. Simonovich, Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotzky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina V. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4/year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Lapekina Iu.Iu. Didactic potential of video resources in teaching English to law students	3	Iu.Iu. Lapekina Didactic potential of video resources in teaching English to law students	3
Эралиева А.А. Развитие системы менеджмента качества в вузах на основе модели EFQM	19	A.A. Eralieva Development of a quality management system in higher education institutions based on the EFQM model	19
Юй П. К вопросу создания методики обучения самостоятельной работе вокалистов	30	P. Yu On the issue of creating a training methodology for teaching individual work to vocalists	30

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Соколова Е.Е. Диалектика «образа» и «процесса» в изготовительной деятельности (предисловие к публикации текста А.И. Розенблюма)	43	E.E. Sokolova Dialectics of "image" and "process" in craftsmanship activity (Preface to the publication of the text by A.I. Rosenblum)	43
Короткова В.О., Лобза О.В. Личностные детерминанты функционирования психических структур в цифровом пространстве	59	V.O. Korotkova, O.V. Lobza Personal determinants of the functioning of mental structures in the digital space	59
Базаров Т.Ю., Дикусарова А.Р. Влияние стилей реагирования на изменения фасилитатора и эффективность командной работы в виртуальной среде	74	T.Y. Bazarov, A.R. Dikusarova The impact of the facilitator's change response styles on the effectiveness of teamwork in a virtual environment	74
Рынзина А.Г., Великанова А.С. Сравнительный анализ подходов к изучению психологического благополучия личности студентов	88	A.G. Rynzina, A.S. Velikanova Comparative analysis of approaches to the study of students' psychological well-being	88
Карпенко А.С., Иконому Н.В. Влияние личностных особенностей и когнитивных способностей на выраженность политического интеллекта у активистов молодежного политического движения	102	A.S. Karpenko, N.V. Ikonomu The influence of personality traits and cognitive abilities on the expression of political intelligence in youth political activists	102
Zapparov I.I., Fukin A.I. The role of the rate of simple visual-motor reaction, the discrimination reaction and the choice reaction to the pucks shot by hockey forwards at the age of 12-14 years	114	I.I. Zapparov, A.I. Fukin The role of the rate of simple visual-motor reaction, the discrimination reaction and the choice reaction to the pucks shot by hockey forwards at the age of 12-14 years	114

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-1

Iuliia Iu. Lapekina 

**Didactic potential of video resources in teaching English
to law students**

Udmurt State University,
1/1 Universitetskaya Str., Izhevsk, 426034, Republic of Udmurtia, Russia
yukoro@mail.ru

*Received on August 27, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. Teaching foreign languages in higher education with the adoption of a new Federal Standard is focused on the development of communication skills of students in professional and intercultural interaction. At the same time, the requirements to the English language competence of students are generalized. Nevertheless, it is necessary to create professionally oriented educational materials, to model the pedagogical process, search methods and techniques, technologies, activities to achieve this goal. The use of professionally oriented foreign language video resources has become in demand during the pandemic, when all higher educational institutions switched to the online form of education. *The purpose* of this study is to check the effectiveness of using a didactic pack of video materials and video-based activities to law students in the “English in Law” course. The hypothesis of this research is to prove the following idea: video materials and video-based activities allow students to become aware of the language of law features and law realia of the English-speaking countries. *The research methods* used for this study were: quantitative research (a survey, testing, experiment) and qualitative (observations literature review, content analysis). The author includes fragments of legal films and TV series, videos from video hosting sites and platforms for online learning. The researcher defines the methodological subject, language and technical parameters for the selection of professionally oriented video resources. The video resources, selected by the author, contain the targeted language material, standard professional communication tasks, and help law students to highlight the features characteristic of the English-speaking legal culture. The developed methodological support contributes to the expansion of the socio-cultural awareness of students, allows them to incorporate the learned material in communicative situations, thereby preparing law students for professional communication with foreign colleagues.

Keywords: English in Law context; video resources; teaching materials; law students; ESP classroom; intercultural competence

Information for citation: Lapekina Iu.Iu. (2021), "Didactic potential of video resources in teaching English to law students", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 3-18, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-1.

Лапекина Ю.Ю. 

Дидактический потенциал видеоматериалов в обучении студентов-юристов английскому языку

Удмуртский государственный университет,
ул. Университетская, 1/1, Ижевск, 426034, республика Удмуртия, Россия
yukoro@mail.ru

*Статья поступила 27 августа 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. Обучение иностранным языкам в высшей школе с принятием нового федерального стандарта призвано развивать коммуникативные способности студентов в сфере профессионального и межкультурного взаимодействия. При этом требование к результатам освоения дисциплины «Иностранный язык» о владении необходимыми компетенциями является обобщенным, и требует от преподавателя иностранного языка создания профессионально ориентированного учебного материала, моделирования педагогического процесса, поиска методов, технологий, форм обучения для достижения поставленной цели. Применение профессионально ориентированных иноязычных видеоресурсов стало еще более востребованным в период пандемии, когда все высшие образовательные учреждения перешли на онлайн форму обучения. *Цель:* проверить результативность использования дидактического комплекса (видеоматериалов и разработанных к ним заданий) в курсе «Английский язык в правовом контексте» для студентов-юристов. *Гипотеза:* использование специально отобранных видеоресурсов и разработанного сопровождения позволит студентам усвоить особенности юридического английского языка и правовые реалии США и Великобритании. *Методы исследования:* количественный (анкетирование, тестирование, эксперимент), качественный (наблюдение, обзор и анализ литературы, анализ документов). К профессионально ориентированным видеоматериалам автор относит фрагменты из юридических фильмов и сериалов, видеосюжеты с видеохостингов и платформ для онлайн-обучения. Автором определены организационный, предметный, языковой и технический критерии отбора профессионально ориентированных видеоресурсов и их параметры. Видеоресурсы, отобранные автором, содержат необходимый языковой материал, стандартные профессиональные коммуникативные задачи, помогают студентам-юристам выделить особенности, характерные для англоязычной правовой культуры. Разработанное методическое сопровождение способствует расширению социокультурного пространства обучающихся, позволяет закрепить усвоенный материал в коммуникативных ситуациях, тем самым готовя студентов-юристов к профессиональному общению с иностранными коллегами.

Ключевые слова: английский язык в юридическом контексте; видео материалы; обучающие материалы; студенты-юристы; занятия по английскому языку для специальных целей; межкультурная компетенция.

Информация для цитирования: Лапекина Ю.Ю. Дидактический потенциал видеоматериалов в обучении студентов-юристов английскому языку // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 3-18. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-1.

Introduction. Rapid advances in technology and new professions, and increasing numbers of students at all levels have brought many innovations to the educational landscape. A significantly fast access to the Internet-based communications has multiplied the application of videos as instructional tools. Researches on instructional television have started since 1950s, and have emphasized the question of how teaching English can be improved through the use of television (Silver, 1968; Svobodny, 1969). Recent years have shown an explosion of interest in using various video resources for foreign language teaching for academic and specific purposes in this country and abroad (Abdinazarov, 2019, Alhaj, Albahiri, 2020, Badalova, 2019, Codreanu, 2014, Dementyeva, 2016, Feak, Reinhart, 2002, Kuzmina, Popova, 2019, Lobanova, 2015, Muchtar, Laundung et al., 2015). Due to new federal state educational standards the main goal of teaching English to law students at university is to develop the communication skills of students in the field of professional interaction. Current research demonstrates that this competence can be effectively developed within English for Specific Purposes (ESP) courses. Although this requirement is quite generalized, teachers of English (ESP teachers) have to take into account the considerations of course design (i.e. needs analysis identification, specialist discourse investigation, and the curriculum determination) in their work (Basturkmen, 2010) and adapt it to students who are known as digital generation. This constitutes the first challenge as the necessity to design ESP courses by themselves.

Almost all the works devoted to the images of law on television can be described as comprehensive law-related catalogues which can work from an educational perspective (Chase, 2002, Dąbrowski, 2016, Meyer, Davis, 2018). It is important to note that there are studies that describe teaching English to law students (non-native speakers) through video

resources (Burmistrova, Stupnikova, 2017, Dąbrowski, 2010, Rotar, Pershina, 2017, Vyushkina, 2016 & 2020, and etc.). Despite of the fact, that there are manuals used at ESP classroom which promote cultural and legal values of English speaking countries (e.g. 'American Values Through Film: Lesson Plans for Teaching English and American Studies', 2006; 'Legal English through Movies' by Vyushkina, 2000-2015); 'Lawyering: Moral and Ethical Issues' by Zykina, 2016, not all ESP teachers share their worksheets and manuals on the topics 'Law / lawyers in films', 'Law / lawyers in videos', 'How to work on legal thrillers'). Some of them could have been active writers "for the drawer" for many years, but have not publish a single book. This determines the second challenge as lack of teaching resources.

Thirdly, there is a constant need to update content and technology (activities) concerning the obsolescence of both features. Therefore, it becomes increasingly relevant to design a didactic pack of videos and teaching materials for law students studying English.

Main Part. Objectives. The main objective of the research is to check the effectiveness of using a didactic pack of videos and video-based materials to law students at ESP classroom. It intends to see if there is any influence of using specially chosen videos and video-based tasks on vocabulary acquisition and cultural awareness in ESP. The question which this study aims to answer is the following:

Do video resources and video-based materials have a significant effect on vocabulary acquisition and cultural awareness in law of ESP learners?

The hypothesis of this research is to prove the idea:

'Video materials and video-based activities allow students to become aware of legal language features and legal realia of English-speaking countries.'

The objective and the hypothesis of our research led to the formulation of the following tasks:

- to examine the studies on teaching ESP to students through video;
- to highlight the criteria for the selection of videos suitable for law students;
- to range video resources appropriate to teach ESP to law students;
- to present the technology of developing cultural awareness in law and listening comprehension skills of ESP students.

Literature review. Approaches to teaching English to students through video resources. There are several approaches in research related to teaching English to undergraduate students through video resources. Alhaj A.A.M., Albahiri M/H. have made a detailed outline of Saudi Arabi scientific works devoted to the impact of videos on language learning. Researchers agree that the understanding of grammatical structures can be improved as well as speaking and listening abilities of the learners (Alhaj, Albahiri, 2020). The same aspect of language has been examined by teachers from Karshi Engineering-Economic Institute. Abdinazarov Kh.S, Badalova L.Kh produced a theoretical review of advantages of using video to train grammar skills. Besides picture and sound, this tool also “offers facilities, which are play controls, transcripts, subtitles and captions” (Abdinazarov, 2019; Badalova, 2019). Yan Ding has revealed the most favorable features of an instructional video used in online English courses and shown the students` feedback (Yan, 2018). Tokiko Hori has provided practical examples of the MOOCs application in and out of the foreign language classroom (Hori, 2018). Florina Codreanu has presented a profound outline of different opinions, ideas, and approaches on teaching-learning technical English via sci-fi and tech-movies (Codreanu, 2015).

Philip N. Meyer, Catlin A. Davis have considered that many of the topics covered in the standard first-year criminal law course might have been taught through movies, highlighting the intricate interaction of law and reality and introducing students to the art of legal

storytelling. They have insisted that video clips or classical legal movies are not intended to replace the course's regular doctrinal content, but rather to supplement the cases. The movie-based exercises can bring the lectures to life (Meyer & Davis, 2018). Andrzej Dąbrowski has incorporated courtroom dramas in Legal English lessons to contextualize language challenges and introduce students to various legal genres (Dąbrowski, 2010, 2016). Christine Feak and Susan Reinhart have conducted professional programs for nonnative speakers of English who have a desire to become a lawyer in the USA (Feak and Reinhart, 2002). Their course, however, has included an extracurricular component as a weekly series of feature-length films on law-related topics and field trips to a state prison; and a half-day visit to U.S. federal court which may be substituted on watching documentaries on various legal topics at current time.

To strengthen the rationale, a few other pedagogical researches could be added. Russian university professors and researchers have also studied the topic of using video resources at ESP classroom.

Vyushkina E.G. has developed instructional materials to be utilized in an ESP classroom with legal movies to improve law students' professional communication ability. A key idea of the study is selecting film episodes based on a specific communicative situation (“lawyer – client communication; court in session; opening statements; closing statements; lawyer – judge communication; lawyer – lawyer communication; examination / cross-examination, etc.) and collecting such episodes from various films under a certain criteria (Vyushkina, 2016).

Dementieva T.M. has used authentic online video films on different human rights topics; Burmistrova K.A. & Stupnikova L.V. have paid a close attention to the US legal series as a considerable source of professional vocabulary for development of the intercultural awareness of law students; Zaharova M.V. has been focused her survey on forming students' listening skills in English through video podcasts BBC Interviews Extra; Kuzmina A.V. &

Popova N.V. have preferred videos in General English, and documentaries on up-to-date technical matters (Dementieva, 2016, Burmistrova & Stupnikova, 2017, Zaharova, 2018, Kuzmina & Popova, 2019).

Conceptual framework of the course 'English in Legal Context'. The course of English in Legal Context taught at the department of foreign languages for Specific Purposes is content-based and its syllabus is organized by branches of law and corresponds to the subjects of legal disciplines: (a) Introduction to legal profession, (b) Sources of law, legal systems, (c) the US Constitution, (d) Criminal law. While studying the following topics in Russian, we present relevant topics in English in delay or in parallel, introducing students to certain features of American law and the distinctive linguistic phenomena of the English legal language (Ageeva & Lapekina, 2021). Teachers use the course book "English in Legal Context" (Ageeva, 2017). The course is partly presented online¹ and designed with five foci in mind, all of which are inherently linked.

First, it is important to integrate linguistic abilities with legal material. English in Legal Context is a language course rather than a lecture on a specific area of law. As a result, these classes should blend language competency with particular purpose content knowledge (subject-specific knowledge in our instance), rather than focusing on legal knowledge. Our course prepares students to listen/watch law lectures in English, but it is not a Legal English course.

Second, it is necessary to focus on the development of important aspects of communicative competence in English for Specific Purpose. This means that legal context should be concerned when considering sociolinguistic, discourse, intercultural, and translation abilities.

Third, much attention should be paid to professional terminology. A teacher of English (an LSP teacher) should employ various techniques aimed at consolidating this specialized (legal) vocabulary.

Fourth, the course includes authentic and teaching materials such as real and abridged cases and court decisions which expand the vocabulary of legal terms and expressions, and promote the development of analytical and critical thinking.

Fifth, we incorporate fragments of movies and videos from online educational platforms and motion films or series which help to develop listening skills, and motivate students to be an integral part of international community. When working with such resources, a copyright issue must be considered. In Russia this issue is regulated by Article 1275 which admits the free use of television programs, sound and video recordings for educational purposes by educational organizations.

Requirements to video resources. Based on previous studies and the literature, the researcher has proposed a preliminary list of video resources appropriate to teach English for Specific Purposes to law students:

- video materials on educational platforms such as Research Channel, Teacher Tube, TED, videolectures.net, and the specific YouTubeEDU (Oddone, 2011);
- videos on Massive Open Online Courses (Coursera, FutureLearn, EdX, Khan Academy, Udemy, Study.com, etc.) (Hori, 2018); open university courses (Harvard, Yale, etc.);
- trailers and excerpts from legal movies (Burmistrova, Stupnikova, (2017, Meyer, Davis, 2018, Vyushkina, 2016);
- video podcasts (BBC Interviews Extra, ELLLO); video law podcasts; law podcasts;
- documentaries or specialized movies made by law centers;
- TV courtroom shows (Dąbrowski, 2010).

Certain criteria should be selected to increase the efficacy of teaching English to law students through video resources. The researcher analyzed studies of foreign and Russian authors, teachers of English, blogs and recommendations of visuals for instructors on social learning environments and structured the requirements to video resources which may provide the students' engagement and may be

¹ English for Professional Purposes, URL: <https://sites.google.com/site/eflforpp/english-for-law-students/legal-education-in-the-us-1> (Accessed 12 May 2021)

demonstrated in ESP classroom. It should be noted that we consider authentic materials are

produced by native speakers or in the countries where English is one of the official languages.

Table 1

Requirements to video resources

Таблица 1

Требования, предъявляемые к видеоресурсам

	Features	Description	Researchers, educational platforms
I. Methodological parameters			
	purpose	Purpose of showing a video resource and frequency of video views should be determined.	Burmistrova and Stupnikova, 2017
	topic	The subject studied in the framework of educational program must be integrated into the topic of legal movies. The selection of video material topics should relate to students' majors.	Lobanova, 2015; Burmistrova and Stupnikova, 2017; Ageeva and Lapekina, 2021
II. Subject parameters			
	content	A socially significant content as a key component in teaching English through video resources. Language content should be selected accurately.	Kuzmina and Popova, 2019;
	density	This feature concerns with the amount of information that a fragment has. If there is too much information, listeners tend to get lost.	Manuel, J (2021)
	type	Art video, documentary video, training video is possible.	Vyushkina, 2016, Grigorenko et al., 2020
	genre	Thrillers (crime thrillers, legal thrillers, spy thrillers) respond to professional interest of student.	Vyushkina, 2016, Meyer, Davis, 2018
III. Language parameters			
	level of English	Language performance of the speaker should match or excel a bit the level of student's language proficiency	Grigorenko et al., 2020
	fluency	Fluent, friendly and impressing speech is more welcome.	EdX, Udemy ¹ , Stepik ²
	teaching/ learning activities	Methodological organization of the viewing process should be organized.	Grigorenko, Sagalaeva & Fisunova, 2020
IV. Technical parameters			
	length	Short video segments are more preferable. Engagement drops sharply after 6 minutes. Excerpts or the whole movies can be divided into short pieces. Video steps, texts & as-	EdX, Udemy, Stepik, Mor and Warburton, 2016

¹ How to make a great tutorial video, URL: <https://blog.udemy.com/how-to-make-a-great-tutorial-video/> (Accessed 26 June 2021).

² Video recording recommendations, URL: <https://support.stepik.org/hc/en-us/articles/360000173194-Video-recording-recommendations> (Accessed 26 June 2021).

	Features	Description	Researchers, educational platforms
		signments should be interchanged.	
	types of presentation	Talking heads, interviews, animations are more desirable.	EdX, Udemy, Stepik
	quality (sound & video)	A good sound quality is quite important for an instructional video.	
	supporters	Transcripts or subtitles are necessary.	

The selection of video resources. The choice of movies for the course was determined by the course syllabus. The ABA Journal's greatest legal movies (Burst, 2008), articles of law professors and teachers of Legal English in Russia and abroad, current legal thrillers were examined and included into a movie list to use in the course. The table below (table 2) presents topics, a short description of the video fragments presented to the students and sets of legal vocabulary items occurred there.

Full-length movies (Appendix 1) were watched and classified according to the topic

and legal terminology. Communicative situation did not play a key role in the classification, though a communicative content and cultural realia were important. After that the selected tracks were extracted by multimedia file converter software, which allowed picking a necessary track, adding or removing subtitles. A text format subtitle file could be easily found in the Internet. The average length of video tracks is between two four minutes. All selected video passages respond to the guidance and recommendations.

Table 2

Contents Chart

Таблица 2

Содержание курса

Unit	Brief description of a piece of movie	Vocabulary items
Legal profession Legal profession	A paralegal introduces a new associate with a law firm. / Suits, 2011	Paralegal, associate, partner, senior partner, law degree, specialize in, department head, divorce, command model.
	This is a discussion between an American attorney and his client. The attorney gives legal advice on divorce matter. /The Marriage Story, 2019	Lawyer, court, (un)fair, settle a case, protect people, represent a client, come to agreement, burden, file a suit.
	This episode depicts a feature of English legal system: a division into solicitors and barristers. /The Escape Artist, 2013	Barrister, solicitor, silk, evidence, to judge, to win a case.
	A lawyer is asked to come to a nursery school to speak about his job. / The Escape Artist, 2013	Prison, evidence, (not) guilty, reasonable doubt.
The US Constitution	The episode shows the conversation among the FBI agents, the US attorney and Mark, a witness of a mafia lawyer suicide. The officials are violating the boy's right to legal counsel./ 'Client', 1994	Attorney, justice, federal offense, crime, need a lawyer, punish, withhold information, without one's consent, interrogate
Criminal	The law professor introduces her subject to 1 st	Actus reus, mens rea, courtroom,

Unit	Brief description of a piece of movie	Vocabulary items
Legal education	year law students and presents a case study method. / 'How to get away with murder', 2014.	attempted murder, assassin.
	The judge informs the jurors about the importance of a reasonable doubt in deciding the case. / '12 Angry Men', 1957	First degree murder, serious charge, premeditated murder, listen to the evidence and testimony of witnesses, separate facts from the fancy.
	The episodes show the 1 st day at law school, and explain features of American legal education. / 'Paper Chase', 1973; 'Firm', 1993; Legally blonde, 2001; 'How to get away with murder', 2014.	Read the case, class assignment, damages, areas of law: property, tax law, international law, criminal law, torts, bar exam.
	Members of Memphis law firm interview a Harvard law graduate. / The Firm, 1993	Law school, top five, CPA exam, LSAT, international tax law, bribe, placement office.

The researcher has definitely considered videos on YouTube platform as a brilliant channel of free and fast way of getting a quality source of information. The requirements for these videos have been the same (table 1).

Another type of video resources used in the course was Massive Open Online Course. These courses were recommended for students with B1/B2 level of English as they demanded good listening and language skills. Free online courses known as MOOC provide legal areas and spread for free; they offer mostly pre-recorded webinars and can be completed by students at home.

It is a well-known fact that young people nowadays belong to digital generation who are brought up in a rich information society; they communicate through various types of social

networking: VK, TikTok, Instagram, YouTube, etc; consume and produce their own video resources. The researcher inferred that watching videos could be a routine activity; it might relieve the tension of students while completing the tasks.

Description of video-based activities. While having selected the materials the researcher has come across many informative and professionally oriented videos, however, has not included them into the teaching pack because they consist of too complicated vocabulary, slang; fluency / intelligibility of speech is insufficiently comprehensible. So there are four units in the teaching pack accompanied by video content. Each unit has a similar composition, though activities and instructions may vary (table 3):

Table 3

Activities on videos

Таблица 3

Виды деятельности по этапам просмотра видео фрагментов

I. Pre-viewing	
Aims	Instruction
To remove difficulties in video perception	Translate the vocabulary above/ below. Guess the meaning of.
To prepare linguistically, to develop guessing.	Predict by list of words / movie scene. Express your opinion on the idea/ plot of the video. Share the guesses with your partner. Explain your opinion to the class. Predict what the story will be about, etc.
II. While viewing	

To listen for gist	Identify the key words / key ideas. Elicit the stories closer to the original one. Find ...(at the beginning, in the middle and the end of video)
To listen for specific information	1. Fill in the gaps. 2. Complete the quiz (true/ false, multiple choice, open answer). Restore the table. 3. Listen and Describe. 4. Summarize the plot (Dictogloss) Decide which statements are true or false. Correct false information. Complete the statements. Put events in order. Prepare a diagram or something similar with five questions. Find out suitable speech patterns. Describe the main characters/ events / items.
To organize the ideas	Take notes. 1. Highlight the features of characters/ legal terms/ legal systems/ cultural realia.
To listen for the speaker's attitude or opinion	Identify what the speaker really thinks of the event. Answer the questions.
III. Post-viewing	
To check comprehension, To revise and practice vocabulary, grammar, phonetics	Match. Categorize. Compare and contrast the features of the concept/ character /location. Find out the similarities and differences if watched more than one video or discussed a video and a text.
To organize the plot, To differentiate between major and minor information	Paraphrase or sum up the plot, dialogue. Comment on ...
To get involved into real communication To use acquired language meaningfully and fluently	Use certain speech patterns in the dialogue of your own. Describe the main characters/ events/ items/ personal experience/ impressions. Role-play the episode. Add some information you know and role-play the episode. Complete the web-quest.

Methodology and methods. Research design. The researcher conducted the experiment during two years. The research work was divided into three periods: preparation period, experimental period, and post-experimental study. The research tools used for this study were: quantitative research (a survey, testing, experiment) and qualitative (observations literature review, content analysis). Many educa-

tional research methods are descriptive; they set out to describe and to interpret what it is.

Participants. The research group was composed of 60 full-time university students attending English classes during their second and third semesters of the 2019/2020 and 2020/2021 academic years. The study was conducted on first- and second-year undergraduate law students with A2 levels of English. These students were divided into two groups of partic-

ipants with the same level of proficiency: an experimental group and a control group. Each group involved thirty participants. Pre- and post-tests were administrated at the beginning and end of the experiment, and then the data was analyzed.

Materials. The researcher used the following materials in the experiment. She taught English to experimental and control groups of law students using the course book 'English in Legal Context' and a set of videos (table 2). The variable condition was that the experimental group received video-based activities (table 3). The control group completed 'present your findings in class' task. Pre- and post-tests of video listening comprehension directed to both groups of students.

Data collection. The preparation period was devoted to identify the basis of the research, perform a survey on teachers and students of both groups; select the videos and design the video-based activities. The researcher did two types of surveys to know about the opportunities of ESP teachers to use videos and video-based activities in classroom.

Firstly, ten teachers of the department of foreign languages for Specific Purposes were interviewed to know what video resources they preferred in ESP classroom, how often they used them, and what feedback they got.

The difference in the proficiency level of students was also important. The participants should be of the same level of English. The research used testing to check the level of proficiency of the students who entered law faculty. That pre-test included sections: language and culture, and video listening.

Besides testing the researcher conducted a survey to know the opinion of students on video resources in learning English.

During the experimental period which was implemented for two terms the researcher taught both groups of students.

After the collection the major data from the pre-test, the tasks and activities were implemented using a set of selected video resources and video-based materials for the experimental group. The teaching process of ex-

perimental group through videos suited the overall curriculum framework.

Step 1. Pre-viewing. This step prepared students to comprehend a video material through warm-up activities intended to ask & answer the questions related to the topic, brainstorm relevant vocabulary, and predict the plot of the video.

Step 2. While viewing. First, the teacher played the video fragment for gist – to help learners to get the general idea of the story. The pause button could be used, if necessary, to focus on sections students had difficulty in understanding. Next time the video could be played mute or with sound and the 'inferring the culture' exercise was done to produce the cultural realia of the video. Students might figure out what was being said, who was speaking, and what was going on by using contextual cues and their understanding of the topic.

Step 3. Post-viewing. In this step, the teacher asked either to retell the episode (e.g. the 'snowball' technique) or comment on or paraphrase the situation. It was time to check predictions and choose the most accurate listener. In addition, students could be asked to characterize and compare the items (characters, realia, and events) or alternatively, students were asked to complete exercises after they had watched a segment. Finally, s speaking technique as role-play was welcome. More detailed procedure can be seen at table 3. A lesson plan description based on the topic 'Law school' is presented in Appendix 2.

The final task for each unit for both groups was a post-test, a kind of an achievement test measuring students' ability to repeat language and legal culture elements that they have learned and mastered at some level.

Research Results and Discussion. According to the survey, 50% of the teachers used instructional video clips on the Youtube platform once a week inside and outside the classroom. 30% of the respondents use video clips of online courses from time to time. The most popular activity reported by teachers was to watch the video and present findings in class. Frequently, teachers do not attempt to select appropriate assignments for their students be-

cause this kind of activity takes much time to find a certain video and develop the video-based tasks. Most teachers wish they had more knowledge in law, better IT skills, and time to design teaching materials.

In regard to full-length movie classification (Sherman, 2003), 20% of the teachers used the illustrated talk (a teacher gives a commentary to culture-specific items while watching the movie, stops at the climax, offers the students to make guesses about the end of the story, and do suitable recap activities at home), 40 % of staffers incorporated the salami tactics (a movie is divided into several episodes and watched during several lessons following a common approach – pre-viewing, while viewing, post-viewing exercises), the independent film study (watching a movie at home and being prepared for a class discussion) was spread among 70 % of respondents, though this possibility was offered to the students with strong level of English. One fifth of the teachers used all types of guided watching.

Thus, the survey could sum up that all teachers used video resources in their work, the majority of staffers incorporated Youtube videos, full-length movies or the salami tactics in the classroom. The interviews depicted that using videos in the classroom is often a challenge. English class, which involves watching an episode of any legal topic, takes teachers' proficiency both in English and some awareness in law, creativity, stamina and much time. Sometimes they lack legal knowledge and tend to consult law teachers or experts.

The next important step was to analyze the data about the students. It appears that both groups of applicants showed satisfactory or good results on language. However, listening skills and cultural awareness, depending on the proficiency of English and English-speaking culture view, were rather ordinary. Listening tasks were hard to be completed by those who had not taken the Uniform State Exam in English, an international English-language proficiency test or had not spoken with a native speaker. The students with B1 level of English did not have any difficulties in listening comprehension on general English topics. Students

with A1/A2 levels of English found the listening tasks complex. Some students expressed a negative reaction on listening exercises; they were ready to complete language tasks, but listening comprehension activities made them feel frustrated.

The survey showed that the majority of students hardly ever used the variety of video resources spread in the Internet to improve their English. During the Covid-19 period they had to watch educational lectures in Russian and be online. Students with B1 level of English watched films and video clips in English from time to time.

In order to form the experiment groups of participants and find out if there were any significant differences between the pre-test scores of the students in the experimental group and the control group, the researcher carried the Mann Whitney U Test. This test was performed to determine that the samples in both the experimental group and the control group were similar in their proficiency level of English and their ability to recognize and comprehend the targeted vocabulary. A significant difference in the result would suggest that the study was unconvincing. Table 4 gives the results.

The study of the findings in Table 4 reveals the results of Mann Whitney U test for the pretest academic achievement scores of the students in the experimental and control groups did not show any statistical difference ($Z=0.036$; $p=.48>.05$). The rank average of the pretest scores of the experimental group students was 30.6, while the students in the control group had a pretest score rank average of 30.4.

A variety of watching solutions depends on students' language proficiency. For example, such routine listening tasks as 'tick the words you hear', 'underline the words you do not hear', 'tick a true answer' received more right answers, than cloze tasks ('fill in the gaps', 'complete the statements') which tend to be more difficult. These tasks as 'answer the questions', 'decide if the following statements are true, false or doesn't say' demand a better command of English of the learners and got less true or incomplete answers.

Table 4

Results of the U Test to Compare the Groups' Pre-test Scores

Таблица 4

Результаты использования критерия Манна-Уитни в предварительном тестировании в обеих группах эксперимента

Groups	Numbers	Rank Average	Sum of Ranks	U	Z	P*
Experimental group	30	30.6	918	447	0.03696	.48405
Control group	30	30.4	912			

The pre-tests and post-tests were not the same. The scores were collected and compared statistically using Mann Whitney U Test in order to see if there was any significant differ-

ence between the pre – and post-tests in each of the two groups of learners to state their progression level after using a set of video materials and video-based activities.

Table 5

Results of the U Test to Compare the Groups' Post-test Scores

Таблица 5

Результаты использования критерия Манна-Уитни в завершающем тестировании в обеих группах эксперимента

Groups	Numbers	Rank Average	Sum of Ranks	U	Z	P*
Experimental group	30	39.63	1189	176	4.04354	.00001
Control group	30	21.37	641			

The examination of the findings in Table 5 demonstrates that the results of the Mann Whitney U test concerned to the post-test academic achievement scores of the students in the experimental and control groups revealed a statistically significant difference at the level of $p < .05$ ($Z = 4.043$; $p = .00001 < .05$). The rank average of the post-test scores of the experimental group students was 39.63, while the students in the control group had a post-test score rank average of 21.37.

The analyses had shown no significant difference between the rank averages of the groups' pretest academic achievement scores; however, an examination of the rank averages of their post-test academic achievement scores demonstrates that the students in the experimental group had higher academic achievement than those in the control group. This result in-

dicates that the experimental group students attained higher success after the experimental application when compared to their peers in the control group. Based on the findings, it is possible to conclude that incorporation of videos and video-guided materials significantly increased the academic achievement levels of the experimental group of students.

Conclusion. This study verified that using a didactic pack of selected videos and specially designed video-based activities improved law students' English listening comprehension skills, language acquisition, and cultural awareness of legal concepts. Furthermore, the researcher proved through the experiment that the usage of the didactic pack led to mastering professional vocabulary and getting a faster response in listening tasks. The findings of the study suggest that teachers should be encour-

aged to use video resources and video-based activities to law students in their classrooms. It is necessary to select videos according to the certain criteria list in order to achieve higher scores in language acquisition and cultural awareness. Video-based activities have demonstrated better results comparing to 'present your findings in class' task. The current study should be taken as a foundation for other studies performed in ESP classrooms for further development of video-based activities and progress test validation.

Appendix 1

Filmography:

Heyman D., Baumbach, N. (Producers), Baumbach, N. (Director), (2019) The Marriage Story [Motion Picture], United States: Netflix

Rhimes, S. et al. (Producers), D'Elia, B. (Director), (2014) How to get away with murder. Season 1. Episode 1. [Motion Picture], United States: ABC Studios.

Paul Frift P., Jones, H.B. (Producers), Welsh, B. (Director). (2013), The Escape Artist (TV Series) [Motion Picture], United Kingdom: Endor Productions.

Bray, K. (Producer) Klein, G. et al. (Producers), (2011) Suits. Season 1. Episode 1. [Motion Picture], United States: USA Network

Platt, M., Kidney, R. (Producers), Luketic, R. (Director), (2001), Legally Blonde [Motion Picture], United States: 20th Century Fox.

Milchan, A., Reuther, S. (Producers), Schumacher, J. (Director), (1994), The Client [Motion Picture], United States: Warner Bros.

Davis, D. et al. (Producers), Pollack, S. (Director), (1993), The Firm [Motion Picture], United States: Paramount Pictures

Paul, R. (Producer), Bridges, J. (Director), (1973), The Paper Chase [Motion Picture], United States: 20th Century Fox.

Henry Fonda, H., Rose, R., (Producers), Lumet, S. (Director), (1957), Twelve Angry Men [Motion Picture], United States: Fox Wilshire Theater.

Appendix 2

Lesson plan sample

Aims

- to teach legal vocabulary related to 'Legal education' topic.
- to develop language, subject-specific and intercultural competences.
- Skills practiced: listening, writing, and speaking.

Introductory comments:

Students (SS) have already learnt the vocabulary and read and analyzed the text 'How to become a lawyer in the US' (Ageeva, 2017). They have done vocabulary exercises on synonym and equivalent search, making sentences and answering the questions and making their own questions, too. They have learnt about stages of legal training program in the US, skills students can develop while at college, topics that students are required to take in the first year of law school, teaching methods used in American law schools, and exams law graduates should pass to practice law. During this lesson (2 academic hours) SS will watch a video from Youtube¹ and several pieces of movies 'Paper Chase', 'Legally blonde', 'Firm', 'How to get away with murder'.

Warm-up

SS can be asked to brainstorm reasons for the question: Why is studying law in the US so challenging? Teacher should monitor the work and help with vocabulary if necessary.

Previewing

This activity is a predicting task and it is focused mostly on speaking skills to find out who has learnt the vocabulary studied at previous classes. SS share their opinions about the plot and the characters of the video. A teacher can share the cards with key words to help the beginners.

While-viewing

When SS finish the watching the video 'A Day in the Life: Harvard Law School', they can compare and share their opinions in oral or written form in class. In this stage, while the video is being played to SS, they are expected

¹ A Day in the Life: Harvard Law School Student, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6Q-mCNJp8X0> (Accessed 26 April 2021).

to decide if the statement is true or false; and correct the false statements:

1. Heather Pickerell is a first-year law student.
2. She has been at Harvard Law School (HLS) for a week.
3. She is nervous of a large size of the group, people of various backgrounds, race, and gender.
4. Before law school she dealt with civil matters.
5. During their first year, law students divided into small sections of 20; everyone takes required classes as torts, civil procedure, property, etc.
6. Heather pays much attention to her study group.
7. There's also much to do outside of class in campus.
8. Law school applicants should be well-prepared for LSAT to enter law school.
9. She agrees with the opinion that law students of HLS are too competitive.

We recommend watching this episode again to get more details, and answering a set of questions. Some of the questions may repeat the possible answers for the previous task, however, this may be regarded an excellent drill task. Having answered these questions SS would develop their subject-specific and intercultural competences.

1. What working experience does she have?
2. What does "to be cold-called" mean?
3. What outside activities does she have?
4. Can all law students apply to summer internships?
5. What movies about lawyers does she mention?

6. What advice does she give to those who want to enter law school?

7. What is an application process to HLS?

Post-viewing

In the last stage, SS are given activities to summarize the information seen in the video. If they do it quickly, they may be offered another activity. They can compare and contrast facts (a) from the video and text, (b) from what they've already learnt and seen, and (c) about two countries (universities). This should be done in writing. The possible instructions can be the following:

(b) Look through the reasons of a challenging study at law school. (You have done it on the text "How to become a lawyer in the US" at the beginning of the class). Tick the things you have come across in the video. Add some features not mentioned there. What things are odd?

(c) Make up/ look through the specific features of legal education in the USA. What features did you know before? What items are new for you? Make up a list of 10 reasons what makes study at HLS so prestigious?

(d) Divide into four groups. The goals are given below. Give some examples. This may demand some time preparation. (ten-twenty minutes)

1-2. Make up a list of advantages / disadvantages of studying law at HLS.

3-4. Make up a list of advantages / disadvantages of studying law at law faculty in Russia.

A role play can be added to practice communication skills (table 6).

Table 6

Role play. Instructions for students

Таблица 6

Пример ролевой игры. Задание для студентов

Student A.	You are Heather Pickerell. You have recently enrolled in HLS. One of your friends phones you to chat. Share the news about this law school, your new life and people you study with.
Student B.	You are a friend of Heather Pickerell. You have just known that Heather had entered HLS. You have decided to call and get the news first hand.

References

- Abdinazarov, Kh.S. (2019), "Videos in ESP classes", *Modern Science*, 4 (1), 304-307.
- Ageeva, M.G. (2017), *English in Legal Context: Law Students' Course Book*, Jus est, Izhevsk, Russia.
- Ageeva M. G., Lapekina Yu. Yu. (2021), "Pedagogical Technology to Form Juridical Students' Professionally Oriented Foreign-Language Communicative Competence", *Pedagogy. Theory & Practice*, 6 (2), 272-278. (In Russian)
- Alhaj, A.A. M., Albahiri, M/ H. (2020), "Using Pedagogic Video to Enhance English for Specific Purposes Teaching Program (ESP) for Saudi University Students: A New Prospective Approach". *Arab World English Journal (AWEJ)*, 6, 302-317, available at: <https://awej.org/images/SpecialissueonCALLJuly2020/20.pdf> (Accessed 11 June 2021)
- Badalova, L.Kh. (2019), "Utilization of engineering video materials", *Modern Science*, 8 (2), 212-215.
- Bajrami, L. and Ismaili, M. (2016), "The Role of Video Materials in EFL Classrooms", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 232. 502-506.
- Brust, R. (2008), "The 25 Greatest Legal Movies", available at: https://www.abajournal.com/magazine/article/the_25_greatest_legal_movies, (Accessed 10 June 2021).
- Burmistrova, K.A. and Stupnikova, L.V. (2017), "Use of Authentic Video in Teaching Legal English Discourse", *Rossiiskij vneshnejekonomicheskij vestnik*, 2, 103-110 (In Russian).
- Codreanu, F. (2014), "Teaching technical English through movies", *Studii de diversitate culturală și limbaje de specialitate*, available at: https://www.researchgate.net/publication/277309199_Teaching_Technical_English_through_Movies (Accessed 10 June 2021)
- Dąbrowski, A. (2010), "When law goes pop – teaching Legal English through TV courtroom shows", *Lingwistyka Stosowana*, 3, available at: https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11195587/LS3_2010_art_DABROWSKI.pdf (Accessed 10 August 2021)
- Dementyeva, T.M. (2016), "Video as a form of professional oriented learning in legal language communication", *Vestnik VGU. Seria: Lingvistika I mezhkulturnaja komunikacija*, 1 (1), 140-145. (In Russian)
- Feak C. and Reinhart, S. (2002), "An ESP Program for Students of Law", in Orr, T. (ed.), *English for Specific Purposes*, TESOL, Virginia. 7-23.
- Grigorenko, S.E., Sagalaeva, I.V., and Fisunova, N.V. (2020), "Using video in the process of teaching a foreign language at a university", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 6 (3), 69-77.
- Hori, T. (2018), "MOOCs for in and out of EFL classroom", *Accents Asia*, 10 (2), 22-25.
- Kuzmina A.V. and Popova N.V. (2019), "Analysing the use of video materials in foreign language classes at modern Russian university", *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 10 (2), 74-86, available at: DOI: 10.18721/JHSS.10207 (Accessed 13 June 2021). (In Russian)
- Kim, Y. and Rubin, R. (2014), "How MOOC video production affects student engagement", available at: <https://blog.edx.org/how-mooc-video-production-affects> (Accessed 26 June 2021).
- Linna, D.W. Jr., Pope, E., and Rosen, B. "Web 100: Best law podcasts", available at: https://www.abajournal.com/magazine/article/best_law_podcasts_web_100/P1 (Accessed 08 May 2021)
- Lobanova, E.A. (2015), "Relevance of the use of video materials in the organization of the educational process in practical classes of a foreign language of natural Sciences", *Molodoi ucheny*, 15 (2), 45-46, available at: <https://moluch.ru/archive/95/20756/> (Accessed 20 June 2021). (In Russian)
- Meyer, Ph. N. and Davis, C. A. (2018), "Law Students Go to the Movies II: Using Clips from Classic Hollywood Movies to Teach Criminal Law and Legal Storytelling to First-Year Law Students", *Journal of Legal Education*, 68 (1), Autumn, 37-44.
- Mor, Y. and Warburton, S. (2016), "Patterns for using video in MOOCs", available at: https://www.researchgate.net/publication/312495129_Patterns_for_Using_Video_in_MOOCs (Accessed 29 June 2021).
- Oddone, C. (2011), "Using Videos from YouTube and Websites in the CLIL Classroom", *Studies About Languages*, 18, 105-110.
- Petrenko, L.A. and Philippov, M.N. (2017), "Using video materials in teaching foreign language", *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*, 3 (3), available at: <http://vestnik-nauki.ru/wp-content/uploads/2017/09/2017-N3-PetrenkoPhilippov.pdf> (Accessed 28 June 2021).
- Rotar, A.V. and Pershina, M.A. (2017), "The use of video materials for formation of foreign lan-

guage professional communicative competence of law students (bachelors and masters)", *Vestnik MOSI*, 5, 26-30.

Silver, M. (1968), *The Role of Educational Television in Teaching English as a Second Language*, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED039509.pdf> (Accessed 18 September 2021).

Sherman, J. (2003), "Using Authentic Video in the Language Classroom", available at: https://www.researchgate.net/publication/265028375_Using_Authentic_Video_in_the_Language_Classroom", (Accessed 20 June 2021).

Svobodny, Dolly D., (1969), *Research and Studies About the Use of Television and Film in Foreign Language Instruction*, Modern Language Association, New York, N.Y. ERIC Clearinghouse.

Underwood, R. (1984), "Video in ESP", in Master, P. (ed), *Responses to English for Specific purposes*, San Jose State University, USA. 31-33.

Vyushkina, E.G. (2020), "Didactic potential of authentic video for the development of intercultural professional competence of law students", *Inostrannye jazyki v kontekste mezhdul'turnoj komunikatsii: Materialy dokladov XII-oj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Foreign languages in the context of intercultural communication: Materials of reports of the 12th All-Russian scientific-practical conference with international participation] Saratov, Russia, 163-168. (In Russian)

Vyushkina, E.G. (2016), Legal English through movies development of professional communicative competence, *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 45 (1), 253-263.

Yan, D. (2018), "Exploring EFL Learners' Perspectives on Instructional Videos", *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 8 (2), 60-74.

Zaharova, M.V. (2018), "Experience of organizing independent work on listening in teaching English to bachelors: based on major 23.03.01 "Technology of transport procedures", *Mir nauki*, 4, available at: <https://mir-nauki.com/PDF/72PDMN418.pdf> (Accessed 12 May 2021). (In Russian)

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Лапекина Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере права, экономики и управления, Удмуртский государственный университет.

About the author:

Iuliia Iu. Lapekina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the Field of Law, Economics and Management, Udmurt State University.

УДК: 378.4; 33.334

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-2

Эралиева А.А. 

**Развитие системы менеджмента качества в вузах
на основе модели EFQM**

Академия государственного управления
при Президенте Кыргызской Республики,
ул. Панфилова, д. 237, г. Бишкек 720040 Кыргызская Республика
mtaista@yandex.ru

*Статья поступила 26 июня 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. Одной из причин низкого качества образования в вузах является то, что отсутствуют реальные инструменты по планированию, оценке и контролю. Традиционные инструменты – лицензирование и аккредитация вузов – являются зачастую формальными инструментами, а качество образовательных услуг остается на том же уровне. Рассмотрение действующих инструментов и механизмов для повышения качества образования поможет вузам определить новые направления развития. В статье анализируется действие нового инструмента модели качества EFQM. *Целью данной статьи* является исследование модели совершенствования, созданной Европейским фондом управления качеством – EFQM Excellence Model (далее – модель EFQM), ее развитие и практическая значимость в системе высшего профессионального образования. В процессе исследования автором были применены такие *методы*, как теоретический, общепедагогический анализ (диалектика, системный метод, анализ, аналогия, синтез, наблюдение, моделирование). В статье проанализированы действующие модели EFQM, проведен сравнительный анализ моделей, изучен и обобщен зарубежный опыт применения модели EFQM. *Результаты.* Исследование показало, что модели качества не являются статичными, но развиваются вместе с научно-техническим прогрессом. Применение модели способствует улучшению управленческих практик, повышается уровень удовлетворенности и интеграции с другими организациями. Кроме того, опыт использования модели в вузах показал, что модель EFQM является надежной и действенной структурой, способствующей эффективному управлению ресурсами и получению высших наград и поощрений. Для того чтобы быть востребованными и отвечать требованиям стейкхолдеров, идти в ногу со временем, совершенствоваться на постоянной основе, вузам рекомендуется включить систему менеджмента качества на основе модели EFQM; в организационную структуру вуза включить экосистемный подход; регулирующим органам в области образования проводить исследования на эффективность действия тех или иных инструментов качества.

Ключевые слова: модель качества EFQM; экосистемный подход; разработка устойчивых ценностей, стейкхолдеры; кайдзен; цифровизация.

Информация для цитирования: Эралиева А.А. Развитие системы менеджмента качества в вузах на основе модели EFQM // Научный результат. Педаго-

гика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 19-29. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-2.

Aisuluu A. Eralieva 

Development of a quality management system in higher education institutions based on the EFQM model

Academy of Public Administration under the
President of the Kyrgyz Republic
237 Panfilova Str., Bishkek, 720040, Kyrgyzstan
mtaista@yandex.ru

*Received on Juny 26, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. One of the reasons for the low quality of education in universities is that there are no real tools for planning, evaluation and monitoring. The review of existing tools and mechanisms for improving the quality of education will help universities to identify new directions for the development. Traditional tools – licensing and accreditation procedures – have become very often-formal instruments and the quality of educational services is at the same level. The article analyzes the effect of a new EFQM model on universities. In the article, the author offers one of the solutions – the implementation of the EFQM model. *The purpose* of this article is to study the improvement model developed by the European Foundation for Quality Management-EFQM Excellence Model (hereinafter referred to as the EFQM model), its development and practical significance in the system of higher professional education. In the course of the research, the author applied such methods as theoretical and general philosophical analysis (dialectics, system method, analysis, analogy, synthesis, observation and modeling). The article analyzes the existing EFQM models, conducts a comparative analysis of the models, studies and summarizes the foreign experience of application the EFQM model. The study showed that quality models are not static, but develop along with scientific and technological progress. The application of the model contributes to the improvement of management practices, increases the level of satisfaction and integration with other organizations. In addition, the experience of application the model in universities has shown that the EFQM model is a reliable and effective structure that promotes effective resource management and the receipt of top awards and incentives. In order to be in demand and meet the requirements of stakeholders, to keep up with the times, to improve on an ongoing basis, it is recommended that universities include a quality management system based on the EFQM model; to include an ecosystem approach in the organizational structure of the university; for regulatory authorities to conduct further studies into the effectiveness of given quality tools.

Keywords: the EFQM model; ecosystem approach; development of sustainable values; stakeholders; kaizen; digitalization.

Information for citation: A.A. Eralieva (2021), “Development of a quality management system in higher education institutions based on the EFQM model”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 19-29, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-2.

Введение (Introduction). С течением времени все больше требований предъявляется к системе высшего образования. Для управления и осуществления эффективной деятельности организации необходимы определенные стандарты, методы и модели. Развитие образования в мире сопровождается формированием моделей и стандартов качества. В экономически развитых странах под качеством воспринимается система менеджмента по руководству и управлению организацией и структурой учебного заведения, документооборота, различных процессов, источников, обязательны для реализации общего руководства качеством (Брагина, 2007: 7).

Несомненно, то, что качество образования становится стратегическим фактором дальнейшего развития образования и необходимым условием интеграции в международное образовательное пространство (Эралиева, 2013:255). С этой целью уполномоченными органами издаются законы, постановления, при этом ощутимые результаты пока недостаточно проявляются. В международном Консорциуме по обеспечению качества (ECA) аккредитация определяется как «официальное и независимое решение, указывающее, что учреждение высшего образования и/или предлагаемые программы соответствуют определенным стандартам (Mohsen, 2007: 8). В своей деятельности аккредитационные агентства используют те или иные стандарты, например, стандарты серии ISO 9000, то есть те же модели совершенства.

Основная проблема вузов заключается в том, что многие образовательные организации осуществляют свою деятельность по инерции, без видения будущего развития. Разработка собственной модели качества для учреждения образования улучшит процесс организации учебного плана и качество управления. Многочисленные исследования и опыт многих организаций показал, что применение модели EFQM может помочь организациям и конкретно вузам достичь своих целей и задач. Необходимость включения модели EFQM в вузы продиктована,

прежде всего, тем, что высшие учебные заведения должны оставаться конкурентными в международной системе образования.

Целью исследования является изучение модели качества EFQM с точки зрения ее эффективности и применимости в системе высшего образования.

Материалы и методы (Methodology and methods). В методологической основе исследования были использованы различные современные подходы: теоретический, общепсихологический анализ (диалектика, системный метод, анализ, аналогия, синтез, наблюдение, моделирование). Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных специалистов по вопросам образования: Г. Беккер, Д. Минцер, М.М. Потапкин, А.П. Егоршин, В.М. Филиппов, системы менеджмента качества: Э. Деминг, Х. Рамперсад, Ricardo S.S., António J.P., повышения эффективности деятельности учебных заведений: Масаки Имаи, Рязанов Р.Ф., Титова Г.Д., Гусарева Н.Б.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Модель Европейского фонда по менеджменту качества была изобретена Европейским фондом управления качеством (EFQM) в 1992 г. В начале предполагалось использовать данную модель в сфере бизнеса, но затем в 1999 г. появилась измененная версия для государственного сектора, в том числе и для сферы высшего образования (Брагина, 2007: 13). Модель представляет собой диагностический инструмент для эффективного менеджмента и представлен из критериев и подкритериев, для того чтобы выявить слабые стороны и заострить внимание на сильных сторонах организации. Разработчики модели утверждают, что модель помогает достичь усовершенствованных результатов, сохраняя при этом гибкость и адаптивность, а также способность развиваться в будущем. Модель EFQM используется как в государственных, так и в частных организациях, в том числе в вузах многих стран. На сегодняшний день модель EFQM представлена двух видов: первоначальная и новая (модер-

низированной) версии модели. Основной причиной изменения модели является то, что организации претерпели изменения, и цифровизация требует новых подходов к управлению организацией. Созданию новой модели предшествовала кропотливая работа: разработчики опросили около 200 экс-

пертов по изменениям, провели 24 семинара с лидерами 60 различных организаций и создали команду экспертов. Проанализируем эти модели с тем, чтобы определить, какие произошли существенные изменения. Первоначальная модель состоит из 9 устойчивых элементов, приведенных на рис. 1.

1. Лидерство 10%	2. Политика и стратегия 8%	3. Персонал 9%	4. Партнерство и ресурсы 9%	5. Процессы 14%	6. Удовлетворенность потребителей 15%	7. Удовлетворенность персонала 9%	8. Влияние на обще- ство 6%	9. Результаты 15%
Возможности								Результаты

Рис. 1 Первоначальная модель EFQM

Fig. 1 The original EFQM model

В новой модели эти критерии подверглись некоторым изменениям и на данный момент в нее входит 7 критериев,

сгруппированных по трем составляющим: направление, реализация, результаты (рис. 2).

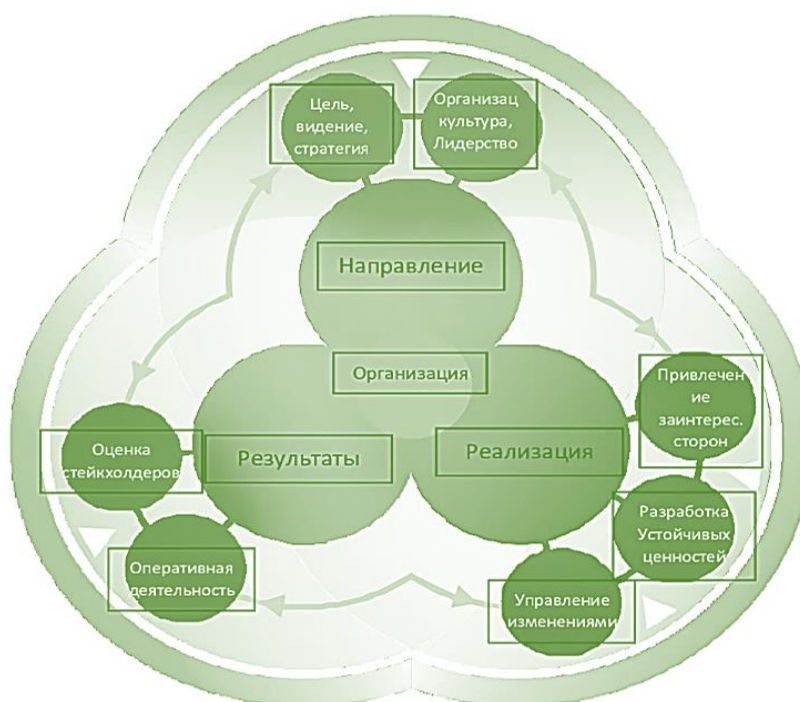


Рис. 2 Новая модель EFQM

Fig. 2 The new EFQM model

Эти семь критериев представлены следующим образом: 1) цель, видение, стратегия; 2) организационная культура, лидерство; 3) привлечение заинтересованных сто-

рон; 4) разработка устойчивых ценностей; 5) управление изменениями; 6) оперативная деятельность; 7) оценка стейкхолдеров (The EFQM, 2019: 12).

По сравнению с прежней моделью, видим, что критерии стали более глубокими, сложными и нацелены больше на внешнюю среду. Структура современной, модернизированной модели EFQM, основана на простой и действенной логике трех вопросов:

1. Направление: для чего эта организация существует, какую цель преследует?
2. Выполнение: каким образом организация намерена достичь свои цели и стратегии?
3. Результаты: на сегодняшний день, что уже достигла организация и чего она намерена достичь завтра?

Новая структура модели качества стала более динамичной и представляет собой три полусферы, объединенные в одну круглую фигуру, в элементы которой могут вноситься новые составляющие значения. В принципиальные основы модели легли Европейские ценности, а именно: Хартия основных прав Европейского союза, Европейская конвенция по правам человека, Директива Европейского Союза 2000/78/ЕС, Европейская социальная хартия. Применение и внедрение модели EFQM основывается на специально разработанном руководстве, где содержатся критерии, подкритерии и инструменты оценки.

В описании новой модели присутствует новый принцип, который ввели разработчики «экосистема». Само понятие «экосистема» пришло из экологии и представляет собой соединение сосуществующих видов растений, животных, микроорганизмов, взаимодействующих с окружающей средой. Далее это определение стало приобретать новую трактовку и применяться в других смежных областях наук. Так, по определению Л. Берталанфи, экосистема – сложная, самоорганизующаяся, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся система¹. В модели применение экосистемы подразумевает то, что организация несет ответственность за экосистему, в которой она работает. Обес-

печение ценности и повышение производительности является естественным стремлением любой организации, но этого недостаточно. В организации должны приниматься во внимание экономические, экологические и социальные условия в экосистеме. Экосистема позволяет перенести внимание на промежуточную структуру: между организацией и рынком (Титова, 2016: 40). Необходимо отметить, что экосистема исследователями описывается не только как объект управления, но и своего рода метод оценки экосистемных услуг. Эти оценки являются составляющими Концепции устойчивого развития, принятой на конференции ООН по охране окружающей среды и развитию. При этом экосистема как своего рода «зонтик» вобрала в себя кластеры, платформы, сети и бизнес-инкубаторы. Новая модель ориентирована на новое руководство, которое стало менее иерархическим, менее командным и контролируемым. В трактовке новой модели делается акцент на новое мышление для творчества и инноваций, способствующее увеличению ценности и производительности. Лидерство плавно интегрируется в новые подходы к работе с людьми, о чем неоднократно акцентируют внимание исследователи в области образования. Отмечается, что необходимо пересмотреть устоявшиеся традиционные методы обучения и оценивания, в связи с процессами цифровизации и развития IT-технологий. Основным преимуществом внедрения экосистемного подхода является передача «ноу-хау», поскольку создаются новые экологически безопасные технологии. Все крупные организации и различные программы признали экосистемный подход как один из важных инструментов по устойчивому развитию.

Еще одним нововведением в новой модели являются ценности, а именно разработка устойчивых ценностей. Здесь подразумевается создание ценностей не только для внешних заинтересованных сторон, но и для самой организации. Ценность можно рассматривать как основу для принятия жизненных и важных решений (Фактор,

¹ Экосистема-Википедия URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0> (дата обращения: 20.05.2021).

2018: 87). Ценности классифицируются по разным сферам общественной жизни: религиозные, политические и т.д. Ценности взаимосвязаны друг с другом и всегда образуют определенную систему ценностей, являющуюся существенным элементом организации (Елишев, 2011: 88), поскольку в изменяющейся среде организация способна остаться устойчивой благодаря наличию определенных ценностей. Видные ученые философы, экономисты, психологи рассматривали ценность с позиции одной из сфер наук. Так или иначе неоспоримым фактом является то, что «ценность» является связующим звеном между различными процессами, протекающими в организации и тесно связана с понятием культуры. Включение тех или иных ценностей в систему организации зависит, прежде всего, от руководителя и выбранных им приоритетов. Управление на основе ценностей – это еще один подход, содержащий в себе элементы эффективного управления и сохранения организационной культуры (Гусарева, 2015: 3).

Именно наличие ценностей позволяет организации «не утонуть» в конкурентной среде и в постоянно изменяющемся мире. Также в качестве примера может послужить японский менеджмент, когда в основу управления легли принципы патернализма и человеческих отношений (HR) в тесном переплетении с культурным наследием Японии. Кроме того, японский менеджмент известен приверженностью к качеству и многие концепции такие как Total Quality Management (TQM)/Всеобщее управление качеством были разработаны там.

Модель EFQM многое взяла из японских концепций, таких как кайдзен. Именно стратегия кайдзен нацелена на улучшение и постоянное совершенствование всех сторон менеджмента. Японский менеджмент давно создал готовые практические инструменты менеджмента, которые многие западные компании взяли себе на вооружение. Кайдзен вобрал в себя методы: точно вовремя (just-in-time), развертывание качества (quality deployment), кружки качества (quality control circles),

цикл Деминга и другие. В модели EFQM одно из направлений: управление изменениями соотносится с философией кайдзен. Кайдзен подразумевает введение постоянных изменений в организацию для улучшения ее эффективной деятельности. Тенденции современных концепций направлены все больше на людей нежели на другие ресурсы организации. По философии кайдзен необходимо сначала сформулировать кайдзен-мышление у людей, чтобы научить их выявлять проблемы и далее находить способы их решения. Перемены, исходя из кайдзен, представляют собой само собой разумеющееся явление, которое направляет организацию вперед, двигаясь к намеченной цели и задачам. Философия кайдзен нацелена на постоянное улучшение и постоянное совершенствование всех сторон менеджмента.

К примеру, на Западе есть устаревшие ленточные транспортеры на производстве, от которых в Японии давно отказались, считая их не отвечающим требованиям безопасности. Если раньше японский и западный менеджмент существенно различались, то есть западные концепции больше ориентировались на внедрение технологий, в то время как японский менеджмент ориентирован на людей, то на данный момент такого разграничения практически не существует, и мы видим это на примере модели EFQM.

Также хотелось бы обратить внимание на новый критерий качества – оценка стейкхолдеров. Данный критерий сконцентрирован на определенных результатах, для обеспечения обратной связи от заинтересованных сторон, а конкретно об их личном опыте работы с организацией и их восприятии. Восприятие формируется на основе личного опыта, также может формироваться репутацией организации в отношении ее влияния на окружающую среду и социальную сферу. Разработчиками была разработана специальная модификация для системы образования «Модель the EFQM-HAMDAN Education». Структура адаптационной модели и

все основные ее составляющие остались прежними, как показано на представленном ранее рис. 2. Функционирование модели начинается с диагностики. Диагностика включает ряд вопросов, помогающих определить текущее состояние организации и направления ее развития. К примеру, следующие вопросы: «Определены ли ключевые стейкхолдеры и их потребности и ожидания?», «Есть ли стратегия с целевыми показателями эффективности?» и другие вопросы. Диагностика по критериям предполагает исследование системы управления.

Старая модель уступает по многим параметрам, а именно она линейная, механическая и достаточно предсказуемая. Все основные критерии в ней структурированы, но разрознены. В новой же модели появился новый вектор: направление, которое вобрало в себя цель, видение и стратегию; организационную культуру и лидерство. Здесь необходимо отметить, что организационное лидерство относится к организации в целом, а не к отдельному человеку или команде, как представлено в старой модели.

Интересным представляется следующее исследование Luis Fonseca, где автор планомерно связал Индустрию 4.0 с моделью EFQM. Этому, по его мнению, способствует то, что «четвертая промышленная революция генерирует новые ресурсы и возможности, которые направлены на повышение эффективности современных организаций, на повышение качества с включением информационных технологий и искусственного интеллекта. В парадигме Индустрии 4.0 и цифровой трансформации качество 4.0 возникла комбинация моделей управления качеством и технологических подходов для развития важнейших компонентов и факторов успеха организации» (Fonseca 2021: 2).

Рассмотрим применение модели EFQM на примере инженерного вуза в Португалии. Внедрение данной модели позволило вузу пройти сертификацию, управление и организацию построить на основе специализированного Руководства по качеству (руководство модели EFQM), в кото-

ром определены цели вуза, организация, поведение участников и заинтересованных сторон. Одно из преимуществ модели – это то, что она помогает сосредоточиться на основных сторонах организации и нуждах заинтересованных сторон (стейкхолдерах) (Ricardo, 2019: 102).

Опыт внедрения модели EFQM в вузе Турции (Sakarya University) показал, что нет необходимости в разработке разных подходов для различных аспектов, таких как институциональная или программная аккредитация, система менеджмента качества, другие системы. Поскольку сама модель EFQM обеспечивает целостный и интегрированный подход ко всем этим аспектам, что подтвердили независимые аккредитации: Программа институциональной оценки Европейской ассоциации университетов, Премия EFQM Excellence, Программа институциональной оценки Совета высшего образования Турции и другие организации². Из стран СНГ получить приз в номинации в области совершенства и качества премии EFQM удалось Ставропольскому государственному аграрному университету. Подобное признание предоставило возможность вузу сотрудничеству с ведущими организациями в области менеджмента, с Оксфордским, Ливерпульским университетами и другими признанными организациями.

Модель EFQM представляет собой не только практическое руководство, но и членство и партнерство в EFQM, участие в конкурсе и как награда получение премии EFQM Global Award за выдающиеся заслуги. Так, в 2021 году победителями в этой номинации стали: 1) организация по электричеству и водоснабжению Дубаи, ОАЭ (Dubai Electricity and Water authority (DEWA)); 2) медицинское учреждение в Испании (Hospital Universitario Fundacion Jimenez Diaz); 3) организация SCLE во Франции. В номинациях «7 звезд», «6 звезд»

² EFQM Global Excellence Index
URL: <http://www.globalexcellenceindex.org/organization/1458-sakarya-university> (дата обращения: 06.05.2021).

также были определены и другие организации³.

Заключение (Conclusions). В итоге, модель EFQM вобрала в себя все лучшие на современном этапе концепции, такие как кайдзен, экосистемный подход и другие принципы. На сегодняшний день модель EFQM признана международной моделью и структурой, которая помогает организациям управлять изменениями и улучшать их работу. Модель носит общий характер и может быть применена к различным организациям из разных сфер деятельности. Кроме того, модель способствует развитию у организаций конкурентных преимуществ. Применение новой модернизированной версии модели EFQM дает больший эффект в сравнении с предыдущей старой версией. При рассмотрении действующей модели EFQM пришли к выводу о ее эффективности и результативности для высших учебных заведений, о чем свидетельствуют определенные факты, которыми оперируют вузы, получившие признание совершенства и премию качества EFQM. Востребованность модели вызвана тем, что в последние годы университеты стали уделять больше внимания инновациям. Сама по себе модель EFQM представляет собой стандарт качества, который играет важную роль в институциональном развитии вуза для обеспечения качества всех его сторон. Стратегическое направление в модели EFQM направлено на будущие стремления и ожидания заинтересованных сторон. Внедрение модели позволит организации претворить в жизнь конкретные действия, направленные на постоянное улучшение и создание ценностей. В этом оказывают содействие индикаторы и критерии для оценки результативности определенных процессов. Эта модель содержит не только основные компоненты повышения эффективности работы организации, но и критерии оценки обеспечения качества. Внедрение данной модели позволит совершенствовать процессы качества

образования и является ориентиром при аккредитации учебного заведения.

Положительными сторонами модели EFQM являются включение областей, которые не всегда учитывались при рассмотрении проблем улучшения эффективности образования: организационная культура, лидерство; разработка устойчивых ценностей; управление изменениями; оценка стейкхолдеров, регулярная самооценка деятельности организации. Кроме того, еще одной задачей модели качества является инициирование учебных заведений к самообследованию по этим признакам и стремлению к превосходной работе. Новая структура модели EFQM еще неизвестна многим исследователям и специалистам. В этой связи необходимо представить ее широкому кругу читателей, а также руководителям образовательных организаций. В этом помогут публикации в СМИ, разработка различных руководств, положений. Представляется возможным включение основных теоретических и практических положений модели EFQM в концепции и стратегии для министерств и ведомств, регулирующих сферу образования.

По нашему мнению, вузам необходимо задаться вопросами: Как можно оценить качество образования? Как может будущий студент узнать, получит ли он хорошее образование в вузе или нет? Как партнеры могут узнать имеется ли в вузе политика качества? Ответы на все эти вопросы можно найти в определенных показателях модели EFQM, с помощью которых можно узнать о степени удовлетворенности студентов и других заинтересованных сторон. Данная модель имеет критерии для определения современной ситуации и для будущего развития. В условиях рыночной экономики усиливается конкурентоспособность учебных заведений между собой за привлечение абитуриентов и дополнительных источников финансирования. Модель качества будет стимулировать учебные заведения на наличие качественных учебных программ, на связи с рынком труда, на периодическом повышении квалификации профессорско-

³ The EFQM model URL: <https://www.efqm.org/news/726-global-award-winners-2021> (дата обращения: 25.05.2021).

преподавательского состава, на наличии необходимой материально-технической базы, на прохождении внутреннего и внешнего контроля качества. Каждая организация не может стоять на месте, она стремится достигнуть плодотворных результатов, для этого необходимо следовать критериям модели EFQM. В эпоху Индустрии 4.0 и цифровой трансформации без парадигмы и моделей качества не представляется возможным повышение производительности в организации.

Для достижения поставленных целей, вузам необходимо отойти от традиционных форм управления и реформировать внутренние процессы на основе модели EFQM. Основную роль при внедрении модели играет руководство организации, а конкретно руководитель, способный идейно вдохновить сотрудников и внедрить новые технологии управления и инструменты как модели качества.

В связи с тем, что традиционные формы управления не дают ощутимых результатов, появились новые подходы. Дополнительным инструментом в менеджменте организации может служить экосистемный подход. В свете междисциплинарного взаимодействия, экосистемный подход становится более актуальным с каждым днем. Экосистемный подход включает политические, экономические и социальные ценности и предлагает социально приемлемые решения. Применение экосистемного подхода в управлении вместе с моделями качества позволяет организации привести в соответствие внутренние компоненты и органически подстроиться под изменения внешней среды.

Одним из способов внедрения подобных моделей, как модель EFQM, в управление вузов является рекомендация министерств и ведомств в области образования, выступающих с инициативой подобных предложений. Для этого необходимо в начале действующим организациям образования проводить исследования о том, как разные инструменты, модели имеют разную

степень влияния и актуальность для вузов в современном мире.

Список литературы

Брагина Н.В., Джаналиев А.Ф., Сирмбард С.Р. Руководство по организации внутренней системы гарантии качества в высших учебных заведениях Кыргызской Республики. Метод. пособие по внутренней самооценке, на основе EFQM. Б.: Изд-во ОсОО «Албино ЛТД», 2007. 156 с.

Гусарева Н.Б. Ценности как атрибут сильной корпоративной культуры // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2015. №5. С. 1-12.

Елишев С.О. Изучение понятий «Ценность», «Ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте // Ценности и смыслы. 2011. №2(11). С. 82-96.

Икуджиро Нонака, Такеучи Хиротака. Компания – создатель знания: Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М.: ЗАО Олимп-Бизнес, 2011. 384 с.

Клейнер Г.Б. Экономика экосистем: шаг в будущее // Экономическое возрождение России. 2019. №1(59). С. 40-45.

Масааки Имаи. Кайдзен. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 274 с.

Мицуаки Симагути. Эпоха системных инноваций. М.: Миракл, 2006. 248 с.

Рямов Р.Ф. Оценка качества образования-инструмент воздействия на развитие системы образования // Вестник Башкирского университета. 2012. Т.17. № 3. С. 1423-1425.

Титова Г.Д. Экосистема как объект управления // Вестник СПбГУ. Сер.7. Санкт-Петербург, 2016. Вып.1. С. 59-72.

Фактор А.М. Человеческие ценности в цифровую эпоху // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. Научный журнал. 2018. №2 (21). С. 86-103.

Филиппов В.М., Пузанова Ж.В. Качество образования: возможности новых подходов к оценке // Теория и практика общественного развития. 2015. № 24. С. 12-15.

Эралиева А.А. Модель качества в сфере высшего профессионального образования // Вестник Кырг.экон.ун-та им. М.Р. Рыскулбекова. 2013. №1 (24). С. 255-257.

Bala'zs V. William, Tsutsui M. A modern history of Japanese management thought// Journal of Management History. 2012. P. 368-385.

European Research on Management and Business Economics, 2017. URL:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2444883417300244> (дата обращения: 25.05.2021).

A structural analysis of the EFQM model: an assessment of the mediating role of process management/Suarezzi Eva, Roldan J.L., Calvo-Mora A. // *Journal of Business Economics and Management*. 2014. 15(5). P. 862-885.

Jamesa P.S. Aligning and Propagating Organizational Values // *Procedia Economics and Finance*. 2014. №11. P. 95-109.

Luis Fonseca, Antonio Amaral, Jose Oliveira "Quality 4.0: The EFQM Model and Industry 4.0 Relationships and Implications", *Sustainability*, 202113/3107, 8-20.

Mohsen T.N. and Masoumeh A. Accreditation comparative study in higher education system of different countries to propose an appropriate accreditation // *EURASHE. Quality of HE*. 2007. P. 1-34.

Ricardo S.S., António J.P. EFQM model implementation in a Portuguese Higher Education Institution // *Open Eng*. 2019. P. 99-108.

The EFQM model. EFQM Foundation. Brochure. 201949 p.

References

Bragina, N.V., Dzhanaliev, A.F. and Sirmbard, S.R. (2007), *Rukovodstvo po organizatsii vnutrennej sistemy garantii kachestva v vysshih uchebnyh zavedenijah Kyrgyzskoj Respubliki* [the Book of Rules on Internal organization of quality assurance system in higher education institutions of Kyrgyz Republic], Albino LTD, Bishkek, Kyrgyzstan.

Gusareva, N.B. (2015), "Values as an attribute of a strong corporate culture", *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyj nauchnyj zhurnal*, 5, 1-12. (In Russian).

Elishev S.O. (2011), "Study of the notion of a value, value orientations in the cross-cutting aspect", *Tsennosti i smysly*, 11, 82-96.

Ikudzhiro Nonaka and Takeuchi Hirotaka (2011), *Kompanija - sozdatel' znaniya: Zarozhdenie i razvitie innovatsij v japonskih firmah* [The company - the knowledge maker: the origin and evolution of innovations in Japan firms], Olimp-Biznes, Moscow, Russia.

Klejner, G.B. (2019), "The Economics of Ecosystems: step into the future", *Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii*, 1(59), 40-45. (In Russian).

Masaaki Imai (2004), *Kajdzen*, Al'pina Biznes Buks, Moscow, Russia.

Micuaki Simaguti (2006), *Epokha sistemnyh innovatsij* [The epoch of system innovations], Mirakl, Moscow, Russia.

Ryamov, R.F. (2012), "Evaluating quality of education is the tool for development of the education system", *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 17. 3, 1423-1425. (In Kyrgyzstan).

Titova, G.D. (2016), "Ecosystem as an object of management", *Vestnik SPbGU*, Sankt-Peterburg, 1, 59-72. (In Russian).

Faktor, A.M. (2018), "Human values in the digital age", *Modelirovanie, optimizatsija i informatsionnye tekhnologii*. 2 (21), 86-103. (In Russian).

Filippov, V.M. and Puzanova, Zh.V. (2015), "The quality of education: looking into an approach to evaluate", *Teorija i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 24, 12-15. (In Russian).

Eralieva, A.A. (2013), "The quality model in higher education sphere", *Vestnik Kyrg. ekon. un-ta im. M.R. Ryskulbekova*, 1 (24), 255-257. (In Kyrgyzstan).

Bala'zs V. William and M. Tsutsui (2012), "A modern history of Japanese management thought", *Journal of Management History*, 368-385.

European Research on Management and Business Economics (2017), available at <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2444883417300244> (Accessed 25 May 2021).

Jamesa, P.S. (2014), "Aligning and Propagating Organizational Values", *Procedia Economics and Finance*, 11, 95-109.

Luis Fonseca, Antonio Amaral and Jose Oliveira (2021), "Quality 4.0: The EFQM Model and Industry 4.0 Relationships and Implications", *Sustainability*, 13 (3107), 8-20.

Mohsen, T.N. and Masoumeh, A. (2007), "Accreditation comparative study in higher education system of different countries to propose an appropriate accreditation", *EURASHE. Quality of HE*, 1-34.

Ricardo, S.S. and António, J.P., Abre (2019), "EFQM model implementation in a Portuguese Higher Education Institution", *Open Eng.*, 9:99-108.

Suarezzi, E., Roldan, J.L. and Calvo-Mora (2014), "A structural analysis of the EFQM model: an assessment of the mediating role of process management", *Journal of Business Economics and Management*, 15(5), 862-885.

The EFQM model (2019), *EFQM Foundation*. Brochure, 49.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:

Эралиева Айсулуу Алиевна, кандидат экономических наук, и.о. доцента, Академия

государственного управления при Президенте Кыргызской Республики.

About the author:

Aisuluu A. Eralieva, PhD in Economics, Associate Professor, Academy of Public Administration under the President of the Kyrgyz Republic.

УДК: 784

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-3

Юй П. 

**К вопросу создания методики обучения
самостоятельной работе вокалистов**

Белгородский государственный институт искусств и культуры
ул. Королева 7, г. Белгород, 308033, Россия
853977906@qq.com

*Статья поступила 15 августа 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. Самостоятельная работа является важнейшим условием профессионального обучения певца. Ее проведение затруднено отсутствием методик, с помощью которых молодой вокалист научится самостоятельно работать над решением сложнейших вопросов вокального обучения. В основу их поиска должны быть положены теоретические принципы и выводы музыкальной и вокальной педагогики с применением комплексного подхода. *Целью данной статьи* является изучение условий, способствующих поиску и созданию методик организации самостоятельной работы вокалистов. Для этого были использованы методы теоретического исследования: анализ и синтез. Материалом изучения послужили научные выводы и положения, изложенные в трудах представителей вокальной и музыкальной педагогики. На их основе в статье выявлены установки, которые помогут в организации самостоятельной работы вокалиста. Они составляют базовые компоненты, определяющие ее структуру. Важнейшими из них следует признать мотивационную сферу и волевые качества личности, являющиеся фундаментом самостоятельной работы. Следующим компонентом служит профессиональное мышление вокалиста. Оно связано с различными аспектами вокально-исполнительской и педагогической деятельности музыканта. Грани профессионального мышления отражают способность решать музыкально-художественные или вокально-технические задачи. Наличие профессиональных знаний, умений и навыков составляет еще одну структуру этого многосоставного сложного умения. Следующий структурный элемент определяет возможность самоконтроля, который обеспечивает успешность самостоятельной работы. Эта способность опирается на умение анализировать свои действия. Исключительное значение для адекватного выполнения этой функции имеет формирование и совершенствование вокального слуха певца. Нужно отметить существенную особенность методик, нацеленных на освоение самостоятельной деятельности. Они должны учитывать не только обучение вокалиста, но и его развитие. Поэтому методики должны воздействовать на все стороны личности музыканта, обеспечивающие нужный уровень профессионального мастерства, степень совершенства вокального слуха, широту и тонкость сенсорной культуры.

Ключевые слова: самостоятельная работа вокалиста; мотивационная сфера; вокальный слух; структурные элементы организации самостоятельной работы.

Информация для цитирования: Юй П. К вопросу создания методики обучения самостоятельной работе вокалистов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 30-42. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-3.

Ping Yu 

**On the issue of creating a training methodology
for teaching individual work to vocalists**

Belgorod State Institute of Arts and Culture,
7 Korolev Str., Belgorod, 308033, Russia
853977906@qq.com

*Received on August 15, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. Individual work is the most important condition for the professional training of a singer. Its implementation is complicated by the lack of methods by which a young vocalist can learn to work independently on solving the most complex issues of vocal training. Their search should be based on the theoretical principles and conclusions of musical and vocal pedagogy using an integrated approach. *The purpose* of this article is to study the conditions that contribute to the search and creation of methods for organizing individual work of vocalists. For this purpose, *the methods* of theoretical research were used: analysis and synthesis. *The material* of the study was the scientific conclusions and provisions set out in the works of representatives of vocal and musical pedagogy. Based on them, the article identifies the settings that will help in organizing the independent work of a vocalist. They make up the basic components that determine its structure. The most important of them should be recognized as the motivational sphere and strong-willed qualities of the individual, which are the foundation of individual work. The next component is the vocalist's professional thinking. It is associated with various aspects of the vocal-performing and pedagogical activity of the musician. The facets of professional thinking reflect the ability to solve musical-artistic or vocal-technical problems. The presence of professional knowledge, skills and abilities is another structure of this multi-component complex skill. The next structural element determines the possibility of self-control, which ensures the success of independent work. This ability is based on the ability to analyze your actions. The formation and improvement of the singer's vocal hearing is of exceptional importance for the adequate performance of this function. It is necessary to note an essential feature of the methods aimed at mastering individual work. They should take into account not only the vocalist's training, but also their development. Therefore, the methods should affect all aspects of the musician's personality, providing the necessary level of professional skill, the degree of perfection of vocal hearing, the breadth and subtlety of sensory culture.

Keywords: individual work of a vocalist; motivational sphere; vocal hearing; structural elements of the organization of independent work.

Information for citation: Yu P. (2021), "On the issue of creating a training methodology for teaching individual work to vocalists", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 30-42, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-3.

Введение (Introduction). Самостоятельная работа музыканта является важнейшей формой обучения, без активного применения которой профессиональное становление музыканта невозможно в своей основе. В этом плане воспитание вокалистов имеет особенности, отличающие от музыкантов других специальностей. По многим объективным и субъективным причинам проблема организации самостоятельной работы певцов, несмотря на усилия педагогов, не решается многие десятилетия. Одним из основных препятствий, тормозящих этот процесс, служит отсутствие методик, формирующих умение самостоятельно заниматься. Их создание является сложнейшей задачей, стоящей перед вокальной педагогикой.

Нужно заметить, что попытки решать проблему самостоятельной работы в вокальной педагогике предпринимались неоднократно. Беглый обзор работ показывает основные причины, по которым наладить этот вид деятельности в вокальном классе удастся далеко не всегда. Одна из них – нечеткость методологических позиций, лежащих в основе исследований, методических рекомендаций. К примеру, в работе Л.М. Ковалевой самостоятельная работа вокалиста «приводит студентов либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний» (Ковалева, 2015: 24). Но обретение знаний в самостоятельной работе вокалиста далеко не единственная цель. Для овладения профессией огромное значение имеет формирование практических вокально-технических навыков, что придает самостоятельной работе вокалиста свои особенности. Еще более упрощенно-практический подход к решению проблемы самостоятельной работы музыканта демонстрирует С.В. Шишкина: «Дидактическое значение самостоятельной учебной работы обуславливается тем, что в ее основе лежит активная познавательная деятельность каждого обучающегося» (Шишкина, 2008: 137), при этом ограничивается в своем исследовании лишь бессис-

темным упоминанием деталей этой проблемы.

Надежды с воспитанием самостоятельности часто увязываются с внедрением «в образовательный процесс современных активных методов и технологий обучения» (Kolarkova, Savina, 2016). Сама по себе мысль правильная, но воспринимается весьма обобщенно, что мало помогает в создании конкретных методик организации самостоятельной работы. Часто в связи с организацией самостоятельной работы музыкантов упоминается большое количество советов, бесспорно полезных, но имеющих отношение не столько к самостоятельности, сколько к методическим вопросам обучения музыканта, в целом (Евдокименко, 2015).

Характерно, что исследований, посвященных изучению теоретических вопросов обучения самостоятельной работе музыкантов, крайне мало. Об этом же говорит Чжан Ланьхун, анализируя системы музыкального образования Китая и Украины (Zhang Lianhong, 2021). Такое положение сложилось не случайно. Оно вполне объясняется сложностью, многокомпонентностью явления. В.П. Беспалько характеризовал самостоятельность «как определённое качество личности» (Беспалько, 1977: 115). Следовательно, его изучение предполагает применение комплексного подхода, способного обеспечить создание таких методических установок, которые окажут принципиально важное влияние на процесс воспитания певца. Понятно, что определить их в рамках локального исследования – вряд ли возможно. Поэтому *целью данной статьи является изучение условий, способствующих поиску и созданию методик организации самостоятельной работы вокалистов*. Подобные условия придадут этому процессу организованный и направленный характер.

Вместе с тем, нужно отметить, что в теоретической и методической литературе вопросы организации самостоятельной работы все же имеют отражение. В вокальной педагогике накоплен теоретический материал, который может быть использован для решения проблемы обучения навыкам само-

стоятельной работы. Вместе с тем, нужно признать, что имеющиеся теоретические установки далеко не всегда обеспечивают успех в практической деятельности певца. Одна из причин этого – бессистемность их организации. Другая – в очевидном разрыве между теоретическими установками и практикой вокального обучения. В этой связи нужно отметить, что между ними должен находиться еще один компонент, связывающий теорию и практику. Его можно назвать «методика обучения самостоятельной работе вокалиста». Но для ее создания необходим системный подход, определяющий научный фундамент будущих методик.

Методологической и теоретической основой статьи служат работы Менобени А.Г., коллективная монография «Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения», работы классиков общей педагогики П.И. Пидкасистого (Пидкасистый, 1980), Ю.К. Бабанского (Бабанский, 1982), В.П. Беспалько (Беспалько, 1977) и др.

Основная часть (Main Part). В настоящее время специализированных методик, направленных на воспитание умения самостоятельно работать, в вокальной педагогике практически нет. Их создание зависит от многих факторов. Первое, с чего должен начинаться этот процесс, – определение методологической позиции, с которой подходит исследователь к решению поставленной задачи. Чтобы понять специфичность проблемы, обратимся к известному труду И.К. Назаренко «Искусство пения» (Назаренко, 1968: 623). В книге имеется седьмой раздел: «Советы самодеятельным певцам». Он адресован певцам, занимающимся самостоятельно. В нем И.К. Назаренко предпринял попытку описать все то, что необходимо знать певцу для успешной самостоятельной работы.

Начинается этот раздел с описания процесса вокального дыхания и его влияния на звучание голоса. Автор дает ряд ценных рекомендаций: петь «полным голосом» (Назаренко, 1968: 536), уточняет как правильно тянуть звук, дает советы по фили-

ровке звука. Большое внимание уделяется пению различных вокальных упражнений. И.К. Назаренко уточняет диапазон упражнений, упоминает об особенностях их пения. В частности, он касается выбора гласного звука при пении, дает сведения о двух основных способах звукообразования. Важные установки, основанные на природе певческого голоса, увязываются им с прикрытием звуков. Особенно ценной для процесса самостоятельных занятий является его рекомендация заниматься вначале очень осторожно, избегать форсированной нагрузки на певческий аппарат (Назаренко, 1968: 536-543). Как опытный педагог и методист, он описывает организацию режима дня вокалиста, приема пищи и т.д. Если обратиться к содержанию этого раздела, то он действительно обладает большой ценностью для начинающих вокалистов, и не только определяет нужные ориентиры для самостоятельной работы, но помогает избежать многих ошибок, которые часто совершают молодые певцы.

Вместе с тем, заметим, что этот раздел не случайно назван «советы». Ведь в их основе лежит беглый анализ процесса обучения вокалиста и те его положения, на которые, по мнению И.К. Назаренко, нужно обратить внимание в первую очередь. Нацеленные на реальную педагогическую практику, они действительно способны оказать серьезную помощь в самостоятельной работе вокалиста. Но опытный исследователь не может не обратить внимание на вполне очевидный факт: освоить теоретические знания, изложенные И.К. Назаренко, вполне под силу любому обучающемуся певцу. Так почему же самостоятельная работа стабильно находится в положении «слабого звена» в общем процессе воспитания вокалиста? По всей вероятности, одни знания, даже весьма важные, не способны стать основой для организации самостоятельной работы. Особенно это справедливо в том случае, когда они подаются бессистемно, в виде советов. Поэтому вполне очевиден вывод: «рецепты», даже самые правильные, могут помочь в реализации деталей учебного про-

цесса, но не формируют системно организованную самостоятельную деятельность. Таким образом, набор конкретных педагогических установок, обеспечивающий решение локальных вокально-технических проблем не способен стать основой самостоятельной работы.

Но есть и обратные примеры, когда установки носят излишне обобщенный характер, что тоже становится препятствием для создания методики освоения самостоятельной работы вокалистов. Так, в статье Т.Н. Рудневой отмечается «сложность решения проблемы в организации самостоятельной работы начинающего певца, связанная с перестройкой певческого образовательного процесса в нужном направлении, учитывая предшествующее вокальное образование, общий культурный уровень обучающегося» (Руднева, 2016: 770). А организация самой самостоятельной работы увязывается со знаниями о работе голосового аппарата, с созданием эталонного вокального звучания, с представлениями о способах его достижения. Отмечается важность познания законов музыкально-вокального исполнения, которые осваивает студент в процессе пения, и, наконец, декларируется необходимость овладения вокальными навыками (Руднева, 2016: 770). В этом вопросе, Т.Н. Руднева вполне солидарна с И.К. Назаренко.

Впрочем, И.К. Назаренко, в отличие от Т.Н. Рудневой, не ставил своей целью создать методику организации самостоятельной работы вокалистов, к чему осознанно стремилась Т.Н. Руднева. В своей статье она переступает тонкую грань, разделяющую содержание обучения вокалиста и организацию самостоятельной работы. Ее теоретические установки вполне подтверждают этот вывод. В частности, теоретик упоминает, в качестве необходимого условия вокальных занятий, опору на принципы обучения, указывая на индивидуальный подход, на принцип постепенности и последовательности, «от простого к сложному». Она даже упомянула принцип единства музыкально-художественного и вокально-технического развития, являющегося основополагающим

для обучения певцов, на целесообразность применения различных методик обучения. С этих же позиций определяются задачи, стоящие перед вокалистами: «Так, на начальном этапе основное место уделяется устранению различных дефектов голосообразования, одновременно вырабатывается правильная певческая поза, правильный вдох и его фиксация. Продолжается овладение чистотой интонацией, точностью атаки, выявлением «тянущегося» звука с определенным тембральным окрасом, выравниванием «пестроты» звучания гласных и регистрового строения голоса» (Руднева, 2016: 771). Вызывает научный интерес тот факт, что на этом этапе занятий самостоятельная работа, по Т.Н. Рудневой «носит подготовительный характер, где создаются благоприятные условия для усвоения вокальных навыков на занятиях» (Руднева, 2016: 771). И лишь на старших курсах музыкальных колледжей и вузов самостоятельная работа обретает статус специфической формы учебной деятельности. Юный вокалист получает специальные задания самостоятельно подобрать вокально-технические упражнения. Затем внимание молодого вокалиста последовательно направляется на решение вокально-исполнительских задач, в том числе и творческого характера.

Вместе с тем, наряду с общими положениями, Т.Н. Руднева указывает на условия, являющиеся обязательными для осуществления самостоятельной деятельности. Прежде всего, это касается воспитания *активности и самостоятельности музыкального мышления* певца. Правда, это обстоятельство скромно увязывается с необходимостью применения «анализа и обобщения в преподавании» и на фоне многочисленных советов явно теряет свою принципиальную значимость для формирования самостоятельной деятельности вокалиста в целом.

Еще более важным условием, обеспечивающим успешность самостоятельных занятий вокалиста, служит «развитый самоконтроль». «В певческой деятельности — уточняет Т.Н. Руднева, — самоконтроль — это самостоятельная оценка воспроизведе-

ния звучания и создающего его действия» (Руднева, 2016: 771). Среди профессиональных качеств вокалиста оно занимает ключевую позицию, так как в вокально-исполнительском процессе функционально выполняет роль обратной связи. А без нее любая продуктивная деятельность будет невозможна. Особенно велико значение обратной связи в реализации самостоятельной работы. Ее слабость приведет к тому, что все усилия вокалиста могут оказаться не только бесполезными, но и нанести существенный вред его художественному и техническому развитию.

Впрочем, не вдаваясь в теоретическое осмысление механизмов, обеспечивающих успешность самостоятельной работы вокалиста, Т.Н. Руднева, в рамках эмпирического анализа воспитания его самостоятельности, дает ряд ценных советов, связанных с процессом практического формирования этого умения. Она указывает на методы и приемы, помогающие в стремлении развивать нужные стороны музыкально-художественного мышления. В конечном итоге, музыкант получает ряд последовательно усложняющихся заданий, выполнение которых должно привести к желаемой цели: к формированию умения эффективно самостоятельно работать. Сначала эти задания репрезентируются в виде музыкально-теоретического анализа, который вокалист должен подготовить самостоятельно. Затем они переходят в создание собственной музыкально-исполнительской концепции вокального произведения. Помогают в формировании умений самостоятельно заниматься задания по подбору вокально-технических упражнений, самостоятельное разучивание списка обязательных произведений, которые студент исполняет перед аудиторией. Это обеспечивает успешность самостоятельной работы по реализации широкого спектра задач вокально-исполнительской подготовки. Вместе с тем, в научном плане рекомендации Т.Н. Рудневой не составляют системного образования, что не позволяет в полной мере обеспечить решение задач по

формированию умений работать без непосредственной помощи педагога.

Попытку создать методику формирования навыков самостоятельной деятельности у вокалистов предприняла Е.С. Курдина. Правда, она объектом внимания выбрала начинающих эстрадных певцов. Учитывая, что самостоятельная работа вокалиста-эстрадника имеет много общего с любой музыкальной деятельностью, требующей творческого подхода, освоения вокально-технических навыков и умений, то теоретические основания такой методики будут справедливы не только для эстрадных вокалистов, но и для воспитания музыкантов в целом.

Прежде всего, отметим важное обстоятельство: стремление исследователя опираться не только на практику воспитания вокалистов, что является наиболее привычным для вокальных педагогов, но и на серьезные теоретические постулаты, имеющиеся в теории общей педагогики. Именно это и декларируется при разработке методики формирования навыков самостоятельной деятельности. «Анализ литературы – пишет Е.С. Курдина, – выделенные специфические особенности вокального эстрадного исполнительства и самостоятельной деятельности обучающихся позволили определить, что таковыми являются аксиологический, здоровьесберегающий и информационно-деятельностный подходы» (Курдина, 2017: 166).

При этом подчеркнем важность первого, аксиологического основания. В нем сфокусирована педагогическая установка, имеющая непреходящее значение не только для воспитания вокалиста, но и для любого обучающегося. «Аксиологический подход – уточняет Е.С. Курдина, – позволяет направить содержание, методы и формы самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в плоскость ценностных ориентаций личности» (Курдина, 2017: 166). По сути дела, речь идет о создании специфических мотивационных установок, о системе мотиваторов, которые сформируют нужные мотивы у обучающихся. Ведь, как показала

музыкально-педагогическая практика, именно их ущербность, а то и отсутствие является, чаще всего, серьезной помехой в организации самостоятельных занятий. Это теоретическое положение представляется одним из системообразующих в формировании самостоятельности музыканта и должно быть неременным условием создания любой методики вне зависимости от специализации музыканта.

Второй подход, связанный со здоровьесбережением, представлен весьма схематично. По мнению Е.С. Курдиной, он «предполагает создание условий для формирования у обучающихся физической культуры, сохранения и укрепления здоровья учащихся, охраны голоса, гигиены голосового аппарата» (Курдина, 2017: 166). Эта установка видится настолько обобщенной, что будет справедлива для осуществления любой деятельности человека, и не только связанной с самостоятельной работой. Кроме того, вопросы гигиены и сохранения голоса во все времена были в зоне активного внимания вокальных педагогов. Особенно это касалось певцов академического направления, перед которыми всегда ставились сложнейшие вокально-технические задачи.

Если первый подход определяет мотивационную сторону в организации самостоятельной работы, а второй определяет условия ее проведения, связанные с охраной здоровья, то третий подчеркивает средства осуществления самостоятельной деятельности. В этой связи, Е.С. Курдина отмечает: «Деятельностно-информационный подход предполагает применение музыкально-компьютерных технологий, мультимедиа, технических средств обучения, мобильных устройств (смартфоны, айфоны, планшеты, ноутбуки), подключенных к сети интернет» (Курдина, 2017: 166). Освоение музыкально-компьютерных технологий и аппаратных средств является важнейшей сферой изучения и применения в музыкальной педагогике и требует отдельного рассмотрения и, конечно, связана не только с самостоятельной работой вокалиста. В целом, оценивая

отмеченные Е.С. Курдиной постулаты, можно сделать вывод: они представляют собой установки, если и способные оказать помощь в создании методики обучения самостоятельной работе, но, тем не менее, не саму методику, что было целью исследователя.

Впрочем, сама Е.С. Курдина в этом вопросе занимает двойственную позицию. С одной стороны, она пишет, что: «В настоящей статье рассмотрена методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов» (Курдина, 2017: 166). То есть, предполагается описание системной организации методических приемов и рекомендаций, следование которым приведет к формированию умений самостоятельно работать. С другой, она уходит от мысли создать методику: «Опора на перечисленные педагогические подходы (аксиологический, здоровьесберегающий, деятельностно-информационный) к методике и соблюдение выделенных принципов обеспечивают формирование навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов в детской эстрадной студии средствами музыкально-компьютерных технологий» (Курдина, 2017: 168). В этом случае очевидно, что все то, что предлагает теоретик в статье составляет не методику, а базовые принципы, на которые должна опираться методика формирования навыков самостоятельной работы. Кроме того, абсолютно все, предлагаемое Е.С. Курдиной, носит универсальный характер и будет справедливо не только для конкретной методики, не только для самостоятельной работы, но и для всего учебного процесса. В результате, обещанная методика превращается в ряд советов и рекомендаций справедливых для организации процесса обучения вокалистов, а не только для достаточно специфической его части, связанной с формированием навыков самостоятельной деятельности.

В своей монографии Е.С. Курдина (Курдина, 2019: 179) уже точнее определила научные намерения. Третий параграф получил название «Подходы к разработке мето-

дики формирования навыков самостоятельной деятельности начинающих вокалистов», что вполне соответствует его содержанию. Тем не менее, хорошо подобранный материал и выводы теоретика более всего пригодны для обучения вокалистов (в том числе, и эстрадных), чем для решения специфических вопросов, связанных с воспитанием навыков самостоятельной работы. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к анализу структурных единиц самостоятельной деятельности, проведенному Е.С. Курдиной. Она выделила пять «содержательных компонентов самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в детской эстрадной студии»: первый связан с вокально-сенсорным самоконтролем, второй – зависимостью «от места осуществления данной деятельности: на уроке вокала, в процессе домашней работы, при подготовке к концерту и выступлении на нем» (Курдина, 2019: 27). Третий определяется видом художественного творчества, четвертый – формами организации деятельности. Наконец, пятый определяется дидактическими целями (Курдина, 2019: 34). В итоге, Е.С. Курдина обобщает: «содержательные компоненты самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в детской эстрадной студии различаются по доминирующему способу вокально-сенсорного самоконтроля (слухового, мышечного, зрительного, вибрационного) в процессе развития вокальных навыков, по видам деятельности (урочная, внеурочная, концертная); по виду художественного творчества (вокальному, инструментальному, хореографическому, звукорежиссерскому, актерскому); по формам работы (фронтальная – ансамблевая, групповая – в дуэтах и трио, индивидуальная – сольная); по дидактической цели (обучающие задания, тренировочные задания, творческие задания, контрольные задания)» (Курдина, 2019: 36).

В результате, названные компоненты оказываются весьма отдаленными от организации самостоятельной работы, но весьма актуальными для оценки всего процесса воспитания эстрадного певца. И лишь пер-

вый из них, по нашему мнению, является важным, и даже системообразующим, для самостоятельной работы.

Вместе с тем, в практическом плане для организации обучения вокалистов выводы и педагогические установки Е.С. Курдиной могут оказаться весьма полезными. Но для создания методики обучения навыкам самостоятельной работы необходимо применять такие компоненты этого, бесспорно, многосложного явления, которые являются системно необходимыми, а не просто «проявляющимися в учебном процессе». В этом плане, из всего комплекса установок, изложенных ученым, выделим пункт, относящийся к вокально-сенсорному самоконтролю, имея в виду, его важность не только для процесса «развития вокальных навыков», но и, прежде всего, для проведения самостоятельных занятий.

Если оценивать статью и монографию Е.С. Курдиной с позиции организации самостоятельной работы вокалиста, а не его обучения в целом, то становится очевидным, что методика воспитания самостоятельности в них лишь обозначена и системно не оформлена. А это затрудняет использование весьма ценных выводов в решении проблем воспитания самостоятельности.

Серьезные возможности для осмысления этих вопросов предоставляет монография «Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения» (Сраджев, 2011: 208). Ее положения могут оказать существенную помощь в создании методики обучения самостоятельности музыкантов различных специальностей.

Сразу отметим, что в монографии не рассматривается создание методики организации самостоятельной работы вокалиста как специальная цель. Но зато репрезентируются принципы и положения, определяющие формирование такой методики. Важнейшей ее особенностью является то, что в основе анализа лежит не один из аспектов какой-либо самостоятельной деятельности, а стремление подойти к решению вопроса с системных позиций. Подобный вектор исследования обусловлен опорой на такое ба-

зовое понятие, как «самостоятельность». Она представляется как многосоставное свойство личности. По определению авторов монографии, самостоятельность «как свойство личности и ее классификация представляют самые общие ориентиры в изучении этого явления. самостоятельность далеко не простое свойство и детерминирована многочисленными компонентами, формирующими тот или иной уровень активности» (Сраджев, Сраджева, Коротнева, 2011: 45). Но для того, чтобы развивать, нужно знать *что* развивать, учитывать характерные особенности составных частей целого, закономерности их взаимодействия и функционирования. Другими словами, необходимо определить структуру объекта, позволяющую систематизировать и конкретизировать усилия по развитию каждого компонента и их взаимодействие в целом.

Успешность воспитания самостоятельности, по мнению авторов, определяется многими свойствами, объединенными в три блока: «1) мотивационно-волевой; 2) самостоятельное мышление; 3) профессиональные знания, умения, навыки» (Сраджев, Сраджева, Коротнева, 2011: 46). Ущербность в функционировании любого из них негативно скажется на воспитании музыканта, вплоть до невозможности осуществления самостоятельной деятельности. Следовательно, методика обучения самостоятельной работе музыканта должна обязательно строиться с учетом функционирования именно этих блоков.

При этом необходимо учесть, что сами блоки, в свою очередь, состоят из различных компонентов, отражающих те или иные стороны самостоятельности. Первый блок включает в себя мотивационную сферу и волевые качества личности. Мотивационная сфера подразумевает наличие соответствующих мотивов деятельности. В этом случае, воспитание самостоятельности должно начинаться «с формирования необходимых мотивов» (Сраджев, Сраджева, Коротнева, 2011: 48). Это обстоятельство является ключевым условием, без выполнения которого никакая методика, и тем более обращенная

на формирование самостоятельности, в которой роль педагога является опосредованной, не сможет оказать нужное влияние на молодого музыканта.

Еще одной стороной этого блока является присутствие необходимых волевых качеств личности, которые позволят осуществлять и активизировать самостоятельную работу. Воспитание музыканта и, в том числе, вокалиста, исключительно сложный, многотрудный процесс, требующий концентрации усилий на протяжении многих лет обучения. Поэтому в работе музыканта волевые качества занимают центральное положение и реально определяют успешность самостоятельных занятий, а их воспитание становится важнейшим условием успешности всего педагогического процесса.

Следующий базовый блок составляет профессиональное мышление вокалиста. Оно связано с различными аспектами вокально-исполнительской и педагогической деятельности музыканта и отражает различные ее грани. В свою очередь, мыслительные действия группируются по способности решать разнообразные музыкально-художественные или вокально-технические вопросы и составляют музыкально-художественное и двигательное-координационное мышление. Эти два вида профессионального мышления охватывают важнейшие стороны деятельности вокалиста. Прежде всего, они касаются постановки художественно-содержательных и вокально-технических целей. А правильно поставленная цель – залог успеха в любой деятельности. И наоборот, ошибки в целеполагании способны сделать все усилия бесполезными.

Помимо постановки целей, профессиональное мышление вокалиста руководит всеми действиями певца. В процессе выполнения работы оно ставит дополнительные задачи, помогающие достичь цель, вносит соответствующие коррективы в деятельность, наконец, дает адекватную оценку получающимся результатам. Совершенно очевидно, что свойства и развитие профессионального мышления во многом будут определять успешность воспитания вокалиста.

Именно поэтому на воспитание *активности и самостоятельности музыкального мышления* певца указывала Т.Н. Руднева.

Еще один блок, определяющий успешность самостоятельной деятельности, связан с профессиональными знаниями, умениями и навыками вокалиста. Являясь частью системы, этот блок вносит свой вклад в успешность самостоятельной работы. Он, как и другие, состоит из множества различных компонентов. Первый из них, это *«знание»*. Авторы монографии обобщают их в четыре группы: «1) знание музыкального искусства, в том числе и вокального; 2) знание закономерностей воспитания вокалиста; 3) знание закономерностей и алгоритмов самостоятельной работы; 4) знание сенсорных эталонов, составляющих сенсорную культуру певца» (Сраджев, Сраджева, Коротнева, 2011: 58).

Но сами по себе знания, как мы убедились ранее, не смогут обеспечить эффективность обучения музыканта. Поэтому следующим компонентом этого блока является *«умение»* ими пользоваться. Это является принципиальным условием успешной деятельности, которое обязательно должно учитываться при создании методики формирования навыков самостоятельной работы вокалиста. Добавим, что «умение пользоваться» относится не только к знаниям, но и к методам практической работы вокалиста.

Еще одним условием, обязательным для проведения самостоятельных занятий, является *«умение анализировать»* (Сраджев, Сраджева, Коротнева, 2011: 59) свою работу. Оно лежит в основе самоконтроля. Именно на это указывали Т.Н. Руднева, Е.С. Курдина и многие другие теоретики и педагоги. В частности, А.Г. Менабени писала: «В певческой деятельности самоконтроль — это самостоятельная оценка воспроизводимого звучания и создающего его действия. Она возможна только при наличии у учащегося ясного представления (знания) о том, что надо воспроизвести и как это сделать, а также умения сопоставить воспроизводимое звучание и совершаемые действия со звучанием и действиями, правиль-

ными в данной ситуации. Учащегося необходимо учить умению сопоставлять, оценивать» (Менабени, 1976: 253-254). Вполне закономерно, что при этом юный вокалист должен быть вооружен знаниями «сенсорных эталонов», на основе которых и дается оценка своей деятельности. Дать знания обучающему и воспитать умение ими пользоваться — важнейшая задача вокального педагога.

Обобщая сказанное, можно обозначить ряд условий, призванных помочь в создании методики обучения самостоятельной работе. Изложенные в виде педагогических установок, они способны направлять усилия вокальных педагогов в те области процесса обучения вокалистов, которые будут непосредственно ответственны за формирование умений самостоятельно заниматься. Кроме того, их выполнение будет ориентировать музыканта в поиске путей организации успешной самостоятельной деятельности.

Назовем основные положения, на которые нужно ориентироваться при обучении самостоятельной работе.

1. *Формирование мотивов самостоятельной работы вокалиста.* Начинается этот процесс с создания различных мотиваторов, на основе которых возникнут нужные мотивы. Следует учесть, что одними убеждениями здесь не обойтись. Важнейшим условием рождения мотива служит специальная организация учебного процесса, предусматривающая постановку требований, выполнение которых будет являться обязательным для каждого обучающегося. Эти требования, в первую очередь, должны касаться самостоятельной работы вокалиста.

2. Важно обеспечить молодого вокалиста необходимыми для организации самостоятельной работы *знаниями*. Они не должны ограничиваться рамками операционных действий, а репрезентировать системные сведения, с помощью которых можно добиваться высокой результативности самостоятельной работы. Знания будут пополняться в процессе развития вокалиста и его профессиональных умений.

3. Необходимо развить умение *ставить и формулировать цели своей самостоятельной работы*. Важнейшим резервом повышения ее эффективности является именно эта способность вокалиста, так как чаще всего, как показала вокально-педагогическая практика, самостоятельная работа выполняется без глубокого осмысления ее цели и задач. Нечеткость, в этой области приводит к механистичности выполнения самостоятельной работы и, как следствие, к низкой результативности.

4. Нужно сформировать *практические умения и навыки, обеспечивающие выполнение самостоятельной деятельности*. Успех самостоятельных занятий во многом будет определяться знанием приемов и методов работы, обеспечивающих решение возникающих задач. Данная в упрощенном виде, «техника» проведения самостоятельных занятий в процессе обучения и развития вокалиста будет совершенствоваться для выполнения более сложных заданий.

5. Важно добиться освоения учениками не только локальных умений и навыков, а организовать их в виде *специализированных алгоритмов практической деятельности*, нацеленной на выполнение обозначенных целей и задач.

6. В качестве важнейшего условия, без выполнения которого самостоятельные занятия не смогут обрести нужную результативность, выступает *развитие умения анализировать получающийся результат*. Без этого умения самостоятельные занятия превратятся в механистическое действие, на которое будет потрачено много времени, но которое не сможет привести к нужному результату.

Заключение (Conclusions). Изложенные выше теоретические установки носят весьма обобщенный характер. Они не призваны выполнять функции локальных советов, помогающих в работе вокалиста. Наоборот, их предназначение очертить системные компоненты воспитания самостоятельности певца. Каждый из них охватывает целые области целостного процесса самостоятельных занятий. В их рамках необхо-

дима детализация практических приемов и методов работы, определяемых конкретными целями обучения певца.

Выводы статьи могут служить основанием для формирования практической самостоятельной деятельности в обучении не только вокалистов, но и музыкантов других специальностей. При этом нужно отметить еще один весьма существенный аспект процесса их воспитания. Он связан не с освоением различных знаний, умений, навыков, а с развитием вокалиста. Оно затрагивает все стороны личности музыканта, обеспечивающие рост его профессионального мастерства. В первую очередь необходимо позаботиться о совершенствовании музыкального мышления будущего певца. В целом, именно оно способно обеспечить постановку высокохудожественных музыкально-слуховых целей, связанных с передачей образно-смыслового содержания исполняемых произведений, нужное функционирование вокально-технического аппарата и адекватный анализ, получаемого звукового результата. В своей совокупности это и обеспечит творческий уровень художественно-исполнительской деятельности. Музыкальное мышление – системное качество. От него зависит успех во многих других сферах работы вокалиста, включая вокально-педагогическую.

С развитием профессионального мышления вокалиста тесно связано формирование и совершенствование *вокального слуха певца*, его *сенсорной культуры* в целом. Без них из спектра работы вокалиста выпадают целые области, связанные с оценкой получаемого результата, с анализом путей дальнейшего обучения вокалиста, с внесением корректив в процесс обучения и т.д. Без опоры на музыкальное мышление любая методика нацелена только на решение узкого круга сиюминутных задач, доступных для конкретного уровня развития вокалиста. Но такая методика не способна служить опорой для планомерного процесса воспитания вокалиста и не имеет перспектив. Это обусловлено тем, что знания, как таковые, не способны обеспечить динамичное

воспитание вокалиста, без соответствующего развития его музыкального мышления.

Изложенные в статье установки носят универсальный характер и будут справедливы для формирования любой практической деятельности музыканта. Вместе с тем, они вполне применимы для решения локальных вопросов, в частности, для создания методики обучения самостоятельной работе вокалиста.

Список литературы

Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса М.: Просвещение. 1982. 182 с.

Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. Обучающих систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та. 1977. 304 с.

Евдокименко И.И. Развитие навыков самостоятельной работы у учащихся детских музыкальных школ. Тверь, 2015. URL: <http://as-sol.net> (дата обращения: 21.09.2021).

Ковалева Л.М. Формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов по классу вокала, сольному пению. Александровск-Сахалинский: 2015. 24 с.

Курдина Е.С. Формирование навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов в детской эстрадной студии. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. 179 с.

Курдина Е.С. Методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов // Педагогическое образование в России. 2017. № 7. С. 164-169.

Менабени А.Г. Самостоятельная работа студента при обучении сольному пению. В сб. Вопросы вокальной педагогики. Вып.5. М.: Музыка, 1976. С. 253-254.

Назаренко И.К. Искусство пения. Издание третье, дополненное. М.: Музыка, 1968. 623 с.

Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под общ. ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.

Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

Руднева Т.Н. Вопросы формирования этапов самостоятельной работы студентов-вокалистов // Молодой учёный. 2016. № 26 (130). С. 770-772.

Сраджев В.П., Сраджева О.В., Коротнева Т.В. Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения. М.: ООО «Прогресс», 2011. 208 с.

Трифонов А.А. Теория и практика фортепианной педагогики. Куйбышев: Изд-во КГУ, 1979. 86 с.

Шишкина С.В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в педагогическом вузе // Фундаментальные исследования. 2008. № 5: 137-138. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=3008> (дата обращения: 25.09.2021).

Kolarkova O.G., Savina A.A. The organization of students' independent work on the stage of their vocational education when teaching them a foreign language in the context of competence approach. //Journal Modern high technologies. 2016. № 3 (part 1). P. 143-147.

Zhang Lianhong. Content features of vocalists' professional training in the system of higher music education of China and Ukraine: a comparative analysis. // The scientific heritage 2021. № 59.

References

Babanskij, Yu.K. (1982), *Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa* [Optimization of the educational process], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Bespalko, V.P. (1977), *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem: Problemy i metody psikhol.-ped. obespecheniya tekhn. Obuchayushchikh sistem* [Fundamentals of the theory of pedagogical systems: Problems and methods of psychology. providing technical support. training systems], Voronezh Publishing House un-ta, Voronezh, Russia.

Evdokimenko, I.I. (2015), "Development of the skills of individual work among students of children's music schools", Available at: <http://as-sol.net> (Accessed 21 September 2021). Russia

Kovaleva, L.M. (2015), *Formirovaniye umeniy i navykov samostoyatel'noy raboty studentov po klassu vokala, sol'nomu peniyu* [Development of skills and capacities of individual work of students in the vocal class, solo singing], Aleksandrovsk-Sahalinskij, Russia.

Kurdina, E.S. (2019), *Formirovaniye navykov samostoyatel'noy deyatel'nosti u nachinayushchikh vokalistov v detskoy estradnoy studii* [Development of skills of individual work among beginning vocalists in a children's pop studio], Ural. gos. ped. un-t, Ekaterinburg, Russia.

Kurdina, E.S. (2017), "Methodology for the development of individual work skills among be-

ginning pop vocalists”, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 7, 164-169. (In Russian).

Menabeni, A.G. (1976), “Individual work of a student in teaching solo singing”, *In Sat. Questions of vocal pedagogy*. (In Russian).

Nazarenko, I.K. (1968), *Iskusstvo peniya* [The art of singing. The third edition, supplemented], Muzyka, Moscow, Russia.

Bulanova-Toporkova, M.V. (2002), *Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly* [Pedagogy and psychology of higher education: studies. Manual], Feniks, Rostov n/D, Russia.

Pidkasisty, P.I. (1980), *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchanii* [Independent cognitive activity of schoolchildren in education], Pedagogika, Moscow, Russia.

Rudneva, T.N. (2016) “Questions of formation of stages of independent work of students-vocalists”, *Molodoj uchyonyj*, 26 (130), 770-772. (In Russian).

Sradzhev, V.P., Sragzheva, O.V. and Korotneva T.V. (2011), *Razvitiye samostoyatel'nosti myshleniya v klasse sol'nogo peniya* [Development of independent thinking in the class of solo singing], Progress, Moscow, Russia.

Trifonov, A.A. (1979), *Teoriya i praktika fortepiannoy pedagogiki* [Theory and practice of piano pedagogy], Izd-vo KGU, Kujbyshev, Russia.

Shishkina, S.V. (2008), “Organization of individual work of a student-musician in a pedagogical university”, *Fundamental'nyye issledovaniya*,

5, 137-138. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=3008> (Accessed 25 September 2021).

Kolarkova, O.G. and Savina A.A. (2016), “The organization of students’ independent work on the stage of their vocational education when teaching them a foreign language in the context of competence approach”, *Journal Modern high technologies*, 3 (1), 143-147.

Zhang, Lianhong. (2021), “Content features of vocalists’ professional training in the system of higher music education of China and Ukraine: a comparative analysis”, *The scientific heritage*, 59, 40-43.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Юй Пин, аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры.

About the authors:

Ping Yu, Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Methods of Professional Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.922

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-4

Соколова Е.Е. 

**Диалектика «образа» и «процесса» в изготовительной
деятельности (предисловие к публикации текста
А.И. Розенблюма)**

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
ул. Моховая, 11, стр. 9, Москва, 125009, Россия,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85,
Белгород, 308015, Россия
ees-msu@mail.ru

*Статья поступила 23 июля 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. Статья предваряет публикацию архивной рукописи представителя Харьковской психологической школы, сотрудника и близкого друга А.Н. Леонтьева Анатолия Ильича Розенблюма (1900-1938), трагически погибшего в период сталинских репрессий. *Целью статьи* является историко-теоретический анализ результатов эмпирических исследований А.И. Розенблюма в контексте других разработок Харьковской школы 1932-1935 гг. и оценка их вклада в становление деятельностного подхода в психологии. *Методологическим основанием* настоящего исследования выступил трехаспектный подход к анализу истории науки, предложенный М.Г. Ярошевским. В соответствии с ним в статье представлены (в том числе на основе изучения личных писем из семейного архива А.Н. Леонтьева) некоторые подробности биографии А.И. Розенблюма в социокультурном контексте эпохи. Далее следует историко-психологический анализ теоретических оснований и эмпирических результатов проведенного А.И. Розенблюмом исследования в сопоставлении с работами других харьковских психологов (П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, Г.Д. Лукова и др.). Показано, что А.И. Розенблюму удалось вскрыть сложную диалектику соотношения «образа» и «процесса» в «изготовительной» деятельности детей (лепки из пластилина цепочки из колец) и показать, как именно развивающийся «процесс» (система практических операций, необходимая для изготовления предмета) приводит в конечном счете к качественному изменению исходного образа этого предмета в сознании детей. Подчеркивается, что тем самым А.И. Розенблюм внес существенный вклад в разрешение с позиций деятельностного подхода поставленной еще Л.С. Выготским проблемы соотношения «образа» и «процесса» в психике человека. В заключении делается вывод о том, что результаты исследований А.И. Розенблюма весьма убедительно подтвердили центральное положение теории деятельности о том, что познание мира происходит всегда посредством деятельности, а не является непосредственным.

ным отражением объективного мира как такового. Данное положение резко противоречило канонизированной в СССР «теории отражения», но соответствовало принципам культурно-деятельностной психологии, основы которой заложил еще Л.С. Выготский. И это свидетельствует, по мнению автора статьи, о внутреннем единстве этой психологии при всех различиях научных программ школ Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в разные периоды их существования.

Ключевые слова: А.И. Розенблюм; Л.С. Выготский; Харьковская психологическая школа; значение; деятельность; орудие; образ; процесс.

Финансирование. Публикация архивного материала и статьи-предисловия к нему подготовлены при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 20-18-00028 «Культурно-историческая психология в архивах ее творцов».

Информация для цитирования: Соколова Е.Е. Диалектика «образа» и «процесса» в изготовительной деятельности (предисловие к публикации текста А.И. Розенблюма) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 43-58. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-4.

Elena E. Sokolova 

**Dialectics of “image” and “process” in craftsmanship activity
(Preface to the publication of the text by A.I. Rosenblum)**

Lomonosov Moscow State University,
bld. 9, 11 Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia,
Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
ees-msu@mail.ru

*Received on July 23, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. The article precedes the publication of an archival manuscript by Anatoly Rosenblum (1900-1938), a representative of the Kharkov Psychological School, a colleague and close friend of A.N. Leontiev, a bright and original researcher, tragically died in the period of Stalin’s repressions. *The aim of the article* is a historical and theoretical analysis of the results of empirical research by A.I. Rosenblum in the context of other developments of the Kharkov School in 1932-1935, as well as assessment of their contribution to the formation of the activity approach in psychology. *The methodological basis* of this study is a three-faceted approach to the analysis of the history of science proposed by M.G. Yaroshevsky. In accordance with it, some details of A.I. Rosenblum’s biography are expounded in the sociocultural context of his epoch, with using the personal letters stored in A.N. Leontiev’s family archive. This is followed by a historical and psychological analysis of the theoretical foundations and empirical results of A.I. Rosenblum’s research in comparison with the works of other Kharkov psychologists (P.Ya. Galperin, A.V. Zaporozhets, P.I. Zinchenko, G.D. Lukov, etc.). As is demonstrated in the article, A.I. Rosenblum has managed to uncover a complex dialectic of the relationship between “image” and “process” at different stages of children’s craftsmanship activity (modelling a chain

of rings out of plasticine). He showed how exactly the developing “process” (a system of practical operations necessary for making an object) ultimately leads to a qualitative change in the original image of this object in children’s minds. It is emphasized that A.I. Rosenblum made thereby a significant contribution to the resolution of the problem of the correlation between “image” and “process” in the human psyche. This problem was posed by L.S. Vygotsky, and A.I. Rosenblum solved it from the standpoint of the activity approach. It was concluded that his research results confirmed very convincingly the central statement of the theory of activity: we always acquire the knowledge of the world through activity, and not as a direct reflection of the objective world. This statement sharply contradicted the “theory of reflection” canonized in the USSR, but it corresponded to the principles of cultural activity psychology, founded by L.S. Vygotsky. The author of the article considers this as the evidence of the inner unity of cultural activity psychology, despite all the differences of L.S. Vygotsky’s and A.N. Leontiev’s scientific programs at different times.

Keywords: A.I. Rosenblum; L.S. Vygotsky; Kharkov School of Psychology; meaning; activity; tool; image; process.

Funding. The publication of the archival material and the Foreword were supported by the Russian Science Foundation (RSF), project 20-18-00028 “Cultural-Historical Psychology in the Archives of its Creators”.

Information for citation: E.E. Sokolova (2021), “Dialectics of “image” and “process” in craftsmanship activity (Preface to the publication of the text by A.I. Rosenblum)”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 43-58, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-4.

Введение (Introduction). Настоящая статья, историко-психологическая по своему жанру, предваряет публикацию архивной рукописи Анатолия Ильича Розенблюма (1900-1938), соратника и близкого друга Алексея Николаевича Леонтьева (1903-1979), создателя и главы одной из самых известных научных психологических школ. Несмотря на имеющиеся многочисленные публикации, посвященные анализу предпосылок возникновения и этапов становления деятельностного подхода в психологии, созданного в рамках данной школы, самый ранний – харьковский – период ее истории (1931-1941 гг.) до сих пор не получил, на наш взгляд, достаточного освещения в литературе, особенно в плане ретроспективного историко-теоретического анализа полученных в этот период результатов многочисленных эмпирических исследований школы. Это во многом объясняется тем, что в силу разных причин (в том числе социо-

культурного свойства) некоторые из данных результатов так и не были опубликованы, оставшись, по существу, неизвестными. Между тем публикация и анализ извлеченных из архивов материалов позволяют расширить и углубить представления о сложном и противоречивом развитии отечественной психологии в советский период, эксплицировать логику становления деятельностного подхода в варианте школы А.Н. Леонтьева в контексте ее оппонентного круга, оценить продуктивность и перспективность данного подхода в решении актуальных проблем современной психологической науки и практики.

Целью исследования является историко-теоретический анализ результатов эмпирических исследований А.И. Розенблюма, представленных в найденной в семейном архиве А.Н. Леонтьева рукописи (11 пожелтевших от времени машинописных страниц), датированной нами примерно 1935 го-

дом (в самом тексте указаний на время проведения экспериментов нет). Этот анализ позволит, на наш взгляд, проследить пути дальнейшей разработки центральной для научной программы этой школы (по крайней мере, в период ее зарождения и становления) проблемы соотношения «образа» и «процесса» в психике человека, поставленной еще Л.С. Выготским, и тем самым подтвердить высказываемую рядом исследователей (включая автора настоящей статьи) гипотезу о внутреннем родстве культурно-исторической и деятельностной линий развития диалектической психологии, основы которой заложил Выготский и так творчески развивал А.Н. Леонтьев со своими соратниками.

Методология и материалы исследования (Methodology and methods). Методологическим основанием настоящего исследования выступил трехаспектный подход к анализу истории науки, предложенный М.Г. Ярошевским. Как известно, согласно этому подходу, творчество мыслителей разных эпох и стран следует изучать в трех взаимосвязанных аспектах: предметно-логическом, или «когнитивном», социально-психологическом, или социокультурном, и личностно-психологическом. Несмотря на то, что в настоящей статье акцент сделан на предметно-логическом анализе идей А.И. Розенблюма, определенное внимание в ней уделено некоторым вехам причудливой и трагичной биографии этого оригинального мыслителя в социокультурном контексте эпохи. Кроме архивных текстов (рукописи А.И. Розенблюма и трех личных писем из семейного архива А.Н. Леонтьева), материалами (источниками) исследования выступили статьи представителей Харьковской психологической школы 1930-х гг., а также некоторые работы по истории советской психологии.

Краткий очерк жизни и творчества автора публикуемой рукописи. Анатолий Ильич Розенблюм родился в 1900 г. в городе Остров Псковской губернии в еврейской семье. Уже в период обучения в Псковской гимназии Анатолий стал членом подпольно-

го революционного кружка, о чем, в частности, сообщает в своих «Освещенных окнах» Вениамин Каверин, учившийся с ним в той же гимназии: «Пока я строил баррикады в воображении, он на деле готовился к революции», сетуя при этом, «что ему ничем не удалось пожертвовать для нее». Участвуя в деятельности партии левых эсеров до начала 1920-х гг., А.И. Розенблюм затем отошел от политической деятельности и стал столь же горячим сторонником социалистических преобразований в СССР. В 1920-1930-е гг., проживая в Харькове, он работал главным образом в Харьковском институте труда (Всеукраинском институте труда), активно продвигавшем идеи НОТ (научной организации труда). Деятельность А.И. Розенблюма в контексте психотехнического движения отражена в некоторых работах по истории психологии труда (Носкова, 1997).

Нам неизвестно, каким образом Анатолий Розенблюм познакомился с создателями и представителями Харьковской психологической школы, в которой возникли и стали активно разрабатываться идеи психологии деятельности, однако он принял живое участие в ее исследованиях практически с начала образования школы. Так, к примеру, он входил в состав «психологической бригады» ВИЭМа (Всесоюзного института экспериментальной медицины), которая работала в Центральном парке культуры и отдыха в Москве в 1935 г. с целью изучения и формирования «деятельности и интересов посетителей» этого парка (отчет об этих исследованиях был опубликован лишь в конце 1990-х гг. – Леонтьев, Розенблюм, 1999).

Аналогичное исследование «интересов детей» было проведено еще раньше (в 1933-1934 гг.) в Харькове во Дворце пионеров и октябрят (Леонтьев, 1977: 293); по его результатам была написана в 1937-1938 гг., но не опубликована статья; первая публикация данной статьи была осуществлена лишь в 2009 году (Леонтьев, 2009). Судя по письмам Розенблюма к А.Н. Леонтьеву, он также принимал участие в этих исследованиях и собирался подготовить к концу 1937 года кандидатскую диссертацию по результатам

данных и других своих работ, предлагая в качестве возможных формулировок темы диссертации такие: «Зависимость интереса от характера (или структуры) действия» или «Изменение интереса в процессе деятельности». Розенблум обещал прислать Леонтьеву более-менее готовый текст диссертации примерно к 5-10 ноября (письмо А.Н. Леонтьеву от 16 октября 1937 года), чтобы тот, «болеющий за всех», как-то посодействовал его продвижению. В письме от 10 января того же года Анатолий Ильич писал своему другу, что очень боится «остаться полностью за бортом науки», поэтому «формальная зацепка» в виде ученой степени может помочь. В это время А.И. Розенблум, судя по тем же письмам, работает в пединституте Полтавы; по сведениям А. Ясницкого, в 1933-1937 гг. он какое-то время работал также в пединституте Харькова (Ясницкий, 2008: 95).

Однако судьба распорядилась иначе: Розенблум был арестован 29 января 1938 г., приговорен Военной Коллегией Верховного Суда СССР 22 сентября 1938 г. как «активный участник антисоветской эсеровской террористической организации» к высшей мере наказания и в тот же день расстрелян. Реабилитирован 25 мая 1993 года¹.

¹ Жертвы политического террора в СССР..., 2007. Естественно, до определенного времени имя Розенблума в психологической литературе практически не встречалось, а если и встречалось, его отчество и/или инициалы писались с ошибками («Иосифович» вместо «Ильич», «А.Н.» вместо «А.И.»). О Розенблуме в контексте истории Харьковской школы А.Н. Леонтьев упомянул в публичном выступлении лишь в 1976 г., сказав о нем, что, к сожалению, «он умер очень рано» (Леонтьев, 1994: 272). Надо отметить, что легенда о более «мирной», если можно так сказать, смерти А.И. Розенблума долгое время существовала в семье А.Н. Леонтьева и курьезным образом попала даже в нашу книгу (Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова, 2005): в сноске к странице 375 данной книги указано, что А.И. Розенблум умер, отравившись ядовитыми грибами (автором этого примечания был А.А. Леонтьев). Видимо, подобная версия гибели А.И. Розенблума была придумана А.Н. Леонтьевым для сына (А.А. Леонтьева, родившегося в 1936 г.) в то время, когда было «не принято» говорить о репрессиях; в действительности отравились ядовитой бледной поганкой жена и дочь ученого (личное сообщение О.Г. Носковой). Между тем всем членам Харьковской школы, несомненно, была хорошо известна печальная судьба А.И. Розенблума. Так, например, в хранящемся в семейном архиве А.Н. Леонтьева письме В.И. Аснина А.Н. Леонтьеву от 7 мая 1944 года имеется следующая

Анализ текста А.И. Розенблума в контексте исследований Харьковской психологической школы первой половины 1930-х гг. Публикуемый текст А.И. Розенблума был написан по результатам исследований, проведенных, как нам представляется, на втором этапе (1934-1935) разработки в Харьковской школе научной программы, системообразующим фактором которой была проблема «практическая деятельность и сознание»². В первом цикле работ харьковчан (1932-1933) изучалось, прежде всего, соотношение «образа» и «процесса» на материале значений, что имело своим непосредственным истоком, как это неоднократно отмечали сами представители школы, учение Л.С. Выготского о значении как единице анализа сознания (см. Леонтьев, 1994: 22 и далее, где представлен «отчет» А.Н. Леонтьева Л.С. Выготскому от 12.10.1933 г.). «Разумеется, уроки Л.С. Выготского даром не прошли, – писал по этому поводу много лет спустя и В.П. Зинченко. – Многие исследования участников школы производят впечатление, как будто они задуманы Л.С. Выготским» (Зинченко, 2013: 96). К аналогичному выводу приходит и А. Ясницкий (2012: 323).

Характеризуя, вслед за Л.С. Выготским, значение как обобщение, носителем которого является слово (Выготский, 1982: 108–109, 163 и др.) А.Н. Леонтьев подчеркивал двойственность данной реальности: «За значением слова открываются нам обобщение как образ действительности и обобщение как деятельность, как система психологических операций. Они не совпадают друг с другом, но противоположны друг другу. Значение слова и есть единство

фраза: «У К.Е. [Хоменко] какие-то неприятности дома. Кажется, ее отца постигла участь Розенблума. Этим и объясняется ее молчание».

² Периодизация истории Харьковской школы в довоенный период ее существования представлена в записках А.Н. Леонтьева «Материалы о сознании» (Леонтьев, 1994: 40–48); следует, конечно, помнить об условности выделения этапов развития идей школы, т.е. фактически циклов исследований, которые «наслаиваются» друг на друга; к тому же зачастую публикация результатов этих исследований имела место гораздо позже реального времени их проведения, которое тоже не всегда было обозначено в текстах соответствующих статей.

этих противоположностей» (Леонтьев, 2003: 340).

Однако исследования харьковчан уже первой половины 1930-х гг. (В.И. Аснина, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, Г.Д. Лукова и др.) показали, что в онтогенезе исходным носителем значения (как обобщения) является не слово, которое в свое время Л.С. Выготский называл «психологическим орудием», а реальное, *материальное орудие*, которое «обобщает, абстрагирует свойства предмета. Оно – материальная, чувственно воспринимаемая форма впервые подлинно человеческого обобщения» (Леонтьев, 1994: 45). Опираясь на результаты проведенных в Харькове эмпирических исследований, А.Н. Леонтьев (предположительно в 1937 г.) напишет, что ребенок внутри «всегда “практического” процесса жизни» сталкивается «с особым историческим продуктом – общественным сознанием и мышлением, овеществленным в языке как в средстве общения, прежде всего, но и не только в языке, а и в материальных средствах, несущих в себе общественно-фиксированный в них прием, способ действия, т. е. тоже своеобразное “значение”. <...> Общественно-историческая природа психики ребенка определяется, следовательно, не тем, что он общается, но тем, что его отношения к действительности являются общественно и предметно опосредствованными» (Леонтьев, 1998: 121-122).

Отмеченная еще Л.С. Выготским двойственная характеристика обобщения как процесса и как образа наполнилась здесь, таким образом, новым содержанием – в процессуальном смысле обобщение представляет собой своего рода «кристалл действия», и в то же время обобщение есть явление субъекту соответствующих свойств обобщаемой действительности (обобщение-образ), которые «*проступают для ребенка в процессе деятельности с ними*» (Запорожец, Луков, 1941: 143; курсив наш. – Е.С.), причем исходно, заметим, всегда *практической* деятельности. Впоследствии в онтогенезе «причалом» обобщенного образа может стать также и слово, тогда образ (обобще-

ние) «мыслится – становится мысленным» (Леонтьев, 1994: 45). В этих и последующих исследованиях Харьковской школы были также показаны единство и противоположность «образа» и «процесса», которые, констатировал А.Н. Леонтьев, «могут находиться в открытом противоречии друг с другом. Существует *инерция* образа. Образ отстает от процесса» (Там же: 43; разрядка в оригинале заменена нами на курсив. – Е.С.).

Однако возникшая уже в исследованиях 1932-1933 гг. идея о том, что в используемом человеком орудии фиксированы общественно выработанные приемы воздействия на другие предметы и тем самым оно выступает как носитель настоящего обобщения определенных свойств этих последних, особую разработку получила во втором цикле исследований харьковчан, датированном А.Н. Леонтьевым 1934-1935 гг. Именно в это время, по нашему предположению, и были проведены упомянутые в статье А.И. Розенблюма экспериментальные исследования, а по их результатам написана публикуемая в настоящем номере журнала рукопись.

В это же время (или чуть раньше) проводятся и упоминаемые в статье Розенблюма экспериментальные исследования П.Я. Гальперина, П.И. Зинченко и А.В. Запорожца, также связанные с изучением орудий как носителей практических обобщений. Так, П.Я. Гальпериным в известных экспериментах по доставанию детьми с помощью определенных орудий (лопаточек) игрушек из узких «колодцев» было эмпирически доказано глубокое психологическое различие между вспомогательным средством у животного и орудием у человека и показано, что орудийная операция «представляет собой категорию объективную по отношению к субъекту. Она – образец, которым субъект должен овладеть и которым он овладевает только постепенно» (Гальперин, 1998: 52). При этом Гальперин подтвердил также, что усвоение закрепленных за орудием операций осуществляется у ребенка только в ходе совместной деятельности со взрослым, и эта деятельность не

ограничивается словесным общением между взрослым и ребенком. Именно взрослый в совместной деятельности с ребенком распредмечивает орудие и осуществляет отработку ребенком приемов, зафиксированных в нем.

В исследованиях П.И. Зинченко того же времени (их результаты не были опубликованы; см. упоминания о них в: Леонтьев, 1994: 45; Гальперин, 1998: 65 и далее) изучалась деятельность детей по изготовлению определенных орудий. Детям 5-10 лет предлагалось изготовить орудия (лопатки для доставания игрушек) из толстой алюминиевой проволоки, различных пластинок, палок и веревок и т. д. Оказалось, что дети научаются изготавливать подобные орудия, которыми можно успешно достать привлекательную игрушку, лишь к концу указанного возрастного периода. При этом была обнаружена интересная закономерность в плане соотношения формы орудия и способа его употребления, которая имела прямую связь с так называемым законом Гартига³, согласно которому изменение трудовой операции с использованием того или иного орудия рано или поздно ведет к скачкообразному изменению самого орудия. В экспериментах с детьми, проведенных П.И. Зинченко, подобное соотношение орудия и процесса (операции) было доказано эмпирически: «операция развивается, орудие меняется скачкообразно» (Леонтьев, 1994: 45).

В тексте А.И. Розенблюма упоминаются также исследования А.В. Запорожцем доречевых обобщений у глухонемых детей (Запорожец, 1939). Испытуемым давался ряд все усложняющихся задач на понимание механических отношений между предметами – необходимо было достать определенные предметы (картинку, конфету) с помощью различных приспособлений и рычагов

разного рода. Эти исследования также доказали, что «практические обобщения, которые базируются в первую очередь на назначении вещей, на знакомстве с общественной функцией вещи, подготавливают возможность для глухонемого ребенка овладеть предметно отнесенной речью» (Запорожец, 1986: 179). Иначе говоря, первичное обобщение происходит в предметном действии и посредством него, и лишь затем носителем – «причалом» – значения становится предметно отнесенное слово.

Однако, начав свою статью с обзора работ своих коллег (П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко), А.И. Розенблюм подчеркивает, что для всех вышеперечисленных исследователей предметом изучения была деятельность «доставания», то есть решение задач на приближение к себе предмета, что ограничивало изучение диалектики «образа» (видимой, представляемой или воображаемой вещи) и «процесса» (т.е. операционального состава деятельности с этой вещью). Даже когда речь шла об изготовлении орудия, это последнее все равно рассматривалось как средство доставания чего-либо. Преимущества заданий на изготовление, а не на «доставание» предмета исследователь видел в том, что в процессе изготовления того или иного предмета (скажем, пластилиновой лодки) экспериментатор сможет отследить не только реализацию *готового* способа деятельности ребенка, но и *становление самого способа*.

При этом диалектика «образа» и «процесса», согласно А.И. Розенблюму, на каждом этапе развития отличается своеобразным характером, что прекрасно показано в описанных в его статье экспериментах, когда детей в возрасте от 4 до 8 лет просили вылепить цепочку из пластилина. В методическом отношении данная задача была интересна тем, что она создавала противоречие между образом (внешним видом изготавливаемого «простого», на первый взгляд, предмета) и процессом (системой необходимых для его изготовления операций). Были выделены пять стадий развития данной изготовительной деятельности ребенка, со-

³ Эрнст Гартиг (1836–1900) – немецкий ученый, технолог и патентовед, первый ректор Дрезденской высшей технической школы (с 1890 г.). Согласно Гартигу, орудия труда возникли и развивались в процессе и вследствие трудовых операций: так, процессы кузнечнойковки обусловили возникновение и совершенствование соответствующих орудий труда, например, наковальни, горна и пр. (Философия техники, 1997, глава 1).

держание которых подробно описано в публикуемом архивном тексте.

Общий вывод, к которому приходит А.И. Розенблюм, таков: в диалектике образа и процесса «процесс» (в виде операционального состава деятельности) выступает «революционной» стороной⁴: если в начале решения задачи, например, на изготовление предмета его «простой» образ (являющийся результатом предыдущей деятельности ребенка) «довлеет» над предложенной экспериментатором «изготовительной» деятельностью, то затем благодаря развернувшейся практической деятельности по изготовлению предмета ребенок ухватывает суть изготавливаемой вещи, и ее образ наполняется новым содержанием, становясь при этом принципиально иным, то есть «причалом» нового, более «сущностного» обобщения, вбирая в себя все более и более обогащенный опыт действия ребенка с вещами и тем самым все более объективное – в «неклассическом» смысле этого слова – представление об их свойствах и отношениях.

Заключение (Conclusions). Проведенный нами историко-психологический анализ рукописи А.И. Розенблюма дает основание полагать, что его исследования сыграли существенную роль в становлении деятельностного подхода в Харьковской школе. Разделяя сложившуюся уже в первой половине 1930-х гг. идею представителей школы о том, что формирование человеческой психики происходит не только на речевой стадии развития благодаря усвоению ребенком системы вербальных (языковых) значений, но и на доречевых стадиях онтогенеза путем овладения им общественно выработанными способами действия (операциями), Розенблюм показал, как именно происходит построение у ребенка соответствующих операций на примере «изготовительной» деятельности. Более того, представленное эмпирическое исследование А.И. Розенблюма наглядно раскрыло сложную диалектику

соотношения «образа» и «процесса», т. е. приблизило харьковчан к решению поставленной еще на заре становления деятельностной психологии научной проблемы: в генетическом плане, в плане происхождения, процесс (деятельность) предшествует образу, тогда как в функциональном плане, напротив, ранее сложившийся образ первоначально определяет особенности процесса. Однако дальнейшее развитие «процесса» (деятельности) рано или поздно существенно изменяет этот образ, что соответствует более адекватному познанию сущности окружающего мира, познаваемому всегда посредством деятельности. Это последнее положение резко противоречило канонизированной в СССР «теории отражения», но соответствовало принципам диалектической психологии, основы которой заложил еще Л.С. Выготский и которая впоследствии развивалась в деятельностном подходе школы А.Н. Леонтьева уже в харьковский период ее развития. И это еще раз подтверждает высказанную рядом авторов гипотезу о внутреннем единстве культурно-деятельностного движения при всех различиях научных программ Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на разных этапах их творчества.

Исследования рассмотренного нами второго периода становления деятельностно ориентированной психологии в Харьковской школе вплотную подвели к формулировке и последующей проверке генеральной гипотезы следующего этапа творчества школы (1935–1936): «ключ к морфологии сознания лежит в морфологии деятельности» (Леонтьев, 1994: 46). Однако рассмотрение данного вопроса уже не входит в задачи нашей работы и требует дальнейших историко-психологических исследований, включая поиск, атрибуцию и скрупулезный анализ архивных материалов, до сих пор еще не введенных в научный оборот.

⁴ В заметках для себя А.Н. Леонтьев писал, имея в виду и более ранние исследования на данную тему: «Процесс идет дальше, чем содержание значения. Процесс – умнее» (Леонтьев, 1994: 47).

Приложение к статье

А.И. Розенблюм

Обобщение и образ в развитии
осмысленного восприятия⁵

A.I. Rosenblum

Generalization and image in the development
of meaningful perception

1. Постановка задачи. Данное исследование возникло по пути [последние два слова подчеркнуты простым карандашом] генеральной линии исследования генетического и теоретического отделов психологии, исследований, посвященных так называемой «орудийной деятельности».

В исследовании орудийной деятельности мы исходили прежде всего из того методического принципа, что применение орудия отразит и материализует путь совершаемого в практической деятельности обобщения ребенка. Но тем самым решались и более важные не только методические, но и теоретические вопросы о характере и развитии этого обобщения, выражающегося в использовании орудия. Возникает ли обобщение, т.е. применение орудия лишь по поводу предмета, еще не отображая его, а лишь приближаясь к нему (удлинение руки, но еще не реконструкция руки). Или обобщение возникает от внешнего образа предмета и отображается в форме изготовленного орудия. Или орудие выражает абстрагирование свойств предмета (для доставания шарика делается лопатка с краями, для кольца – крючок).

Наконец – в этом было [данное слово было написано карандашом над зачеркнутым в машинописи словом «заклучалось»] острие исследований – в них ставился вопрос о том, как самое использование орудия или изготовления орудия, т.е. самый материализованный в орудии способ деятельности создает новые обобщения, т.е. являет-

ся внутренней пружиной развития деятельности.

Таким образом был поставлен вопрос, какую роль выполняет в развитии практической интеллектуальной деятельности такие «простые» моменты, как предмет деятельности и способ деятельности, материализованной во внешнем средстве, в орудии.

Классическим материалом для данного исследования оказалась деятельность доставания с помощью орудия. Именно она, эта «доставательная» деятельность, заимствованная из Кёлеровского арсенала, позволила обнаружить ту, еще допредметную, стадию деятельности, когда предмет – лишь цель, наделенная свойствами для субъекта (вкусный, красивый), но почти лишенная собственных объективных свойств. И именно с помощью этого «доставательного» эксперимента было обнаружено развитие деятельности и некоторые [последнее слово написано карандашом и вставлено в машинописный текст] кардинальные факты. Например: а) переход ручных операций (когда орудие входило в систему руки) в орудийные (когда рука подчинялась логике орудия) (П. Гальперин) и б) путь совершенствующегося обобщения в изготовлении и употреблении орудий, когда орудие, входя в деятельность, как ее составной момент, как средство, тем самым перестраивало эту деятельность, деятельность становилась опосредствованной, уровень обобщения повышался (Запорожец, Зинченко).

В то же время «доставательная» деятельность отличалась некоторой односторонностью и ограниченностью в использовании орудием. Орудие выполняло, главным образом, одну функцию, функцию длинной руки. Поэтому было решено провести исследование с деятельностью изготовительной, где орудие выполняет более присущие ему операции: резать, тесать, колоть, точить, полировать и т.д. Но когда мы, выбрав податливый для изготовительных операций материал – глину, пластилин, бумагу – принялись экспериментировать

⁵ Орфография и пунктуация приведены в соответствие с современными нормами русского языка. Выделения в тексте (подчеркивание) принадлежит А.И. Розенблюму. В квадратных скобках – пояснения публикатора.

[слово написано карандашом над зачеркнутым словом «работать»] с детьми, то оказалось, что все изготовленные нами ножички, формочки, лопаточки, гладилки «не работают». Руки оказались удобнее.

Далее, некоторые наблюдения этой в значительной мере ручной изготовительной деятельности показали нам, что вопрос не должен стоять грубо как вопрос о взаимодействия орудия и предмета деятельности [два последних слова вставлены карандашом], материала, а что основные взаимоотношения, какие разыгрываются в оперировании с орудиями и материалами, это (выключив сферу мотивов) – отношения между вещью как отображением предмета, видимого, представляемого, проектируемого и вещью как системой операций.

Действительно, конфетка, к которой тянется ребенок, стакан, который он срисовывает, подвешенная к потолку лошадка, которую надо достать, лодка, которую он лепит, не видя образца в натуре, а только представляя его себе, – все это существует в деятельности ребенка как образ, адекватный или неадекватный предмету, слившийся с ним или отличающийся от него. И, в то же самое время, все эти вещи существуют в деятельности ребенка вместе с тем способом, каким он их себе присваивает, они существуют как система операций, как обобщение. То, что ребенок рисует стакан, по Фолькельту, с круглыми боками, – это не недостаток видения или умения проводить прямые линии, это рельефное обобщение круглости, диктующее образу свои законы. Точно так же и конфетка, которую ребенок достает, существует в сознании как непосредственное отображение соблазнительного предмета и, одновременно, как способ присвоения конфетки, как операция, деятельность и, следовательно, обобщение. При этом обобщение может быть сплющено до состояния навыка (узнать в предмете конфетку, взять ее рукой) или быть очень ответственным: изодраться движением, или употребить орудие, или сделать орудие. Такое обобщение – это система операций, сложная дея-

тельность, процесс, неразрывно, хотя и не однозначно, связанный с образом.

Таким образом, и в изготовительной деятельности ребенка имел место более или менее фиксированный образ – то, что он себе представляет в виде лодки, которую он может сделать, или что он видит в образце для лепки. В этой деятельности непосредственно заключается и система операций – то, как ребенок в деятельности присвоил эту лодку, как он обобщает виденное (например, усиливая «плавательные» свойства, представляя лодку более устойчивой), как строит последовательность операций, как выражает в [предлог написан вместо зачеркнутого предлога «при»] податливом материале пластилина свой способ работы и тем самым свое отношение к предмету и материалу, как – поместив между собой и предметом труда орудие труда – он опять же демонстрирует способ своей деятельности и тем самым свое практическое мышление.

Понятно, что в этом процессе изготовления, в этой системе и последовательной цепи операций мы имеем не только реализацию уже готового способа деятельности ребенка, но и становление самого способа. Каждый новый поворот вещи, каждый новый на последовательных стадиях изготовления внешний вид изготавливаемого предмета и особенно каждое новое орудие, – могут, отображаясь [данное слово вставлено карандашом], создать и создают объективные [слово вставлено карандашом] материальные предпосылки для новых обобщений ребенка в процессе работы. Так создается как бы самодвижение развивающейся деятельности.

Итак, в понятие способа деятельности, системы операций входит ряд внешних средств:

а) употребление орудий, имеющих «свою», хотя и не всегда обязательную для детей, логику созданного социального назначения (нож режет, крючок зацепляет);

б) изготовление орудий, большей частью более гибко отражающее логику самого ребенка.

в) промежуточные операции изменения материала, тоже отражающие ход, процесс, последовательный план изготовления вещи;

г) во всех этих манипуляциях присутствует (а не только выражается) внутренняя система операций, т.е. создающийся в работе план как выбор и последовательность изготовления (а не как идеальный план – эскиз будущей вещи), как связь обобщений в систему и последовательную цепь;

д) наконец, эта внутренняя деятельность, внутренние средства решения задачи могут и не выходить наружу во все время работы и обнаружиться лишь в результате работы.

И вот с этой деятельностью, внешней и внутренней, с этой системой операций вступает в постоянное взаимоотношение намеченный образ будущей вещи [весь абзац сбоку подчеркнут слева волнистой линией синим карандашом].

Мы видим, что, расширив так постановку задачи (не только анализ отношения, орудия и обобщения, но и образ и система операций), мы выдвинули проблему за рамки орудий как фиксированной техники, с помощью которой производится операция. Тем самым мы «освободились» от связанности лопатками и ножничками в изготовительной деятельности. Однако, «освободившись» от орудия в его специализированном техническом значении, мы, понятно, сохранили материализованные внешне вещные способ и средства деятельности. Именно от этих внешних средств деятельности – все равно, выражены ли они в употреблении орудий или в манипулировании без орудия, – мы шли к пониманию осмысленной деятельности в целом. Эта деятельность, основные моменты которой в их взаимоотношении мы решили изучить, была несложной деятельностью осмысленного восприятия.

2. Метод противоречивых отношений. Для того, чтобы решить вопрос об отношении образа и системы операций,

нужен адекватный метод исследования. Надо было создать такую экспериментальную деятельность, в которой внешний вид изготавливаемого предмета и способ его изготовления были бы изначально разведены. Надо было создать деятельность, в которой бы разыгрывалось противоречие между образом и системой операций [последнее предложение выделено слева несколькими вертикальными линиями простым карандашом]. Такова была методическая задача, решение которой имеет не только подсобное, но и самостоятельное значение. Действительно, построение методик, исследующих отношение между сторонами деятельности в их противоречии, – это принципиальный методический шаг.

Соответствующая пробная методика была создана в виде деятельности изготовления цепочки. Задача заключается в том, чтобы из глины или пластилина сделать цепочку (см. рис. [рисунков в рукописи нет]). Действительно, в этой задаче заключено было, по нашему мнению, сложное отношение между а) внешним простым видом изготавливаемого объекта и б) невозможностью изобразить внешний вид простым копированием, не входя в суть связи колец друг с другом.

Эксперимент показал, что наши ожидания не оправдались. Указанная методика «цепочки» действительно вскрыла изменяющееся и противоречивое отношение между образом и системой операций.

3. Экспериментальные данные. Испытуемыми были дети в возрасте от 4 до 8 лет. Им давался образец, вылепленный из пластилина, и предлагалось его скопировать из пластилина же.

Опыты проходили свободно. Дети хотя и не проявляли особого увлечения работой (за исключением двух случаев, когда цепочка стала средством для достижения более заманчивой цели), однако работали свободно, без неохоты и протеста. Кол-ч.[ество] испытуемых 27 человек [число 27 подчеркнуто простым карандашом, по-

сле точки от руки написано 37 и стоит знак вопроса].

Основные результаты позволили обнаружить следующие ступени развития осмысленного восприятия.

Первая ступень. В цепочке выступает не ее функциональное (то, чем связывают, длинное, гибкое) значение, а образ составляющих ее частей: кольцо, и даже не кольцо, а круг с дыркой. Ребенок не видит того, что кольцо согнуто из прямой линии. Он и не пытается согнуть его. Структура этого круга с дыркой держит в плену деятельность ребенка. Он скатывает шарик, раскатывает его в лепешку, прокалывает в лепешке рваную дыру и все. Дальше этого «отображения» цепочки, за этот круг ребенок не идет. По-видимому, самое сильное впечатление от цепочки может быть здесь выражено структурой круга. Этот образ довлеет над ребенком, он подчиняет себе и операцию. Но неудовлетворительность данного решения становится ясной уже на ранних стадиях. Появляется новое, что создает вторую ступень.

Вторая ступень – суммирование колец. Ребенок склеивает кольца в цепочку, складывая края. Есть уже образ целого, состоящего из частей. Это уже обобщение по сравнению с первой стадией, обобщение сложения. Но сложение идет в плане оптическом, в плане прикладывания. Еще смысл внутренней связи колец отсутствует, или, точнее, он еще не вышел наружу. Операция или подымается параллельно с образом, или отстает от него. [последнее предложение выделено на полях двумя вертикальными линиями простым карандашом].

Очень непосредственно это отставание способа действия от образа проявилось у двух испытуемых, когда, сделав кольца, они остановились на полпути, заявив: «вижу, но не могу». Образ здесь (в стадии, внешне напоминающей первую, но более далекой от нее, чем простое прикладывание) тащит за собой систему операций, но еще не вытащил ее.

Третья ступень. Обобщение, вытянутое образом [два последних слова – вставка

карандашом], выходит наружу. Внутренняя связь (а не простое складывание) колец между собою находит в деятельности ребенка чрезвычайно яркую форму. Идея связи материализуется тем, что ребенок лепит длинную полоску, на которую нанизываются кольца. Трудно представить себе более красноречивую форму обобщения внутренней связи колец. Кольца ведь не сложены, не склеены, они зацеплены друг за друга, они одно в другом. Это их внутренняя связь уже не просто видится, но и понимается, хотя и принимает внешнее грубое выражение полоски для нанизывания. Таким образом, на этой ступени выступают две равноправные структуры: зрительная по преимуществу структура кольца и смысловая по преимуществу структура связи. Операция как бы отделилась от образа, освободилась от него⁶.

Четвертая ступень дает совершенно неожиданную форму скачка. Ребенок резко, почти отталкиваясь, разбивает, разрезает структура кольца и выделяет структуру связи. Он делает раньше сцепление, а затем получает путем добавления, доклеивания кольцо. Вот как это выражается в последовательности операций:

- а) делается подкова (рис. 2 [рисунок в рукописи отсутствует]),
- б) делается вторая подкова,
- в) они зацепляются друг за друга (рис. 3 [рисунок в рукописи отсутствует]),
- г) делается еще подкова и приклеивается сверху, чтобы получилось кольцо. И так по полукольцам идет дальше процесс изготовления цепочки.

В чем сила этого обобщения. В том, что функциональная суть объекта – цепочки, ее связность находят адекватный ей образ. Если в ступенях 2-й и 1-й образ диктовал операцию как мышлению, так и рукам, если на ступени 3-й операция освободилась от образа, но, освободившись, стала голой схемой, то здесь – на 4-й ступени –

⁶ Разновидность этой ступени мне пришлось наблюдать однажды, когда ребенок делал кольца с... хвостиком, который потом использовал для связи, сцепления этого кольца с другим.

операция обобщений берет верх над образом, подчиняя его себе и тем самым впервые делая его объективным. По образу и подобию того, что понимается, создается и чувственно-двигательное обобщение. Руки подчиняются не просто образу, но осмысленному образу.

В чем слабость этого обобщения. В том, что оно еще не свободно, оно напряжено, подчеркнуто (как речь иностранцев, которые пытаются строить ее по школьным образцам грамматики). Построение цепочки полукольцами есть не только выделение связи, но и борьба с опасным соскальзыванием к замкнутому кольцу. Некоторая связанность с сенсорным полем, как верховным принципом восприятия, здесь выражается в парадоксальной форме убегания, преодоления этого сенсорного поля (круг) [над последним словом карандашом написано слово «кольцо»].

Этот психологический факт слабости переходного состояния на пути к высшей стадии, факт, когда понятийность, категориальность выступают в подчеркнутом виде, – бесспорно, представляет интерес и разрушает ту логическую схему, какую, например, выстроил С.Л. Рубинштейн для восприятия: чем выше, тем свободнее от образа.

В отличие от этого построения, мы думаем (и видим на нашем эксперименте), что деятельность восприятия становится свободной не путем освобождения от образа как структуры отображенного, а путем свободного оперирования целостностью образа.

Пятая ступень должна была бы, таким образом, заключаться в том, что ребенок 7–8 лет и старше лепит цепочку, как мы, взрослые, раньше скатывая полоски, а затем делая кольца и вдевая эти кольца, еще до замыкания, одно в другое. Так оно действительно и происходит.

Однако и здесь, на этой пятой ступени, был обнаружен факт некоторого, по первой видимости, как бы промежуточного, состояния, еще отражающего руди-

ментарные остатки связанности с сенсорным полем. Это наблюденный у некоторых испытуемых следующий способ: раньше делается одно кольцо, а затем – другое (замкнутая структура имеет свои соблазны). Затем испытуемый придвигает одно кольцо к другому и, как бы стесняясь, как бы незаметно – воровским образом очень быстро на секундочку раздвигает одно кольцо, вдевает его в другое и удовлетворяется, особенно если экспериментатор этого не видит. Словом, если на 4-й ступени принцип связи выступал демонстративно, то здесь он как бы засекречивается: «с разорванным кольцом, мол, всякий может цепочку сделать, а вот мы пробуем целые кольца одно в другое вдеть.» Замкнутая структура кольца, по-видимому (это наше предположение), выступает уже не только как зрительная сенсорная директива, но и как требование особой понятливости и ловкости. Через мотивы социального источника, через отношение к экспериментатору, как к экзаменатору, выступает потребность в утруднении задания. Несложная деятельность осмысленного восприятия пытается стать деятельностью по преимуществу интеллектуальной.

Но это уже выходит за рамки нашей небольшой работы.

Итак, еще не раскрывая отчетливо механизма движения (что движет переходом от ступени к ступени), мы внимательнее и подробнее, чем это делалось раньше, вскрыли, как происходит движение, вскрыли самый процесс, его узловые пункты, его качественные переходы. Движение, развитие осмысленного восприятия, не прямолинейно. Оно не заключается в том, что система операций, действенное обобщение последовательно освобождается от связанности сенсорным полем. Нет – если раньше обобщение идет непосредственно вслед за образом, подчиняясь ему, если затем оно даже отстает от образа для того, чтобы на следующей ступени отделиться от него и стать как бы равноправным ему (это выдвигание схемы, голого интеллектуализма), если на следующей

ступени происходит действительное подчинение образа системе операций (это победа того же без-образного интеллектуализма, однако побежденный еще цепко держит победителя), – то на последней ступени мы видим снова, что образ, живая плоть действительности, занимает надлежащее место и обобщение в плане восприятия становится действительно свободным, отяжелев, вобрав в себя полнокровный образ.

Таков отрезок движения от некоторых не первоначальных, но ранних стадий осмысленного восприятия до нормального восприятия ребенка [вставка фиолетовыми чернилами: 8–9 лет] и, по всей вероятности, не специализировавшегося взрослого человека. А затем отражая все новое, являющееся в труде богатство материальной действительности, начинаются новые ступени на пути к восприятию – художника, конструктора, геометра.

Список литературы

- Аснин В.И. – Леонтьеву А.Н. Письмо от 07.05.1944 / Семейный архив А.Н. Леонтьева.
- Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5-361.
- Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение / П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 37-93.
- Жертвы политического террора в СССР: база данных. 4-е изд. 2007. URL: <http://lists.memo.ru/d28/f218.htm> (дата обращения: 15.07.21).
- Запорожец А.В. Действие и интеллект / Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 177-190.
- Запорожец О.В. Роль елементів практики і мови в розвитку мислення у дитини (на матеріалі глухонімих дітей) [Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей)] // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. Т. I. Харків: Видання Харківського державного педагогічного інституту, 1939. С. 7-35.
- Запорожец О.В., Луков Г.Д. Про розвиток міркування у дитини молодшого віку [О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста] // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. Т. VI. Харків: Видання Харківського державного педагогічного інституту, 1941. С. 139-150.
- Зинченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 92-106.
- Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.
- Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии / А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003. С. 316-350.
- Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // А.Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. С. 235-302.
- Леонтьев А.Н. Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // А.Н. Леонтьев. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. С. 46-100.
- Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) [1937] // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108-124.
- Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.
- Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н.[И]. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха имени Горького (предварительное сообщение) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии (школа А.Н. Леонтьева) / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 370-425.
- Носкова О.Г. История психологии труда в России (1917–1957) / Под ред. Е.А. Климова. М.: Изд-во МГУ, 1997. 334 с.
- Розенблюм А.И. – Леонтьеву А.Н. Письмо от 10.01.1937 // Семейный архив А.Н. Леонтьева.
- Розенблюм А.И. – Леонтьеву А.Н. Письмо от 16.10.1937 // Семейный архив А.Н. Леонтьева.

Философия техники: история и современность. Коллективная монография. Ответственный редактор: В.М. Розин. М., 1997. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369> (дата обращения: 15.07.21).

Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931-1936 гг. // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 92-102.

Ясницкий А. Психология в первой столице: история и современность // Харьковская школа психологии / Отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. Харьков: Изд-во ХНПУ имени Г.С. Сковороды, 2012. С. 309-351.

References

Asnin, V.I., A letter to A.N. Leontiev, 07.05.1944, A.N. Leontiev's family archive.

Vygotsky, L.S. (1982), *Myshleniye i rech'* [Thinking and speech], Pedagogika, Moscow, Russia.

Gal'perin, P.Ja. (1998), *Psikhologicheskoe razlichie orudij cheloveka i vspomogatel'nyh sredstv u zhivotnyh i ego znachenie* [The psychological distinction between human tools and animal implements, and its significance], in Podol'skij, A.I. (ed.), IPP, Moscow, Modek, Voronezh, Russia.

Zhertvy politicheskogo terrora v SSSR: baza dannyh [Victims of political terror in the USSR: database] (2007), 4th ed. Available at: <http://lists.memo.ru/d28/f218.htm> (Accessed 15 July 2021).

Zaporozhets, A.V. (1986), *Dejstvie i intellect* [Action and intellect], in Pedagogika, Moscow, Russia.

Zaporozhets, O.V. (1939), "The role of elements of practice and language in the development of thinking in children (on the material of deaf-blind children)", *Naukovi zapysky Kharkivskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu*, 1, 7-35.

Zaporozhets, O.V., Lukov, G.D. (1941), "On the development of reasoning in a young child", *Naukovi zapysky Kharkivskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu*, 6, 139-150.

Zinchenko, V.P. (2013), "The psychology of action. Contribution of the Kharkov School of Psychology", *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija* [Cultural-Historical Psychology], 1, 92-106.

Leontiev, A.A., Leontiev, D.A., Sokolova, E.E. (2005), *Aleksej Nikolaevich Leontiev. Dejatel'nost', soznanie, lichnost'* [Alexei Nikolaevich Leontiev.

Activity, consciousness, personality], Smysl, Moscow, Russian.

Leontiev, A.N. (2003), *Ovladenie uchashhimisja nauchnymi ponjatijami kak problema pedagogicheskoy psikhologii* [Students' mastery of scientific concepts as a problem of educational psychology], in Leontiev, A.N. *Stanovlenie psikhologii dejatel'nosti: Rannie raboty* [The formation of the psychology of activity], in Leontiev, A.A., Leontiev, D.A. and Sokolova, E.E. (ed.), Smysl, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (1977), *Psikhologicheskie voprosy soznatel'nosti uchenija* [Psychological issues of consciousness of learning], in Leontiev, A.N. *Dejatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality], 2nd ed., Politizdat, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (2009), *Psikhologicheskoe issledovanie detskih interesov vo Dvortse pionerov i oktjabrjat* [A Psychological study of children's interests in the Pioneers' and October Children's Palace], in Leontiev, A.N., *Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obuchenija* [Psychological foundations of child development and learning], in Leontiev, D.A. and Leontiev, A.A. (ed.), Smysl, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (1998), "The Doctrine of Environment in the Pedological Works of L.S. Vygotsky (critical study)", *Voprosy psikhologii*, 1, 108-124.

Leontiev, A.N. (1994), *Filosofija psikhologii: Iz nauchnogo nasledija* [Philosophy of psychology: From scientific heritage], in Leontiev, A.A. and Leontiev, D.A. (ed.), Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N., Rosenblum, A.N.[I]. (1999), "Psikhologicheskoe issledovanie dejatel'nosti i interesov posetitelej Tsentral'nogo Parka Kul'tury i Otdyha imeni Gor'kogo (predvaritel'noe soobshhenie)" [A Psychological study of activities and interests of visitors in the Gorky Central Park of Culture and Recreation (Preliminary Report)], in Voiskunsky, A.E., Zhdan, A.N. and Tikhomirov (ed.), *Traditsii i perspektivy dejatel'nostnogo podkhoda v psikhologii (shkola A.N. Leont'eva)* [Traditions and perspectives of the Activity approach in psychology (A.N. Leontiev's school)], Smysl, Moscow, Russia.

Noskova, O.G. (1997), *Istorija psikhologii truda v Rossii (1917-1957)* [History of labour psychology in Russia (1917-1957)], in Klimov, E.A. (ed.), Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, Russia.

Rosenblum, A.I., A letter to A.N. Leontiev, 10.01.1937, A.N. Leontiev's family archive.

Rosenblum, A.I. A letter to A.N. Leontiev, 16.10.1937, *A.N. Leontiev's family archive*.

Rozin, V.M. (ed.), (1997), *Filosofija tekhniki: istorija i sovremennost'* [Philosophy of technology: History and modernity], available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369> (Accessed 15 July 2021).

Yasnitsky, A. (2008), "History of Kharkov School of Psychology documentary: period of 1931-1936", *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija* [Cultural-Historical Psychology], 3, 92-102.

Yasnitsky, A. (2012), "Psikhologija v pervoj stolitse: istorija i sovremennost'" [Psychology at first capital: history and modernity], in Khomulenko, T.B. and Kuznetsov, M.A. (ed.), *Har'kovskaja shkola psikhologii* [Kharkov School of Psychology], Izd-vo HNPU imeni G.S. Skovorody, Kharkov, Ukraine.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Соколова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; научный сотрудник, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the author:

Elena E. Sokolova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology, Lomonosov Moscow State University; Research Fellow, Belgorod State National Research University.

УДК 159.92

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-5

Короткова В.О.* ,
Лобза О.В. 

Личностные детерминанты функционирования психических структур в цифровом пространстве

Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации
ул. Ново-Спортивная, д.3, г. Одинцово, Московская область, 143007, Россия
varvara.korotkova.87@mail.ru*

*Статья поступила 27 июля 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. Стремительные изменения последних десятилетий в сфере цифровых и информационных технологий ставят перед психологической наукой новые проблемы, требующие глубокого осмысления. Цифровизация влечет за собой трансформацию не только форм и содержания жизнедеятельности человека и его социальных отношений, но и характер функционирования структурных компонентов психики. Цифровое пространство становится одним из важных институтов социализации современной молодежи. *Целью исследования* было изучение взаимосвязи функционирования психических структур личности («Ид», «Эго», «Супер-Эго») в цифровом пространстве от индивидуально-типологических свойств человека (механизмов психологических защит, акцентуаций характера, коммуникативных и организаторских способностей). *Методология и методы.* Для получения данных о функционировании психических структур личности в цифровом пространстве была разработана авторская анкета. Изучение личностных особенностей осуществлялось с помощью теста-опросника акцентуаций характера, методики выявления ведущих механизмов психологических защит личности «Life Style Index» и методики оценки коммуникативных и организаторских способностей. *Результаты и выводы.* На основе проведенного факторного анализа анкеты были выявлены три фактора, рассматриваемые как проявления «Эго» («коммуникабельность/активность–замкнутость/пассивность»), «Супер-Эго» («компетентность-некомпетентность») и «Ид» («агрессия/отсутствие границ – доброжелательность/ощущение границ») в цифровом пространстве. С помощью кластерного анализа определены две группы студентов с различным проявлением себя в цифровом пространстве: «открытые» и «латентные» коммуникаторы. «Открытые коммуникаторы» обладают высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей, демонстративны и чаще используют психологическую защиту отрицание. Для «латентных коммуникаторов» характерны пессимизм с фиксацией на мрачных сторонах жизни, а в качестве психологических защит они чаще используют подавление и реактивное образование. В ходе корреляционного анализа был выявлен ряд взаимосвязей психических структур с личностными характеристиками.

Ключевые слова: цифровое пространство; психоаналитическая теория строения психики; функционирование психических структур; «Ид»; «Эго»; «Супер-Эго»; механизмы психологической защиты, акцентуации характера.

Информация для цитирования: Короткова В.О., Лобза О.В. Личностные детерминанты функционирования психических структур в цифровом пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 59-73. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-5.

Varvara O. Korotkova* , **Personal determinants of the functioning of mental structures in the digital space**
Olga V. Lobza 

Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University),
Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation,
3 Novo-Sportivnaya Str., Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russia
varvara.korotkova.87@mail.ru*

*Received on July 27, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. The rapid changes of the last decades in the field of digital and information technologies pose new problems for psychological science that require deep reflection. Digitalization entails the transformation of not only the forms and content of human life and social relations, but also the nature of the functioning of the structural components of the psyche. The problem under consideration is relevant in the light of the fact that the digital space is becoming one of the important institutions of socialization of modern youth. The aim of the study was to study the relationship between the functioning of the mental structures of the individual (“Id”, “Ego”, “Super-Ego”) in the digital space and the individual typological properties of a person (mechanisms of psychological defenses, character accentuations, communicative and organizational abilities). To obtain data on the functioning of the mental structures of the individual in the digital space, an author’s questionnaire was developed. The study of personal characteristics was carried out using a test-questionnaire of character accentuations, a methodology for identifying the leading mechanisms of psychological protection of the individual “Life Style Index” and a methodology for assessing communicative and organizational abilities. Based on the conducted factor analysis of the questionnaire, three factors were identified, considered as manifestations of “Ego” (“sociability/activity – isolation/passivity”), “Super-Ego” (“competence-incompetence”) and “Id” (“aggression/lack of boundaries – benevolence/sense of boundaries”) in the digital space. Using cluster analysis, two groups of students with different manifestations of themselves in the digital space were identified: “open” and “latent” communicators. “Open communicators” have a high level of communicative and organizational abilities, are demonstrative and often use psychological defense denial. “Latent communicators” are characterized by pessimism with a fixation on the dark sides of life, and they often use suppression and reactive education as psychological defenses. During the correlation analysis, a number of interrelations of mental structures with personal characteristics were revealed.

Keywords: digital space; psychoanalytic theory of the structure of the psyche; functioning of mental structures; “Id”; “Ego”; “Super-Ego”; mechanisms of psychological defense; character accentuation.

Information for citation: V.O. Korotkova, O.V. Lobza (2021), “Personal determinants of the functioning of mental structures in the digital space”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 59-73, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-5.

Введение (Introduction). Современный этап технического прогресса всё больше внедряется в привычную жизнедеятельность человека. На сегодняшний день не осталось такой сферы, которую не затронули бы цифровые технологии. Особенно стремительно это происходит в период пандемии и введения режима самоизоляции. Человечество становится активным участником-творцом перехода в новое цифровое пространство, а цифровые коммуникации, в свою очередь, выступают одним из ведущих институтов социализации современной молодежи.

Ускоряющиеся изменения в современных технологиях и масштабная цифровизация, по мнению А.Л. Журавлева, А.В. Юревича и Т.А. Нестик, влекут за собой изменения в проблематике психологических исследований, в большей степени ориентированных на психологию социальных сетей, искусственного интеллекта, виртуальной реальности и т.п. Более внимательно, как считают авторы, необходимо проанализировать последствия цифровой революции в прогнозировании психологических процессов и оказании психологической помощи (Журавлев, Юревич, Нестик, 2018).

Первые исследования, посвященные интернет-пространству, появляются в 80-е годы прошлого столетия. Многие ученые видят в применении цифровых технологий много достоинств, главное из которых, по мнению Т. Лири, – это способность к «расширению сознания» и пребыванию в иных реальностях. В начале 21 века особую популярность приобретают исследования, посвященные влиянию информационных технологий на психику человека. Ряд исследователей обращаются к проблематике Интернет-аддиктивного поведения личности (И. Голдберг, О.Н. Арестова, Ю.Д. Бабаева, Г.В. Солдатова, К. Янг и др.), определяя

причины возникновения аддикций, признаки, симптомы и стадии протекания.

В настоящее время изучению влияния цифрового пространства на психику человека посвящены многочисленные работы. Большинство исследователей считает, что процесс цифровизации кардинально изменяет мироощущение, психологическую культуру отношений и психику человека (Г.А. Асмолов, А.Г. Асмолов, Е.В. Беловол, Н.А. Голубева, Ю.А. Дутко, А.Л. Журавлев, О.Н. Кондратьева, Т.А. Нестик, В.В. Собольников, А.П. Федоркина, А.В. Юревич и др.). Психологи акцентируют внимание на том, что цифровое пространство, с одной стороны, располагает значимой для развития и образования, познавательной и развлекательной информацией, с другой – агрессивной и жестокой, разрушающей личность человека. Все, что может быть отображено в цифровом пространстве, обширно и разнообразно и может принимать бесчисленные и бесконечные формы. Цифровое пространство становится притягательным для психики за счет безграничного объема, который можно наполнять своими символами, смыслами, эмоциями, переживаниями и чувствами.

Несмотря на актуальность изучаемой проблемы и возрастающее число научных публикаций, проблему влияния цифрового пространства на психику человека нельзя считать достаточно разработанной, поскольку современная психологическая наука, на наш взгляд, не включает должного анализа факторов и закономерностей воздействия цифрового мира на психические процессы, состояния и свойства личности. В частности, заслуживает более глубокого рассмотрения вопрос детерминации, причин и условий функционирования психических структур личности в цифровом пространстве современного мира.

Цель исследования – изучение зависимости функционирования психических структур личности («Ид», «Эго», «Супер-Эго») в цифровом пространстве от индивидуально-типологических свойств человека (механизмов психологических защит, акцентуаций характера, коммуникативных и организаторских способностей).

Теоретическая основа (The theoretical basis). Понятие «пространство» всегда привлекало философов и психологов, и оно не является новым для науки. Так К. Левин, описывая понятие «жизненное пространство», представляет его в виде овала, в центре которого располагается круг, символизирующий внутренний мир личности (Левин, 2000). Жизненное пространство личности, по мысли автора, имеет две главные границы: внешнюю, отделяющую его от реального физического и социального макромиров, и внутреннюю, разделяющую внутренний мир личности от ее психологической среды. Наполнение и структурирование жизненного пространства наиболее интенсивно происходит в детском и подростковом возрасте, так как в данный период происходит стремительное накопление знаний о мире и о самом себе (Левин, 2000).

Теория жизненного пространства создавалась задолго до появления цифрового пространства. Однако сейчас, когда реальное бытие человека дублируется его виртуальной копией, многие психологи замечают, что в виртуальном пространстве происходят аналогичные реальному миру процессы, иногда отражая, а иногда компенсируя реальные опыты и отношения человека. Поэтому обсуждение и осмысление принципиально нового для науки термина «цифровое пространство» в последние годы становится все более актуальным.

Само понятие цифровое пространство на сегодняшний день разработано недостаточно. По мнению Х.А. Гаджиева, понятие «цифровое пространство» включает в себя явления, связанные с современными цифровыми технологиями, и поэтому, как считает автор, в научной литературе мы сталкиваемся с терминологической неточностью и

отождествлением таких понятий как «киберпространство», «интернет-пространство», «онлайн-пространство», «виртуальное пространство» и т.п. Автор, констатируя зависимость цифрового пространства от реального пространства и человека, приходит к выводу о том, что в современной цифровой эпохе происходит переплетение виртуальности и реальности, иррациональности и рациональности в такой степени, что человеческое сознание зачастую не в состоянии их различить. Как следствие, возникают серьезные проблемы в социализации людей, «воспроизводстве образцов» поведения, усвоении норм и ценностей (Гаджиев, 2020).

Рассматривая специфику различных подходов к определению киберпространства, или, по-другому, цифрового пространства Д.Е. Добринская, определяет изучаемый феномен как пространство функционирования продуктов информационно-коммуникационных технологий, позволяющих создавать чрезвычайно сложные системы взаимодействий агентов с целью получения информации, обмена и управления ею, а также осуществления коммуникаций в условиях множества различных сетей (Добринская, 2018). С точки зрения автора, цифровое пространство может быть раскрыто в трех различных перспективах: физической (компьютеры, смартфоны, средства виртуальной реальности и т.п.); информационной (совокупность бесчисленных информационных потоков); социальной (социальное взаимодействие, функционирование многочисленных виртуальных сообществ, построение идентичностей).

По мнению И.А. Добровольской, цифровое пространство созвучно с информационным пространством, но важно учитывать разницу между коннотациями этих понятий: информационное пространство представляет собой продукт (результат) деятельности человека, а цифровое пространство – виртуальная версия пространства, совокупность информационных ресурсов, пространство, в котором люди могут вступать в специфическое цифровое взаимодействие (Добровольская, 2014). Цифровое пространство вклю-

чает в себя цифровую инфраструктуру (аппаратные средства, программное обеспечение, коммуникации, сети) и цифровые ресурсы (база данных, оцифрованные образы физических объектов). К средствам цифрового пространства относят: процессы, технологии, методы управления.

Цифровое пространство, с точки зрения А.П. Федоркиной, представляет собой мощный информационный кластер, что, в свою очередь, связано с возросшей потребностью общества в непрерывном получении новой информации, с внедрением информационных технологий, которые позволяют сократить время доставки информации до ее потребителей. С точки зрения гуманитарного подхода, информационное пространство – это совокупность знаний и информации, которые формируются и постоянно изменяются в процессе развития общества. Такой подход к определению информационного пространства предполагает полное отсутствие границ и привязанности к конкретной местности (Федоркина, 2019).

Согласно идее Г.А. Асмолова и А.Г. Асмолова, интернет можно рассматривать как генеративное пространство, которое может стать мощным ресурсом реагирования на кризисы и рост уровня сложности/вариативности, ресурсом преадаптивности в эпоху нарастающей неопределенности и цивилизационных кризисов, системой, определяющей переход (социальный ароморфоз) к новым типам образа жизни (Асмолов, Асмолов, 2019). Авторы обращают внимание на то, что большинство существующих концепций дают достаточно оптимистичную оценку роли информационных технологий в трансформации общества, культуры и политики, а также влиянию этих технологий на индивида, вместе с тем акцентируют негативные аспекты социально-политического, культурного и психологического воздействия цифровых платформ. Отсутствие жесткой системы нормативной и социальной регуляции в Интернете создает пространство для проявления неадаптивного поведения в рамках различного

рода субкультурных виртуальных сообществ.

В последние годы появляются все новые и новые работы, подтверждающие влияние цифрового пространства на психику человека. Так, в результате эмпирического исследования Дутко Ю.А. и Беловол Е.В. пришли к выводу, что цифровая среда значительно влияет на развитие общества и человека, а, в частности, на процессы мышления, что связано с возросшим темпом жизни и массивом информации. Современный подросток мыслит поверхностно и фрагментарно, формируя новый тип мышления – «клиповый» (Дутко, Беловол, 2020). Исследуя структуру виртуального образа личности в контексте российского интернет-пространства, Расина Э.О. отмечает, что информатизация современного общества способствует формированию нового вида социальной перцепции, которая происходит в рамках виртуального пространства. Социальные сети создают у пользователей ряд устойчивых иллюзий, которые выполняют компенсаторные функции и способствуют формированию потребности в социальном признании, присутствии и одобрении. Основным инструментом в реализации данных иллюзий и мотивов является виртуальный образ личности (Расина, 2020).

Связав понятия «жизненное пространство» и «цифровое пространство» с центральным для психологии понятием «личность», мы обозначаем объект нашего исследования – цифровое пространство личности, под которым мы понимаем субъективный характер некоторой сферы жизненного мира человека, той сферы, которая наиболее тесно связана с функционированием структур психики, то есть, теми аспектами личности, которые обозначаются в концепции З. Фрейда как «Ид», «Эго», «Супер Эго», и создают внутреннее единство личности. В «Ид» содержатся врожденные бессознательные инстинкты, которые стремятся к своему удовлетворению, к разрядке и таким образом детерминируют деятельность субъекта. Существуют два основных врожденных бессознательных инстинкта – ин-

стинкт жизни и инстинкт смерти, которые находятся в антагонистических отношениях, создавая основу для фундаментального, биологического внутреннего конфликта. С точки зрения З. Фрейда, инстинкты являются каналами, по которым проходит энергия. Либи́до является той специфической энергией, которая связана с инстинктом жизни. Энергии, связанной с инстинктом смерти и агрессии, З. Фрейд не дал собственного имени, но постоянно говорил о ее существовании. Он также считал, что содержание бессознательного постоянно расширяется, так как те стремления и желания, которые человек не смог по тем или иным причинам реализовать в своей деятельности, вытесняются им в бессознательное (Freud, 1923).

Вторая структура личности – «Эго», по мнению З. Фрейда, также является врожденной и располагается как в сознательном слое, так и в предсознании. Если содержание «Ид» расширяется, то содержание «Эго», наоборот, сужается, так как ребенок рождается, по выражению З. Фрейда, с «океаническим чувством Я», включая в себя весь окружающий мир. Со временем он начинает осознавать границу между собой и окружающим миром, локализовать Я до своего тела, сужая таким образом объем «Эго». «Эго» помогает адаптироваться к нуждам жизни, находит приемлемые для семьи и культуры способы справляться со стремлениями идущими от «Ид» (Freud, 1923).

Третья структура личности – «Супер-Эго» – не врожденная; она формируется в процессе жизни. Механизмом ее формирования является идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием «Супер-Эго». В процессе идентификации у детей формируется так же «Эдипов комплекс» (у мальчиков) или комплекс «Электры» (у девочек), то есть комплекс амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации (Freud, 1923).

В психике имеется сильная тенденция к принципу наслаждения, но ей противодей-

ствуют известные другие силы и условия, так под влиянием инстинкта самосохранения «Эго» этот принцип сменяется принципом реальности, который не отказывается от конечного получения наслаждения, а приводит отсрочку удовлетворения, отказ от многих возможностей последнего (Cramer, 1999). Таким образом, устойчивое, надежное, хорошо структурированное Эго, выступая в роли посредника между требованиями «Ид» и ограничениями реальности, и требованиями морали, идущими от «Супер-Эго» должно справиться с постоянно возникающими конфликтами.

Мы задались вопросом: каким образом у современного человека, который значительную часть жизни сейчас реализуется в цифровом пространстве функционируют эти психические структуры. Мы предположили, что «Ид» может реализовывать себя следующим образом: человек получает удовольствие от нахождения в цифровом пространстве, инстинкт смерти и агрессию может выражать в анонимном хейтерстве, чувствует безграничность и свободу в выражении эмоций, получает удовольствие от внешней оценки (лайки, внимание к публикациям). «Эго» проявляет себя в цифровом пространстве по степени осознанности себя принадлежащим к цифровому миру, осознанности различий «цифрового Я» и «реального», по умению адаптироваться к нему, находить необходимую информацию в цифровом пространстве, быстро ориентироваться в цифровых ресурсах, по способности находить объекты для общения и устанавливать с ними надёжные, качественные взаимоотношения. Структура «Супер-Эго» относительно цифрового пространства выражает себя посредством контроля время пребывания в цифровом мире, осуждает и считает неэтичным снимать и выкладывать в сети агрессивные, провокативные на агрессию видеоролики, контролирует и ждёт осуждающей или похвальной реакции на то, что выкладывает человек в цифровом пространстве, беспокоится за риски и небезопасность цифрового пространства.

Методология и методы (Methodology and methods). Программа эмпирического исследования включала ряд методик. Для получения данных о функционировании психических структур личности в цифровом пространстве была разработана авторская анкета, включавшая 19 вопросов. Часть анкеты, направленная на исследование «Ид» включала 6 вопросов о получении удовольствия, ощущения границ, выражения эмоций и агрессии в цифровом пространстве. Вторая часть состояла из 7 вопросов и была направлена на получение информации об осознании «реального» и «цифрового Я», о способности находить необходимую информацию в цифровом пространстве, быстро ориентироваться в цифровых ресурсах, находить объекты для общения и устанавливать с ними надёжные, качественные взаимоотношения. Также в анкету были включены 6 вопросов, обращенные к исследованию «Супер Эго» и направленные на выявление контроля времени и безопасности нахождения в цифровом пространстве, ожидания осуждающей или похвальной реакции

на то, что выкладывает человек в цифровом пространстве.

Для изучения личностных предикторов функционирования структур психики использовались: Тест-опросник акцентуаций характера (К. Леонгард, Г. Шмишек), Методика выявления ведущих механизмов психологических защит личности «Life Style Index» (Р. Плутчик в соавт. с Г. Келлерманом и Х. Кон), Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей (Синявский и Б.А. Федоришин). Обработка данных проводилась в программе SPSS 23.0 на основе методов описательной статистики, процедур корреляционного анализа, сравнения групп, факторного и кластерного анализа.

Выборку исследования составили 54 студента московских вузов в возрасте от 18 до 20 лет. Из них 17 (31,4%) юношей и 37 (38,6 %) девушек.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На первом этапе применения метода главных компонент решался вопрос об оптимальном количестве факторов. Было выделено три фактора (табл. 1).

Таблица 1

Факторный анализ данных анкеты

Table 1

Factor analysis of questionnaire data

Вопросы анкеты	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Вопрос 1. Получаете ли Вы удовольствие, находясь в цифровом пространстве?	0,594400	-0,146554	-0,099223
Вопрос 2. Представим, что у вас есть возможность быть анонимным хейтером, с какой долей вероятности вы бы воспользовались ею?	-0,278033	0,005148	0,743151
Вопрос 3. Свободно ли Вы выражаете эмоции в цифровом пространстве?	0,354306	0,324348	0,607203
Вопрос 4. Насколько Вас привлекает в цифровом пространстве отсутствие границ и ощущение свободы?	0,267624	0,057705	0,656597
Вопрос 5. Вам доставляет приятные эмоции оценка Ваших действий (в виде лайков, внимания к публикациям, любой другой реакции) в цифровом пространстве?	0,404547	-0,620088	-0,135822
Вопрос 6. Насколько Вам свойственно выражение агрессии в цифровом пространстве	-0,265392	0,045760	0,699342
Вопрос 7. Насколько Вы осознаете себя цифровой личностью?	0,174233	-0,633020	-0,056664

Вопросы анкеты	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Вопрос 8. Легко ли Вам размещать о себе материалы в цифровом пространстве?	0,680022	-0,143472	-0,011585
Вопрос 9. Вам легко общаться в цифровом пространстве с людьми?	0,779952	0,024728	-0,039058
Вопрос 10. Насколько комфортно Вы чувствуете себя в цифровом пространстве нежели в реальном?	-0,321151	-0,522208	0,361149
Вопрос 11. Вы осознаете влияние цифровой среды на личность?	0,093431	-0,815384	-0,085351
Вопрос 12. Ощущаете ли Вы различия «цифрового» и «реального» Я?	0,006403	0,038428	0,248275
Вопрос 13. Умеете ли вы быстро находить информацию в цифровом пространстве?	0,702240	0,133562	0,007027
Вопрос 14. Контролируете ли Вы время пребывания в цифровом пространстве?	0,108705	0,559234	0,104097
Вопрос 15. Как Вы считаете насколько этично снимать и выкладывать в сеть агрессивные и провоцирующие на агрессию видеоролики?	-0,050492	0,370183	0,351320
Вопрос 16. Как часто Вы переживаете или ругаете себя за то, что выложили что-то в сети?	-0,481448	0,063660	0,501849
Вопрос 17. Как часто Вам хочется делиться своими успехами в социальных сетях?	0,526781	0,035961	0,076488
Вопрос 18. Вы считаете важным понятие «цифровая культура» в современном мире?	0,026691	-0,725243	-0,087449
Вопрос 19. Вас беспокоят риски и небезопасность цифрового пространства?	0,355236	-0,179334	-0,106627

Анализ полученных в результате факторного анализа данных показывает, что первый, то есть генеральный фактор, имеющий наибольшую информативность, включает в себя три переменные с положительными значениями коэффициента корреляции, а именно вопросы 8 (Легко ли Вам размещать о себе материалы в цифровом пространстве?), 9 (Вам легко общаться в цифровом пространстве с людьми?) и 13 (Умеете ли вы быстро находить информацию в цифровом пространстве?). При ответе на эти вопросы большинство студентов отмечали, что им достаточно легко общаться, размещать о себе материалы и находить необходимую информацию в цифровом пространстве. В целом объяснительная «сила» первого фактора, или факторный вес, составила 32,18 %, что говорит о легкости коммуникаций в цифровом пространстве у большинства обследуемых студентов. Таким образом, первый фактор, характеризует

способность молодежи адаптироваться к цифровому пространству, быстро ориентироваться в цифровых ресурсах, находить объекты для общения и устанавливать с ними взаимоотношения, может быть назван «коммуникабельность/активность – замкнутость/пассивность» и рассматриваться как проявление «Эго».

Второй фактор тесно связан с вопросами 11 (Вы осознаете влияние цифровой среды на личность?) и 18 (Вы считаете важным понятие «цифровая культура» в современном мире?), отвечая на которые, респонденты высказывали свое мнение относительно влияния цифрового пространства на личность и важность понятия «цифровая культура» личности. Следует обратить внимание на то, что оба высказывания отрицательно нагружают этот фактор. Для краткой характеристики данного фактора можно было выбрать выражение «компетентность - некомпетентность». Условно фактор можно

обозначить как проявление «Супер-Эго». Его факторный вес составил 29,08 %

Третий фактор включает в себя три переменные с положительными значениями коэффициента корреляции – вопросы 2 (Представим, что у вас есть возможность быть анонимным хейтером, с какой долей вероятности вы бы воспользовались ею?), 4 (Насколько Вас привлекает в цифровом пространстве отсутствие границ и ощущение свободы?) и 6 (Насколько Вам свойственно выражение агрессии в цифровом пространстве?). При ответе на эти вопросы респонденты, в основном, отмечали, что им не свойственно свободное выражение агрессии в цифровом пространстве. В данном факторе собрались переменные, характеризующие желание человека проявлять агрессию в цифровом пространстве, а также ощущение им реальной свободы и границ. В качестве краткой характеристики этого фактора можно было бы выбрать выражение: «агрессия/отсутствие границ – доброжелательность/ощущение границ» и рассматривать как проявление «Ид». В целом

объяснительная «сила» фактора составила 24,84 %.

С помощью кластерного анализа было выделено 2 группы студентов (рисунок), обладающих отличительными особенностями проявления себя в цифровом пространстве. Охарактеризуем выявленные группы.

Кластер 1. Студенты, попавшие в данную группу, получают удовольствие общаясь, ориентируясь, добывая информацию в цифровом пространстве, испытывают максимальное удовольствие от оценки своих действий в цифровом поле в виде лайков, внимания к своим публикациям и т.п. Осознают себя цифровой личностью, с легкостью общаются и размещают о себе информацию, стремятся чаще делиться своими успехами в социальных сетях, вместе с тем не могут свободно проявлять эмоции. Им не свойственно выражение агрессии, и они бы не хотели использовать возможность стать хейтером, если бы таковая у них появилась. Условно мы назвали данную группу студентов «Открытые коммуникаторы». В первую группу вошли 30 обследуемых студентов.

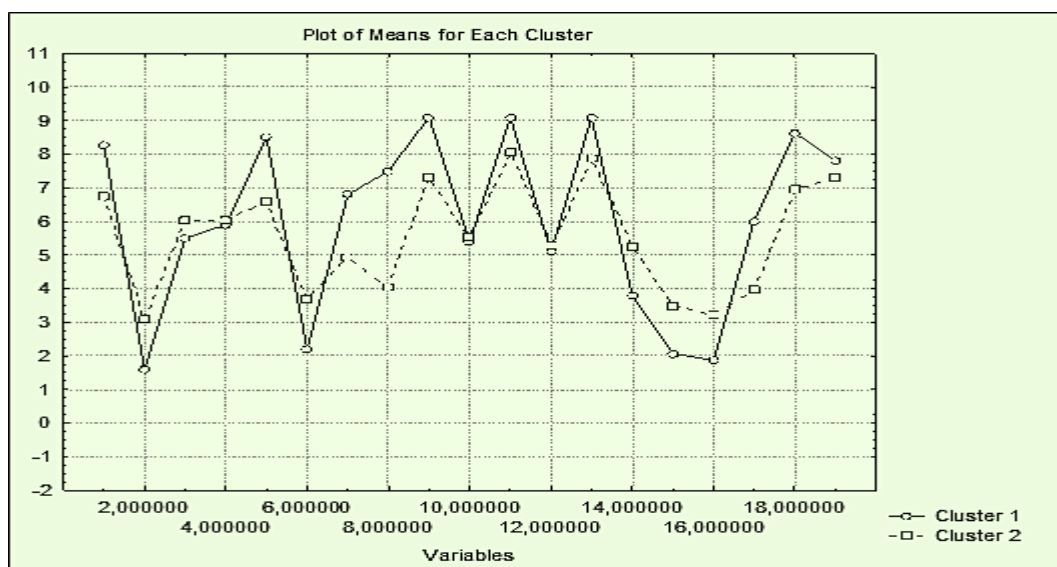


Рис. Типы респондентов по средним значениям показателей анкеты
Fig. Types of respondents according to the average values of the survey indicators

Кластер 2. Молодые люди, попавшие в данную группу, не испытывают максимально положительные, приятные эмоции от общения в сети интернет и оценки своих

действий в социальных сетях, менее всего осознают себя цифровой личностью и не очень охотно размещают о себе информацию. В то же время они с большей долей

вероятности воспользовались бы возможностью быть анонимным хейтером и проявить агрессию в ситуации, располагающей к этому. Данную группу мы обозначили как «Латентные коммуникаторы» и в нее вошли 24 участвующих в исследовании юношей и девушек.

С целью выявления различий в личностных особенностях «открытых» и «латентных» коммуникаторов нами был проведен сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ личностных особенностей
«открытых» и «латентных» коммуникаторов**

Table 2

**Comparative analysis of personality traits
“open” and “latent” communicators**

Материалы методик	«Открытые комму- никаторы»	«Латентные комму- никаторы»	t-value	p	Valid N 1	Valid N2
Отрицание	5,600000	4,208333	2,78474	0,007455	30	24
Подавление	4,433333	6,333333	-3,33751	0,001567	30	24
Регрессия	6,566667	6,708333	-0,26898	0,789009	30	24
Компенсация	6,600000	6,625000	-0,04371	0,965304	30	24
Проекция	6,933333	7,125000	-0,40088	0,690151	30	24
Замещение	6,433333	7,166667	-1,52323	0,133761	30	24
Интеллектуализация	4,333333	4,791667	-1,21523	0,229767	30	24
Реактивное образо- вание	4,700000	5,708333	-2,09081	0,041450	30	24
Коммуникативные способности	5,866667	3,708333	2,98525	0,004311	30	24
Организаторские способности	6,100000	4,291667	2,95494	0,004690	30	24
Гипертимический тип	5,000000	4,125000	1,87729	0,066094	30	24
Демонстративный тип	5,933333	4,500000	3,00381	0,004094	30	24
Эксплозивный тип	4,600000	4,500000	0,17625	0,860784	30	24
Эмотивный тип	4,933333	4,166667	1,51651	0,135446	30	24
Циклоидный тип	5,300000	4,541667	1,47102	0,147313	30	24
Эпилептоидный тип	5,366667	5,291667	0,14330	0,886608	30	24
Педантичный тип	5,366667	5,041667	0,59347	0,555437	30	24
Ригидный тип	5,266667	4,875000	0,66228	0,510719	30	24
Дистимический тип	4,300000	5,458333	-2,11351	0,039374	30	24
Тревожный тип	5,133333	5,208333	-0,13153	0,895862	30	24

Было обнаружено, что для «открытых» коммуникаторов характерна демонстративность, которая проявляется в стремлении быть на виду, в центре внимания, желании слышать хвалебные слова в свой адрес. Чаще всего открытые коммуникаторы бессознательно используют психологическую защиту – отрицание, при этом имея возможность бесстрашно выражать эмоции и чувства, связанные с принятием себя и мира. Для этого им важно постоянно привлекать к себе внимание окружающих всеми доступными им способами. Они обладают более развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, хорошо ориентируются в новой обстановке, достаточно быстро находят новых друзей и знакомых, инициативны в общении, активно включаются в организацию общественно-значимых мероприятий.

У «латентных» коммуникаторов обнаружен более высокий уровень проявления дистимического типа акцентуации характера. т.е. они отличаются от «открытых» коммуникаторов пессимистичным отношением к жизни, сниженным настроением, фиксацией на мрачных сторонах жизни. Для них характерно использование таких психологических защит как подавление и реактивное образование. Подавление необходимо для сдерживания эмоции страха, проявления которой неприемлемы для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от агрессора. В результате реактивного образования эмоции и импульсы, вызывающие у человека беспокойство или воспринимаемые им как неприемлемые, устраняются из сознания преувеличением прямо противоположной эмоции и состояния. Особенности защитного поведения «латентных коммуникаторов» в норме – это тщательное избегание ситуаций, которые могут стать проблемными и вызвать страх, неспособность отстоять свою позицию в конфликте, покорность, робость, боязнь но-

вых знакомств, подчеркнутое стремление соответствовать общепринятым стандартам поведения.

Для получения данных о взаимосвязи структурных компонентов психики с типологическими особенностями мы применили метод корреляционного анализа с использованием r -коэффициента Пирсона. Рассмотрим полученные результаты (см. таблица 3).

Анализ результатов корреляции показал наличие значимых связей психических структур с рядом личностных характеристик. Обнаружена прямая корреляция «Эго» в выражении самопрезентации ($r=0.29$, $p<0.005$) и коммуникаций ($r=0.38$, $p<0.001$) в цифровом пространстве с отрицанием и гипертимическим типом акцентуации. Для молодых людей активно и адекватно презентующих себя в цифровом пространстве, способных находить объекты для общения и устанавливать с ними надёжные, качественные взаимоотношения характерно избегание потенциально-тревожной информации, противоречащей сложившимся представлениям о себе, оптимизм, высокий жизненный тонус, общительность, активность, стремление к лидерству. Также обнаружена взаимосвязь коммуникативных и организаторских способностей с «Эго» в выражении самопрезентации, коммуникации и нахождении необходимой информации.

Положительная корреляция «Супер-Эго» в выражении осознания влияния цифрового пространства на личность с компенсацией ($r=0.34$, $p<0.001$), психологической защитой, заключающейся в бессознательной попытке преодоления реальный и воображаемых недостатков. Поведение, обусловленное данной защитой, характеризуется установкой на серьёзную и методическую работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей, достижение высоких результатов в деятельности, стремление к оригинальности, склонность к воспоминаниям и т.п.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа

Table 3

Correlation analysis results

Шкалы методик		Фактор 1 «Эго»			Фактор 2 «Супер-Эго»		Фактор 3 «Ид»		
		B8	B9	B13	B11	B18	B2	B4	B6
Психологические защиты	Отрицание	0,29	0,38						
	Подавление	-0,37							
	Регрессия								
	Компенсация				0,34				
	Проекция								
	Замещение							0,33	0,41
	Интеллектуализация								
Акцентуации характера	Реактивные образования								
	Гипертимический		0,38	0,46					
	Демонстративный			0,39					
	Эксплозивный								
	Эмотивный	0,33							
	Циклотимический								
	Экзальтированный								0,27
	Педантичный								
	Ригидный								
	Дистимический	-0,32	-0,28	-0,36					
КОС	Тревожно-боязливый								
	Коммуникативные способности	0,38	0,36	0,42					
	Организаторские способности	0,27	0,27	0,57					

Прямая корреляция «Ид» в проявлении безграничности и свободы ($r=0.33$, $p<0.001$) и выражения агрессии ($r=0.41$, $p<0.001$) с замещением. В основе замещения лежит перенос реакции с недоступного на доступный объект или замена неприемлемого действия приемлемым. За счет такого переноса происходит разрядка напряжения. Соответственно, в цифровом пространстве замещение разворачивается путем перевода агрессивных действий из реального в виртуальный мир. Человек охраняет и создает свой жизненный мир. Но когда не может достичь желаемого в реальном мире, то погружается в события, происходящие в цифровом пространстве.

Заключение (Conclusions). Подводя итог, можно сказать, что в данном исследовании проведен теоретический анализ понятия «цифровое пространство личности», описаны психологические особенности проявления структур личности «Ид», «Эго» и «Супер-Эго» в цифровом пространстве, осуществлен сравнительный анализ акцентуаций характера, механизмов психологических защит, коммуникативных и организаторских способностей у «открытых» и «латентных» коммуникаторов.

С помощью кластерного анализа было выделено две группы студентов, которые условно назвали «Открытые» и «Латентные коммуниканты». Для «Открытых коммуни-

кантов» свойственна свободная манера выражения собственных чувств в цифровом пространстве, отсутствие коммуникативных барьеров, что говорит о высоких возможностях адаптации к новым условиям, которые обеспечивает структура «Эго» с помощью ведущей защиты отрицания, с помощью которой появляется установка, что всё всегда прекрасно, всё к лучшему и помогает не ощущать неприятные чувства в цифровом пространстве; структура «Ид» реализует себя за счёт свободы выражения чувств, тем самым агрессивные тенденции также имеют возможность частично выражаться и не скапливаться в бессознательном, что служит причиной хейта и других форм агрессии в цифровом пространстве. «Супер-Эго» достаточно гибкое, что позволяет выражать себя без наказания со стороны этой структуры.

Для группы «Латентных коммуникантов» свойственна более закрепощённая манера взаимодействия с цифровой средой, что говорит о сниженных способностях «Эго» адаптироваться к условиям новой реальности, ведущие защиты подавление и реактивное образование не способствуют выражению агрессивных влечений исходящих из «Ид», а трансформируют их в латентное или смещённое выражение агрессии или отстранение от цифрового пространства. «Супер-Эго» не позволяет реализовывать свой потенциал в цифровом пространстве из-за возможного страха наказания.

Обнаружены личностные факторы, сопряженные с функционированием структур психики в цифровом пространстве. Психическая структура «Ид» в цифровом пространстве реализует себя посредством психологической защиты замещения и удовлетворяет свои бессознательные влечения путем трансформации и подмены реального на цифровое, таким образом оценка реального значимого человека, замещается на лайк (клик на сердечко) абсолютно незнакомого человека и условно удовлетворяет потребность в принятии и любви.

Психическая структура «Эго» выражает себя через способность находить объекты

для общения и устанавливать с ними надёжные, качественные взаимоотношения, ориентироваться в информационном поле и находить необходимые ответы на вопросы, а также заявлять о себе в интернет-пространстве, что говорит о зрелости и адаптивности этой структуры. Более адаптивное «Эго» выявлено у гипертимного типа акцентуации, что может говорить о их высокой возможности к более быстрой приспособляемости к новой реальности. Посредством коммуникативных и организаторских способностей Эго проявляет себя в цифровом пространстве.

Структура «Супер-Эго» относительно цифрового пространства реализуется в осознании его влияния на личность и важности цифровой культуры каждого человека в современном мире и предъявляет себя посредством психологической защиты компенсации, что помогает личности, сохраняя свой свод морально-этических правил, представить свою цифровую копию в цифровом мире без ущерба для себя.

Таким образом, проведенное исследование по изучению взаимосвязи функционирования психических структур личности в цифровом пространстве от индивидуально-психологических свойств человека поможет в развитии способов взаимодействия с цифровым миром и оказании психологической помощи по соответствующим запросам.

Список литературы

Асмолов Г.А., Асмолов А.Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 3-28.

Гаджиев Х.А. Цифровое пространство как поле политического противостояния власти и оппозиции // Политическая наука. 2020. № 3. С. 147-171.

Голубева Н.А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С.130-150.

Добровольская И.А. Понятие «информационное пространство»: различные подходы к его изучению и особенности // Вестник РУДН,

серия Литературоведение. Журналистика. 2014. № 4. С. 140-147.

Добринская Д.Е. Киберпространство: территория современной жизни // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2018. Т. 24, № 1. С. 52-70

Дутко Ю.А., Беловол Е.В. Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №1. С. 78-92.

Кондратьева О.Н. Типология пользователей социальных сетей в метафорическом зеркале российских масс-медиа // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 1. С. 62-72.

Левин К. Теория поля в социальных науках. С-Пб.: Речь, 2000. 368 с.

Расина Э.О. Структурная композиция виртуального образа личности в контексте российского интернет-пространства // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №1. С. 93-104.

Собольников В.В. Цифровая трансформация как фактор развития виртуальной личности // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. №1. С. 3601-3610.

Федоркина А.П. Трансграничность современного жизненного пространства и ее влияние на психологию человека // Мир психологии. 2019. № 2. С. 38-47.

Юревич А.В., Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Цифровая революция и будущее психологии: к прогнозу развития психологической науки и практики // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т.3. № 1 (9). С. 6-19.

Cramer P., *Ego functions and Ego development: Defense mechanisms and intelligence as predictors of Ego level* // *Journal of Personality*, 1999, Vol. 67 (5), P. 735-760.

Freud S., *The ego and the id.*, Standart Edition, 1923, 19, P. 13-59.

References

Asmolv, G.A. and Asmolv, A.G. (2019), "The Internet as a Generative Space: historical and evolutionary perspective", *Questions of Psychology*, 4, 3-28. (In Russian).

Gadzhiev, Kh.A. (2020), "Digital space as a field of political confrontation between the authorities and the opposition", *Political Science*, 3, 147-171. (In Russian).

Golubeva, N.A. (2020), "Features of the digital identity of adolescents and youth in a modern

technological society", *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education*, 1, 130-150. (In Russian).

Dobrovolskaya, I.A. (2014), "The concept of "information space": different approaches to its study and features", *Bulletin of RUDN, series Literary criticism. Journalism*, 4, 140-147. (In Russian).

Dobrinskaya, D.E. (2018), "Cyberspace: the territory of modern life", *Bulletin of Moscow University. Series 18: Sociology and Political Science*, 24 (1), 52-70. (In Russian).

Dutko, Yu.A. and Belovol, E.V. (2020), "Features of the formation of personality thinking in the digital environment (comparative analysis of generations)", *Scientific result. Pedagogy and psychology of education*, 1, 78-92. (In Russian).

Kondratyeva, O.N. (2020), "Typology of users of social networks in the metaphorical mirror of Russian mass media", *Philological class*, 25(1), 62-72. (In Russian).

Levin, K. (2000), *Field theory in social sciences*, St. Petersburg, Russia.

Rasina, E.O. (2020), "Structural composition of the virtual personality image in the context of the Russian Internet space", *Research Result. Pedagogy and psychology of education*, 6 (1), 93-104. (In Russian).

Sobolnikov, V.V. (2020), "Digital transformation as a factor in the development of a virtual personality", *Professional education in the modern world*, 10(1), 3601-3610. (In Russian).

Fedorkina A.P. (2019), "Transboundary of modern living space and its influence on human psychology", *World of psychology*, 2, 38-47. (In Russian).

Yurevich A.V., Zhuravlev A.L. and Nestik T.A. (2018), "The digital revolution and the future of psychology: towards predicting the development of psychological science and practice", *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 3(1), 6-19. (In Russian).

Cramer, P. (1999), "Ego functions and Ego development: Defense mechanisms and intelligence as predictors of Ego level", *Journal of Personality*, 67 (5), 735-760.

Freud, S. (1923), *The ego and the id*, Standart Edition.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Короткова Варвара Олеговна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации.

Лобза Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации.

About the authors:

Varvara O. Korotkova, Senior Lecturer, Department of General and Social Psychology, Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

Olga V. Lobza, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

УДК: 316.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-6

Базаров Т.Ю.* ,
Дикусарова А.Р. 

Влияние стилей реагирования на изменения фасилитатора и эффективность командной работы в виртуальной среде

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
ул. Моховая, д. 11, стр. 9, г. Москва, 125009, Россия
tbazarov@mail.ru*

*Статья поступила 27 июля 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. Пандемия внесла существенные коррективы в жизнь бизнеса, образования и тех сфер жизни, которые связаны с совместной деятельностью людей. Актуальность исследования обусловлена повсеместным переходом рабочих групп в дистанционный формат деятельности. В этих условиях изменениям подверглись как индивидуальные (стиль реагирования на изменения), так и групповые факторы (лидерство и эффективность), влияющие на эффективность различных организаций. Ощущается дефицит исследований, посвященных факторам эффективности групповой работы в виртуальной среде. Нет достоверных данных о том, как меняется роль лидера виртуальных групп и какие средства воздействия обеспечивают эффективность командной работы. *Цель* заключается в выявлении связи между стилем реагирования на изменения фасилитатора и эффективностью командной работы в виртуальной среде. *Методология и методы:* авторы исходят из деятельностной парадигмы (А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева), ролевого подхода к организации совместной деятельности фасилитация, медиация, модерация (Т.Ю. Базаров). В качестве методов использовались: эксперимент с заданными параметрами участников групп (самооценка и стили реагирования на изменения), опросные методы («Мастер групповой работы»). Исследование проходило в 3 этапа в виртуальном пространстве на платформах «Zoom» и «Miro» с использованием возможностей «Google Form». Обработка данных осуществлялась с помощью «MS Excel». *Результаты и выводы:* лидер и фасилитатор в виртуальной команде обеспечивают разный уровень эффективности групповой работы. В формировании успешной виртуальной команды особую роль играет фасилитатор с преобладанием реализующего стиля реагирования на изменения. Эффективность виртуальной команды также положительно связана с гетерогенностью участников по стилям реагирования на изменения. *Перспективы исследования:* в дальнейшем планируется изучить феноменологию и психологические механизмы командного (распределенного) лидерства в виртуальной среде.

Ключевые слова: лидер; фасилитатор; стили реагирования на изменения; командная работа; виртуальная среда.

Информация для цитирования: Базаров Т.Ю., Дикусарова А.Р. Влияние стилей реагирования на изменения фасилитатора на эффективность командной работы в виртуальной среде // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 74-87. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-6.

Takhir Yu. Bazarov* ,
Alina R. Dikuserova 

The impact of the facilitator's change response styles on the effectiveness of teamwork in a virtual environment

Lomonosov Moscow State University,
bld. 9, 11 Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia
tbazarov@mail.ru*

*Received on July 27, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. The pandemic has made significant adjustments to the life of business, education and those areas of life that are associated with the joint activities of people. The pertinence of the study stems from the widespread transition of working groups to a remote format of activity. Under these conditions, both individual (the style of responding to changes) and group factors (leadership and efficiency) that affect the effectiveness of various organizations have undergone changes. Today, there is a clear lack of research on the factors of the effectiveness of group work in a virtual environment. There is no reliable data on how the role of the leader of virtual groups is changing and what means of influence ensure the effectiveness of teamwork. *The goal* is to identify the relationship between the style of responding to changes of the facilitator and the effectiveness of teamwork in a virtual environment. *Methodology and methods:* the authors proceed from the activity paradigm (A.N. Leontiev, G.M. Andreeva), the role-based approach to the organization of joint activities facilitation, mediation, moderation (T.Y. Bazarov). *The methods used were:* an experiment with the specified parameters of group participants (self-assessment and styles of responding to changes), survey methods (“Master of group work”). The study was conducted in 3 stages in the virtual space on the “Zoom” and “Miro” platforms using the capabilities of “Google Form”. Data processing was carried out using “MS Excel”. *Results and conclusions:* the leader and the facilitator in the virtual team provide different levels of effectiveness of group work. In the formation of a successful virtual team, a special role is played by a facilitator with a predominance of the implementing style of responding to changes. The effectiveness of the virtual team is also positively associated with the heterogeneity of participants in response styles to changes. *Research prospects:* in the future, it is planned to study the phenomenology and psychological mechanisms of team (distributed) leadership in a virtual environment.

Keywords: leader; facilitator; styles of responding to changes; teamwork; virtual environment.

Information for citation: T.Yu. Bazarov, A.R. Dikuserova (2021), “The impact of the facilitator's change response styles on the effectiveness of teamwork in a virtual environment”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 74-87, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-6.

Введение (Introduction). Пандемия внесла существенные коррективы во все сферы жизни, которые связаны с совместной деятельностью людей. Актуальность

исследования обусловлена повсеместным переходом рабочих групп в дистанционный формат деятельности. В этих условиях изменениям подверглись как индивидуальные,

так и групповые факторы, влияющие на эффективность различных организаций. Среди индивидуальных факторов рассматривается стиль реагирования на изменения (Битюцкая, Базаров, 2019), а групповых – такие факторы, как лидерство и эффективность (Базаров, Базарова, 2007). Позиция лидера может быть реализована через непосредственное влияние на группу или через роль организатора (фасилитатора) (Базаров, 2011). Изучалась сравнительная эффективность этих двух ролей в виртуальной среде. Отдельное внимание уделялось особенностям стиля реагирования на изменения лидера или организатора (фасилитатора) и членов групп. Причем, команды для групповой работы специальным образом формировались по гомогенному или гетерогенному принципу в соответствии со стилями реагирования на изменения.

На сегодня ощущается явный дефицит исследований, посвященных факторам эффективности групповой работы в виртуальной среде. Нет достоверных данных о том, как меняется роль лидера виртуальных групп и какие средства воздействия обеспечивают эффективность командной работы.

Цель заключается в выявлении связи между стилем реагирования на изменения фасилитатора и эффективностью командной работы в виртуальной среде.

Методология и методы (Methodology and methods). Авторы исходят из деятельностной парадигмы (А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева), подхода к организации совместной деятельности фасилитация, медиация, модерация (Т.Ю. Базаров). В качестве методов использовались: эксперимент с заданными параметрами участников групп (самооценка и стили реагирования на изменения), опросные методы («Мастер групповой работы»). Исследование проходило в 3 этапа в виртуальном пространстве на платформах «Zoom» и «Miro» с использованием возможностей «Google Form». Обработка данных осуществлялась с помощью «MS Excel».

В эксперименте приняли участие 60 студентов Московского Государственного

Университета им. М.В. Ломоносова. Из них: 15 участников мужского пола (25% от общего числа участников эксперимента) и 45 участников женского пола (75%). Все участники эксперимента были поделены на 10 групп, в зависимости от заданных параметров.

Экспериментальное исследование проходило в 3 этапа. На каждом этапе использовались разные методы и методики.

1 этап: Диагностика участников и распределение по экспериментальным группам.

Диагностика участников проводилась с использованием следующих методов:

- Методика «Стили реагирования на изменения» (Базаров Т.Ю., Сычева М.П.);
- Опросник на самооценку цифровых навыков;
- Методика «Мастер групповой работы» (Базаров Т.Ю.).

Распределение участников по экспериментальным группам осуществлялась на базе данных опросника на самооценку цифровых навыков и методики «Стили реагирования на изменения».

2 этап: Эксперимент в форме игры на командное взаимодействие в цифровой среде.

Эксперимент проходил в 5 шагов:

- 1 шаг: знакомство участников команд;
- 2 шаг: игра на командное взаимодействие в цифровой среде (платформа Miro);
- 3 шаг: самоотчет о командной работе (индивидуальная рефлексия);
- 4 шаг: групповой отчет о процессах, результатах и командной работы (групповая рефлексия);
- 5 шаг: выявление факторов, влияющих на эффективность командной работы.

3 этап: Обработка результатов.

Соотнесение результатов тестирования с итогами игры. Соотнесение эффективности групповой работы с изучаемыми параметрами (высокая или низкая самооценка, лидер или фасилитатор, гомогенность или гетерогенность состава команд).

Описание игровых ситуаций, включенных в эксперимент. На рис. 1 представлена игра под названием “Triangles Words”, направленная на командное взаи-

модействие в виртуальной среде, и реализуемая на платформе “Miro”. Игра проходила

в 2 этапа с усложнением решаемой задачи от 1 к 2 этапу.

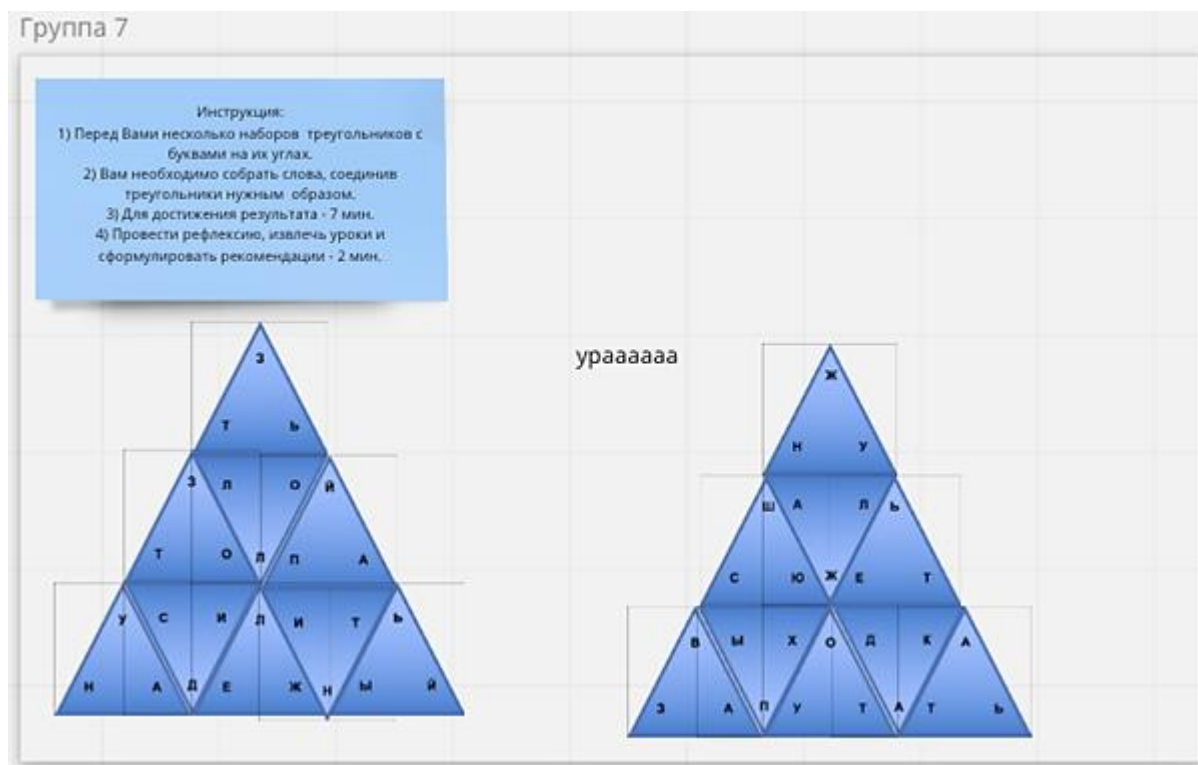


Рис. 1 Визуализация игры под названием “Triangles Words”
Fig. 1 Visualization of a game called “Triangles Words”

Участникам за 9 минут необходимо было (отдельно для 1 и 2 этапа) составить определенное количество слов. Работа с треугольниками заключалась в их переворачивании и перемещении с целью составления максимального количества слов. При этом, членам команд приходилось быстро учиться необходимым навыкам, приводящим к эффективному результату.

На рис. 2 представлена игра под названием “Ball Point Game”, направленная на командное взаимодействие в виртуальной среде, и реализуемая на платформе

“Miro”. Как и в предыдущем случае, игра проходила в 2 этапа с усложнением решаемой задачи от 1 к 2 этапу.

Участники за 3 минуты должны были составить “План” (ожидаемый результат). Последующие 3 минуты происходило основное действие, которое заключалось в перекидывании мячей из точки А в точку Б через промежуточные точки, обозначенные цифрами (рис. 2). В последние 3 минуты команда заполняла “Факт” (итог) и “Остаток” (разница между Планом и Фактом). Каждое игровое действие длилось 9 минут.

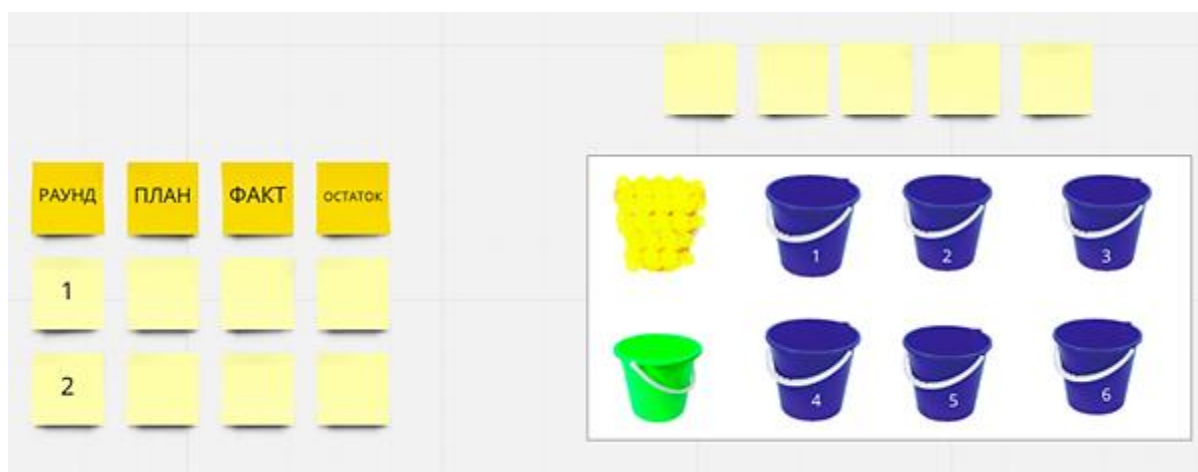


Рис. 2 Визуализация игры под названием “Ball Point Game”
Fig. 2 Visualization of the game called “Ball Point Game”

Особенности командной работы в виртуальной среде. Одним из активно развивающихся направлений в области современной социальной психологии стали исследования реагирования личности и группы на ситуацию изменений. Социальная нестабильность и высокие темпы развития технологий, изменившие жизнь современного человека, вызывают широкий спектр неоднозначных реакций: от принятия неопределенности, даже стремления к переменам, до их избегания и негативных переживаний (Гришина, 2016). В рамках данной области можно выделить несколько направлений, начиная от разработки теоретических оснований психологии неопределенности (Леонтьев, 2016), осмысления проблем социализации личности в транзитивном обществе (Белинская, 2001) до конкретно-эмпирических исследований реагирования на изменения и неопределенности (Базаров, Сычева, 2012; Колонтаевская, Гришина, Базаров, 2016)).

Говоря об индивидуальных особенностях принятия или сопротивления изменениям, как правило, выделяются такие конструкты как социальная установка и стилевые особенности личности. Социальная установка является конструктом, объясняющим, почему человек так, а не иначе поступает в конкретных ситуациях, каким мотивом при этом руководствуется, почему одним мотивом, а не другим, по каким ос-

нованиям выбирает способ действия (Журавлев, 1993). Под социальной установкой понимается “определенная диспозиция индивида, в соответствии с которой тенденции его мыслей, чувств и возможных действий организованы с учетом социального объекта” (Белинская, Тихомандрицкая, 2001). Наиболее важным свойством социальной установки признается способность направлять и регулировать поведение человека. Мультикомпонентный взгляд на структуру такой установки позволяет выделить три компонента: когнитивный (знания об объекте установки), аффективный (эмоциональная оценка объекта), конативный (поведенческий) компонент (целенаправленные действия по отношению к объекту) (Андреева, 2004). Изменения под влиянием контекста и преимущественная зависимость от характеристик социального объекта позволяют комплексно анализировать социальный объект и его обобщенное восприятие.

Согласно ряду исследований (Базаров, Сычева, 2012), можно выделить четыре стиля реагирования на изменения, на основе пересечения двух характеристик личности: ориентация на стабильность/инновационность или склонность к принятию изменений и ориентация на суждение либо восприятие, отражающая рациональный или иррациональный подход к произошедшим изменениям. Внешним коррелятом этих характеристик личности могут

служить толерантность к неопределенности: низкая для ориентированных на стабильность, что проявляется в неготовности менять свое поведение при изменении внешней ситуации, и высокая для ориентированных на инновационность, означающая готовность к принятию изменения. Для ориентации на суждение характерно восприятие мира как упорядоченного и детерминированного, тогда как в случае ориентации на восприятие проявляется склонность воспринимать мир стихийным и хаотично меняющимся. На основе сочетания этих характеристик были выделены стили реагирования человека на изменения – инновационный (ориентация на инновационность и восприятие), консервативный (ориентация на стабильность и суждение), реактивный (ориентация на стабильность и восприятие) и реализующий (ориентация на инновационность и суждение) (Базаров, Сычева, 2013). Необходимо отметить, что исследователи не склонны описывать «чистые стили» реагирования на изменения. Скорее, обнаруживаются различные сочетания или пересечения стилей.

В исследованиях, посвященных командной работе, отмечается, что ролевая структура группы является динамичным образованием – не всегда определенная роль члена команды является постоянной и не меняется. В научной литературе, посвященной проблематике команд, можно выделить два направления: представление о команде как о малой группе, и представление о команде как о сумме ее членов и взаимодействия между ними – это психология индивидуальных различий (Жуков, Журавлев, Павлова, 2012).

Термин «команда» можно определить, как группу людей, которые взаимозависимы в отношении информации, ресурсов, знаний и навыков и стремятся объединить свои усилия для достижения общей цели. Роли в команде являются постоянными и не меняются. В виртуальной среде главным условием команды (уже виртуальной) является наличие совместно-творческой деятельности.

В связи условиями, которые возникли на фоне пандемии, многие люди оказались вынужденными или получили возможность работать в виртуальных группах. Переход от непосредственно контактной ситуации (со-присутствия) к виртуальной коммуникации первоначально воспринимался как, прежде всего, изменение трудового процесса, подобно внедрению программного обеспечения в компаниях. Однако, оказалось, что изменения коснулись всего комплекса коммуникативных возможностей и эмоциональной атмосферы группы, и это сказалось на ее эффективности. Почему в некоторых случаях эффективность повысилась опытом работы в виртуальных командах? Сколько нужно времени сотрудникам, чтобы полноценно адаптироваться к новой ситуации. Что необходимо предпринять, чтобы общение в виртуальных командах стало более точным, кратким и недвусмысленным (Bakshi, Krishna, 2008)? Вот неполный перечень вопросов, с которыми столкнулись сотрудники большинства организаций, перешедших в онлайн формат.

Для преодоления большинства проблем, которые возникли при виртуальном общении в командах, необходимо было четко определить сферы ответственности и установить определенные правила и сроки. Создание структур и фиксированные виртуальные встречи важны для обеспечения регулярного «личного» обмена, например, посредством видеоконференций. Это повышает доверие к команде, укрепляет сотрудничество, несмотря на расстояние, и уменьшает чувство «одинокости». Команды, как правило, извлекают выгоду из общения и обмена личной информацией между своими членами. Следовательно, это должно быть осуществимо в виртуальном пространстве (Pierce, Hansen, 2008). Виртуальное лидерство стало играть особую роль в поиске точек соприкосновения и укреплении связей внутри команды, а также создание организационного доверия. Для достижения общей цели стало критически необходимым понимание смысла общей деятельности, что также определило лидерство в виртуальных

командах в качестве решающего фактора успеха (Naik, Kim, 2010).

Примечательно, что в социально-психологических исследованиях отмечалась роль стиля лидера команды в качестве ключа к минимизации потерь мотивации, а также поддержанию эффективности виртуальных команд (Hoch, Kozlowski, 2014). Некоторые авторы предполагают, что трансформационный стиль лидерства особенно подходит для виртуальных команд, использующих компьютерную коммуникацию (Purvanova, Bono, 2009; Ruggieri, 2009). Исследователи предположили, что трансформационное лидерство основано на четырех основных факторах: вдохновляющей мотивации, идеализированном влиянии, индивидуальном подходе и интеллектуальной стимуляции (Kark и др., 2003). С этой целью лидеры трансформации ставят интересы своей команды на первое место, уважают обязательства и миссию, проявляют качества, которые внушают уважение и гордость, становятся образцами для подражания и исследуют новые перспективы для решения проблем и достижения целей (Ruggieri, 2009). Р.К. Пурванова и Дж.Е. Бонно предполагают, что трансформационное лидерство в виртуальных командах оказывает более сильное влияние и что лидеры, которые повышают свое трансформационное лидерское поведение в таких командах, достигают более высокого уровня командной работы (Purvanova, Bono, 2009). Возникает вопрос о причинах такого влияния лидера. Возможно, сила лидера связана с его воздействием на культурные аспекты групповой жизни?

Подтверждение этой мысли находим в исследованиях Э. Шейна, который предложил модель, построенную на строгом разделении групповых проблем: во-первых, выживания и адаптации при изменении внешних условий существования группы и, во-вторых, интеграции внутренних процессов, обеспечивающих возможность выживания и адаптации (Schein, 1983). Адаптация к внешней среде требует от группы совместного решения задач, внутригрупповая инте-

грация предполагает развитие и поддержание системы определенных внутренних отношений между членами группы. Представляется, что, расставив приоритеты в решении разных типов групповых задач, можно сформулировать различие в ориентациях коммуникативного и проектного лидеров: коммуникативный лидер ориентирован в своей деятельности, прежде всего, на задачи внутренней интеграции, проектный лидер – в первую очередь, на задачи внешней адаптации, внешнего позиционирования и предметную деятельность (Schein, 1983). Таким образом, можно утверждать, что значимость лидера в команде связана с его двунаправленной ориентацией, на задачи внешней адаптации (предметную деятельность) и стремление к внутренней интеграции (коммуникативную деятельность).

Идея ролевой дифференциации приводит Р.М. Белбина к фиксации чрезвычайной важности такого качества команды, как ее гетерогенность. Автор считает, что чем более гетерогенной по своему составу будет группа, тем выше вероятность ожидания ее эффективности (Belbin, 2004). При этом важно понимать, что гетерогенность, одновременно, является трудностью на пути создания команды, поскольку различия между участниками на первых этапах создания команды создают сложности взаимопонимания и срабатывания. Данное противоречие отразилось и на подходах к пониманию групповой эффективности.

Определение эффективности и успешности довольно обширно рассмотрено в рамках организационной психологии. Эффективность организации напрямую зависит от того, насколько она учитывает внешнее воздействие. Также в научной литературе указано, что эффективность команды напрямую зависит от удовлетворенности ее членов процессом и результатом работы. Важно отметить, что успешность команды является одним из показателей эффективности. Что касается успешности команд, то основными критериями традиционно считается достижение групповой поставленной

задачи и удовлетворенность членов группы работой (Базаров, Базарова, 2007).

Для достижения большей эффективности команд принято приглашать мастера групповой работы, который помогает организовать процесс коммуникации между участниками. Как известно, ключевые области внутригрупповой коммуникации связаны с тремя аспектами групповой активности. Это совместная деятельность (задачи, решаемые группой), отношения между участниками (атмосфера в группе) и организация коммуникации (правила и процедуры обмена информацией). Как соотносятся между собой роли лидера и организатора (фасилитатора)? Какая из этих ролей вносит наибольший вклад в эффективность группы в виртуальной среде? Для ответа на этот вопрос мы задумали экспериментальное исследование. Но вначале рассмотрим подробнее особенности роли фасилитатора.

Фасилитация предполагает работу с процессами взаимодействия, коммуникации и определением групповых норм. Фундаментальная характеристика фасилитатора связана именно с объектом его воздействия – группой как целым, ее процессами и динамикой. В целом функции фасилитатора заключаются в снятии коммуникативных барьеров; в создании таких условий, которые помогут каждому участнику быть включенным в групповое решение задачи; в разработке регламентов (этапы и правила работы), а также их контроле; в формировании и распределении командных ролей; регулировании групповых мыслительных процессов. В то же время, будучи активным в совместной деятельности, фасилитатор не вмешивается в содержательный аспект работы. В методический арсенал фасилитатора входят различные способы организации совмест-

ной деятельности группы, например, мозговой штурм, групповое обсуждение и т.д. (Базаров, 2016, Базаров, Ладоненко, 2013).

Итак, исходя из теоретического анализа, мы выделили основные суждения, которые легли в основу нашего эксперимента:

1) в условиях виртуальной среды традиционное лидерство не способно обеспечить высокую эффективность групповой работы;

2) высокая эффективность командной работы в виртуальной среде достигается за счет фасилитации групповой активности;

3) в качестве индивидуальных особенностей, влияющих на стиль фасилитатора может выступать стиль реагирования на изменения;

4) успешная работа виртуальной среде ожидается в тех командах, которые сформированы по гетерогенному признаку.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На основании эмпирического исследования изучаемые команды по показателю эффективности распределились следующим образом: низкоэффективные (30%), среднеэффективные (30%) и высокоэффективные (40%) (рисунок 3).

В ходе эксперимента нами была проведена групповая рефлексия, в которой основные вопросы были направлены на удовлетворенность процессом и результатом командной работы в виртуальной среде. Результаты представлены в таблице.

Также, с помощью групповой рефлексии мы выявили команды, в которых присутствовал лидер, а также команды, в которых он отсутствовал. Результаты по наличию/отсутствию лидера, а также эффективности команд представлены на рис. 4.



Рис. 3 Эффективность команд
 Fig. 3 Team effectiveness

Удовлетворенность команд результатом и процессом игры
Satisfaction of the teams with the result and the process of the game

Таблица

Table

№ команды	Эффективность команды	Удовлетворенность результатом игры	Удовлетворенность процессом игры
1	Низкая	6	8
2	Средняя	7	10
3	Средняя	5	8
4	Низкая	10	10
5	Высокая	10	10
6	Средняя	8	9
7	Высокая	10	10
8	Высокая	10	3
9	Низкая	4	6
10	Высокая	10	10

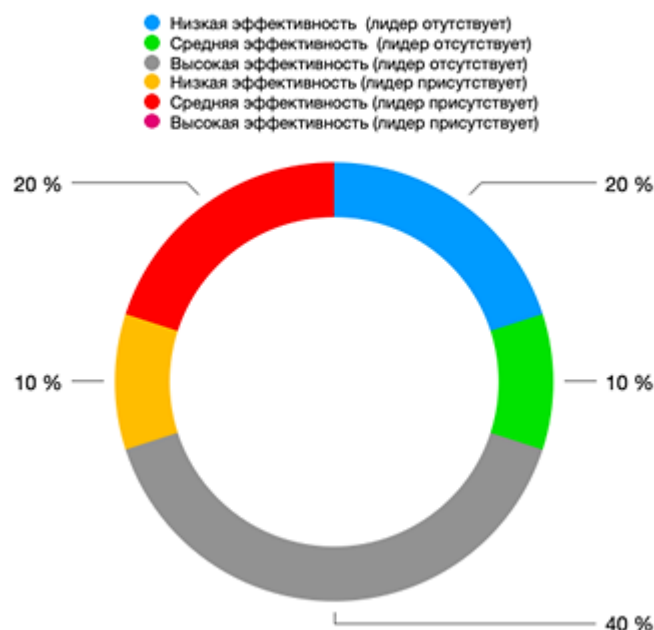


Рис. 4 Результаты команд по эффективности и наличию/отсутствию лидера
Fig. 4 Team results by efficiency and presence/absence of a leader

По методике «Мастер групповой работы» мы выявили фасилитаторов в командах, где лидер отсутствовал. Результаты, представленные на рис. 5, показывают нам распределение фасилитаторов и лидеров по стилям реагирования на изменения и эффективно-

сти команд. По горизонтали изображена эффективность команд в баллах (от 0 до 6), а по вертикали – номера команд и стили реагирования на изменения лидеров/фасилитаторов каждой из команд.



Рис. 5 Результаты по эффективности команд, в которых присутствовал фасилитатор/ лидер с определенным стилем реагирования на изменения

Fig. 5 Results on the effectiveness of teams in which there was a facilitator/ leader with a certain style of responding to changes

В двух играх, которые проводились в виртуальной среде, присутствовали команды, в которых преобладал конкретный стиль реагирования на изменения у участников (то есть, гомогенные команды по стилям реагирования на изменения), и напротив, команды, в которых отсутствовало преобладание конкретного стиля реагирования на измене-

ния у участников (то есть, гетерогенные команды по стилям реагирования на изменения). На рисунке, по горизонтали, изображена эффективность команд в баллах, а по вертикали – номера команд, каждая из которых отмечена своим цветом (зеленая – гомогенная команда, синяя – гетерогенная команда).

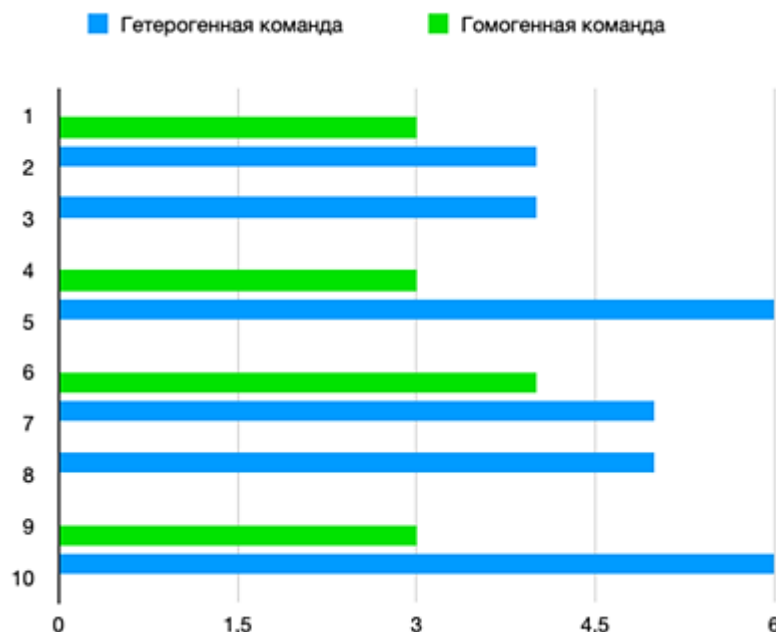


Рис. 6 Результаты по эффективности гомогенных/гетерогенных команд
 Fig. 6 Results on the effectiveness of homogeneous / heterogeneous teams

В нашем эксперименте были замечены команды с лидером и без него. Нам стало интересно посмотреть, приведет ли наличие лидера в виртуальной команде к эффективным результатам?

Исходя из результатов групповой рефлексии, можно посчитать общую групповую удовлетворенность процессом игры, а также ее результатом. Так, результаты, представленные в таблице, показывают нам, что команды с низкой эффективностью удовлетворены процессом игры на 8, а результатом – на 6,6. Команды со средней эффективностью удовлетворены процессом игры на 9, а результатом – на 6,6. А команды с высокой эффективностью удовлетворены процессом игры на 8,25, а результатом на 10. Таким образом, команды с высокой эф-

фективностью больше удовлетворены результатом, а со средней – процессом. Что же влияет на эффективность команд? Почему одни команды достигают высокой эффективности, а другие – нет?

Исходя из результатов, представленных на рисунке 4, мы видим, что виртуальные команды, в которых не было лидера, показали разную эффективность. Так, 2 команды (20% от общего числа команд), в которых отсутствовал лидер, показали низкую эффективность. Напротив, 4 команды (40%), в которых отсутствовал лидер, показали высокую эффективность, а 1 команда (10%) – среднюю. В это же время, 2 команды (20%), в которых присутствовал лидер, показали среднюю эффективность, а 1 команда (10%) – низкую. При этом, ни одна команда, в ко-

торой присутствовал лидер, не показала высокую эффективность. Обнаружено, что в группах, показавших низкую эффективность, участники фиксируют наличие лидера. Можно ли сказать, что лидер выступает препятствием на пути к высокой эффективности? Это не совсем так, поскольку отмечены группы без персонального лидера, которые также показали низкую эффективность. Так что же означает наличие или отсутствие лидера? Отсутствие лидера, ведь, не означает, что работа группы в сложных условиях никак не организовывалась, не направлялась и не контролировалась. Именно в этих группах проявилась роль фасилитатора. Однако, не все фасилитаторы привели свои группы к высокой эффективности. Какие особенности фасилитаторов были связаны с высокой успешностью команд в виртуальной среде?

На рис. 5 мы видим, что 4 команды, которые достигли наибольшей эффективности, возглавлялись фасилитаторами с реализующим стилем реагирования на изменения (40%). Фасилитаторы с реактивным стилем реагирования на изменения (10%) замечены среднеэффективных командах, а фасилитаторы с консервативным стилем реагирования на изменения (20%) – в низкоэффективных. Возможно, реализующий стиль реагирования на изменения и является ключом к ответу? Однако, согласно полученным данным, лидеры с различными стилями реагирования на изменения (в том числе, реализующим) возглавляли команды со средней и низкой эффективностью (30%). Соединяя полученные результаты воедино, получаем, что в виртуальной командной работе успешным будет фасилитатор с реализующим стилем реагирования на изменения. Но какой еще фактор может приводить команду к успеху?

Исходя из результатов, представленных на рисунке 6, мы видим, что наибольшую эффективность, а именно среднюю и высокую, получили 6 гетерогенных команд (60%), то есть те, в которых были представлены смешанные стили реагирования на изменения у участников. Причем 4 из 6 гете-

рогенных команд проявили высокую эффективность (что составляет 67% от общего числа гетерогенных команд), и лишь 2 – среднюю (что составляет 33% от общего числа гетерогенных команд). Напротив, 4 гомогенных команды, то есть те, в которых преобладал конкретный стиль реагирования на изменения, получили низкую и среднюю эффективность, причем 3 из 4 гомогенных команд проявили низкую эффективность (что составляет 75% от общего числа гомогенных команд), а 1 – среднюю (что составляет 25% от общего числа гомогенных команд). Данные результаты показывают нам, что успешная работа в виртуальной среде будет в тех командах, где представлены разные стили реагирования на изменения у участников, то есть, команды будут гетерогенными.

Заключение (Conclusions). На основе проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1) традиционное лидерство сталкивается с существенными препятствиями в виртуальных группах. Обнаружено, что в командах, где отмечено явное лидерство одного из членов группы, показатели эффективности оказались на уровне средних и низких значений;

2) фасилитатор, который является в командах организатором, но не лидером, создает необходимые условия для высокой эффективности. Обнаружено, что фасилитаторы с реализующим стилем реагирования на изменения, с наибольшей вероятностью приводят свою команду к успеху;

3) команды лучше формировать по гетерогенному принципу. Изученная гетерогенность по стилям реагирования на изменения показала хорошие результаты. Однако, предстоит изучить иные основания для разнообразия групп, что является одним из основных вопросов для будущего исследования.

Традиционное лидерство претерпевает серьезные изменения в современных условиях. Виртуальная коммуникация и групповая работа предполагают иные, чем лидерские, стратегии организации командной де-

тельности. Возможно, что традиционное лидерство сдерживает совместнотворческую деятельность, которая заложена в основу командной деятельности в виртуальной среде. Иными словами, традиционное лидерство может выступать помехой для свободы участников, которая необходима в команде. Также есть и другая гипотеза: наличие лидера блокирует ответственность у участников в виртуальной команде. Проверке выдвинутых гипотез будет посвящен следующий этап исследования.

Список литературы

Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. Москва: Аспект Пресс, 2004. 378 с.

Базаров Т.Ю., Базарова К.Т. Возможно ли распределенное лидерство? // Национальный психологический журнал. 2007. №1. С. 123-127.

Базаров Т.Ю., Сычева М.П. Создание и апробация опросника “Стили реагирования на изменения” // Психологические исследования. 2012. Том 5. № 25. С. 3-11.

Базаров Т.Ю., Ладоненко М.А. Методика создания модели компетентностей // Организационная психология. 2013. Том 3. № 3. С. 61-77.

Базаров Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты: практическое пособие. Москва: КноРус, 2011. 304 с.

Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс. 2001. 357 с.

Битюцкая Е.В., Базаров Т.Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения // Вопросы психологии, 2019, №4. С. 94-106.

Гришина Н.В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 1. С. 58-68.

Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Создание и развитие команд: учебное пособие. Москва: Эксмо. 2012. 263 с.

Журавлев А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. Российская академия наук. 1993. №. 4. С. 4-15.

Колонтаевская А.С., Гришина Н.В., Базаров Т.Ю. Стилиевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений // Вестник Санкт-Петербургского университета.

Серия 16. Психология, педагогика. 2016, №4, С.51-62.

Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3-15.

Bakshi S., Krishna S. The impact of virtuality on the flexibility of virtual teams in software development projects // In Proceedings of the 14th Americas Conference on Information Systems. 2008. P. 1-9.

Belbin R.M. Management Trams. London: Elsevier. 2004. 232 P.

Hoch J.E., Kozlowski S.W.J. Leading virtual teams: Hierarchical leadership, structural supports, and shared team leadership // The Journal of Applied Psychology. Vol. 99, № 3, 2014. P. 390-403.

Kark R., Shamir B., Chen G. The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency // The Journal of Applied Psychology. Vol. 88, # 2, 2003. P. 246-255.

Naik N., Kim D.J. Virtual team success: Towards a theory of performance in virtual teams // In Proceedings of the 16th Americas Conference on Information Systems. 2010. P. 3487-3495 Lima, Peru.

Pierce E.A., Hansen S.W. Leadership, trust, and effectiveness in virtual teams // In Proceedings of the 29th International Conference on Information Systems. 2008. P. 1-21

Purvanova R.K., Bono J.E. Transformational leadership in context: Face-toface and virtual teams // The Leadership Quarterly. Vol. 20, № 3, 2009. P. 343-357.

Ruggieri S. Leadership in virtual teams: A comparison of transformational and transactional leaders // Social Behavior and Personality: An International Journal. Vol. 37, № 8, 2009. P. 1017-1021.

Schein E.H. The Role of the Founder in Creating Organizational Culture // Organizational Dynamics, Summer, 1983. P. 221-238

References

Andreeva, G.M. (2004), *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology], Aspect Press, Moscow, Russia.

Bazarov, T.Yu. and Bazarova, K.T. (2007), “Is distributed leadership possible?”, *Natsional'ny psikhologicheskyy zhurnal*, 1, 123-127. (In Russian).

Bazarov, T.Yu. and Sycheva, M.P. (2012), “Creation and approbation of the questionnaire “Styles of responding to changes”, *Psikhologicheskoe issledovaniya*, 5 (25), 1-11. (In Russian).

Bazarov, T.Yu. and Ladionenko, M.A. (2013), "Methodology for creating a competence model", *Organizatsionnaya psikhologiya*, 3 (3), 61-77. (In Russian).

Bazarov, T.Yu. (2011), *Tekhnologiya tsen-trov otsenki personala: protsessy i rezul'taty: prakticheskoe posobie* [Technology of personnel assessment centers: processes and results: a practical guide], KnoRus, Moscow, Russia.

Belinskaya, E.P. and Tikhomandritskaya, O.A. (2001), *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti* [Social psychology of personality], Aspect Press, Moscow, Russia.

Bitvutskaya E.V., Bazarov T.Yu. (2019) Osobennosti vospriyatiya zhiznennykh sobitiy ludmi s raznymi predpochitaemimi stylamy reagirovaniya na izmeneniya (Features of perception of life events by people with different preferred styles of response to changes // *Voprosy psikhologii* 4, 94-106. (In Russian).

Grishina, N.V. (2016), "Situational approach: research tasks and practical opportunities", *Vestnik SPbGU, Psikhologiya. Pedagogika*, 16 (1), 58-68. (In Russian).

Zhukov, Yu.M., Zhuravlev, A.V. and Pavlova, E.N. (2012), *Sozdanie i razvitie komand* [Creation and development of teams], Eksmo, Moscow, Russia.

Zhuravlev, A.L. (1993), "Social psychology of personality and small groups: some results of the study", *Psihologicheskij zhurnal. Rossijskaya akademiya nauk* 4, 4-15. (In Russian).

Kolantaevskaya, A.S., Grishina N.V., Bazarov T. Yu. (2016) Stylistic characteristics of self-determination in life changes situations // *Vestnik SPbGU, Psikhologiya. Pedagogika*, 4, 51-62. (In Russian).

Leontiev, D.A. (2016), "Existential approach in modern personality psychology", *Voprosy psikhologii*, 3, 3-15. (In Russian).

Bakshi, S. and Krishna, S. (2008), "The impact of virtuality on the flexibility of virtual teams in software development projects", *14-th American Conference on Information Systems*, Toronto, Canada.

Belbin, R.M. (2004), *Komandy menedzherov* [Management teams], Translated by Elsevier, London.

Hoch, J.E. and Kozlowski, S.W.J. (2014), Leading virtual teams: hierarchical leadership, structural support, and joint team leadership. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 390-403.

Kark, R., Shamir, B., and Chen, G. (2003), "Two aspects of transformational leadership: em-

powerment and dependency", *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246-255.

Naik, N. and Kim, D.J. (2010). "An extended adaptive structuration theory for the determinants and consequences of virtual team success", *14th American Conference on Information Systems*, 12-15 December 2010. Lima, Peru.

Pierce, E.A. and Hansen, S.V. (2008), "Leadership, trust and efficiency in virtual teams", *29-th International Conference on Information Systems*, Paris, France, 2008.

Purvanova, R.K. and Bono, J.E. (2009), "Transformational leadership in context: Face-to-face and virtual teams", *The Leadership Quarterly*, 20(3), 343-357. (In USA).

Ruggieri, S. (2009), "Leadership in virtual teams: a comparison of transformational and transactional leaders", *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(8), 1017-1021. (In Italy).

Shane, E.H. (1983), *The role of the founder in the creation of organizational culture*, Organizational dynamics, San Francisco, USA.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Базаров Тахир Юсупович, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Председатель Экспертного совета и член Президиума Российского психологического общества; научный руководитель Института практической психологии Высшей школы экономики.

Дикусарова Алина Романовна, студентка 6 курса факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

About the authors:

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology, of Lomonosov Moscow State University; Chairman of the Expert Council and member of the Presidium of the Russian Psychological Society; Scientific Director of the Institute of Practical Psychology of the Higher School of Economics.

Alina R. Dikusarova, Student of the 6th Faculty of Psychology, of Lomonosov Moscow State University, Department of Social Psychology.

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-7

Рынзина А.Г.* 
Великанова А.С. 

Сравнительный анализ подходов к изучению психологического благополучия личности студентов

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия
rynzinaanna@mail.ru*

Статья поступила 26 июня 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021

Аннотация. Внедрение современных информационных, в т.ч. дистанционных, технологий в образовательный процесс вуза требует от студентов постоянной готовности к изменению учебных целей, смыслов, перестройке способов взаимодействия с преподавателями и однокурсниками. В связи с этим возникает вопрос об адекватных методах диагностики психологического благополучия студентов как состояния, помогающего либо препятствующего их профессиональному и личностному развитию. *Цель статьи* – провести сравнительный анализ подходов к изучению психологического благополучия личности студентов и представить результаты апробации авторской теоретико-методологической позиции. *Методология и методы.* Авторы статьи предлагают рассматривать психологическое благополучие личности студентов как субъективное переживание (эмоциональное состояние) удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности, обусловленное уровнем самоактуализации личности, и использовать комплексный подход к его диагностике. Авторы выделяют два основных компонента психологического благополучия личности: эмоциональный и когнитивный. Для диагностики когнитивного компонента психологического благополучия личности студентов применялась методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), для диагностики эмоционального компонента – методика диагностики субъективного благополучия Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой. Данная теоретико-методологическая позиция была апробирована в ходе пилотажного эмпирического исследования психологического благополучия личности студентов вуза, проведенного на базе факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ». В исследовании приняли участие магистранты первого года обучения в количестве 58 человек. *Результаты.* Показано, что в отечественной и зарубежной психологии практически не представлены концепции психологического благополучия личности студентов как единство теоретических положений и адекватных им методов диагностики. Раскрыты два основных подхода к решению проблемы: эвдемонистический подход К. Рифф и концепция субъективного благополучия Р.М. Шамионова. В ходе эмпирического исследования обнаружена внутренняя согласованность применяемых диагностических методик для выявления уровня компонентов эмоционального и когнитивного психологического благополучия личности, наблюдаемая в 72,5% случаев и подтвержденная статистически с применением ф-критерия в модификации Крамера. *Выводы и перспективы.* Проведенное теоретико-эмпирическое исследование показало состоятельность авторской

методологической позиции. Вместе с тем, оно представляет собой первый этап разработки проблемы. Полученный в нем фактический материал требует уточнения и проверки с привлечением значительно большей выборки, достаточной для строгого статистического анализа полученных данных. В дальнейшем планируется расширить предмет исследования путем выявления решающего фактора психологического благополучия личности студентов.

Ключевые слова: психологическое благополучие личности; субъективное благополучие личности; самоактуализация; личностное развитие; диагностика психологического благополучия студентов вуза.

Информация для цитирования: Рынзина А.Г., Великанова А.С. Сравнительный анализ подходов к изучению психологического благополучия личности студентов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 88-101. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-7.

Anna G. Rynzina* ,

Aleksandra S. Velikanova 

**Comparative analysis of approaches to the study
of students' psychological well-being**

Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia,
rynzinaanna@mail.ru*

*Received on Juny 26, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. The introduction of modern digital and distance technologies in the educational process of the university requires students to be constantly ready to change educational goals, meanings, restructure the ways of interacting with teachers and classmates. The psychological well-being of students is a condition that helps or hinders their professional and personal development. This raises the question of adequate methods for diagnosing the psychological well-being of students as a condition that helps or hinders their professional and personal development. *The objective* is to conduct a comparative analysis of approaches to the study of the psychological well-being of students and to present the results of approbation of the author's theoretical and methodological position. *Methodology and methods of research.* The authors of the article consider the psychological well-being of students as a subjective experience of satisfaction with various aspects of their life, due to the level of personal self-actualization, and to use an integrated approach to its diagnostics. Following L.V. Kulikov and R.M. Shamionov, the authors distinguish two main components of psychological well-being: emotional and cognitive. To diagnose the cognitive component of the students' psychological well-being, the authors used "The scale of psychological well-being" by K. Riff (adapted by T.D. Shevelenkova, P.P. Fesenko), to diagnose the emotional component – the method of diagnosing subjective well-being by R.M. Shamionov, T.V. Beskova. The author's theoretical and methodological position is presented and was tested in the pilot study of the psychological well-being of university students, conducted on the basis of the Faculty of Psychology of the Pedagogical Institute of the State National Research University "BelSU". 58 first-year undergraduates took part in the pilot study. *Results.* It is shown that in domestic

and foreign psychology, the concept of psychological well-being of students is practically not presented as a unity of theoretical provisions and adequate diagnostic methods. The theoretical analysis reveals two main approaches to solving the problem: the C. Riff's eudamonic approach and the R.M. Shamionov's concept of subjective well-being. The study revealed an internal conformity of the diagnostic methods used to identify the level of emotional and cognitive components of psychological well-being. The consistency of the components of the psychological well-being is observed in 72.5% of students, which is confirmed using the ϕ -criterion in the Cramer modification. *Conclusions and perspectives.* The conducted theoretical and empirical research has shown the consistency of the author's methodological position. However, it represents only the first stage in the development of the problem. The factual material obtained in the research requires clarification and verification by attracting a larger sample, sufficient for a rigorous statistical analysis of the data obtained. In the future, it is planned to expand the subject of research by identifying the decisive factor in the psychological well-being of the personality of students.

Keywords: students' psychological well-being; subjective well-being; self-actualization; personal growth; diagnostics of university students' psychological well-being

Information for citation: A.G. Rynzina, A.S. Velikanova (2021), "Comparative analysis of approaches to the study of students' psychological well-being", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 88-101, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-7.

Введение (Introduction). В условиях цифровой трансформации современного общества, стремительных изменений в системе высшей школы, применения дистанционных образовательных технологий возникает вопрос об адекватных диагностических методах оценки психологического благополучия студентов как состояния, показателя и предиктора адаптационного потенциала личности, их профессионального и личностного роста, результативности деятельности (Бенко, 2017; Борисов, 2020; Водопьянова, 2020; Водяха, 2013; Герасимова, Обознов, 2017; Григоренко, 2009; Карапетян, 2017; Шамянов, 2008; Ovsyanikova and others, 2018; и др.).

Проблема психологического благополучия личности студентов как будущих специалистов находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных ученых. Вместе с тем, приходится констатировать, что на данный момент отсутствует единство во взглядах на сущность данного феномена, его структуру, методы диагностики, а также на цели и способы психоло-

го-педагогического обеспечения в условиях высшей школы (Водопьянова, 2020; Водяха, 2013; Григоренко, 2009; Козьмина, 2014; Павлоцкая, 2016; Шамянов, 2008; и др.). При этом в научной литературе практически не представлены целостные концепции, которые отражали бы единство теоретических положений и методов изучения данного феномена. Исключение составляют: концепция психологического благополучия личности К. Рифф и субъективного благополучия Р.М. Шамянова.

Цель статьи – сравнить два вышеуказанных подхода к диагностике психологического благополучия личности, выработать собственную теоретико-методологическую позицию и представить результаты ее апробации.

Методология и методы (Methodology and methods). Вслед за Л.В. Куликовым (по Андросовой, Митрофановой, 2019) и Р.М. Шамяновым (Шамянов, 2008), мы выделяем два основных компонента психологического благополучия личности: эмоциональный и когнитивный. Эмоциональ-

ный компонент – суть эмоциональная оценка или непосредственное переживание личностью степени удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности и жизнью в целом. Когнитивный компонент представляет собой интеллектуальную оценку человеком степени развития личностных характеристик и их самореализации. Отсюда психологическое благополучие личности студентов предлагается рассматривать как субъективное переживание удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности, обусловленное уровнем самоактуализации личности, и использовать комплексный подход к его диагностике. Для оценки когнитивного компонента психологического благополучия личности студентов применялась методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), для выявления эмоционального компонента – методика диагностики субъективного благополучия Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой. Данная теоретико-методологическая позиция легла в основу пилотажного эмпирического исследования психологического благополучия личности студентов вуза, проведенного на базе факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ». В исследовании приняли участие магистранты первого года обучения в количестве 58 человек.

Теоретические основы (The theoretical basis). Впервые термин «психологическое благополучие личности» появляется в 1969 году в работе Н. Брэдберна «Структура психологического благополучия», а активно начинает разрабатываться в конце XX века в связи с развитием позитивной психологии и интереса к позитивному функционированию личности и к профилактике ее психологических проблем. По мнению и в терминологии Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2008), в современной психологической науке утвердились два основных направления в исследовании психологического благополучия человека: гедонистическое и эвдемонистическое. В рамках гедонистического подхода (М. Аргайл, Н. Брэдберн, Э. Динер) психо-

логическое (субъективное) благополучие характеризуется балансом негативных и позитивных аффектов (переживанием личности положительных и отрицательных эмоций). С точки зрения эвдемонистического направления (М.Е. Воронина, Я.И. Павлоцкая, К. Рифф, М. Селигман, П.П. Фесенко, М. Ягода и др.) психологическое благополучие рассматривается как феномен, напрямую не связанный с переживанием чувства удовольствия, однако важного для развития личности и достижения ее смысловых жизненных целей.

Основоположником данного подхода является американская ученая К. Рифф. Ей удалось на основе анализа теорий личности А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартена и других выделить основные критерии психологически благополучного человека и создать собственную концепцию. К. Рифф показала, что быть психологически благополучной личностью значит «быть самоактуализированным, индивидуализированным, полностью функционирующим и оптимально развитым» (Ryff, 2014:10), что «включает в себя процессы постановки и достижения целей, попытки реализовать свой потенциал, испытать глубокую связь с другими, управлять потребностями и возможностями окружающего мира, заниматься самоуправлением и вырабатывать позитивное самоуважение» (Ryff, 1996: 16). Таким образом, автор (Ryff, 1995) выделяет 6 компонентов психологического благополучия личности: позитивные отношения (качественные отношения с другими); автономия (чувство свободного волеизъявления); управление средой (способность эффективно управлять своей жизнью и окружающей средой); личностный рост (чувство постоянного роста и развития себя как личности); цели в жизни (вера в то, что жизнь каждого наполнена целями и значима); самопринятие (положительная оценка себя и своего прошлого).

Принципиально иной подход к решению данной проблемы сложился в отечественной психологии. Дискуссионным явля-

ется вопрос о трактовке «психологического благополучия», его тождественности или не тождественности понятию «субъективное благополучие». Л.В. Карапетян пишет: «У авторов нет согласия относительно операционализации понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Так, ряд ученых, среди которых Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Р.М. Шамянов, Г.Л. Пучкова, рассматривают психологическое благополучие как часть субъективного. Е.Б. Весна, О.С. Ширяева предлагают рассматривать субъективное благополучие в качестве одного из основных критериев психологического благополучия. В работах Е.Н. Паниной, Е.Е. Бочаровой можно найти трактовку этих понятий как синонимичных» (Карапетян, 2017: 136).

В современных исследованиях субъективного благополучия личности можно выделить подход Р.М. Шамянова. Автор определяет его как «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» (Шамянов, Бескова, 2018: 8). Он описывает виды субъективного благополучия, выделенные при помощи теоретического анализа и подтвержденные эмпирически (Шамянов, 2008): эмоциональное (радость, оптимизм, счастье, хорошее расположение духа, воодушевление), экзистенциально-деятельностное (характеристики прилагаемых усилий для достижения благополучия и их результативность, а также событийно-смысловую насыщенность жизни), эго-благополучие (удовлетворенность собой, своим характером, внешностью, уверенность в себе и самосогласованность личности), гедонистическое (степень удовлетворения базовых потребностей) и социально-нормативное благополучие (осознание личных духовно-нравственных ценностей, по-

ведение в соответствии с ними). На наш взгляд, такая структура субъективного благополучия подразумевает и уровневую систему ее становления в онтогенезе. Другими словами, мы предполагаем, что уровень благополучия индивида определяется на разных ступенях развития соответствующими факторами или социальной ситуацией развития, характерной для данного возраста: 1) дошкольное детство и младший школьный возраст – определяющее значение будет иметь гедонистическое благополучие и отношения с референтными взрослыми; 2) подростковый возраст – эго-благополучие и позитивные отношения со сверстниками; 3) юношеский возраст – экзистенциально-деятельностное и социально-нормативное благополучие.

Таким образом, рассмотренные выше подходы отличаются не только терминологией, но также содержанием понятия «психологическое благополучие личности» и характеристикой его структурных компонентов. Так, для Р.М. Шамянова психологическое благополучие – состояние личности, которое складывается из удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности, тогда как для К. Рифф – это свойство личности (уровень ее самоактуализации), которое, в свою очередь, зависит от объективного набора личностных характеристик.

При сравнении структуры психологического (субъективного) благополучия личности по К. Рифф и Р.М. Шамянову, мы обнаружили соответствие компонентов, схематично изображенное на рис. 1.

Для диагностики психологического благополучия личности К. Рифф (Ryff, 1995) предлагает авторскую методику «Шкала психологического благополучия», включающую шкалы, названные соответственно структурным компонентам, выделенным автором. Опросник состоит из 84 утверждений, с которыми респонденту необходимо выразить степень своего согласия. В результате обработки данных получаем уровни развития компонентов психологического благополучия, выделенных К. Рифф. В России методика апробирована Т.Д. Шевелен-

ковой и П.П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005). В адаптированном опроснике с помощью факторного анализа авторами выделены дополнительные компоненты – баланс аффекта, осмысленность жизни и человек как открытая система. А также приведены нормативные значения для различных половозрастных групп.

Р.М. Шамионов и Т.В. Бескова (Шамионов, Бескова, 2018) разработали методи-

ку диагностики субъективного благополучия личности. Методика включает в себя 34 вопроса, с которыми респонденту необходимо выразить степень своего согласия или несогласия. В результате получаем средние баллы по каждой из шкал опросника, а также субъективного благополучия личности в целом, на основании которых можем судить о степени субъективного благополучия и его компонентах.

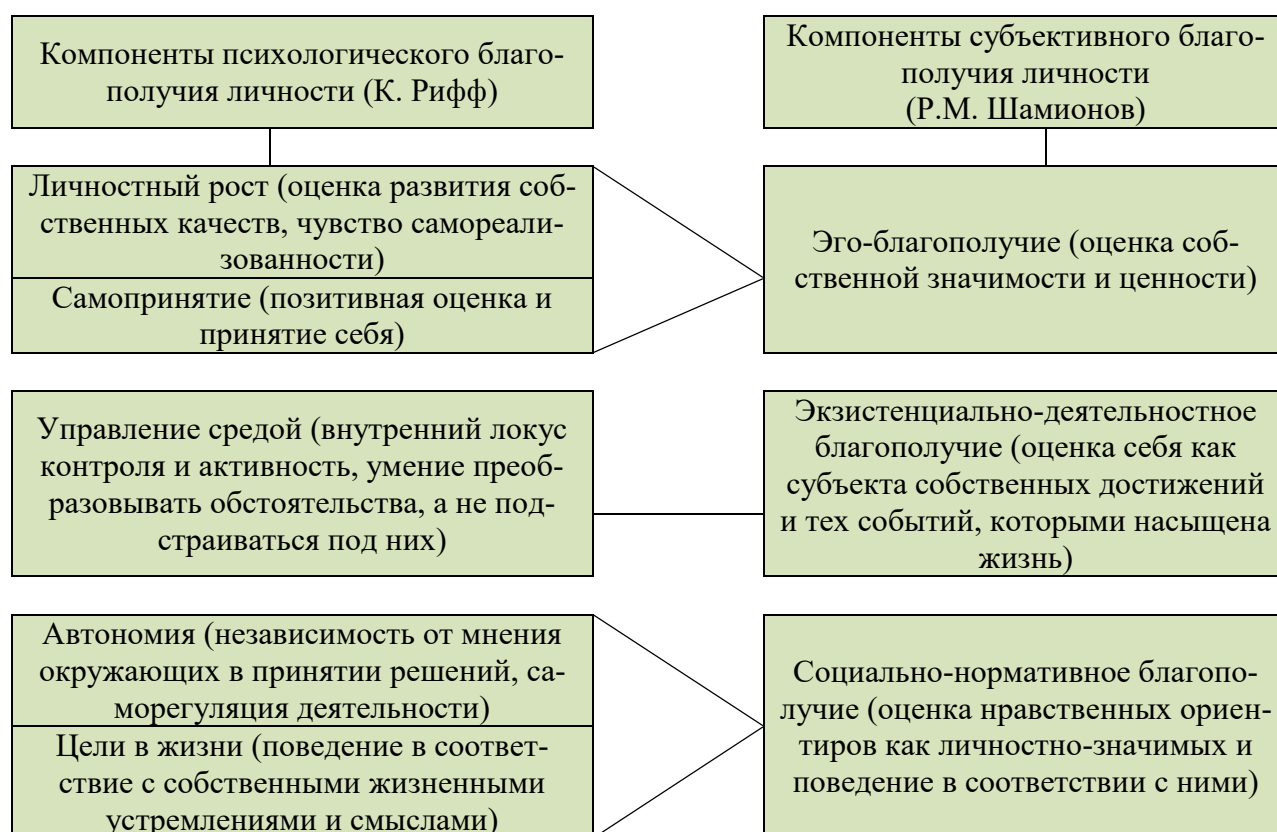


Рис. 1 Соответствие структурных компонентов психологического (субъективного) благополучия личности, выделенных К. Рифф и Р.М. Шамионовым
 Fig. 1 Correspondence of the structural components of the psychological (subjective) well-being, identified by C. Riff and R.M. Shamionov

Сравнительный анализ диагностических методик представлен в табл. 1. Стоит подчеркнуть, что обе методики прошли процедуру стандартизации, которая подтвердила их валидность и надежность. Определенным ограничением для обеих опросных методик является отсутствие шкалы достоверности. Вместе с тем, методика К. Рифф по сравнению с методикой Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой содержит развернутую качественную интерпретацию

результатов и нормативные баллы для различных половозрастных групп.

Не уменьшая значимости представленных концепций и обобщая результаты их сравнительного анализа, можно говорить о том, что каждый подход имеет свои преимущества и ограничения, в связи с чем, могут быть использованы как взаимодополняющие для получения более объективных данных о психологическом благополучии личности.

Таблица 1

Сравнительный анализ методик диагностики психологического (субъективного) благополучия К. Рифф и Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой

Table 1

Comparative analysis of methods for diagnosing psychological (subjective) well-being by C. Riff and R.M. Shamionov, T.V. Beskova

Параметры	«Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко)	Методика диагностики субъективного благополучия Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой
Характеристика метода	Опросник	Опросник
Когда разработан	1995	2018
Возрастная группа	18 и старше	18-50
Валидность и надежность	Проверка валидности, надежности и согласованности шкал русскоязычной версии была проведена как К. Рифф, так и авторами адаптированной методики (Шевеленкова-Фесенко)	Проверка надежности (ретестовой, по внутренней согласованности, частей опросника), очевидной, содержательной и конвергентной валидности
Шкала лжи	Нет	Нет
Стандартизация оценки	Да, в адаптации Шевеленковой-Фесенко, представлены нормативные значения для женщин и мужчин (20-35 и 35-55 лет)	Нет
Интерпретация	Качественная интерпретация для высоких и низких баллов по каждой из шкал опросника	Краткая интерпретация видов субъективного благополучия, призванная охарактеризовать шкалу в целом
Соответствие теоретическим положениям	Выделены компоненты на основе анализа теорий А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартена и др., а затем подтверждены эмпирически с помощью факторного анализа.	Пятифакторная структура субъективного благополучия имеет не только эмпирическое, но и теоретическое основание. В теоретических работах (Л.В. Куликов, Р.М. Шамионов, А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров и др.) среди структурных компонентов выделяются деятельный, экзистенциальный, удовлетворенность собой, социальный.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В нашем исследовании мы используем термин «психологическое благополучие личности» и понимаем под ним субъективное переживание (эмоциональное состояние) удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности (собой, отношениями, деятельностью, бытом, собственной духовно-нравственной позицией) и жизнью в це-

лом, обусловленное уровнем самоактуализации личности («воплощения себя»).

Вслед за Л.В. Куликовым (по Амбросовой, Митрофановой, 2019) и Р.М. Шамионовым (Шамионов, 2008), мы выделяем два основных компонента психологического благополучия личности: 1) эмоциональный (эмоциональная оценка или непосредственное переживание личностью степени удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности и

жизнью в целом) и 2) когнитивный (рациональная, интеллектуальная оценка человеком степенью своей самореализации и развития личностных характеристик), при доминирующей роли эмоционального компонента.

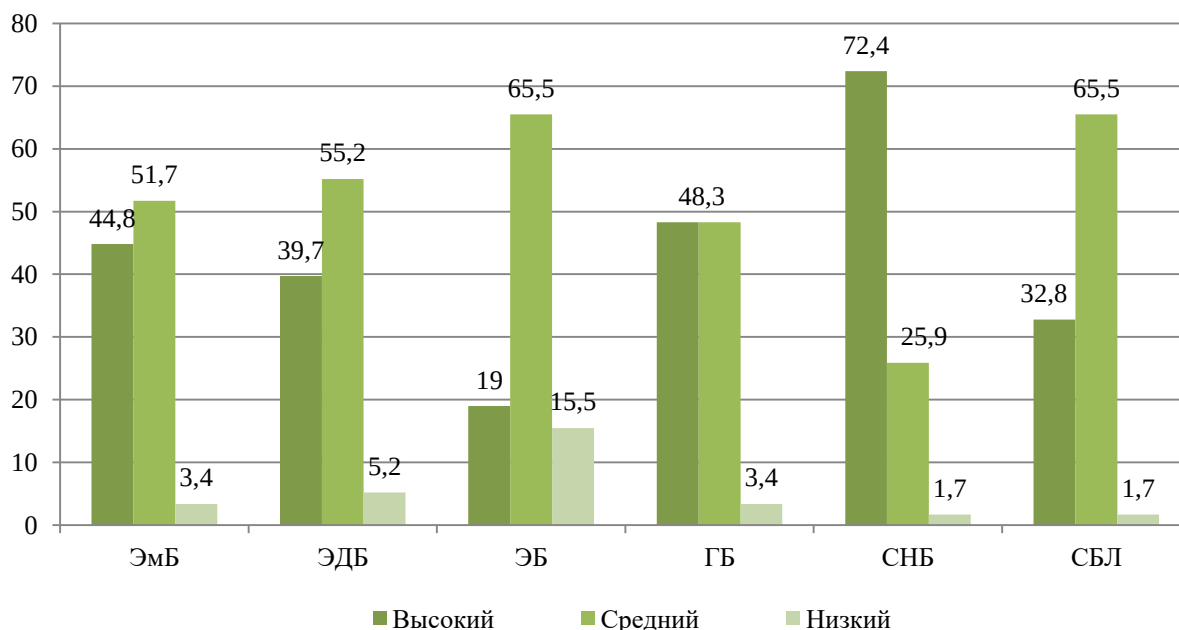
Для диагностики психологического благополучия личности студентов мы предлагаем использовать две диагностические методики: для выявления эмоционального компонента – методику диагностики субъективного благополучия Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой; для оценки когнитивного компонента – «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко). Применение двух диагностических методик ставит задачу соотнесения полученных с их помощью результатов. В случае расхождения уровня эмоционального и когнитивного компонентов, для выведения итогового уровня психологического благополучия личности

студентов мы исходили из приоритета эмоционального его компонента.

Данная теоретико-методологическая позиция легла в основу пилотажного эмпирического исследования, проведенного нами на базе факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ». В исследовании участвовало 58 магистрантов первого курса заочной формы обучения в возрасте от 21 до 40 лет.

Перейдем к описанию и обсуждению результатов эмпирического исследования.

Первоначально рассмотрим распределение магистрантов по уровню эмоционального компонента психологического благополучия личности (или уровню отдельных компонентов и общему уровню субъективного благополучия личности по Р.М. Шамионову). Наглядно данные результаты представлены на рис. 2.



Условные обозначения:

ЭБ – Эмоциональное благополучие; ЭДБ – Экзистенциально-деятельностное благополучие; ЭБ – Эго-благополучие; ГБ – Гедонистическое благополучие; СНБ – Социально-нормативное благополучие; СБЛ – Субъективное благополучие личности.

Рис. 2. Распределение магистрантов 1 года обучения по уровню отдельных компонентов и общему показателю субъективного благополучия личности (по Р.М. Шамионову), %.

Fig. 2. Distribution of first year undergraduates by the level of components and the general indicator of subjective well-being (according to R.M. Shamionov), %

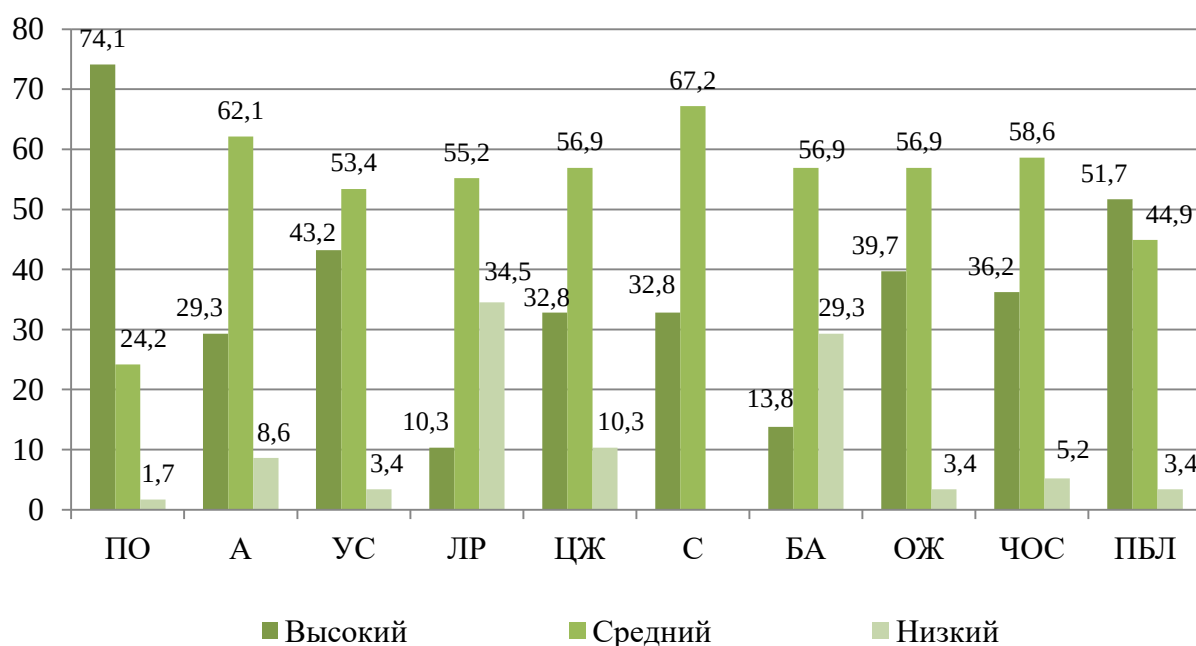
На рис. 2 хорошо видно, что большинство студентов (65,5%) демонстрируют средний уровень субъективного благополучия по Р.М. Шамионову. Это означает, что эмоциональный компонент психологического благополучия личности характеризуется определённой амбивалентностью или двойственностью переживаний: с одной стороны, обучающиеся довольны своей жизнью, а с другой стороны, какие-то стороны жизнедеятельности их не вполне устраивают. В то же время одна треть респондентов (32,8%) считает себя полностью удовлетворёнными тем, что имеют.

Наиболее благоприятная ситуация наблюдается в отношении такого показателя субъективного благополучия личности студентов как «Социально-нормативное благополучие» (72,4% респондентов с высоким уровнем по данному показателю). Это гово-

рит о том, что обучающиеся вуза довольны тем, что могут поступать и поступают в соответствии с собственными нравственными ориентирами. При этом почти половина респондентов (48,3%) считает, что полностью удовлетворяют свои базовые потребности.

Что же мешает, по мнению самих студентов, переживанию эмоционального подъёма или субъективного благополучия? Оказалось, что 15,5% обучающихся не удовлетворены собой (внешностью, характером), испытывают внутренние противоречия.

Далее представим распределение респондентов по уровню когнитивного компонента психологического благополучия личности (или уровню отдельных компонентов и общему показателю психологического благополучия личности по К. Рифф). Данные результаты представлены на рис. 3.



Условные обозначения:

ПО – Позитивные отношения; А – Автономия; УС – Управление средой; ЛР – Личностный рост; ЦЖ – Цели в жизни; С – Самопринятие; БА – Баланс аффекта; ОЖ – Осмысленность жизни; ЧОС – Человек как открытая система; ПБЛ – Психологическое благополучие личности.

Рис. 3. Распределение магистрантов 1 года обучения по уровню отдельных компонентов и общему показателю психологического благополучия личности (по К. Рифф), %.

Fig. 3. Distribution of first year undergraduates by the level of components and the general indicator of psychological well-being (according to C. Ryff), %

Для начала напомним, что когнитивный компонент психологического благополучия студентов или общий показатель психологического благополучия по К. Рифф представляет собой осознание студентами степени выраженности качеств, способствующих самореализации личности. Проанализируем полученные результаты с этой точки зрения.

Оказалось, что чуть больше половины респондентов (51,7%) высоко оценивают внутренние ресурсы самореализации. В то время как другая часть студентов (44,9%) настроена амбивалентно: какие-то качества их устраивают, а какими-то они недовольны.

Личностными детерминантами, способствующими психологическому благополучию, студенты считают «Позитивные отношения с окружающими» (74,1% респондентов с высоким уровнем) и «Самопринятие», где отсутствуют респонденты с низ-

ким уровнем. Другими словами, можно сказать, что опрошенные магистранты высоко оценивают свои взаимоотношения и не испытывают беспокойства в отношении личных качеств.

Тем не менее, студентов явно не устраивают возможности «Личностного роста» (максимальный процент опрошенных с низким уровнем – 34,5%) и отсутствие «Целей в жизни» (10,3% опрошенных с низким уровнем). На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что магистранты не вполне осознают связь между постановкой значимой цели и саморазвитием. Другими словами, в их сознании эти процессы идут параллельно и независимо друг от друга.

И наконец, представим распределение магистрантов по уровню психологического благополучия личности как единства эмоционального и когнитивного компонентов. Данные о согласованности уровней этих двух компонентов представлены в табл. 2-3.

Таблица 2

Таблица сопряженности показателей когнитивного и эмоционального компонентов психологического благополучия личности магистрантов 1 года обучения, %

Table 2

The table of the correlation of indicators of the cognitive and emotional components of the psychological well-being of first year undergraduates, %

		Эмоциональный компонент		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный компонент	Высокий уровень	31,1	20,7	0
	Средний уровень	1,7	41,4	1,7
	Низкий уровень	0	3,4	0

Таблица 3

Проверка достоверности статистических данных с применением ф-критерия в модификации Крамера

Table 3

Checking the reliability of statistical data using the ϕ -criterion in the Cramer modification

		Значение	Приблизительная значимость
Номинальная по номинальной	Φ	0,481	0,001
	V Крамера	0,481	0,001
Количество валидных наблюдений		58	

Для определения согласованности уровней эмоционального и когнитивного компонентов психологического благополучия личности студентов мы провели сравнительный анализ полученных нами данных с помощью таблиц сопряженности с проверкой достоверности полученных результатов с применением ф-критерия в модификации Крамера. Из таблицы 2 мы видим, что у 31,1% респондентов наблюдается высокий уровень развития как эмоционального, так и когнитивного компонентов, у 41,4% – средний. Расхождение в уровне компонентов психологического благополучия личности наблюдается в 27,5% случаев. Напомним, что в случае расхождения уровня эмоцио-

нального и когнитивного компонентов, для выведения итогового уровня психологического благополучия личности студентов мы исходили из приоритета эмоционального его компонента. К примеру, у одного и того же респондента мы выявили средний уровень эмоционального и высокий уровень когнитивного компонента психологического благополучия личности. Тогда итоговый уровень его психологического благополучия личности – средний.

Распределение магистрантов по уровню психологического благополучия личности как единства эмоционального и когнитивного компонентов наглядно представлено на рис.4.

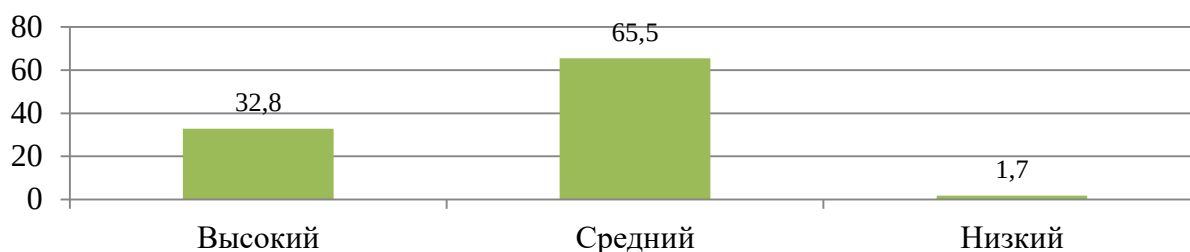


Рис. 4. Распределение магистрантов 1 года обучения по уровню психологического благополучия личности, %

Fig. 4. Distribution of first year undergraduates by the level of psychological well-being, %

Отметим, что опрошенные магистранты показали в основном средний уровень психологического благополучия личности (65,5%), высокий уровень наблюдается у 32,8% респондентов, а низкий – у 1,7%. Полученные данные в целом совпадают с исследованиями современных ученых. Так, Н.Е. Водопьянова (Водопьянова, 2020) отмечает, что среди магистрантов высокий и средний уровень психологического благополучия личности наблюдается в 93% случаев. В статье Я.И. Павлоцкой (Павлоцкая, 2016) представлены близкие результаты о распределении студентов по уровню психологического благополучия: средний уровень психологического благополучия личности выявлен у 55% респондентов, высокий уровень наблюдается у 29% респондентов, а низкий – у 16%. В работе Л.Б. Козьминой

(Козьмина, 2014) говорится о положительной динамике показателей психологического благополучия личности студентов в зависимости от курса и этапа обучения в вузе, однако, автор отмечает среди студентов-психологов 1 курса низкие показатели по шкалам «Самопринятие» и «Позитивные отношения с окружающими», что не подтверждается нашим исследованием.

Заключение (Conclusions). Подведем итог проведенного сравнительного анализа подходов к изучению психологического благополучия личности студентов. Рассмотренные нами концепции (психологического благополучия К. Рифф и субъективного благополучия Р.М. Шамянова) различаются содержанием понятия и характеристикой его структурных компонентов: в концепции Р.М. Шамянова субъективное благополу-

чие – состояние личности, складывающееся из удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности; в концепции К. Рифф психологическое благополучие является свойством личности, зависящим от степени развития определенных личностных характеристик и их самореализации. Не уменьшая значимости представленных концепций и обобщая результаты их сравнительного анализа, можно говорить о том, что каждый подход имеет свои преимущества и ограничения, в связи с чем, могут быть использованы как взаимодополняющие для получения более объективных данных о психологическом благополучии личности.

В нашем исследовании мы используем термин «психологическое благополучие личности» и понимаем под ним субъективное переживание (эмоциональное состояние) удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности и жизнью в целом, обусловленное уровнем самоактуализации личности. В его структуре мы выделяем два основных компонента: 1) эмоциональный (эмоциональная оценка или непосредственное переживание личностью степени удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности и жизнью в целом) и 2) когнитивный (рациональная, интеллектуальная оценка человеком степени и их развития и самореализации личностных характеристик), при доминирующей роли эмоционального компонента. Для диагностики уровня психологического благополучия личности студентов мы предлагаем использовать: для выявления эмоционального компонента – методику диагностики субъективного благополучия Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой; для оценки когнитивного компонента – «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко). В случае расхождения уровня эмоционального и когнитивного компонентов, для выведения итогового уровня психологического благополучия личности студентов мы исходили из приоритета эмоционального его компонента.

Авторская теоретико-методологическая позиция была апробирована при проведении пилотажного эмпирического исследования психологического благополучия личности студентов вуза и показала свою состоятельность.

Список литературы

Амбросова Д.Г., Митрофанова О.Г. Взаимосвязь ценностных ориентаций и психологического благополучия у белорусских студентов // Огарев-Online. 2019. №1. С. 1-5.

Бенко Е.И. Субъективное благополучие человека, переживающего нормативный кризис развития личности: Дис. канд. психол. наук. Челябинск, 2017. 183 с.

Борисов Г.И. Подходы к изучению психологического благополучия // Психология образования: современный вектор развития: монография / науч. ред. С.Б. Малых, Т.И. Тихомирова. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2020. С. 157-174.

Водопьянова Н.Е. Психологическое благополучие студентов с позиции субъектно-ресурсного подхода (на примере студентов-психологов) // Психология образования: современный вектор развития: монография/ науч. ред. С.Б. Малых, Т.И. Тихомирова. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2020. С. 175-198.

Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. №1. С. 70-74.

Герасимова А.С., Обознов А.А. Особенности психологического благополучия руководителей структурных подразделений вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. №1. С. 70-85.

Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. №48. С. 98-105.

Карапетян Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. №1. С.132-137.

Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: Дис. канд. психол. наук. Иркутск, 2014. 174 с.

Павлоцкая Я.И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности. Волгоград: Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016. 167 с.

Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования. 2018. № 60. С.8.

Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 296 с.

Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 97-130.

Deci E.L., Ryan R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction // Journal of happiness studies. 2008. Vol. 9. №1. P. 1-11.

Modern status of research on the problem of psychological well-being of the person in the domestic and world psychological science / E.A. Ovsyanikova, N.A. Mandibura, A.S. Gerasimova, M.Y. Hudayeva, N.S. Tkachenko, L.V. Godovnikova // Revista Publicando. 2018. Vol. 5(16). P.349-358.

Ryff C.D Psychological well-being revisited: advances in science and practice life // Psychother Psychosom. 2014. Vol. 83. №1. P. 10-28.

Ryff C.D, Singer B.H. Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research // Psychother Psychosom. 1996. Vol. 65. №1. P. 14-23.

Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. №4. P. 719-727.

References

Ambrosova, D.G. and Mitrofanova, O.G. (2019), "The correlation between value orientations and psychological well-being among Belarusian students", *Ogarev-Online*, 1, 1-5. (In Russian).

Benko, E.I. (2017), "Subjective well-being of a person experiencing a normative crisis of personality development", Ph.D. dissertation, Chelyabinsk. (In Russian).

Borisov, G.I. (2020), "Approaches to the study of psychological well-being", *Psychology of education: modern vector of development*, 157-174. (In Russian).

Vodopyanova, N.E. (2020), "Psychological well-being of students from the perspective of the subject-resource approach (on the example of student psychologists)", *Psychology of education: modern vector of development*, 175-198. (In Russian).

Vodyakha, S.A. (2013), "Predictors of student psychological well-being", *Pedagogical education in Russia*, 1, 70-74. (In Russian).

Gerasimova, A.S. and Oboznov, A.A. (2019), "Features of the psychological well-being of the heads of the structural divisions of the university", *Scientific result. Pedagogy and psychology of education*, 1, 70-85. (In Russian).

Grigorenko, E.Yu. (2009), "Psychological well-being of students and its determinants", *Territory development problems*, 48, 98-105. (In Russian).

Karapetyan, L.V. (2017), "Research on well-being in domestic psychology", *Vestnik KGPU im. V.P. Astafeva*, 1, 132-137. (In Russian).

Kozmina, L.B. (2014), The dynamics of psychological well-being of psychology students, Ph.D. dissertation, Irkutsk, Russia.

Pavlotskaya, Ya.I. (2016), *Psikhologicheskoe blagopoluchie i sotsialno-psikhologicheskie kharakteristiki lichnosti* [Psychological well-being and socio-psychological characteristics of the individual], Izdatel'stvo Volgogradskogo instituta upravleniya, Volgograd, Russia.

Shamionov, R.M. and Beskova, T.V. (2018), "The method for diagnosing subjective well-being", *Psychological researches*, 60, 8. (In Russian).

Shamionov, R.M. (2008), *Subektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* [Subjective well-being: psychological picture and factors], Nauchnaya kniga, Saratov, Russia.

Shevelenkova, T.D. and Fesenko, P.P. (2005), "Psychological well-being (review of basic concepts and method for diagnosing)", *Psychological diagnostics*, 3, 97-130. (In Russian).

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2008), "Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction", *Journal of happiness studies*, 9 (1), 1-11.

Ovsyanikova, E.A., Mandibura, N.A., Gerasimova, A.S., Hudayeva, M.Y., Tkachenko, N.S. and Godovnikova, L.V. (2018), "Modern status of research on the problem of psychological well-being of the person in the domestic and world psychological science", *Revista Publicando*, 5(16), 349-358. (In UK).

Ryff, C.D (2014), "Psychological well-being revisited: advances in science and practice life", *Psychother Psychosom*, 83 (1), 10-28. (In UK).

Ryff, C.D, Singer, B.H. (1996), "Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research", *Psychother Psychosom*, 65 (1), 14-23. (In UK).

Ryff, C.D. and Keyes, C.L.M. (1995), "The structure of psychological well-being revisited",

Journal of Personality and Social Psychology, 69 (4), 719-727. (In UK).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Рынзина Анна Геннадьевна, аспирант кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Великанова Александра Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Anna G. Rynzina, Post-graduate Student, Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Aleksandra S. Velikanova, Associate Professor, Department of Age and Social Psychology, PhD, Associate Professor, Belgorod State National Research University.

УДК: 316.6; 659.4

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-8

Карпенко А.С.* ,
Иконому Н.В. 

**Влияние личностных особенностей и когнитивных способностей
на выраженность политического интеллекта у активистов
молодежного политического движения**

Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации
ул. Ново-Спортивная, д. 3, г. Одинцово, 143007, Россия
a.karpenko@odin.mgimo.ru*

*Статья поступила 27 июля 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. На современном этапе развития общества недостаточно исследован вопрос о формировании и развитии политического интеллекта в целом. Первоисследователь данного понятия, Дж. Оуен, раскрыл сущность политического интеллекта, опираясь на работу топ менеджеров в крупных компаниях и корпорациях, и его разработки вне бизнес-структур не являются однозначными для применения в политической сфере. Авторы же опираются на результаты исследования профильной выборки, которую составили активисты молодежного политического движения. *Цель статьи* – в исследовании взаимосвязи и влияния личностных особенностей (личностные характеристики, ценностные ориентации, карьерные ориентации, базисные убеждения), когнитивных способностей (невербальный, вербальный, социальный и эмоциональный интеллекты) на выраженность политического интеллекта активистов молодежного политического движения. *Методология и методы:* в исследовании использовался методический инструментарий для диагностики личностных особенностей: опросник карьерных ориентаций Э. Шейна; шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман; методика диагностики ценностных ориентаций Ш. Шварца; методика «Личностный опросник руководителя» (модифицированный русскоязычный вариант калифорнийского личностного опросника CPI X. Гауха, адаптированный Н.В.Тарабриной и Н.А. Графининой, и вариант методики «Локус контроля», предложенный Е. Ксенофоновой). Для диагностики интеллектуальных способностей применялись 4 методики: методика диагностики вербального интеллекта (Субтест «Аналогии» теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра); методика диагностики общего интеллекта «Домино-2»; методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда (Субтест №3 «Вербальная экспрессия»); методика диагностики эмоционального интеллекта Х. Вонга и К. Лоу. Для диагностики уровня выраженности политического интеллекта использовалась методика «Политический интеллект», разработанная Е.А. Петровой и В.И. Шелест. Для оценки средних показателей выраженности политического интеллекта была применена дескриптивная статистика, корреляционный анализ, множественный линейный регрессионный анализ. *Результаты:* эмпирическое исследование позволило выявить взаимосвязь и влияние личностных особенностей (личностные характеристики, ценностные ориентации, карьерные ориентации, базисные убеждения), когнитивных способностей (невербаль-

ный, вербальный, социальный и эмоциональный интеллекты) на выраженность политического интеллекта активистов молодежного политического движения. Полученные в ходе исследования результаты использованы в подготовке методических и практических материалов для профильных общественных организаций и структурных подразделений Правительства Российской Федерации по работе с молодежью.

Ключевые слова: политический интеллект; когнитивные способности; личностные особенности; ценностные ориентации; эмоциональный интеллект; социальный интеллект; невербальный интеллект; молодежь.

Информация для цитирования: Карпенко А.С., Иконому Н.В. Влияние личностных особенностей и когнитивных способностей на выраженность политического интеллекта у активистов молодежного политического движения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 102-113. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-8.

Anastasia S. Karpenko* ,
Nikoleta V. Ikonomu 

**The influence of personality traits and cognitive abilities
on the expression of political intelligence in youth political activists**

Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University),
Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
3 Novo-Sportivnaya Str., Odintsovo, 143007, Russia
a.karpenko@odin.mgimo.ru*

*Received on July 27, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. At the present stage of the development of society, the question of the formation and development of political intelligence in general has not been sufficiently studied. The pioneer of this concept, J. Owen, revealed the essence of political intelligence, relying on the work of top managers in large companies and corporations, and its developments outside business structures are not unambiguous for application in the political sphere. The authors, however, rely on the results of a study of a profile sample, which was made by activists of the youth political movement. *The purpose of the article* is to study the relationship and influence of personality traits (personal characteristics, value orientations, career orientations, basic beliefs), cognitive abilities (non-verbal, verbal, social and emotional intelligence) on the expression of political intelligence of activists of the youth political movement. *Methodology and methods:* the study used methodological tools for diagnosing personality traits: a questionnaire of career orientations by E. Shein; the scale of basic beliefs by R. Yanoff-Bulman; methodology for diagnosing value orientations by Sh. Schwartz; methodology "Personal questionnaire of the leader" (modified Russian-language version of the Californian personality questionnaire CPI by H. Gauch, adapted by N.V. Tarabrina and N.A. Grafina), and a version of the methodology "Locus of control" proposed by E. Ksenofontova). Four methods were used to diagnose intellectual abilities: the verbal intelligence diagnostic technique (Subtest "Analogy" of the test of the structure of intelligence by R. Amthauer); the method of diagnostics of general intelligence "Domino-2"; the method of diagnostics of social

intelligence by J. Guilford (Subtest No. 3 "Verbal Expression"); the method of diagnostics of emotional intelligence by H. Wong and K. Low. To diagnose the level of expressiveness of political intelligence, the "Political intelligence" method, developed by E.A. Petrova and V.I. Shelest, was used. To assess the average indicators of the severity of political intelligence, descriptive statistics, correlation analysis, and multiple linear regression analysis were used to identify the determinants of political intelligence. *Results:* an empirical study revealed the relationship and influence of personality traits (personality characteristics, value orientations, career orientations, basic beliefs), cognitive abilities (non-verbal, verbal, social and emotional intelligence) on the expression of political intelligence of activists of the youth political movement. The results obtained in the course of the study can be used to prepare methodological and practical materials for specialized public organizations and structural units of the Government of the Russian Federation for work with youth.

Keywords: political intelligence; cognitive abilities; personality traits; value orientations; emotional intelligence; social intelligence; non-verbal intelligence; young people

Information for citation: A.S. Karpenko, N.V. Ikonomu (2021), "The influence of personality traits and cognitive abilities on the expression of political intelligence in youth political activists", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 102-113, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-8.

Введение (Introduction). В современном обществе молодёжная политика становится одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. Молодёжь остро ощущает необходимость в обновлении существующего экономического и социально-политического положения в стране, активно заявляет о готовности брать на себя ответственность и участвовать во всех преобразованиях.

Молодое поколение сформировалось на новых современных технологиях и вызовах времени, сегодня эта молодёжная активность и энергия, вливаясь в политику, смело может взять курс на обновление системы государственного управления, освободиться от устаревших и нерезультативных методов управления, создать новую парадигму прогрессивного будущего.

Такие свойства молодого поколения, как смелая инновационность, открытая активность, гибкая адаптивность, способность оперативно принимать вызовы современного мира на платформах цифровой трансформации и глобализации, являются ключевым ресурсом общественных изменений во всех сферах общества с участием молодёжи.

Молодых людей все более начинает отличать высокий уровень политической зрелости и гражданской активности, что выражается инициативным участием в деятельности политических партий и организаций, таких, например, как «Молодая гвардия», «Союз коммунистической молодёжи», Молодёжное отделение ЛДПР, «Местные» и другие, а также осознанное стремление участвовать в деятельности государственных органов и молодёжных правительствах.

Активность молодёжи в сфере политики также может быть связана с поиском идеала нового трансформационного лидера, поэтому молодёжь сама стремится играть ключевую роль в политике, чтобы взрастить в себе лидера новой формации. В связи с этим возникает вопрос о личностном потенциале молодых политиков, их личностных особенностях, когнитивных способностях, которые позволят им соответствовать образу лидера новой формации. Анализ основных документов по молодёжной политике¹

¹ Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-рк 1.

высветил малоизученную и недостаточно реализованную в прикладном ключе задачу, связанную с изучением факторов, влияющих на активность молодежи в сфере политики.² Учитывая тот факт, что в России только 30 декабря 2020 г. был принят закон «О молодежной политике в Российской Федерации»³, в котором одним из основных направлений реализации молодежной политики является – «проведение научно-аналитических исследований по вопросам молодежной политики», полагаем, что исследование проблематики личностных особенностей и когнитивных способностей, влияющих на выраженность политического интеллекта активистов молодежного политического движения, как ярких представителей современной молодежи, активно заявляющих о себе в политической сфере, весьма актуально и своевременно.

Накопившиеся проблемы и противоречия в молодежной среде, обусловленные отсутствием рабочего инструментария и актуальных исследований в области молодежной политики, требуют изучения процессов, факторов и условий формирования политического интеллекта, поскольку он аккумулирует все актуальные задачи, которые связаны с самореализацией и самоутверждением молодежи, активно проявляющей себя в общественной деятельности и политике.

Основная часть (Main Part). Цель исследования: выявить взаимосвязи и влияния личностных особенностей (личностные характеристики, ценностные ориентации, карьерные ориентации, базисные убеждения), когнитивных способностей (невербальный, вербальный, социальный и эмоциональный интеллекты) на выраженность политического интеллекта активистов молодежного политического движения. Объект исследования: политический интеллект активистов молодежного политического движения. Предмет исследования: личностные и когнитивные детерминанты политическо-

го интеллекта активистов молодежного политического движения. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что на уровень выраженности политического интеллекта оказывают влияние личностные особенности и когнитивные способности активистов молодежного политического движения. Гипотеза основывалась на исследованиях зарубежного психолога Дж. Оуэна, а также отечественных авторов Петровой Н.А и Шелест В.И., которые разработали методику измерения уровня политического интеллекта.

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи и влияния личных особенностей, когнитивных способностей на уровень выраженности политического интеллекта активистов молодежного политического движения. Выборку исследования составили 114 активистов молодежного политического движения (47 женщин и 67 мужчин). Возраст респондентов от 17 до 26 лет.

Основные формы самореализации активистов молодежного политического движения представлены в нескольких ракурсах: как взаимодействие с органами исполнительной власти, представительными органами власти и местного самоуправления по значимым общественно-политическим вопросам; организация деятельности молодежного движения; участие в молодежных правительствах; участие в выборах различного уровня; участие и создание «медийных» общественно-политических кампаний, массовых акций; проведение круглых столов, форумов, социальных мероприятий и другие.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В исследованиях феномена «политический интеллект», которые активно начали проводиться с 2011 года, предпринимались попытки рассмотреть политический интеллект на стыке гуманитарных и социальных наук. В нашем исследовании политического интеллекта выборка респондентов строго представлена лишь той частью молодежи, которая уже активно проявляет себя в политической деятельности. В иных исследованиях вне научного анализа без особого внимания также остались во-

² Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

³ Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации».

просы изучения движущих сил и мотивационной включенности молодых активистов в политическую жизнь страны; особенности личностного и политического становления в рамках современной молодежной политики; роль и влияние различных политических и общественных организаций на процесс личностного развития молодых людей; траектории карьерного роста и достижения профессиональных вершин.

Отметим, что долгое время интеллект рассматривается как целостная структура психики, которая объединяет в себе способности человека обрабатывать, воспринимать и интерпретировать поступающую информацию. В настоящее время выявлено уже множество отдельных видов интеллекта, таких как вербальный, невербальный, эмоциональный и социальный интеллекты, хотя и их оказалось недостаточно для понимания способности человека ориентироваться в политической сфере, умения накапливать авторитет и реализовывать власть, что послужило стимулом для выявления нового вида интеллекта – политического.

Политический интеллект, как самостоятельное понятие, рассматривается впервые в зарубежной психологии в рамках организационной психологии Дж. Оуэном, где данный вид интеллекта выступает, как часть «менеджерского интеллекта», как «умение менеджера использовать имеющуюся у него власть для решения текущих производственных задач, а также умения и способности по организации людей для совместной деятельности под его руководством» (Оуэн, 2011). Согласно Дж. Оуэну, политические навыки, т.е. навыки политической игры, необходимы для любого значительного проекта в управленческой сфере и существенно помогают добиться успеха (Оуэн, 2011).

Вместе с тем в современном обществе выводы первоисследователя политического интеллекта Дж. Оуэна, сделанные на ограниченной выборке респондентов, уже не являются однозначными и исчерпывающими для применения в политической сфере. О политическом интеллекте можно говорить, как о способности человека успешно ориентироваться в политическом мире благодаря пониманию и оценке существующей

политической ситуации, а также осознанно принимать целенаправленное и активное участие в политической жизни общества.

Материалы и методы (Methodology and methods). В исследовании использовались общенаучные методы: анализ, описание, обобщение. Эмпирической базой является собственное эмпирическое исследование, проведенное с активистами молодежного политического движения. Выборочная совокупность обследованных составила 114 человек. Обследование проведено с использованием девяти психодиагностических методик, а именно:

- для диагностики личностных особенностей: опросник карьерных ориентаций Э. Шейна; шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман; методика диагностики ценностных ориентаций Ш. Шварца; методика «Личностный опросник руководителя» (модифицированный русскоязычный вариант калифорнийского личностного опросника CPI Х. Гауха, адаптированный Н.В. Тарабриной и Н.А. Графининой, и вариант методики «Локус контроля», предложенный Е. Ксенофонтовой;

- для диагностики интеллектуальных способностей применялись 4 методики: методика диагностики вербального интеллекта (Субтест «Аналогии» теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра); методика диагностики общего интеллекта «Домино-2»; методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда (Субтест №3 «Вербальная экспрессия»); методика диагностики эмоционального интеллекта Х. Вонга и К. Лоу;

- для диагностики уровня выраженности политического интеллекта использовалась методика «Политический интеллект», разработанная Е.А. Петровой и В.И. Шелест.

Для обработки полученных результатов применялись математико-статистические методы: дескриптивная статистика, корреляционный анализ, множественный линейный регрессионный анализ. Для оценки средних показателей выраженности политического интеллекта у активистов молодежного политического движения была применена дескриптивная статистика, результаты представлены ниже.

Таблица

**Выраженность политического интеллекта активистов молодежного
политического движения**

Table

Expression of the political intelligence of activists of the youth political movement

№	Показатели выраженности политического интеллекта	Среднее значение	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
1	Политическая компетентность (ПК С)	5,60	0	8	1,73
2	Общий уровень интеллектуальной культуры (УИК С)	5,58	0	7	1,69
3	Политическая мобильность и гибкость (ПМ С)	5,58	0	8	1,69
4	Общий показатель политического интеллекта (ПИ С)	5,57	0	8	1,76
5	Принятие позиции политического лидера (ПП С)	5,53	1	8	1,93
6	Направленность на политику (НП С)	5,53	0	8	1,95

Все показатели, диагностируемые опросником «Политический интеллект», имеют у обследованных уровень выраженности выше среднего. Политическая компетентность активистов проявляется, как способность ориентироваться в политических интересах людей и политической ситуации, в которой они находятся, а также умение анализировать систему общественно-политических отношений. Учитывая, что активисты находятся в постоянном взаимодействии с органами исполнительной власти, представителями политических партий, им крайне важно самостоятельно разбираться в политической действительности для успешного межличностного и политического взаимодействия, а также реализации политических проектов и принятии политических решений. Ориентация в политических интересах людей, в свою очередь, позволяет им эффективно выстраивать взаимодействия с людьми, учитывая их политические взгляды.

Общий уровень интеллектуальной культуры активистов свидетельствуют о том, что они инициативны, интеллектуально

развиты или стремятся к повышению интеллектуальных способностей, занимаются самообразованием, находятся в постоянном изучении внешнего мира и профессиональной сферы, способны анализировать поступающую информацию. Респонденты активно задействованы в политических акциях, политических мероприятиях, взаимодействуют с представителями высшего круга политической сферы, где немаловажно быть интеллектуально развитым, анализировать поступающую информацию, сопоставлять ее с уже имеющимися данными и принимать грамотное решение проблем и задач, возникающих в процессе их профессиональной, общественной, политической деятельности, а также эффективно выстраивать взаимодействие и реагировать на внешние стимулы.

Наличие у молодых активистов такой развитой личностной особенности как политическая мобильность и гибкость свидетельствует о том, что они, способны легко воспринимать изменения в общественно-политических процессах, быстро и с легко-

стью адаптируются к новой политической действительности. Активисты постоянно находятся в центре общественно-политических изменений, а также являются теми, кто предлагает внедрять новые форматы управления и самостоятельно их реализовывать. С этой точки зрения психологическая гибкость и умение принимать изменения, новые задачи, смыслы и форматы взаимодействия делает их самореализацию более успешной.

Показатели по компоненту – принятия позиции политического лидера свидетельствуют о том, что активисты стремятся занять активную позицию политического лидера, управлять людьми и вести политическую деятельность, способны мобилизовать окружающих людей для достижения по-

ставленных задач и целей. С учетом их активной общественно-политической деятельности подобная способность позволяет притягивать единомышленников, объединять вокруг себя людей для решения поставленных задач.

Показатели направленности на политику характеризуют ярко выраженный интерес активистов к политике, наличие у них знаний в данной области и представлений о политической действительности.

Для выявления взаимосвязи и влияния личностных особенностей и когнитивных способностей на уровень выраженности политического интеллекта был применен корреляционный анализ, результаты которого представлены на рисунке.

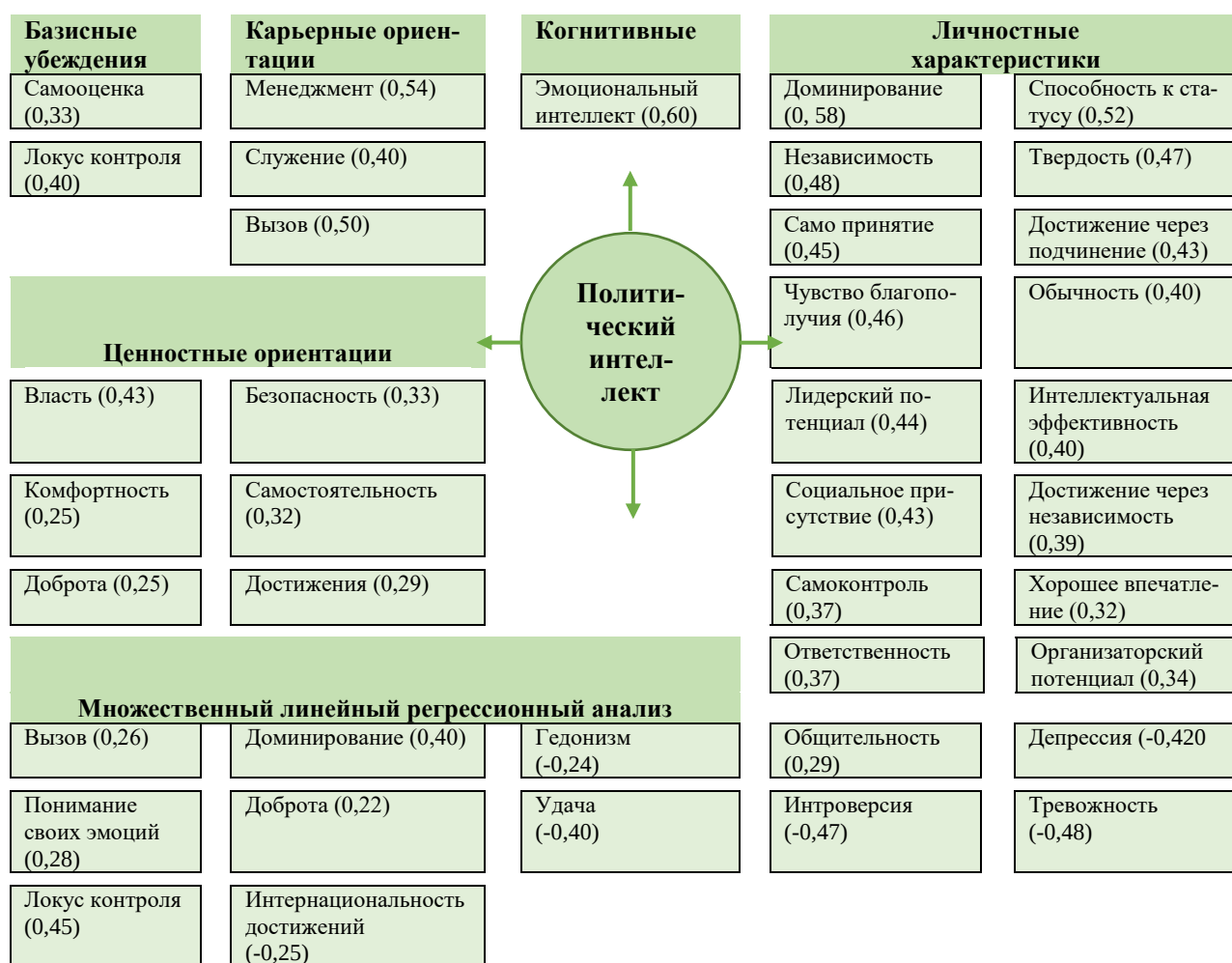


Рис. Взаимосвязь и влияние личностных особенностей и когнитивных способностей на уровень выраженности политического интеллекта

Fig. The relationship and influence of personality traits and cognitive abilities on the level of expression of political intelligence

Исследование выявило взаимосвязь политического интеллекта с эмоциональным интеллектом, из чего следует, что уровень выраженности политического интеллекта связан с развитием таких способностей как: понимание своих и чужих эмоций, использование эмоций, эмоциональная саморегуляция. Проявление указанных способностей в политической сфере будут способствовать успешному взаимодействию с населением, особенно в ситуациях эмоциональной напряженности, когда молодых активистов воспринимают как представителей власти и транслируют им негативные эмоции, связанные с оценкой отрицательно воспринимаемых общественно-политических явлений и событий. Умение молодого политика выразить и корректно интерпретировать свои и чужие эмоции, способность перевести негативный эмоциональный фон в положительный являются эффективными средствами позитивного взаимодействия в социуме, успешного управления общественно-политическими процессами. Лица, обладающие способностью сохранять спокойствие и рассудительность в условиях стресса, регулировать спонтанные эмоциональные проявления будут иметь высокую готовность в самореализации и смогут встать во главе политической группы.

Личностные особенности активистов молодежного политического движения. Исследование позволило выявить взаимосвязь политического интеллекта с такими личностными особенностями как: доминирование (0,58), способность к статусу (0,52), социальное присутствие (0,43), самопринятие (0,45), независимость (0,48), ответственность (0,37), самоконтроль (0,37), хорошее впечатление (0,32), обычность (0,40), чувство благополучия (0,46), достижение через подчинение (0,43), достижение через независимость (0,39), интеллектуальная эффективность (0,40). Чем сильнее развиты выше перечисленные особенности, тем сильнее выражен политический интеллект.

Обнаруженные связи свидетельствуют о том, что молодых активистов с выраженным политическим интеллектом можно оха-

рактеризовать как: доминантных, уверенных в себе людей, обладающих способностью производить хорошее впечатление, умеющих представить себя в лучшем свете, стремящихся к независимости, склонных к проявлению позиции политического лидера. Они с легкостью устанавливают межличностный контакт, думают о себе, как об уникальной личности (обладают чувством собственной исключительности), что может проявляться в демонстративности, темпераментности и артистичности. Они требовательные к себе, обладают развитой психологической гибкостью, способны легко воспринимать изменения в общественно-политических процессах, быстро и с легкостью адаптируются к новой политической действительности, имеют развитую способность к интеллектуальному анализу ситуаций, обладают высоко развитыми организаторскими способностями, твердостью, способны принимать лидерские позиции и влиять на людей – при выраженной мотивации оказывать влияние на других, они способны предлагать новые пути решения проблем.

Вместе с тем они спонтанны, нацелены на перемены. Они не склонны скрывать свои чувства и эмоции, не всегда придерживаются планирования, так как это приводит к рутине и однообразию. К примеру, активистам весьма сложно приспособиться к правилам и порядку иерархической структуры, они не любят высокую степень организованности и следования четким инструкциям и подвергают сомнениям авторитеты.

Такие особенности представляются важными для сферы политической деятельности, так как политикам часто приходится настаивать на своих решениях, уметь расположить к себе людей и уметь в любой ситуации, в том числе и кризисной, действовать самостоятельно, поскольку сфера политики предполагает постоянное межличностное взаимодействие, дает возможность проявить себя в лучшем свете, проявить свою доминантность во властных взаимоотношениях. Молодые активисты должны быть способными ориентироваться в политической ре-

альности, проявлять желание встать на лидерские позиции и быть готовыми ответственно функционировать в политической сфере.

Вместе с тем в ходе исследования было выявлено, что отрицательно на уровень выраженности политического интеллекта влияют такие личностные особенности как: депрессия (-0,42), тревожность (-0,48), интроверсия (-0,47), что в целом характерно для преобладающего пониженного или нейтрального эмоционального фона.

Обнаруженные отрицательные взаимосвязи свидетельствуют о том, что люди с повышенным минорным настроением, пребывающие в депрессивном состоянии, испытывающие тревогу не способны принимать позицию политического лидера. Это можно объяснить тем, что деятельность политиков связана с постоянным принятием решений. Человек неуверенный в себе, не имеющий жизненных сил, тревожный просто не сможет принять никакого решения или же будет испытывать при этом сильное эмоциональное напряжение. Напротив, люди, стремящиеся проявлять себя, обладающие твердой волей, способные организовать различные процессы по достижению поставленных целей или направленные на принятие решений, способны принимать позицию политического лидера.

Людям со склонностью к депрессии и тревожности не свойственно желание и интерес к политической сфере.

Карьерные ориентации активистов молодежного политического движения. Исследование позволило выявить взаимосвязь политического интеллекта с такими карьерными ориентациями, как: «Менеджмент» (0,54), «Служение» (0,40), «Вызов» (0,50).

Обнаруженные взаимосвязи свидетельствуют о том, что люди, ориентированные на то, чтобы объединять работу окружающих людей, контролировать, регулировать процессы, стремящиеся занять руководящую должность, желающие быть полезными обществу, стремящиеся к конкуренции, преодолению трудностей, достижение

победы и решение трудных задач, обладают высокой культурой умственного труда, способны анализировать ситуацию, разбирающиеся в политической действительности, имеют четкое представление о своих политических взглядах, стремятся принимать позицию политического лидера. Люди с данным ориентациями получают удовольствие непосредственно от процесса борьбы и достижения победы, чем развитие в конкретной предметной области и деятельности. Для них характерно стремление к работе «человек-человек», «человек-общество», они стремятся оказывать пользу обществу – быть полезными.

Политическая деятельность связана с постоянным анализом политической ситуации и способами ее решения, взаимодействием с людьми, социальными группами, риском, конкуренцией. Обнаруженные взаимосвязи объясняют направленность людей с описанными карьерными ориентациями на политику. Такие люди наиболее эффективны в роли политических деятелей.

Вместе с тем, было обнаружено отрицательное влияние на выраженность политического интеллекта по карьерной ориентации «Профессиональная компетентность» (-0,05), что свидетельствует о том, что чем ниже уровень профессионализма, тем ниже уровень выраженности политического интеллекта.

Базисные убеждения активистов молодежного политического движения. Исследование выявило базисные убеждения активистов молодежного движения, которые выражают их оценку мира (доброжелательность, справедливость) и оценку себя в этом мире (удача, самооценка и локус контроля), а именно на уровень выраженности политического интеллекта оказывают положительное влияние такие базисные убеждения, как: высокая самооценка (0,33) и локус контроля (свойство личности приписывать свои успехи или неудачи только внутренним либо только внешним факторам) – (0,40).

Обнаруженные взаимосвязи свидетельствуют о том, что чем сильнее развита у

людей положительная (высокая) самооценка и принятие ответственности за происходящие в их жизни события на себя, обладают более высоким уровнем политического интеллекта и лучше других разбираются в причинно-следственных связях политических событий.

Вместе с тем было обнаружено отрицательное влияние на уровень выраженности политического интеллекта, по такому убеждению, как: доброжелательность мира (-0,07), что свидетельствует о том, что убеждение человека в том, что мир не безопасен, недоверчивое отношение к людям, отсутствие доверия – отрицательно влияют на уровень выраженности политического интеллекта. Чем меньше доверия к миру и людям, тем ниже выражен политический интеллект.

В ходе исследования, была произведена диагностика ценностных ориентаций – индивидуальное отношение каждого человека, к какой-либо ценности, ее принятие или отвержение. Ценности человека начинают своё формирование в подростковом возрасте, определяют направленность человека, в процессе взаимодействия с социумом и в силу индивидуально-психологических особенностей выражают его отношение к миру.

Изучение ценностей и ценностных ориентаций молодых активистов, выявление динамики изменений их духовных и материальных потребностей для прогнозирования тенденции развития общества имеет большое значение. Согласно исследованиям Ш. Шварца и В. Билски, ценности различаются типом мотивационных целей, которые они выражают (Карандашев, 2004). Это позволило им сгруппировать отдельные ценности в типы ценностей, объединённые какой-либо общей целью. Под базовыми человеческими ценностями они понимали те, которые представляют универсальные потребности человеческого существования.

Таким образом, мы приходим к выводу, что ценности и ценностные ориентации характеризуют направленность человека, являются неотъемлемой частью системы

взаимоотношений человека с внешним миром, определяют отношение и поведение человека к окружающему миру, людям и самому себе.

Обнаруженные взаимосвязи между ценностными ориентациями и компонентами политического интеллекта свидетельствуют о том, что для людей, заинтересованных политической сферой, охотно в ней разбирающихся, обладающих гибким психическим аппаратом, стремящихся занять политическую позицию наиболее характерны такие ценности, как власть (0,43), что свидетельствует о стремлении в достижении статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и ресурсами (авторитет, богатство, политическая власть, общественное признание); безопасность (0,33) – стремление к стабильности и гармонии в обществе, семье и собственной безопасности респондентов; самостоятельность (0,32) – стремление к свободному выражению мыслей и действий (выбор, творчество, познание), обусловленные потребностью молодого активиста быть автономным и независимым. Все обследованные имеют свою собственную картину мира политической действительности, определились с политическими взглядами и могут принимать решения, исходя из своих личных убеждений; достижения (0,29) – стремление к личному успеху посредством проявления компетентности во взаимодействии с другими людьми, в том числе и посредством конкуренции; доброта (0,25) – стремление к сохранению благополучия и доброжелательности по отношению к людям, с которыми активисты находятся в повседневных личных контактах (полезность, честность, снисходительность, зрелая любовь); конформность (0,25) – стремление к социально одобряемому поведению, соблюдения нормы определенной группы, членом которой он является. Они способны менять своё мнение, если от этого зависит гармония в обществе, коллективе. Такую взаимосвязь можно объяснить тем, что в политической сфере подобного рода смены настроения довольно частое явление.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов: 1. Для повышения уровня выраженности политического интеллекта активистов молодежного политического движения необходимо развивать личностные и когнитивные способности, базисные убеждения и ценностные ориентации как мотивы осознанной политической активности, а именно:

- *личностные особенности*: способность проявлять доминантность, способность держаться в обществе или коллективе, способность «подать себя», навыки самопрезентации, самопринятие, самостоятельность, ответственность, самоконтроль, способность создавать хорошее впечатление о себе (навыки оказывать влияние), повышать веру в свою особенность, чувство благополучия, навыки выстраивания структуры работы, планирование, контроль над исполнением, способность самостоятельно принимать решения, развитие интеллектуальных способностей, саморазвитие;

- *когнитивные способности*: эмоциональный интеллект и его компоненты;

- *карьерные ориентации*: «Менеджмент», «Служение», «Вызов»;

- *базисные убеждения*: самооценка (вера в себя), локус контроля (способность брать на себя ответственность за происходящие в жизни события);

- *ценностные ориентации*: власть, безопасность, самостоятельность, достижение, доброта, конформность.

Таким образом, развивая у молодежи навыки управления людьми и ресурсами, стремление к достижению и преодолению конкуренции, а также желание быть полезными обществу и миру можно повысить уровень политического интеллекта.

2. На снижение уровня выраженности политического интеллекта, влияют пониженный эмоциональный фон (проявление депрессии, тревожности) и повышенная интровертированность. На низкий уровень политического интеллекта также оказывает влияние профессиональная некомпетентность. Уделяя внимание таким личностным

проявлениям в индивидуальной работе с активистами молодежного политического движения, можно влиять на развитие и повышение уровня политического интеллекта.

3. Результаты исследования структурных и содержательных компонентов политического интеллекта, детерминантов его формирования и развития у активистов молодежного политического движения позволяют вести адресную разработку целевых научно-обоснованных рекомендаций федеральным и региональным органам исполнительной власти, курирующим сферу молодежной политики, а также политическим организациям, молодежным общественно-политическим движениям. Представляется целесообразным исследовать типы активистов молодежного политического движения, сформировавшиеся в зависимости от индивидуально-личностных особенностей и психологических акцентуаций, влияющих на уровень выраженности их политического интеллекта.

Список литературы

Оуэн Дж. Как управлять людьми. Способы воздействия на окружающих. М.: Претекст, 2011. 352 с.

Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. СПб.: Речь. 2004. 72 с.

Петрова Е.А., Шелест В.И. Политический интеллект: постановка проблемы // Социальная политика и социология. 2011. №7 (73). С. 20- 31.

Петрова Н.А., Шелест В.И. Политический интеллект как социально-психологическая категория // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2011. №7 (95). С. 106-111.

Петрова Е.А., Шелест В.И. Теоретико-методологические основания исследования проблем успешного формирования политического интеллекта у молодежи: монография. М.: Издательство РГСУ. 2012. 208 с.

Шестопап Е.Б. Политическая психология: учебник. М.: Аспект Пресс, 2007. 432 с.

Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In Bar-On R and Parker JDA (ed.), Jossey-Bass, San Francisco, 2000, 363–388.

Guilford J. P. Three faces of intellect // The American Psychologist, 1959, 14, № 8.

Janoff Bulman R., Frieze I.H. A theoretical perspective for understanding reactions to victimization // *Journal of Social issues*, 1983. vol. 39. P. 1-17.

Kramer R.M. The great intimidators // *Harvard Business Review*. 2006, №2 (Feb.). P. 88-96.

Spearman C. General intelligence, objectively determined and measured // *American Journal of Psychology*. 1904. vol. 15. P. 201-293.

Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. vol. 58. № 5. P. 550-562.

Stogdill R. Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 1948. Vol. 25, № 1. P. 35-71.

Thurstone L. Primary mental abilities / By L. L. Thurstone. Chicago (Ill.): Univ. of Chicago press. IX, 1938. 121.

References

Ouen, Dzh. (2011), *Kak upravlyat' lyud'mi. Sposoby vozdeystviya na okruzhayushchih* [How to Manage: The Art of Making Things Happen], Pretekst, Moscow, Russia.

Karandashev, V.N. (2004), *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostej lichnosti: Konceptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz's Methodology for Studying Personality Values: Concept and Methodological Guide], Rech', Sankt-Petersburg, Russia.

Petrova, E.A., Shelest V.I. (2011), "*Political Intelligence: Statement of the Problem*", *Social Policy and Sociology*, 7 (73), 20-37 (In Russian).

Petrova, H.A., Shelest V.I. (2011), "*Political intelligence as a socio-psychological category*", *Uchyonye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta*, 7 (95), 106-111 (In Russian).

Petrova, E.A., Shelest V.I. (2011), *Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya issledovaniya problem uspehnogo formirovaniya politicheskogo intellekta u molodezhi: monografiya* [Theoretical and methodological foundations of the study of the problems of the successful formation of political intelligence among young people: monograph], Izdatel'stvo RGSU, Moscow, Russia.

Shestopal, E.B. (2007), *Politicheskaya psikhologiya* [Political psychology], Aspekt Press, Moscow, Russia.

Bar-On R. (2000), Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory, J.D.A. Parker (ed.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco, USA.

Guilford, J. P. (1959), "Three faces of intellect" *The American Psychologist*, 14, 8. (In USA).

Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, USA.

Janoff Bulman R., Frieze I.H. (1983), "A theoretical perspective for understanding reactions to victimization", *Journal of Social issues*, 39, 1-17. (In USA).

Kramer, R.M. (2006), "The great intimidators", *Harvard Business Review*, 2, 88-96. (In USA).

Spearman, C. (1904), "General intelligence, objectively determined and measured", *American Journal of Psychology*, 15, 201-293, (In USA).

Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987), "Toward a Universal Psychological Structure of Human Values", *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 5, 550-562, (In USA).

Stogdill, R. (1948), "Personal factors associated with leadership: A survey of the literature", *Journal of Psychology*, 25, 1, 35-71, (In USA).

Thurstone, L. (1938), *Primary mental abilities*, University of Chicago Press, Chicago, USA.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Карпенко Анастасия Степановна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации.

Иконому Николета Викторовна, магистр психологии, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации.

About the authors:

Anastasia S. Karpenko, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

Nikoleta V. Ikonomu, Master of Psychology, Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

УДК 159.938

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-9

¹⁾ Islam I. Zapparov* ,
²⁾ Anatoly I. Fukin 

The role of the rate of simple visual-motor reaction, the discrimination reaction and the choice reaction to the pucks shot by hockey forwards at the age of 12-14 years

¹⁾Ak Bars Ice Hockey Academy,
55 A T. Shevchenko Str., Almetyevsk, Russia

²⁾Timiryasov Kazan Innovative University
42 Moskovskaya Str., Kazan, 420111, Russia
zapis07@mail.ru*

*Received on September 09, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. Modern hockey makes rather high demands on the development of the athletes' speed and the speed of decision-making. The study of the reaction development is a priority in assessing the athlete's being ready to become a part of professional hockey. In this regard, the question about the influence of a simple visual-motor reaction, a discrimination reaction and a choice reaction on the ability of the hockey forwards to make effective throws is really important. *The purpose* of this work is the ratio of testing indicators and the effectiveness of forwards in hockey (goals), identifying the presence or absence of patterns. *Materials and methods* – testing was carried out using psychophysiological and psychological diagnostics with the help of special equipment. A total of 80 young hockey players, aged 12 to 14, participated in the study. *Research results and discussion.* In assessing and understanding how a simple visual-motor reaction, a discrimination reaction and a choice reaction are important for the effectiveness of hockey forwards, we conditionally set points for average performance (goals) based on the studied young hockey players. *Conclusion.* According to the results of the study, it can be noted that, in general, the speed of a simple visual-motor reaction, a discrimination reaction and a choice reaction is not associated with the ability of the forwards to score goals. Having carried out this study, it can be noted that the measurements made on special equipment haven't shown the actual indicators except an assessment of the speed of various types of reactions. The use of the obtained data in practice is unlikely.

Keywords: psychology; psychophysiology; hockey; simple visual-motor reaction; discrimination reaction; choice reaction.

Information for citation: I.I. Zapparov, A.I. Fukin (2021), "The role of the rate of simple visual-motor reaction, the discrimination reaction and the choice reaction to the pucks shot by hockey forwards at the age of 12-14 years", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (4), 114-125, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-9.

¹⁾ Заппаров И.И.* ,
²⁾ Фукин А.И. 

Роль скорости простой зрительно-моторной реакции, реакции различения и реакции выбора на заброшенные шайбы нападающих в хоккее в возрасте 12-14 лет

¹⁾ Академия хоккея Ак Барс им. Ю.И. Моисеева,
ул. Т. Шевченко, 55 А, г. Альметьевск, Россия

²⁾ Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова,
ул. Московская, д. 42, г. Казань, 420111, Россия
zapis07@mail.ru*

Аннотация. Современный хоккей предъявляет достаточно высокие требования к развитию скорости спортсменов, скорости принятия решений. Исследования развития реакции являются приоритетом при оценке готовности спортсмена к становлению в профессиональном хоккее. В связи с этим, вопрос о влиянии простой зрительно-моторной реакции, реакции различения и реакции выбора на способность нападающих выполнять результативные броски в хоккее важен. *Цель работы* – соотношение показателей тестирований и результативности нападающих в хоккее (голов), выявление наличия или отсутствия закономерностей. *Материалы и методы* – тестирование проходило с использованием психофизиологической и психологической диагностики на специальном оборудовании. Всего в исследовании участвовали 80 юных хоккеистов в возрасте от 12 до 14 лет. *Результаты исследования и их обсуждение.* В процессе выявления степени значимости простой зрительно-моторной реакции, реакции различения и реакции выбора для результативности нападающих в хоккее, мы условно выставили баллы по средним показателям результативности (голам) исследованных юных хоккеистов. *Заключение.* По итогам проведенного исследования можно отметить тот факт, что в целом скорость простой зрительно-моторной реакции, реакции различения и реакции выбора не связана со способностью нападающих забивать голы. Измерения, полученные с помощью специального оборудования, не дали фактических показателей помимо оценки скорости различных видов реакций. Использование полученных данных в практической деятельности маловероятно.

Ключевые слова: психология; психофизиология; хоккей; простая зрительно-моторная реакция; реакция различения; реакция выбора.

Информация для цитирования: Заппаров И.И., Фукин А.И. Роль скорости простой зрительно-моторной реакции, реакции различения и реакции выбора на заброшенные шайбы нападающих в хоккее в возрасте 12-14 лет // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 114-125. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-9.

Relevance. Nowadays, data mining and information retrieval to determine the ability of young hockey players to score goals are quite rare. It is believed that the high ability to react quickly allows young hockey players to be more successful in their activities.

The purpose of this work is to analyze information on the psychological, psychophysiological and physiological development of 12-14 year old adolescents, as well as to determine the link between high rates in reaction speed and the ability of hockey players to score goals.

Hypothesis. The study's supposed to provide coaching staff and the other children and youth hockey workers with the data showing the importance of the characteristics of psychophysiological functions in relation to the effectiveness of the hockey forwards at the stage of sports specialization with an individual and group comparison of the most and less effective players.

Theoretical basis and methodology. To work with athletes in adolescence, coaches should use special pedagogical techniques that support the interest and attention of the child. They should develop the interest and also form the motivation to achieve high technology, the desire to win, the desire to be a highly professional athlete. The use of emotional factors by the coach, as well as the motivational component, will form the adolescent's desire to assert his place among his peers, teammates (Kabardov, 2013).

Social motivation, being properly formed and at the same time taking the adolescent's self-esteem into account, is very important for a child in adolescence (Ilyin, 2000).

Only in the very final stage of adolescence there is a stable interaction of all links of the endocrine system, the destabilizing effect of puberty on the brain stops. So the functions of attention and motivational activity can be realized by the adolescent more freely (Gorbunov, 2006).

It is difficult to predict the behavior of a teenager at the psychoemotional level. The emotional background of a teenager is extremely unstable, the behavior is uncontrollable. The teenager's working capacity and adaptive capabilities, which would take place in the process of both training and educational activities of a teenager, decrease (Mayorov, 1968).

The second signaling system develops rapidly during the adolescence. It is becoming increasingly important in the formation of new conditioned reflexes and skills. The concentration of the processes of excitation and inhibition increases. The inhibitory function of the cerebral cortex is becoming more and more significant, and its control over emotional

reactions increases (Luria, 2018). The adolescent is already capable of conscious inhibition of one or another semi-voluntary action (the development of the process of internal inhibition continues). There is a certain decline in the stability of attention (which passes by the age of 14), while the efficiency of thinking continues to increase, reaching its peak by the age of 13. After it (at about 14 years old) for some time it remains approximately at the same level. The ability to process information, to make quick decisions improves, the efficiency of tactical thinking increases, and the time for solving tactical problems is reliably reduced (Ashmarin, 1978).

The age of 13-14 years is considered as a sensitive period for the development of such qualities as the maximum frequency of movements, the speed of sensorimotor reactions - both simple and complex (to the greatest extent - the choice reactions), the accuracy of musculo-motor differentiations, the speed of switching attention. However, when passing psychomotor tests, the percentage of erroneous reactions increases. It indicates a general increase in the excitability of the central nervous system. When responding to verbal stimuli, the response time is lengthened (Luchinin, 2004; Ehrlich, Lychagina, Yumaguen and Gustomyasov, 2005).

Adolescence is a period of continuing improvement of motor abilities, great opportunities for the development of motor qualities. Individual coordination abilities of the secondary school children improve at a fairly high rate (in particular, in throws for accuracy). The second sensitive period of the development of the ability to restructure motor actions begins. It should be noted that motor memory temporarily ceases to develop progressively (at the same time, its deterioration does not occur). Until the age of 13-14, the functions of the motor analyzer reach a high level of development, the accuracy of movements develops (later the development slows down). The most intensive increase in accuracy is characteristic of movements performed with both hands. When correcting movements during their execution, the role of

muscle sensitivity becomes predominant (Vaytsekhovskiy, 1971).

Low rates are observed in the development of flexibility and speed of movements. The peak of this process is observed at 10-13 years; a slowdown, sometimes even a stop - at the age of 13-14. Its maximum the speed of a single movement often reaches by the age of 13-14.

The adolescence (from 11-12 to 15-17 years old) period has particular importance for coaches. At this time, the balance of nervous processes is disturbed, excitement becomes more powerful, the increase in the mobility of nervous processes slows down, the differentiation of conditioned stimuli significantly worsens. The activity of the cortex and the second signaling system are weakened. All functional changes lead to mental imbalance and conflict in the adolescent (Knight, Harwood and Gould, 2017).

Researches during the adolescence period help to determine that at this age it is very important not to overload a not yet strengthened body with heavy loads. The assessment of fatigue is the greatest matter of concern for the analysis of literary sources. Since fatigue is a borderline issue between physiology and psychophysiology, its definition largely depends on the chosen research methods. In the study of psychophysiological functions, it is important to take into account the fact that the passage of basic diagnostics to determine the speed of simple and complex reactions to a state of fatigue will not allow to evaluate the effectively important indicators for our research.

Physiological and psychophysiological methods for the study of fatigue are the following:

1. Measurement of fatigue of the central nervous system, consideration of the nervous regulation of functions in the body.

2. Also, in addition to considering the fatigue of the central nervous system, considering the fatigue of other organs as the basis of fatigue – determination of the ratio of changes that characterize fatigue with the changes that usually occur in the body during work (Goswami, 2014).

We must consider the matter in such a way that those changes in various organs and systems that arise in them during work, with a certain combination of them and a certain degree of these changes, create a qualitatively different state of the organism. It determines both a change in its working capacity and its other reaction to repeated workload. Thus, any fatigue is associated in its nature with those changes that occur in the body during work, but these changes do not always lead to fatigue. It occurs only with a certain combination and degree of these changes, as a result of which the body's response to a workload will change. The picture of fatigue is different depending on the change in the functions of which organs led to fatigue (Muller, 2001; Dennis, 2018; Dosil, 2005).

Fatigue causes stress. In addition to the load, there are such main factors of fatigue as:

- load and its dynamic or statistical nature;
- factor of temporal distribution of the load or its intensity;
- constant nature of the load;
- rhythm of the load.

Regular statistical load contributes to greater fatigue than dynamic load. Statistical load is characterized by a clear expression of fatigue.

The intensity of the load regulates the degree of fatigue: with an increase in the load, fatigue will occur much earlier. However if the intensity of the load is reduced, it is impossible to talk about a long period of non-fatigue. The time of onset of fatigue will not change. Although in the latter case, a noticeable decrease in labor productivity stands out.

Fatigue is a component that many coaches refer to when a young ice hockey player does not achieve scoring chances. Against the background of fatigue, such indicators as the speed of a simple visual-motor reaction, the discrimination reaction and the choice reaction are reduced. Is there an interdependence between the realization of scoring chances and high indicators of psychophysiological functions, if the accuracy

of the shots deteriorates against the background of fatigue (Pocock, C. Richards and D. Richards, 2017)?

Next, consider the definitions:

- simple visual-motor reaction;
- discrimination reaction;
- choice reaction.

Simple visual motor reaction - the speed of response with a known simple single suddenly appearing, but known in advance movement (Volkov, 1981).

The discrimination reaction is the process by which two or more stimuli that initially elicited equivalent responses begin to differ functionally as a result of differentiated reinforcement of responses to those stimuli. In this aspect, the conditioned reaction prevails over the unconditional, and the general situation is presented as an opportunity to choose an alternative. So, a teenager must make his individual choice from several options (Volkov, 1981).

We took the definition of the “choice reaction” from the book of S.M. Voitsekhovsky, who understood the choice reaction as a complex reaction, which depends on such factors as:

- latent time of a simple reaction of an athlete;
- a stock of tactical techniques of an athlete, which were developed during the training process;
- a stock of tactical actions of a hockey player, which were developed during the training process;
- the ability of a hockey player to instantly choose from tactical actions and techniques the one that will be most beneficial in this aspect (game situation) (Vaytsekhovsky, 1971).

The main goal of the study is the ratio of testing indicators and the effectiveness of forwards in hockey (goals), identifying the presence or absence of patterns.

Materials and methods of research: testing was carried out using psychophysiological and psychological diagnostics with the help of special equipment. A total of 80 young hockey players, aged 12 to 14, participated in the study. For a more convenient perception of the information, we divided the information into two tables based on the results of the 40 forwards passed the test (tables 1 and 2).

Table 1

Test results for psychophysiological indicators from 1 to 40 hockey players

Таблица 1

Результаты тестирования по психофизиологическим показателям с 1 по 40 хоккеиста

For-ward №	SVMR	Discrimina-tion reaction	Choice reaction	Forward №	SVMR	Discrimina-tion reaction	Choice reaction
1	251	331	364	21	225	323	563
2	233	280	376	22	181	237	294
3	217	280	371	23	266	286	339
4	229	290	338	24	209	236	275
5	251	336	446	25	214	265	435
6	226	310	370	26	226	332	330
7	221	317	366	27	185	242	270
8	234	341	401	28	218	280	308
9	272	273	376	29	230	261	476
10	249	357	441	30	217	273	319
11	213	333	342	31	211	299	352
12	490	345	421	32	187	235	338
13	320	297	530	33	219	317	432

Forward №	SVMR	Discrimination reaction	Choice reaction	Forward №	SVMR	Discrimination reaction	Choice reaction
14	216	275	409	34	285	347	397
15	234	313	411	35	252	333	460
16	241	389	392	36	255	257	402
17	195	217	310	37	215	261	309
18	294	256	355	38	257	398	409
19	234	323	407	39	233	276	377
20	226	267	392	40	196	229	295

Table 2

Test results for psychophysiological indicators from 41 to 80 hockey players

Таблица 2

Результаты тестирования по психофизиологическим показателям
с 41 по 80 хоккеиста

Forward №	SVMR	Discrimination reaction	Choice reaction	Forward №	SVMR	Discrimination reaction	Choice reaction
41	216	239	325	61	224	293	418
42	231	279	353	62	236	319	465
43	207	289	417	63	238	293	391
44	326	298	392	64	245	333	379
45	250	357	461	65	199	272	374
46	227	235	327	66	219	300	361
47	235	314	375	67	267	326	458
48	193	284	389	68	229	295	436
49	218	318	354	69	228	235	345
50	237	298	414	70	238	280	376
51	213	304	384	71	243	326	359
52	238	330	407	72	218	264	367
53	199	366	298	73	230	318	372
54	236	305	411	74	227	348	452
55	254	314	393	75	218	285	367
56	202	244	380	76	228	275	429
57	234	281	324	77	211	257	355
58	238	332	448	78	230	318	468
59	223	281	397	79	215	256	368
60	259	298	425	80	261	309	546

According to the survey results, there are no ailments found in young hockey players. Testing took place against the background of functional readiness during the competitive season.

Research results and discussion. In assessing and understanding how a simple visual-motor reaction, discrimination reaction and choice reaction are important for the effectiveness of hockey forwards, we conditionally set

points for average performance (goals) based on the studied young hockey players:

- from 0.00 to 0.17 = 1 point (80-61 place in the rating of abandoned pucks);
- from 0.18 to 0.33 = 2 points (60-41 place in the rating of goals scored);
- from 0.34 to 0.52 = 3 points (40-21 place in the rating of goals scored);
- from 0.54 to 1.38 = 4 points (20-1 place in the rating of goals scored);
- from 0.00 to 0.16 = 1 point (80-61 place in the rating of assists).

We propose the following assessment method in our study. During the studying of 80 hockey forwards, we divided the subjects into 4 groups of 20 people each (tables 3, 4 and 5).

Further, according to the indicators, the assessment score will be calculated. The calculation will be carried out in the following way:

- formation of a table from the maximum to the minimum indicator in terms of indicators;
- the summation of points according to the proposed evaluation criterion;
- description of brief conclusions according to the tables.

This method of assessment will help us to objectively assess the impact of simple visual-motor reaction, discrimination reaction and choice reaction on the ability of forwards to make effective shots in hockey.

Results.

Table 3

Indicators of hockey forward's goals and simple visual motor reaction

Таблица 3

Показатели голов нападающих в хоккее и простой зрительно моторной реакции

A list	Group №	Average goals number	SVMR	A list	Group №	Average goals number	SVMR
1 to 20	1	0,16	181	21 to 40	1	0,08	217
	2	0,20	185		2	0,18	217
	2	0,25	187		3	0,38	218
	3	0,34	193		3	0,47	218
	1	0,17	195		3	0,48	218
	3	0,41	196		4	0,67	218
	4	0,55	199		3	0,36	219
	4	0,58	199		4	0,61	219
	3	0,45	202		1	0,08	221
	2	0,19	207		3	0,45	223
	2	0,20	209		4	0,54	224
	2	0,26	211		2	0,27	225
	4	0,72	211		1	0,00	226
	1	0,09	213		1	0,16	226
	3	0,34	213		1	0,17	226
	2	0,30	214		4	0,65	227
	3	0,35	215		4	0,75	227
	4	1,25	215		3	0,50	228
	2	0,18	216		4	0,68	228
	2	0,23	216		1	0,07	229
Amount	50			Amount	52		
41 to 60	4	0,59	229	61 to 80	4	1,00	243

A list	Group №	Average goals number	SVMR	A list	Group №	Average goals number	SVMR
	3	0,35	230		4	0,67	245
	4	0,85	230		2	0,25	249
	4	1,14	230		2	0,33	250
	2	0,33	231		1	0,05	251
	1	0,08	233		1	0,06	251
	2	0,22	233		2	0,31	252
	1	0,08	234		4	0,67	254
	1	0,12	234		3	0,41	255
	1	0,15	234		3	0,35	257
	2	0,28	234		3	0,52	259
	3	0,40	235		4	1,38	261
	3	0,36	236		1	0,15	266
	3	0,43	236		4	0,60	267
	1	0,17	237		1	0,17	272
	2	0,30	238		2	0,20	285
	3	0,47	238		2	0,22	294
	4	0,68	238		2	0,28	320
	4	0,73	238		3	0,41	326
	1	0,00	241		1	0,11	490
Amount	49			Amount	49		

As a part of the comparison of goals scored by hockey forwards and the speed of a

simple visual-motor reaction, it can be mentioned that no correlations have been identified.

Table 4

Indicators of the goals of hockey forwards and the reaction of discrimination

Таблица 4

Показатели голов нападающих в хоккее и реакции различения

A list	Group №	Average goals amount	A reaction of discrimination	A list	Group №	Average goals amount	A reaction of discrimination
1 to 20	1	0,17	217	21 to 40	2	0,18	273
	3	0,41	229		1	0,17	273
	2	0,25	235		2	0,18	275
	4	0,75	235		4	0,68	275
	3	0,50	235		2	0,22	276
	2	0,20	236		2	0,33	279
	1	0,16	237		1	0,08	280
	2	0,23	239		3	0,38	280
	2	0,20	242		1	0,08	280

A list	Group №	Average goals amount	A reaction of discrimination	A list	Group №	Average goals amount	A reaction of discrimination
	3	0,45	244		4	0,73	280
	4	1,25	256		3	0,45	281
	2	0,22	256		2	0,28	281
	4	0,72	257		3	0,34	284
	3	0,41	257		4	0,67	285
	3	0,35	261		1	0,15	286
	3	0,35	261		2	0,19	289
	3	0,47	264		1	0,07	290
	2	0,30	265		4	0,54	293
	1	0,16	267		4	0,68	293
	4	0,58	272		4	0,59	295
Amount	52			Amount	50		
41 to 60	2	0,28	297	61 to 80	1	0,12	323
	1	0,17	298		4	1,00	326
	3	0,52	298		4	0,60	326
	3	0,41	298		3	0,47	330
	2	0,26	299		1	0,05	331
	4	0,61	300		1	0,17	332
	3	0,34	304		2	0,30	332
	3	0,43	305		1	0,09	333
	4	1,38	309		4	0,67	333
	1	0,00	310		2	0,31	333
	1	0,15	313		1	0,06	336
	3	0,40	314		1	0,08	341
	4	0,67	314		1	0,11	345
	3	0,36	317		2	0,20	347
	1	0,08	317		4	0,65	348
	3	0,48	318		2	0,25	357
	4	0,85	318		2	0,33	357
	4	1,14	318		4	0,55	366
	3	0,36	319		1	0,00	389
	2	0,27	323		3	0,35	398
Amount	54			Amount	44		

As part of the comparison of goals scored by forwards in hockey and reaction speed of discrimination, it can be said that forwards

from 61 to 80 points in the rating list received a total of 44 points in comparison with other players.

Table 5

Indicators of forward goals in hockey and choice reaction

Таблица 5

Показатели голов нападающих в хоккее и реакции выбора

A list	Group №	Average goals amount	Choice reactions	A list	Group №	Average goals amount	Choice reactions
1 to 20	2	0,20	270	21 to 40	3	0,48	354
	2	0,20	275		2	0,22	355
	1	0,16	294		4	0,72	355
	3	0,41	295		4	1,00	359
	4	0,55	298		4	0,61	361
	3	0,38	308		1	0,05	364
	3	0,35	309		1	0,08	366
	1	0,17	310		3	0,47	367
	2	0,18	319		4	0,67	367
	2	0,28	324		4	1,25	368
	2	0,23	325		1	0,00	370
	4	0,75	327		1	0,08	371
	1	0,17	330		4	0,85	372
	2	0,25	338		4	0,58	374
	1	0,07	338		3	0,40	375
	1	0,15	339		1	0,17	376
	1	0,09	342		1	0,08	376
	3	0,50	345		4	0,73	376
	2	0,26	352		2	0,22	377
	2	0,33	353		4	0,67	379
Amount	42			Amount	55		
41 to 60	3	0,45	380	61 to 80	4	0,54	418
	3	0,34	384		1	0,11	421
	3	0,34	389		3	0,52	425
	4	0,68	391		4	0,68	429
	1	0,16	392		3	0,36	432
	3	0,41	392		2	0,30	435
	1	0,00	392		4	0,59	436
	4	0,67	393		2	0,25	441
	3	0,45	397		1	0,06	446
	2	0,20	397		2	0,30	448
	1	0,08	401		4	0,65	452
	3	0,41	402		4	0,60	458
	1	0,12	407		2	0,31	460
	3	0,47	407		2	0,33	461
	2	0,18	409		3	0,36	465

A list	Group №	Average goals amount	Choice reactions	A list	Group №	Average goals amount	Choice reactions
	3	0,35	409		4	1,14	468
	3	0,43	411		3	0,35	476
	1	0,15	411		2	0,28	530
	1	0,17	414		4	1,38	546
	2	0,19	417		2	0,27	563
Amount	47			Amount	56		

As a part of the comparison of goals scored by hockey forwards and the speed of choice reaction, it can be said that the lowest score is in the forwards from 1 to 20 points.

Further we will consider the next method in more details. Using this method, it is possi-

ble to define the existence of statistic difference in psychophysiological qualities between forwards having the average amount of scored goals $\geq 1,00$ and forwards having the average amount of scored goals $\leq 0,10$ (table 6).

Table 6

Comparison of forwards by their performance

Таблица 6

Сравнение нападающих по их результативности

Average goals amount	SVMR	Discrimination reaction	Choice reaction
$\leq 0,10$	231,6	320,7	376,6
$\geq 1,00$	237,25	302,25	435,25

If you pay attention to the players with the biggest amount of goals scored to the opponent gate, you can see that their discrimination reaction speed is better developed. Forwards with the amount of goals scored to the opponent gate $\leq 0,10$ have the advantages in all the other aspects.

Conclusion. In this study important psychophysiological characteristics of the investigated and described functions were considered in order to select and determine the roles of hockey players at the stage of sports specialization. In the conditions of high competition between young hockey players in the leading hockey schools, when athletes move from the stage of sports specialization to the stage of improving sportsmanship, there is a need for an additional assessment of the abilities of hockey players. We tried to consider the issue of selection from a psychophysiological point of view.

According to the results of the study, it can be noted that, in general, the speed of a simple visual-motor reaction, a reaction of discrimination and a reaction of choice is not associated with the ability of forwards to score goals. Having carried out this study, we can note that the measurements made on special equipment did not show actual indicators except an assessment of the speed of various types of reactions. The use of the obtained data in practice is unlikely.

References

- Ashmarin, B.A. (1978), *Teoriya i metodika pedagogicheskikh issledovanij v fizicheskom vospitanii* [Theory and methodology of pedagogical research in physical education] Fizkul'tura i sport, Moscow, Russia.
- Knight, C., Harwood, C. and Gould D. (2017), *Sport Psychology for Young Athletes*, Routledge, London, UK.

Ehrlich, V.V., Lychagina, S.A., Yumaguen, V.R. and Gustomyasov, V. R. (2005), "Polyfunctional assessment of psychophysiological potential and health level of young athletes 13-18 years old", *Vestnik YUrGU. Seriya «Obrazovanie, zdoravooхранenie, fizicheskaya kul'tura»*, 2, 4 (44), 124-126. (In Russian)

Pocock, G., Richards, C. and Richards, D. (2017), *Human Physiology Fifth Edition*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Gorbunov, G.D. (2006), *Psihopedagogika sporta* [Psychopedagogy of sport], Sovetskij sport, Moscow, Russia.

Ilyin, E. P. (2000), *Psihologiya fizicheskogo vospitaniya* [Psychology of physical education], Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, St. Petersburg, Russia.

Dosil, J. (2005), *The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*, John Wiley & Sons, Hoboken, USA.

Kabardov, M.K (2013), *Yazykovye sposobnosti: psihologiya, psihofiziologiya, pedagogika* [Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy], Smysl, Moscow, Russia.

Luchinin, A.S. (2004), *Psihofiziologiya: konpekt lekcij* [Psychophysiology: lecture note] Feniks, Rostov-on-Don, Russia.

Luria, A.R. (2018), *Osnovy nejropsihologii* [Fundamentals of Neuropsychology], Akademiya, Moscow, Russia.

Mayorov, B.A. (1968), *Hokkej dlya yunoshej* [Hockey for youth], Fizkul'tura i sport, Moscow, Russia.

Dennis, P. (2018), "Sport Psychology Tips for Hockey Players and Coaches", available at: <https://books.apple.com/us/book/sport-psychology-tips-for-hockey-players-and-coaches/id1407296279> (Accessed 7 September 2021).

Smith, R. and Smoll, F. (2012), *Sport Psychology for Youth Coaches: Developing Champions in Sports and Life*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, USA.

Muller, S. (2001), *The Complete Player: The Psychology of Winning Hockey*, Stoddart Publishing, Toronto, Canada.

Goswami, U. (2014), *Child Psychology: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Vaytsekhovskiy, S.M. (1971), *Kniga trenera* [Trainer's book], Fizkul'tura i sport, Moscow, Russia.

Volkov, V.G. (1981), *Metodika i apparatura psihofiziologicheskogo eksperimenta* [Methodology and equipment of psychophysiological experiment], Nauka, Moscow, Russia.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Заппаров Ислам Ильдарович, методист-разработчик направления подготовки хоккеистов, АНО «Академия хоккея Ак Барс» им. Ю.И. Моисеева.

Фукин Анатолий Иванович, доктор психологических наук, профессор факультета психологии и педагогики, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова.

About the authors:

Islam I. Zapparov, Methodist-developer of hockey players training directions, Ak Bars Ice Hockey Academy.

Anatoly I. Fukin, Doctor of Psychology, Professor at the Faculty of Psychology and Pedagogy, Timiryasov Kazan Innovative University