ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

8(1) 2022

16+

Сайт журнала:
rrpedagogy.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 Marchr 14, 2017

Том 8, № 1 2022

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Издается с 2014 г.
ISSN 2313-8971

Volume 8, №1 2022

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 Институт 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*

Брюс 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 г. Гояния, штат Гояс, Бразилия*

Либаниу Жозэ К., *доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс 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-Лепосавиче, 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 Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия*

Нюрк Г.-Х., *доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии 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 М., *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 Российского государственного гуманитарного университета, Россия*

Тирадо Р.Г., *доктор филологии, Гранадский 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. Zapesotskaya, *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*

Muhamed 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*

Andrй L.A. Cunha, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goiбs, Brazil*

Josй C. Libneo, *Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiбs, Retired Professor at the Federal University of Goiбs, Brazil*

Maryan 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 Prizrene-Leposavic, 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, *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. Vygotsky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia*

Rafael G. 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 Y. 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

© Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2022
© Belgorod State National Research University, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Ростовская Т.К., Золотарева О.А. На пути к возрождению демографического образования в современной России	**3**	**T.K. Rostovskaya, O.A. Zolotareva** On the way to the revival of demographic education in modern Russia	**3**
Тимофеев А.Н., Тюленева О.Н. Особенности развития сельской малокомплектной школы: проблемы и перспективы	**15**	**A.N. Timofeev, O.N. Tyuleneva** Features of the development of a rural small school: problems and prospects	**15**
Михайлова Д.И., Остапенко С.И., Анохина С.В. Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности	**24**	**D.I. Mikhailova, S.I. Ostapenko, S.V. Anokhina** Professional education and the formation of universal competencies of the future teacher: integration of activities	**24**
Коршак А.А., Корниенко М.В. Развитие гражданской активности молодежи как способ профилактики деструктивного поведения	**38**	**A.A. Korshak, M.V. Kornienko** Development of youth civic engagement as a way to prevent destructive behavior	**38**
Васильева А.В. Интерактивное обучение в категориях схемы противоречия	**48**	**A.V. Vasilieva** Interactive learning in the categories of the contradiction scheme	**48**
Volkov S.A. Ideation in its adaptation to the educational process	**64**	**S.A. Volkov** Ideation in its adaptation to the educational process	**64**
Авдеева И.Б., Краснокутская Н.В. Отражение когнитивных стилей в учебно-методических материалах по русскому языку как иностранному	**76**	**I.B. Avdeyeva, N.V. Krasnokutskaya** Reflection of cognitive styles in teaching and learning materials in Russian as a foreign language	**76**
Савочкина И.В., Акифи О.И. Лексико-грамматические чанты на занятии по русскому языку как иностранному	**91**	**I.V. Savochkina, O.I. Akifi** Lexico-grammatical chants in the lesson in Russian as a foreign language	**91**

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Жмурин И.Е., Корнейчик И.В. Особенности проявления негативного нарциссизма в семейных отношениях	**102**	**I.E. Zhmurin, I.V. Korneichik** Features of the manifestation of negative narcissism in family relationships	**102**
Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н., Валеева Г.В., Арпентьева М.Р. Стилевые особенности жизнедеятельности студентов и проблемы психологической безопасности образования	**119**	**V.R. Petrosyants, L.N. Gridyaeva, G.V. Valeeva, M.R. Arpentieva** Student's styles of life and problems of psychological safety in education	**119**
Кононов А.Н., Шаклеин А.А. Особенности формирования мнения о личности человека по внешнему облику: исследование феномена лукизма методом контент-анализа	**136**	**A.N. Kononov, A.A. Shaklein** Features of forming an opinion about a person's personality by appearance: the study of the phenomenon of lookism by the method of content analysis	**136**

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGICS

УДК 314; 378 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-1**

Ростовская Т.К.*, **Золотарева О.А.**

На пути к возрождению демографического образования в современной России

Институт демографических исследований
Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН
ул. Фотиевой, д. 6, корп.1, г. Москва, 119333, Россия,
rostovskaya.tamara@mail.ru*

Статья поступила 12 января 2022; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022

Аннотация. *Введение.* В настоящее время представители науки и практики в области демографии, включая руководство и научных сотрудников Института демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, преподавателей демографических дисциплин высших учебных заведений, работников Федеральной службы государственной статистики и др., отмечают первостепенную значимость возрождения демографического образования. К сожалению, сегодня нет четкого и однозначного понимания местоположения российского демографического образования в системе общественных координат. *Целью* статьи является осмысление реальной обстановки, сложившейся в области демографического образования в современной России, и определение первоочередных мер, направленных на его сохранение и возрождение. *Материалы и методы.* Обобщение фактов, общенаучные методы познания, анализа и синтеза позволили авторам представить модель нового демографического образования в России (в свете выполнения Указа Президента Российской Федерации В.В. Путина № 633 от 08.11.2021 г. «Об утверждении Основ государственной политики в сфере стратегического планирования в Российской Федерации»). *Результаты исследования.* Реализующиеся в наши дни инициативы Института демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук определяют векторы, позволяющие возродить демографическое образование в российской высшей школе. Успешный первый, очень важный шаг в данном направлении – разработанный профессиональный стандарт «Демограф».
Ключевые слова: демография; профессиональный стандарт «Демограф»; демографическое образование; демографическая грамотность.

Информация для цитирования: Ростовская Т.К., Золотарева О.А. На пути к возрождению демографического образования в современной России // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. № 1. С. 3-14. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-1.

T.K. Rostovskaya*, **O.A. Zolotareva**

On the way to the revival of demographic education in modern Russia

Institute for Demographic Research, Federal Center for Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences
bld. 1, 6 Fotieva Str., Moscow, 119333, Russia
rostovskaya.tamara@mail.ru*

Received on January 12, 2022; accepted on March 10, 2022; published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* At present, representatives of science and practice in the field of demography, including the management and researchers of the Institute for Demographic Research of the Federal Research Center for Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (IDR FCTAS RAS), teachers of demographic disciplines of higher educational institutions, employees of the Federal State Statistics Service, etc., note the paramount importance of the revival of demographic education. Unfortunately, today, there is no clear and unambiguous understanding of the location of the Russian demographic formation in the system of social coordinates. *The purpose of the article* is an attempt to comprehend the real situation that has developed in the field of demographic education in modern Russia, as well as to identify priority measures aimed at its preservation and revival, which is of great theoretical and practical interest. *Materials and Methods.* Generalization of facts, general scientific methods of cognition, analysis and synthesis allowed the authors to present a model of a new demographic formation in Russia (in the light of the implementation of the Decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin No. 633 dated 08.11.2021 "On Approval of the Fundamentals of State Policy in the Sphere of Strategic Planning in the Russian Federation"). *Results.* The initiatives being implemented today by the IDR FRC RAS determine the vectors that make it possible to revive demographic education in Russian higher education. The first successful and very important step in this direction is the developed professional standard "Demograph".
Keywords: demography; professional standard "Demographer"; demographic education; demographic literacy.

Information for citation: T.K. Rostovskaya, O.A. Zolotareva (2022), "On the way to the revival of demographic education in modern Russia", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 3-14, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-1.

Введение (Introduction). Сегодня в повестке дня Института демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (ИДИ ФНИСЦ РАН) и заинтересованного сообщества стоит вопрос о сохранении и восстановлении демографического образования в России. Необходимо признать неоспоримую значимость демографических компетенций для преодоления самых острых угроз в современной России – демографических.

На протяжении практически всей новейшей истории России, прежде всего, в профессиональной среде, акцентируется внимание на недооцененность демографического

знания в решении насущных демографических проблем. Можно выделить ряд позиций по данному вопросу ведущих ученых:

– Вишневский А.Г.: «Демографов у нас немного – знание научных основ демографии, к сожалению, крайне недооценено…недостаточно «демографизированы» такие дисциплины, как экономика, социология, политология. Демографическое знание считается второстепенным, и в программах подготовки по этим специальностям ему уделяется недостаточное внимание. В итоге выпускаются экономисты, политологи, дипломаты, которые слабо ориентируются в проблемах демографии»[1];

– Новоселова С.В., Денисенко М.Б.: «Любые меры воздействия на развитие населения могут принести эффект лишь тогда, когда они основываются на знании объективных закономерностей. Учитывая сложность происходящих в стране демографических тенденций, их тесную взаимосвязь с такими важными сферами социальной политики, как занятость, образование, здравоохранение, жилищное строительство, социальное обеспечение пожилых и нетрудоспособных, необходимо повысить компетентность государственных служащих в вопросах использования демографических данных» (Новоселова, Денисенко, 2012: 5);

– Ростовская Т.К., Золотарева О.А.: «Сегодня отчетливо видны серьезные просчеты в управлении в области демографии <...> назрела острая необходимость в подготовке кадрового потенциала в области демографического развития на национальном уровне» (Ростовская, Золотарева, 2021: 84);

– Ткаченко А.А.: «Недостаточность же демографических знаний видна везде: в неграмотных с точки зрения демографической науки статьях журналистов в средствах массовой информации, в просчетах в выступлениях, а самое неприятное – выводах самих представителей власти. Министры берут на себя смелость прогнозировать рост суммарного коэффициента рождаемости на много лет вперед с точностью до тысячного знака после запятой, делать выводы о смене демографических трендов на основе квартальной статистики и т.д.» (Ткаченко, 2017: 200).

Можно привести еще не одну цитату как о недооцененности демографических компетенций, так и значимости развития демографического образования классиков демографической мысли и современных исследователей, что определяется спецификой предметной области, сложностью, многоструктурностью объекта исследования и междисциплинарностью демографической науки.

Недоучет значимости демографических знаний и навыков приводит к неграмотным, а порой заведомо невыполнимым целям и задачам в документах стратегического планирования на любом уровне. Ярким примером может являться цель, утвержденная в мае 2018 г. Указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», связанная с обеспечением устойчивого естественного роста численности населения страны[2]. В настоящее время приведенный майский Указ актуализирован и в новой редакции скорректированы национальные цели, в частности в области демографического развития: на период до 2030 г. Правительству Российской Федерации вменено обеспечить устойчивый рост численности населения[3]. Результативность достижения национальных целей обеспечивается, прежде всего, реализуемыми национальными проектами, а также рядом других мер и механизмов, среди которых в региональном аспекте интерес представляет подписанный 4 февраля 2021 года Указ Президента

[1] Проблемы демографии требуют научного подхода. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0415/gazeta036.php. (дата обращения: 04.02.2022).

[2] Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf (дата обращения 05.02.2022)

[3] Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (дата обращения 05.02.2022)

РФ № 68 «Об оценке эффективности деятельности должностных лиц (руководителей высших исполнительных органов государственной власти) субъектов Российской Федерации и деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации»[4], из которого следует, что в каждом регионе нашей страны должно быть достигнуто увеличение численности населения (никаких признаков региональных различий в системе индикаторов, представленной в данном документе не обнаружено). Возможно ли подобное в условиях существенно различной демографической конъюнктуры, сложившейся в регионах, и социально-экономической обстановки? Однозначный ответ – «нет». Представленный поверхностных срез ошибок явно свидетельствует о низком уровне демографической грамотности, представляющей важный и неотъемлемый элемент информационно-аналитического обеспечения государственного управления.

В совокупности как перечисленные выше мнения ведущих ученых (и понимание, что существуют и другие аналогичные научные публикации и интервью, материалы конференций, круглых столов, научно-методических семинаров, посвящённых вопросам развития демографической мысли, науки, образования), так и приведенные просчеты в государственном управлении в области демографического развития (и осознание, что более глубокий анализ документов выявит не только не выполнения плановых значений тех или иных демографических индикаторов, но и неграмотность/некорректность их использования[5], и даже отсутствие четких целей концепции демографической политики[6], например), определяют значимость сохранения и возрождения демографического образования в нашей стране. Государственное управление на всех уровнях объективно нуждается в систематической «подпитке» высококвалифицированными кадрами, владеющими специфическими демографическими компетенциями, современным демографическим инструментарием.

Вышесказанное определяет **цель проводимого исследования**: осмысление реальной обстановки, сложившейся в области демографического образования в современной России, а также определение первоочередных мер, направленных на его сохранение и возрождение, что представляет большой теоретический и практический интерес.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Фактологический анализ позволил представить исторический очерк развития демографического образования в России. Реализованный контент-анализ и синтез утвержденных/действующих регламентов и документов выявил вакуум в области подготовки специалистов-демографов: отсутствие на сегодняшний день в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию (ОКСО) ОК 009-2016 направления подготовки «Демография», что не соответствует международным стандартам, а также отсутствие утвержденных профессионального и образовательного стандартов в области демографии.

[4] Указ Президента РФ от 4 февраля 2021 г. № 68 «Об оценке эффективности деятельности должностных лиц (руководителей высших исполнительных органов государственной власти) субъектов Российской Федерации и деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации». URL: http://www.kremlin.ru/acts/news/64970 (дата обращения 05.02.2022)

[5] Вишневский А.Г.: «…ошибки начинаются с некорректного использования демографических показателей. К примеру, есть показатели ожидаемой продолжительности жизни и общего коэффициента смертности, они взаимосвязаны: если закладывается определенный показатель продолжительности жизни, то коэффициент смертности получается из расчета автоматически. У нас же даже в правительственных документах они задаются независимо друг от друга, и каждый исключает другой.» URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0415/gazeta036.php. (дата обращения: 04.02.2022).

[6] Рыбаковский Л.Л., приводя критический анализ Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, отмечает факт смешения демографических и социальных понятий: «в разделе “Цели, принципы, задачи …” пишется, что “целями демографической политики “…являются…повышение качества жизни и увеличение продолжительности жизни…”. Здесь же приводятся пороговые значения для 2015 и 2025 гг. <...> в демографическую политику включено то, что относится к социальной политике, в частности повышение качества жизни населения» (Рыбаковский, 2015).

В настоящей статье существенным научным вкладом определяется обозначенный авторами вектор восстановления и дальнейшего развития демографического образования в России. Анализ существующей потребности в высококвалифицированных кадрах, обладающих демографическими компетенциями, позволил обосновать актуальность и востребованность разработки ФГОС ВО 3++ по направлению «Демография», что бесспорно является значимым практическим и научным результатом исследования. Выявлены как необходимость, так и возможности увеличения в учебных планах числа читаемых демографических дисциплин, что повысит уровень демографической грамотности выпускников различных направлений подготовки: экономика, социология, государственное и муниципальное управление, регионоведение и не только. Указанное может быть реализовано при утверждении Минтрудом России профессионального стандарта «Демограф», разработанного по инициативе ИДИ ФНИСЦ РАН в 2021 г.

История вопроса. Развитие демографической науки и образование уходит своими корнями глубоко в историю. И как отмечает выдающийся ученый, историк, демограф Д.К. Шелестов в ответе на вопрос к какому времени относится возникновение демографической науки? − «Неискушенный читатель, обратившийся к современной литературе, встретит различные датировки, хронологический диапазон которых колеблется в пределах более чем трехсотлетней амплитуды – от XVII в. до наших дней» (Шелестов, 1983: 13).

Наиболее распространенной является точка зрения, основанная на публикации в Лондоне книги Джона Граунта «Естественные и политические наблюдения, сделанные над бюллетенями смертности», признающая 1662 год датой рождения демографии как науки, В конце 30-х годов XX века демограф М.В. Птуха в своем докладе, представленном на III Международном конгрессе по народонаселению, состоявшемуся в Париже, представил соответствующие обоснования и назвал Дж. Граунда основателем демографии (Шелестов, 1983: 13-14). Этой позиции также придерживаются большинство ученых, например, в концепции единовременного возникновения демографической науки, разработанной в начале 60-х годов XX века Б.Ц. Урланисом, указано: «в январе 1962 г. был выдающийся юбилей: 300-летие существования демографической науки» (Урланис, 1963). Б.Ц. Урланис зарождение демографической науки также увязывает с выходом книги Дж. Граунда. В книге А.Я. Боярского также развитие демографической науки увязано с именем Дж. Гранта (Курс демографии, 1974).

Есть и другие, имеющие права на существования, суждения о датах возникновения демографии. По мнению Д.И. Валентея демография как наука начала свое развитие с середины XIX века (Система знаний о народонаселении, 1976). А.Г. Вишневский выдвигает идею о том, что «демография как особая наука возникла только в нашем столетии» (Вишневский, 1976) (имеется в виду в XX столетии). На наш взгляд, подобные подходы бесспорно развивают демографическую мысль, однако они в большей степени акцентируют внимание не на зарождении демографических знаний, а на неких вехах их развития и становления.

Эпохой рассвета демографического учения, знания в России можно справедливо считать время СССР. Золотой фонд отечественной демографической науки составляют написанные в советские годы труды А.Я. Боярского, Д.И. Валентея, А.Г. Вишневского, А.Г. Волкова, А.Я. Квашы, С.А. Новосельского, В.И. Переведенцева, Л.Л. Рыбаковского, В.С. Стешенко, С.Г. Струмилина, Я.С. Улицкого и ряда других талантливых ученых и исследователей.

В это время развивается демографическое образование. В 1942 г. в Московском экономико-статистический институте

(МЭСИ)[7] формируется многоотраслевая кафедра Статистики, объединяющая: общую теорию статистики (доц. С.Б. Ошерова), демографию (проф. А.Я. Боярский), экономическую статистику (проф. В.С. Новиков), статистику сельского хозяйства (ст. преп. В.Н. Максимова). Учебный процесс возглавил назначенный и.о. директора проф. А.Я. Боярский (май-ноябрь 1942 г.). Во время Войны институт не прекращал свою работу, в нем обучалось около 200 человек, разделенных по курсам и трем потокам: промышленной статистике, сельскохозяйственной статистике и демографии. Осенью 1945 г. кафедра статистики и демографии в МЭСИ становиться самостоятельной, заведование кафедрой находится в руках проф. А.Я. Боярского (Божко, 2012: 3-8).

В 1967 году создается кафедра народонаселения в МГУ имени М.В. Ломоносова, основателем и заведующим которой по 1991 г. являлся заслуженный деятель науки РСФСР, проф. Д.И. Валентей. Он внедрил демографию в систему экономического образования в МГУ и создал научную школу по комплексному и междисциплинарному изучению проблем народонаселения[8].

До начала 1990-х годов как минимум два университета МГУ имени М.В. Ломоносова и МЭСИ осуществляли подготовку демографов. МЭСИ прекратил свое существование в 2015 г. в результате объединения с Российским экономическим университетом им. Г.В. Плеханова. В МГУ имени М.В. Ломоносова в наши дни, несмотря на существование трех кафедр (народонаселения; социологии семьи и демографии; демографии) элементы образования в области демографии «растворяются» в непрофильных направлениях: в социологии, экономике, менеджменте.

Мы не оспариваем значимость междисциплинарного подхода, более того, считаем необходимым преподавание демографических дисциплин на разных направлениях, однако этого недостаточно для взращивания высококвалифицированных демографов, обладающих уникальными демографическими компетенциями, владеющих специфическим демографическим инструментарием, позволяющим, прежде всего, осуществлять качественную информационно-аналитическую деятельность в аспекте государственного управления демографическим развитием страны.

Озабоченность состоянием демографической науки и практики высказана ныне действующим директором Института демографии НИУ ВШЭ М.Б. Денисенко[9] в интервью десятилетней давности, которое не теряет своей актуальности, а только представляется более острой на фоне имеющихся потерь среди оставшихся гигантов демографической мысли (15 января 2021 г. ушел из жизни А.Г. Вишневский): «Учитывая возрастной состав ученых, может получиться так, что лет через 5-10 демографов придется сравнивать не с египтологами, а с исчезающими видами из Красной книги…»[10].

Справедливости ради, отметим, что сегодня в Институте демографии НИУ ВШЭ осуществляется подготовка профессиональных демографов. Демографическое образование получают на магистерских программах по демографии в рамках двух треков/направлений: «Социология» или «Экономика»[11]. Однако, помимо Института демографии НИУ ВШЭ сложно привести хоть

[7] В 1932 г. по распоряжению правительства на базе статистического отделения Планового института был создан самостоятельный Московский институт народно-хозяйственного учета (МИНХУ), в марте 1941 г. по приказу № 174 по Государственной Плановой Комиссии при СНХ СССР он стал именоваться Московским экономико-статистическим институтом (МЭСИ)

[8] История кафедры народонаселения Экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. URL: https://demography.econ.msu.ru/about/history/ (дата обращения: 06.02.2022).

[9] Михаил Денисенко назначен директором Института демографии НИУ ВШЭ. URL: https://www.hse.ru/demo/news/442376741.html (дата обращения 07.02.2022)

[10] Профессия: демограф. URL: http://ecsocman.hse.ru/text/33438808 (дата обращения 07.02.2022)

[11] Магистерская программа «Демография». НИУ ВШЭ. URL: https://www.hse.ru/ma/demography/ (дата обращения 07.02.2022)

еще какой-то пример из образовательных организаций, в которых осуществлялась бы подготовка специалистов-демографов.

Говоря в целом о преподавании демографических дисциплин вузах страны, стоит отметить, что в них в рамках тех или иных направлений читаются единичные дисциплины по демографии (Чернова, Бедрина, 2020).

Рассмотрение сложившейся обстановки в сфере демографического образования не дает на сегодня права говорить, что подготовка специалистов в области демографии носит систематический, осмысленный и целенаправленный характер. В этой связи мы считаем, что на современном этапе уместно говорить о сохранении и возрождении демографического образования в России.

Анализируя развитие демографического образования в глобальном масштабе даже первичный поверхностный анализ деятельности мирового вузовского сообщества свидетельствует о том, что преподаванию демографических знаний уделяется довольно пристальное внимание. Мировой опыт показывает, что в ряде стран (Великобритании, США, Франции и др.), есть профильные демографические магистерские и бакалаврские программы, например: Калифорнийский университет в Беркли предлагает и программу бакалавриата по демографии, и дает возможность получить степень магистра искусств в области демографии, а также реализует самостоятельную докторскую программу в области демографии и совместную докторскую программу в области демографии и социологии[12]; в Оксфордском университете реализуется программу «MPhil in Sociology and Demography»[13]; Университет Гронингена предлагает возможность обучения на двойной магистерской программе «DDM Demography and Social Inequality», заканчивая которую выпускники получают две степени магистра: магистр наук в области социологии и социальных исследований, выданный Кельнским университетом, и магистр наук в области демографических исследований, выданный Университетом Гронингена в Нидерландах[14] и т.д.

В мире растет интерес к демографическим исследованиям, появляются заслуживающие внимания труды международных ученых, в фокусе которых актуальные дискурсы о демографическом старении, демографическом переходе, демографическом дивидендах и ряде других насущных и острых тем демографического характера (Albizu-Campos Espiñeira, Juan Carlos, 2019; Camarinha-Matos, Afsarmanesh, 2012; Dyson, 2010; Francesco C. Billari, 2022; Ron Lesthaeghe, 2014; Valente Rosa MJ, 2020).

Приведенные аргументы требуют определения первоочередных мер, направленных на сохранение и возрождение демографического образования в России, что представляет большой теоретический и практический интерес.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Перспективы возрождения демографического образования в современной России. 6 октября 2020 года Приказом Министерства науки и высшего образования РФ создан Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (ИДИ ФНИСЦ РАН)[15]. Директором института назначен ученый-демограф Рязанцев Сергей Васильевич, член-корреспондент РАН, доктор экономических наук. Сегодня по отношению к столь молодому Институту, казалось бы, довольно сложно говорить в терминах история развития, достижения и

[12] Калифорнийский университет, Беркли. Кафедра демографии. URL: https://www.site.demog.berkeley.edu/ (дата обращения 08.02.2022)

[13] University of Oxford. MPhil in Sociology and Demography. URL: https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/mphil-sociology-demography (дата обращения 08.02.2022)

[14] University of Groningen. Double Degree master. DDM Demography and Social Inequality. URL: https://www.rug.nl/masters/ddm-demography-and-social-inequality/ (дата обращения 08.02.2022)

[15] Институт демографических исследований ФНИСЦ РАН. URL: https://idrras.ru/presentation/ (дата обращения 08.02.2022)

т.п. Однако, его работники настолько с энтузиазмом и желанием реализации как задач, стоящих перед ними, так и своего потенциала как высококвалифицированных специалистов взялись за дело, что спустя чуть больше года существования Института уже есть чем гордиться. Настоящая статья не предполагает приведения перечня множества публикаций сотрудников ИДИ ФНИСЦ РАН, конференций, организованных и проведенных Институтом и т.п.

Задача статьи сосредоточиться на вкладе ИДИ ФНИЦ РАН в развитие демографического образования в России.

В этом аспекте существенный вклад, который ИДИ ФНИСЦ РАН успел внести в историю демографической науки и практики, определенно представлен разработанным в 2021 г. профессиональным стандартом «Демограф». Процесс работы над его созданием характеризовался несколькими этапами: от формирования рабочей группы и обоснования актуальности разработки профессионального стандарта «Демограф» до рассмотрения его проекта на Совете по профессиональным квалификациям в сфере безопасности труда, социальной защиты и занятости населения (далее – СПК СТС) и вынесения положительного решения о внесении документов в Минтруд России.

19 октября 2021 г., спустя почти 9 месяцев с начала работы над профессиональным стандартом «Демограф» от СПК СТС было получено решение: «Рекомендовать ответственной организации-разработчику Институту демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН (ИДИ ФНИЦ РАН) подготовить комплект документов для внесения проекта профессионального стандарта «Демограф» в Минтруд России».

На данном этапе проводятся общественные обсуждения в отношении текста проекта нормативного правового акта «Об утверждении профессионального стандарта «Демограф»» и независимая антикоррупционная экспертиза[16].

Проект профессионального стандарта «Демограф» разработан в соответствии с нормативными документами и учитывающего специфику данного вида трудовой деятельности. Он довольно полно и адекватно отражает суть профессиональной деятельности специалистов-демографов и описывает ее, в частности, в соответствии Международной стандартной классификации занятий 2008 (ISCO-08)[17], классификатором областей науки и техники ОЭСР[18], Международной системой классификации по образованию (ISCED)[19]. В разработанном проекте профессионального стандарта «Демограф» сформулированы требования к выпускникам профессиональных образовательных организаций.

Анализ действующих отечественных и международных классификаторов в области науки и образования выявил следующее несоответствие: в международных классификаторах «Демография» представлена в качестве самостоятельного направления подготовки[20], в отечественных данное направление отсутствует.

Указанное первично определяет преграду на пути подготовки профессиональных специалистов-демографов на уровне бакалавриата и магистратуры в высших учебных заведениях страны.

[16] Об утверждении профессионального стандарта «Демограф». URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=122735 (дата обращения 10.02.2022)

[17] Международная стандартная классификация занятий 2008 - International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08). URL: https://www.ilo.org/moscow/information-resources/publications/WCMS_306603/lang--ru/index.htm (дата обращения 10.02.2022)

[18] Классификатор областей науки и техники ОЭСР. // Organisation for Economic Cooperation and Development. URL: http://www.oecd.org/sti/inno/38235147.pdf (дата обращения 10.02.2022)

[19] Международная система классификации по образованию (ISCED). // UNESCO Institute of Statistics. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf (дата обращения 10.02.2022)

[20] В Классификаторе областей науки и техники ОЭСР и Международной системе классификации по образованию (ISCED) «Демография» выделена в качестве самостоятельного направления подготовки в разделах (соответственно): 5.4. Социология и 3.1. Социальные и бихевиористские науки.

Утверждение профессионального стандарта «Демограф» Минтрудом России даст все основания для решения вопроса об актуализации Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) ОК 009-2016 в аспекте выделения в нем направления подготовки «Демография». Это не только послужит основанием восстановления вузовской подготовки специалистов-демографов, но и позволит приблизить российское образование к мировым стандартам подготовки специалистов в области демографии, создав возможность многопрофильной подготовки демографов, а также повысит уровень гармонизации ОКСО с международными классификаторами.

ИДИ ФНИСЦ РАН в 2022 г. среди задач ставит: инициировать разработку Федеральных государственных образовательных стандартов поколения 3++ (ФГОС ВО 3++) по направлению «Демография» по уровням подготовки «бакалавриат» и «магистратура» в рамках укрупненной группы специальностей (УГС) 39.00.00 «Социология и социальная работа».

Отнесение направления «Демография» к УГС 39.00.00 «Социология и социальная работа» определена следующим: в профессиональном стандарте «Демограф» наименование вида профессиональной деятельности: «Повышение качества разработки социальной и демографической политики государства, региона, отрасли, организации» − отнесено к области профессиональной деятельности «Социальное обслуживание» (код 03). Это соответствует международным классификаторам, с учетом которых разработан профессиональный стандарт.

Актуальность и востребованность разработки ФГОС ВО 3++ по направлению «Демография» обосновывается его важностью как базы для подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих специфическими демографическими компетенциями. Данный подход предопределяет возможности подготовки демографов в таких областях как социальное обеспечение, медицина, социология, экономика, регионалистика, государственное управление и т.д.

Современная модель высококвалифицированных специалистов-демографов предполагает глубокое изучение студентами таких дисциплин, как: Основы демографии; Демография и народосбережение; Демография и человеческий капитал; Демографическая статистика; Демография регионов; Пространственная демография; Социально-демографическая конъюнктура и рынок труда; Экономическая демография; Математическая статистика в демографии; Методы демографического анализа и прогноза; Количественные методы оценки демографических процессов и структур; Государственное регулирование миграционных и демографических процессов; Национальная и демографическая безопасность; Демографическая политика и мониторинг демографической безопасности; Методология и методика исследования семейно-демографических проблем; Методы и инструменты оценки семейного благополучия и репродуктивного поведения и многие другие.

Можно привести яркий пример существующей потребности кадров, которая без восстановления демографического образования в России, не может быть полно удовлетворена.

Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации в целях оценки профессионального уровня гражданских служащих в ходе кадровых процедур применяются следующие документы, представленные на сайте[21] в открытом доступе:

– разработанный и поддерживающийся в актуальном состоянии «Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих»;

[21] Квалификационные требования для замещения должностей государственной гражданской службы. URL: https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gossluzhba/16/1 (дата обращения 10.02.2022)

– «Методический инструментарий по установлению квалификационных требований для замещения должностей государственной гражданской службы (Версия 3.2)».

В указанных документах в редакции 2020 года среди других областей профессиональной служебной деятельности прописано наименование: «П.19. Регулирование в сфере труда и социального развития». Для данной области выделены виды профессиональной служебной деятельности, большинство из которых по требованиям к профессиональным знаниям содержат демографические компетенции. Особо отметим, что в перечне видов профессиональной служебной деятельности представлен следующий «П.19.12. Регулирование в сфере демографического развития».

В нашей стране кузницей кадров для государственного управления является Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС). Проанализировав профили бакалавриата[22] и программы магистратуры[23] по направлению «Государственное и муниципальное управление», мы не увидели подготовку управленцев в сфере демографического развития.

На уровне бакалавриата интерес представил анализ программы многопрофильного бакалавриата «Региональное управление и территориальное развитие», реализуемой на Факультете государственного управление экономикой (очная форма обучения)[24].

В рамках программы в соответствии с учебный планом, утвержденным решением ученого совета Института государственной службы и управления, Протокол от «02» апреля 2021 г. № 6[25], среди обязательной, вариативной частей и дисциплин по выбору выявлена лишь одна демографическая: «Государственное регулирование миграционных и демографических процессов» (вариативная часть).

К подготовке специалистов в рамках рассматриваемой образовательной программы для государственной службы, призванных осуществлять управление пространственным/территориальным/региональным развитием страны, возникает соответствующий вопрос: насколько получаемых демографических компетенций в результате ее освоения достаточно для осуществления в дальнейшем профессиональной деятельности/выполнения следующих профессиональных действий, представленных в описании образовательной программы: [26]

– составить комплексную характеристику регионов России (параметры демографического состояния и развития региона учитывать необходимо);

– разрабатывать стратегии социально-экономического развития региона, муниципального образования и проводить эффективную региональную политику (демографическая составляющая присутствует, включая прогнозирование демографических показателей);

– разрабатывать концепции региональной политики (демографическая составляющая также присутствует);

– оценивать ресурсы и потенциал региона, муниципального образования для повышения его внутренней и внешней конкурентоспособности (человеческий ресурс – один из наиважнейших, следовательно, демографические знания необходимы);

[22] РАНХиГС. ИГСУ. Бакалавриат. URL: https://igsu.ranepa.ru/levels/010/ (дата обращения 10.02.2022)
[23] РАНХиГС. ИГСУ. Магистратура. URL: https://igsu.ranepa.ru/levels/020/ (дата обращения 10.02.2022)
[24] РАНХиГС. ИГСУ. Бакалавриат. 38.03.04. Государственное и муниципальное управление (ГМУ). Профиль Управление территориальным развитием (многопрофильный бакалавриат). URL: https://igsu.ranepa.ru/program/p145917/ (дата обращения 10.02.2022)
[25] Учебный план. Управление территориальным развитием (многопрофильный бакалавриат). URL: https://www.ranepa.ru/images/docs/svedeniya_ooo/obrazovanie-2020/Ucheb_plan_38.03.04_14_2020_o.pdf (дата обращения 10.02.2022)
[26] Образовательная программа высшего образования. Управление территориальным развитием (многопрофильный бакалавриат). URL: https://www.ranepa.ru/images/docs/svedeniya_ooo/obrazovanie-2020/OOP_38.03.04_14_2020_o.pdf (дата обращения 10.02.2022)

– проводить экспертизу и мониторинг реализации стратегий, социально-экономического развития; программ, проектов развития регионов, муниципальных образований с целью повышения эффективности регионального управления и региональной политики (важно владеть специфическими знаниями о моделях мониторинга оценки результативности реализуемой демографической политики; пониманием сущности демографических процессов, происходящих в населении, факторов, влияющих на их динамику и не только) и т.д.

Сегодня в основной профессиональной образовательной программе высшего образования (ОПОП ВО) могут быть заложены профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника, из нескольких профессиональных стандартов, выбор которых осуществляет разработчик ОПОП ВО, также определение профессиональных компетенции может осуществляться как на основе соответствующих квалификационных требований, указанных в тех или иных справочниках и классификаторах, так и на основе анализа требований, предъявляемых к выпускникам на рынке труда и иных источников.

Утверждение профессионального стандарта «Демограф» уже сейчас даст возможности развивать программы бакалавриата и магистратуры: включать в них то количество демографических дисциплин, которое бы позволило в нужной степени овладеть демографическим мышлением, инструментарием для решения практических задач.

Заключение (Conclusions). В современном отечественном демографическом образовании имеет место откровенно неудовлетворительная ситуация. Роль демографических знаний зачастую ставится под сомнение и низводится к минимуму. Об этом явно свидетельствует отсутствие в ОКСО направления подготовки «Демография», отсутствие образовательного и профессионального (до 2021 г.) стандартов в области демографии. Это обосновывает в ряде случаев наличие недостаточного числа демографических дисциплин в программах бакалавриата и магистратуры по различным направлениям, в то время как сформированное демографическое мышление должно быть у специалистов наукоемких профессий в государственном секторе (федеральных, региональных, местных государственные органы власти, в частности Минтруде России и его департаментах, Росстате и его территориальных органах), в международных организациях, аналитических центрах, ВЦИОМ и других социологических центрах, Пенсионном фонде, Фонде Социального страхования, научных и образовательных организаций, а также профессий, связанных с деятельностью в области консалтинга и маркетинга.

В этой связи, на наш взгляд, в настоящее время более правильно ставить в повестку дня вопрос не о дальнейшем развитии, а о сохранении и постепенном восстановлении демографического образования в России, чему, прежде всего, должна способствовать деятельность ИДИ ФНИСЦ РАН, связанная как с уже проведенной работой по подготовке профессионального стандарта «Демограф», так и перспективным направлением – разработкой ФГОС ВО 3++ по направлению «Демография».

Утверждение и внедрение в практику профессионального стандарта «Демограф» даст возможность в ОПОП ВО включать профессиональные демографические компетенции и в учебных планах увеличить число читаемых демографических дисциплин (или их внести), что повысит уровень демографической грамотности выпускников различных направлений подготовки: экономика, социология, государственное и муниципальное управление, регионоведение и не только.

Таким образом, сегодня ИДИ ФНИСЦ РАН совершен первый, твердый и важный шаг в возрождении демографического образования в России и обозначен вектор дальнейшего его развития. Формируемая модель нового демографического образования отвечает утвержденным целям и задачам Указа Президента РФ В.В. Путина № 633 от 08.11.2021 г. «Об утверждении Основ госу-

дарственной политики в сфере стратегического планирования в Российской Федерации» в контексте организации кадрового обеспечения стратегического планирования.

Список литературы

Божко В.П. История становления МЭСИ (1932-1949 гг.) // Экономика, Статистика и Информатика. 2012. № 5. С. 3-8.

Вишневский А.Г. Демографическая революция. М.: 1976. 240 с.

Курс демографии. Под редакцией проф. А.Я. Боярского. Издание второе, переработанное и дополненное. Москва. 1974. 455 с.

Новоселова С.В., Денисенко М.Б. Основы демографии. Минск. 2012. 134 с.

Ростовская Т.К., Золотарева О.А. Профессиональный стандарт «демограф» как фактор формирования новой модели кадрового потенциала // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Том. 9. № 2. С. 82-95. DOI: https://doi.org/10.19181/snsp.2021.9.2.8106.

Рыбаковский Л.Л. Концепция демографической политики России: опыт разработки и пути совершенствования // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 62-70.

Система знаний о народонаселении / Под ред. проф. Д.И. Валентея. М.: 1976. 367 с.

Ткаченко А.А. История и современные проблемы преподавания курса «Демография»: российская специфика // Демографическое образование и изучение народонаселения в университетах (к 50-летию кафедры народонаселения) (Девятые Валентеевские чтения): сборник статей и тезисов выступлений. М.: 2017. С. 195-203.

Урланис Б.Ц. Трехсотлетие демографии. Ученые записки по статистике. М.: 1963. т. VII. 150 с.

Чернова, К.В., Бедрина Е.Б. Развитие демографического образования в высших учебных заведениях России // Народонаселение. 2020. Т. 23. № 4. С. 125-139. DOI: 10.19181/population.2020.23.4.12.

Шелестов Д.К. Демография: История и современность. М.: 1983. 271 с.

Albizu-Campos Espiñeira, Juan Carlos. Cuba. Envejecimiento y bono demográficos. Retos al Desarrollo // Rev Nov Pob. 2019. Vol.15. № 30. P. 46-63.

Camarinha-Matos L.M., Afsarmanesh H. Collaborative networks in active ageing – a roadmap contribution to demographic sustainability // Production Planning & Control. 2012. Vol. 23. P. 279-298. DOI: 10.1080/09537287.2011.627659.

Dyson T. Population Development: The Demographic Transition. London: Zed Books. 2010. 268 с. DOI: http: // dx.doi.org/10.5040/9781350221819.

Francesco C. Billari Demography: Fast and Slow // Population and Development Review. 2022. P. 1-22. DOI: https://doi.org/10.1111/padr.12464.

Ron Lesthaeghe The second demographic transition: A concise overview of its development // PNAS. 2014. № 111 (51). P. 18112-18115. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.1420441111.

Valente Rosa MJ. Envelhecimento Demográfico em Fase de COVID-19. // Medicina Interna. 2020: Publicação Especial - COVID 19. P. 27-30. DOI:https://doi.org/10.24950/rspmi/COVID19/M.JoaoV.Rosa/UNL/S/2020.

References

Bozhko, V.P. (2012), “The history of the formation of MESI (1932-1949)”, *Economics, Statistics and Informatics*, 5, 3-8. (In Russian).

Vishnevsky, A.G. (1976), *Demograficheskaya revolyutsiya* [Demographic revolution], Moscow, Russia.

Boyarsky, A.I. (1974), *Kurs demografii* [Demography course] Moscow, Russia.

Novoselova, S.V. and Denisenko, M.B. (2012), *Osnovy demografii* [Basics of demography], Minsk, Belarus.

Rostovskaya, T.K. and Zolotareva, O.A. (2021), “Professional standard “demographer” as a factor in the formation of a new model of personnel potential”, *Sociological science and social practice*, 9 (2), 82-95. DOI: https://doi.org/10.19181/snsp.2021.9.2.8106. (In Russian).

Rybakovsky L.L. (2015), “The concept of Russia's demographic policy: experience of development and ways of improvement”, *Sotsiologicheskie issledovaniy*, 9, 62-70. (In Russian).

Valenteya, D.I. (1976), *Sistema znaniy o narodonaselenii* [Population Knowledge System], Moscow, Russia.

Tkachenko, A.A. (2017), “History and modern problems of teaching the course “Demography”: Russian specifics”, *Demographic education and the study of population at universities*, 195-203. (In Russian).

Urlanis, B.Ts. (1963), *Trekhsotletiye demografii. Uchenyye zapiski po statistike* [Tercentenary of Demography. Scientific notes on statistics], Moscow, Russia.

Chernova, K.V. and Bedrina E.B. (2020), "Development of demographic education in higher educational institutions of Russia", *Population*, 23 (4), 125-139. DOI: 10.19181/population.2020.23.4.1. (In Russian).

Shelestov, D.K. (1983), *Demografiya: Istoriya i sovremennost'* [Demography: History and Modernity], Moscow, Russia.

Albizu-Campos Espiñeira and Juan Carlos (2019), "Envejecimiento y bono demográficos. Retos al Desarrollo", *Rev Nov Pob*. 15 (30). 46-63. (Cuba)

Camarinha-Matos, L.M. and Afsarmanesh, H. (2012), "Collaborative networks in active ageing – a roadmap contribution to demographic sustainability" *Production Planning & Control*, 23, 279-298. DOI: 10.1080/09537287.2011.627659.

Dyson, T. (2010), Population and Development: The Demographic Transition. London: Zed Books. DOI: http: // dx.doi.org/10.5040/9781350221819.

Francesco, C. (2022), "Billari Demography: Fast and Slow" *Population and Development Review*, 1-22. DOI: https://doi.org/10.1111/padr.12464.

Ron Lesthaeghe (2014), "The second demographic transition: A concise overview of its development", *PNAS*, 111(51), 18112-18115. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.1420441111.

Valente Rosa MJ. (2020), "Envelhecimento Demográfico em Fase de COVID-19", *Medicina Interna: Publicação Especial - COVID 19*, 27-30. DOI: https://doi.org/10.24950/rspmi/COVID19/M.JoaoV.Rosa/UNL/S/2020.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Ростовская Тамара Керимовна, доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН.
Золотарева Ольга Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН.

About the authors:
Tamara K. Rostovskaya, Doctor of Sociology, Professor, Deputy Director for Research, Institute for Demographic Research (IDR FCTAS RAS).
Olga A. Zolotareva, PhD in Economics, Associate Professor, Leading Research Associate, Institute for Demographic Research (IDR FCTAS RAS).

УДК 371.21 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-2**

Тимофеев А.Н.*, **Тюленева О.Н.**

Особенности развития сельской малокомплектной школы: проблемы и перспективы

Воронежский государственный педагогический университет
ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043, Россия
www72@bk.ru*

Статья поступила 09 декабря 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022

Аннотация. *Введение*. В связи с изменившимися приоритетами экономического и социального развития в 90-х годах 20 столетия произошла перестройка и системное преобразование школ в отечественном образовании. Стали появляться школы инновационного типа – лицеи, гимназии, колледжи, кадетские корпуса, школы с углубленным изучением отдельных предметов и т.д. Городские школы, открывая профильные классы, могли проводить конкурсный отбор учащихся, а малокомплектные сельские школы были лишены такой возможности, после передачи финансирования с федерального уровня на местные бюджеты многие сельские школы лишились возможности обеспечения высокого уровня подготовки своих выпускников. *Целью исследования* явилось выявление проблем и особенностей развития сельских малокомплектных школ в историко-педагогическом контексте и определение перспектив их развития с учетом современных реалий. *Материалы и методы.* В ходе проводимых исследований использовался историко-педагогический, литературный анализ, опрос учителей-предметников с целью выяснения методических особенностей построения уроков в малокомплектных школах. В опросе приняли участие 108 учителей. Помимо этого, проводилось посещение уроков учителей и работа со школьной нормативно-правовой документацией, включающей учебные планы, рабочие программы и планы воспитательной работы. *Результаты.* На начало 21 века каждую третью сельскую школу можно отнести к малочисленной: начальная – менее 10 человек, основная – менее 40, средняя – менее 100. Ко второму десятилетию 21 века уже каждая вторая сельская школа считалась малокомплектной. Обновление содержания деятельности малых школ осуществлялось в контексте поиска оптимальных для малочисленной школы вариантов учебных планов, определяющих содержание образования, совершенствование традиционных и разработку новых моделей образовательных учреждений на селе. *Заключение*. Несмотря на усилия школьных учителей, методистов-новаторов, администрации сельских школ и других заинтересованных лиц практически не наблюдался процесс развития «малокомплекток» на селе. Принятие программ реструктуризации учебных заведений на селе проводилось без учета перспектив развития села, динамики экономических реалий, социально-демографических прогнозов. В результате в настоящее время образование в сельской местности переживает глубокий кризис.

Ключевые слова: сельская школа; малокомплектная школа; оптимизация сельских школ; учебный процесс; интегрированный урок; многопредметность; подушевое финансирование.

Информация для цитирования: Тимофеев А.Н., Тюленева О.Н. Особенности развития сельской малокомплектной школы: проблемы и перспективы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 15-23. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-2.

A.N. Timofeev*, **O.N. Tyuleneva**

Features of the development of a rural small school: problems and prospects

Voronezh State Pedagogical University
86 Lenin Str., Voronezh, 394043, Russia
www72@bk.ru*

Received on December 09, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction*. In connection with the changed priorities of economic and social development in the 90s of the 20th century, there was a restructuring and systemic transformation of schools in domestic education. Innovative schools began to appear – lyceums, gymnasiums, colleges, cadet corps, schools with in-depth study of individual subjects, etc. City schools, opening specialized classes, could conduct a competitive selection of students, and small rural schools were deprived of such an opportunity, after the transfer of funding from the federal level to local budgets, many rural schools lost the opportunity to provide a high level of training for their graduates. *The purpose* of the study was to identify the problems and features of the development of rural small-scale schools in the historical and pedagogical context and to determine the prospects for their development, taking into account modern realities. *Materials and methods.* In the course of the research, historical, pedagogical, literary analysis, a survey of subject teachers was used in order to clarify the methodological features of building lessons in small-class schools. 108 teachers took part in the survey. In addition, teachers attended classes and worked with school legal documents, including curricula, work programs and plans for educational work. *Results*. At the beginning of the 21st century, every third rural school can be classified as small: primary – less than 10 people, basic – less than 40, secondary – less than 100. By the second decade of the 21st century, every second rural school was considered small. Updating the content of the activities of small schools was carried out in the context of searching for the optimal options for curricula for a small school that determine the content of education, improving traditional and developing new models of educational institutions in the countryside. *Conclusion*. Despite the efforts of school teachers, innovative methodologists, the administration of rural schools and other interested parties, there was practically no process of development of "small pupils" in the countryside. The adoption of programs for the restructuring of educational institutions in the countryside was carried out without taking into account the prospects for rural development, the dynamics of economic realities, and socio-demographic forecasts. As a result, education in rural areas is currently in a deep crisis.
Keywords: rural school; small school; optimization of rural schools; educational process in small school; studying process; integrated lesson; multi-subject; per capita financing.

Information for citation: A.N. Timofeev, O.N. Tyuleneva (2022), "Features of the development of a rural small school: problems and prospects", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 15-23, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-2.

Введение (Introduction). Каждый новый век России начинался с реформ образования. Конец XIX века – это не только серебряный век философии и литературы. Это серебряный век и педагогики (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, П.Ф. Каптеров, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий и др.). На учительских съездах обсуждался опыт «новых школ», «школ развития», «свободных школ». Формировался интересный педагогический опыт частных школ, к примеру, М.К. Тенишевой в Талашкине Смоленской области. Велась работа с использованием новых подходов к образованию и воспитанию.

События 90-х годов 20 века изменили приоритеты экономического и социального развития России, что отразилось на отечественном образовании. Развитие школ в последние годы 20 века привело к возникновению разнообразных их видов – гимназий, лицеев, кадетских корпусов, колледжей, школ с углубленным изучением тех или иных предметов, «школ в природе», «школ экологической культуры» и т.д. Этот перечень далеко не исчерпывает всего спектра творческого процесса, стихийно начавшегося в начале 1990-х годов во всех регионах России.

Вступление в третье тысячелетие связано для большинства школ с завершением эксперимента, итоговой экспертизой и аттестацией уже в новом качестве, о котором было заявлено при утверждении новых концепций и программ развития. Идет активная работа по системному преобразованию школ, их структуры и характера управления, образовательных программ и технологий, проводится модернизация или полная реконструкция воспитательных систем, ведется подготовка педагогических кадров к работе в новых условиях (Боровик, 2020; Тюленева, Алферова, 2004).

Обретая новый статус, городские школы получили возможность профилироваться и вести конкурсный отбор учащихся в гуманитарном, естественно-научном, физико-математическом и других направлениях (Кишеев, 2019). В то же самое время сельская школа оказывается в затруднительном положении (Боровик, 2020; Колесова, 2019). Являясь единственным образовательным учреждением в селе, она не имеет возможности вести отбор детей на конкурсной основе, давать повышенный уровень среднего образования всем ученикам, как это предполагает статус лицея или гимназии (Концептуальные…, 2012; Кусмагамбетова, 2016).

Как отмечают в своих исследованиях И.Н. Меренкова, Б.М. Мирбобоева, рыночные реформы кардинально повлияли на деятельность сельских школ, в большей части, к сожалению, негативно (Меренкова, 2010; Мирбобоева, 2018). В 1992г. одним из реформаторских решений правительства была передача финансирования социальной сферы с федерального уровня в местные бюджеты. Сельская школа стала заложницей финансовых возможностей региона (Боровик, 2020; Меренкова, 2010). А так как многие сельские районы – дотационные, сельская школа России начала XXI века оказалась со своими проблемами на «обочине» российского образования (Мирбобоева, 2018). Устаревшая материально-техническая база, библиотечный фонд, нехватка и низкий уровень квалификации части учителей, низкий уровень финансовой обеспеченности при высоких удельных затратах на одного учащегося (в 3-10 раз выше, чем в городской школе) не позволяют сельской школе обеспечить своим выпускникам высокий уровень образования, позволяющий им конкурировать с городскими школьниками (Митинская, 2019; Фролова, 2014; Шипилова, 2015). Вместе с тем, современная жизнь предъявляет к выпускникам сельских школ качественно иные требования: быть конкурентоспособными на рынке труда, обладать высокой профессиональной

мобильностью, большой социальной ответственностью, способностью принимать важные самостоятельные решения экономического, юридического и нравственного характера.

Целью исследования явилось выявление проблем и особенностей развития сельских малокомплектных школ в историко-педагогическом контексте и определение перспектив их развития с учетом современных реалий.

Материалы и методы (Methodology and methods). В ходе проводимых исследований использовался историко-педагогический, литературный анализ, опрос учителей-предметников с целью выяснения методических особенностей построения уроков в малокомплектных школах. В опросе приняли участие 108 учителей, в том числе из малокомплектных школ Воронежской области. Помимо этого, проводилось посещение уроков учителей и работа со школьной нормативно-правовой документацией, включающей учебные планы, рабочие программы и планы воспитательной работы.

Научные результаты и дискуссия (Research results and Discussion). Как показало проведенное исследование, на начало 21 века каждую третью сельскую школу можно было отнести к малочисленной: начальная – менее 10 человек, основная – менее 40, средняя – менее 100. Ко второму десятилетию 21 века уже каждая вторая сельская школа считалась малокомплектной. Концепция реструктуризации сельской школы, принятая правительством Российской Федерации, не ставила своей целью закрытие всех сельских «малокомплекток», а определяла стратегию развития образования на селе. Как отмечает А.Д. Кормина, закрытие сельской школы разрушает село, плохая сельская школа лишает ребенка будущего, поэтому надо учитывать, как необходимость сохранения сельского социума, так и интересы детей (Кормина, 2017). В решении этого сложного вопроса нет единого рецепта для всей России – слишком велики различия между регионами страны в географическом, экономическом, социальном отношениях. В одном случае необходимо эффективно работать по программе «Школьный автобус»; в другом – требуется создавать ресурсные школы, которые должны будут обслуживать «малокомплектки», помогая им давать качественное образование; где-то необходимо разворачивать дистанционное образование; а где-то – вводить новые педагогические технологии, методики преподавания в классах с малой наполняемостью.

Прогнозируя деятельность малочисленных школ в условиях складывающейся демографической ситуации, в качестве приоритетной была определена проблематика сельской малочисленной школы. Научные и методические разработки ученых, учителей-новаторов направлялись на оказание помощи педагогическим коллективам этих учреждений (Джонмахмадова, 2021; Мирбобоева, 2019; Панова, 2019). Пересмотрены принципы переподготовки педагогов: ориентация на учет социальной ситуации современных условий села, знакомство с реальной жизнью и проблемами сельских тружеников (Ищанова, 2012; Шергина, 2010). Предлагалась реальная ориентация на организацию работы в малых группах. Сельских учителей вооружали современными прогрессивными методами и технологиями обучения, ориентировали на способы педагогического управления самостоятельной познавательной деятельностью (Акишева, 2021; Аносов, 2021; Архипова, 2021).

В настоящее время обновление содержания деятельности малых школ осуществляется по нескольким основным направлениям: 1) поиск оптимальных для малочисленной школы вариантов учебных планов, определяющих, в основном, содержание образования; 2) совершенствование традиционных и разработка новых моделей образовательных учреждений на селе. Первое направление обеспечивается за счет внедрения в практику работы сельских малочисленных школ регионального базисного учебного плана. Структура регионального учебного плана дает возможность любой школе варьировать и обновлять содержание образования,

самим определять уровень сложности образовательных программ. Базисный учебный план – основа для маневра, он позволяет каждой школе конструировать свой план, сохранив свое оригинальное лицо. Второе направление связано с созданием профильных школ: «продвинутые» школы, используя базис, умело осуществляют собственные педагогические проекты. Появились сельские школы культурологического профиля, сельскохозяйственного, школы приобщения детей к народным ремеслам. Базисный учебный план в своем инвариантном ядре предусматривает не учебные предметы, а образовательные области, тем самым ставит конкретные школы перед необходимостью «опредмечивания» их.

Как показывает опыт педагогов малочисленной школы, методика образования должна быть совершенно иной, чем в «полнокровных» учебных заведениях. Это, во-первых, нетрадиционное, отличное от общепринятого, построение учебного процесса, во-вторых, учет специфики малочисленной школы, в-третьих, – опора на индивидуализацию обучения.

Стратегия управления образовательным процессом в малочисленных школах предполагает переход: 1) от однотипных малочисленных школ к разнообразным (создание фермерских школ, сельскохозяйственных, экологических, художественно-эстетических, народных промыслов и т.д.). Организация и развитие образовательных комплексов «Детский сад – малочисленная школа», других объединений; 2) от предметоцентризма к «образовательным областям» при построении учебных планов; 3) от монопольного учебника к вариативному, учитывающему специфику малочисленной школы; 4) от традиционных методик к технологиям развивающего обучения; 5) от узкофункциональных средств обучения к полифункциональным средствам и информационным технологиям. Следует заметить, что там, где педагоги серьезно восприняли новейшие методики и технологии преподавания учебных дисциплин, апробировали их в классах с малой наполняемостью, получены желаемые результаты по повышению качества знаний учащихся.

В основе деятельности сельской школы положены три методологических принципа: 1) открытости (функционирование школы в активном взаимодействии с производственными и социокультурными объектами); 2) единства практической и исследовательской деятельности; 3) равноценности всех видов педагогической деятельности – воспитания, обучения, трудовой подготовки, социальной работы с детьми и их семьями, психолого-педагогической помощи детям.

Далее рассмотрим некоторые особенности организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектных школах Воронежской области. Сельскую школу часто рассматривают и оценивают как своего рода заповедный уголок, «педагогическую провинцию», которая во времена социальных потрясений, падения нравов может замыкаться в себе, «капсулироваться» и таким образом сохранять лучшие гуманистические традиции для будущих поколений. Судьба сотен «педагогических провинций» России остается сегодня под вопросом. Особенности малочисленных школ (малая наполняемость классов, многопредметность в работе учителей, совмещение учебных кабинетов, сверхопека учеников и т.д.) требуют от учителей нетрадиционных решений педагогических проблем. В поисках этих решений педагоги должны опираться на положительные, преимущественные возможности сельской малочисленной школы. К таким преимуществам следует отнести: индивидуальное и дифференцированное обучение, основанное на личностно-ориентированном подходе к учащимся (в силу стихийной интегративности), слитность с природным окружением, тесную связь с народными традициями, постоянный социальный контроль за деятельностью учителя, широкие возможности трудового воспитания. Малочисленная школа требует к себе повышенного внимания, поскольку это образовательное учреждение, где традиционные методики обучения не дают качественных результатов и зачастую приводят к педагогическому браку: лишают

ребенка познавательной активности, «сковывают» мысль ученика. Все это заставляет серьезно заняться решением вопроса об обновлении содержания образования, совершенствовании организации образовательного и воспитательного процессов.

Анализ работы учителей сельских школ Воронежской области показал, что их творческий поиск привел к созданию как минимум двух научных коллективов: 1) по проблемам воспитательной работы; и 2) по проблемам развивающего обучения. Работа таких коллективов органично сочетается с опытно-экспериментальной работой ученых-методистов Воронежского педагогического вуза.

Часто на базе малокомплектных школ области проходят педагогическую практику студенты педагогических вуза и техникумов. Такое сотрудничество взаимовыгодное: студент, будущий учитель, с одной стороны, на практике приобретает опыт работы в классах с малой наполняемостью, осваивает многопредметность, учится искать формы и методы работы с детьми, отличающимися своими интеллектуальными способностями. С другой стороны, методические разработки и рекомендации вузовских педагогов, работа студентов с детьми и их родителями позволяют модифицировать учебно-воспитательный процесс. Совместными усилиями сконструированы такие учебные занятия, на которых решается не множество отдельных задач, а их совокупность. Примером могут служить интегрированные уроки. В малокомплектных сельских школах Воронежской области часто практикуется вертикальная интеграция уроков. Например, по математике в 5-6 классах при изучении тем: «Обыкновенные дроби», «Решение уравнений»; успешно проходят уроки по технологии в 7-8 классах по темам: «Обработка древесины», «Обработка металла»; вертикальная интеграция уроков рисования по теме «Декоративное рисование» позволяет охватить сразу несколько классов. Интегрированные экспериментальные уроки по химии, географии, биологии, получают высокую оценку самих учителей-практиков, т.к. позволяют активизировать познавательную деятельность и мотивацию учащихся, повышают качество знаний, вызывают живой интерес к педагогической профессии у старшеклассников, предоставляют возможность опережающего обучения. Высвобождается дополнительное время, которое вариативно используется учителями для развития познавательной мотивации учащихся.

В малокомплектных сельских школах разработаны и апробированы образовательные программы элективных, факультативных и кружковых занятий, ориентированные на индивидуальные особенности и потребности учащихся. Программы «Русская народная вышивка», «Соломка», «Биолатрика», «Флористика», «Кролиководство», «Народные обряды» и другие существенно обогатили содержание сельского школьного образования.

Используя разнообразные методы и формы организации учебного процесса, учитель малокомплектной школы стремится развивать индивидуальные склонности и способности учащихся, не умаляя при этом значение коллективной учебной деятельности. По данным опросов сельских учителей, обязательным принципом обучения является стимулирование самостоятельной поисковой деятельности школьников с помощью постепенно усложняющихся заданий: от репродуктивных до творческих. Учебный процесс строится по принципу научить школьников самостоятельно познавать и понимать окружающий их мир во всей его полноте и красоте.

В современных условиях основной формой образовательного процесса в любой школе, в том числе и малочисленной, остается урок. Вместе с тем, сегодня ему присуща вариативность. Исследования показали, что для школ с малой наполняемостью классов часто используются следующие разновидности уроков: 1) нестандартные уроки (на сюжетной, игровой, имитационной, состязательной основе); 2) интегрированные уроки по двум или нескольким предметам из одной образовательной области; 3) интегрированные уроки по двум или нескольким

предметам из различных образовательных областей; 4) «вертикальные» уроки (разновозрастное сотрудничество учеников над темами, которые имеют «сквозной» характер); 5) уроки-диалоги; 6) уроки-консультации; 7) регулярные открытые уроки в присутствии родителей; 8) временные «классы-комплексы» учащихся разного возраста при организации уроков трудового обучения и др.

В зависимости от числа обучающихся в классе учителя на уроках часто используют различные формы организации работы: индивидуальные, парные, коллективные, групповые. В малочисленной школе в большей степени предпочтения отдаются групповым и коллективным формам работы, эффективным психологически, подтвержденным педагогическим опытом. Они требуют расположения столов «полукругом», «елочкой», «треугольником» или общения за «круглым» столом. Создается возможность обучающимся видеть друг друга, сопереживать, при этом усиливается контакт между детьми.

Опытно-экспериментальным путем учителями и методистами доказано, что нестандартные уроки и уроки, интегрированные «вертикально», наиболее эффективны для достижения конечных результатов: качества знаний, познавательной активности, развития творческих умений и навыков. Оправдывает себя и горизонтальная интеграция в пределах одной образовательной области.

Заключение (Conclusions). Несмотря на усилия школьных учителей, методистов-новаторов, администрации сельских школ и других заинтересованных лиц процесс прогрессивного развития «малокомплекток» на селе практически отсутствует. Методология процесса оптимизации работы сельских малокомплектых школ, по мнению авторов статьи, не была продумана в деталях изначально. Принятие программ реструктуризации учебных заведений на селе проводилось без учета перспектив развития села, динамики экономических реалий, социально-демографических прогнозов. В результате в настоящее время образование в сельской местности переживает кризис. Количество сельских школ в период оптимизации уменьшилось в два раза, несмотря на рост, а не уменьшение, количества обучающихся в селах в последние годы этого процесса. Введение подушевого финансирования школ еще больше усилило кризис в «малокомплектках», т.к. поставило их финансирование в зависимость от количества обучающихся. Полностью разделяем озабоченность В.Г. Боровика «о нарушении принципа доступности образования для всех детей при ликвидации малокомплектных сельских школ под предлогом их неэффективности. Закрытие малокомплектных школ, однако, не привело к экономии бюджетных средств – основной цели процесса оптимизации. По данным Счётной палаты, несмотря на сокращение количества образовательных учреждений в 36 регионах страны расходы на образование не сократились, а, наоборот, выросли. В то же время повышение зарплаты учителям оказалось незначительным, она выросла на 0,74% в целом по России» (Боровик, 2020).

Таким образом, в настоящее время необходима ускоренная подготовка новых стратегически верных планов действий, позволяющих возрождаться сельским малокомплектным школам, которые наряду с полнокомплектными учебными заведениями, сумеют найти пути, уводящие отечественное образование от кризисных явлений. Существование «педагогической провинции» есть непременное условие существования села. Маленькая школа в маленькой деревне – это чувство стабильности человека, это центр просвещения и культуры, это малая Родина.

Список литературы

Акишева А.К., Асылбаева А.С., Кенжегулова А.С. Развитие профессиональных компетенций учителей малокомплектных школ в условиях реформирования системы образования // The Scientific Heritage. 2021. № 78-4 (78). С. 9-13.

Аносов Ю.В., Александрова В.И. Альтернативные способы решения проблем преподавания дисциплин естественно-научного цикла и информатики в сельских малокомплектных школах // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 32. С. 1853-1858.

Архипова Р.Е., Винокурова Л.А., Старостина А.А. Внедрение технологий исследования

урока в условиях малокомплектной школы // Научный электронный журнал Меридиан. 2021. № 58 (61). С. 12-14.

Боровик В.Г. Сохранение малокомплектных школ, или благие пожелания российского Минпросвещения // Народное образование. 2020. № 1 (1478). С. 56-60.

Джонмахмадова Г.Ш. Способы и средства организации самостоятельной работы учащихся в малокомплектной школе // Вестник Института развития образования. 2021. № 1 (33). С. 128-136.

Ищанова Р.С., Сизоненко А.М. Повышение квалификации учителей малокомплектных школ // Вестник КГПИ. 2012. № 3. С. 15-18.

Кишеев В.А. Малокомплектная школа, класс малокомплектной школы, класс-комплект малокомплектной школы: специфические признаки, их влияние на педагогический процесс // Мировая наука. 2019. № 12 (33). С. 498-503.

Колесова С.П. Организация учебного процесса в малокомплектной школе // Инновационные технологии современной научной деятельности: стратегия, задачи, внедрение. Сб. статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 119-120.

Концептуальные положения по формированию стратегии жизнеобеспечения сельского населения / И.Н. Меренкова, В.Н. Перцев, И.И. Новикова. Воронеж: ГНУ НИИЭОАПК ЦЧР России Россельхозакадемии, 2012. 48 с.

Кормина А.Д. Закрытие сельских малокомплектных школ в процессе их «оптимизации» (на примере Рисовской школы) // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей и докл. XI Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 17-21.

Кусмагамбетова Е.С. Социальная инфраструктура сельских территорий: состояние и основные направления совершенствования // Вестник Воронежского государственного аграрного университета. 2016. № 2 (49). С. 198-204.

Меренкова И.Н. Диагностика уровня развития сельских территорий // Региональная экономика: теория и практика. 2010. № 24 (159). С. 49-56.

Мирбобоева Б.М. Педагогические проблемы в малокомплектных школах // Вестник Института развития образования. 2018. № 2 (22). С. 10-14.

Мирбобоева Б.М. Урок в малокомплектной школе // Вестник Института развития образования. 2019. № 1 (25). С. 32-37.

Митинская А.А. Особенности управления качеством образования в малокомплектной школе // Colloquium-journal. 2019. № 9-5 (33). С. 65-68.

Панова Н.Д. Индивидуализация обучения в малокомплектной школе // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т. 10. № 2. С. 15-21.

Тюленева О.Н. Алферова С.И. Интегративная модель преподавания предметов естественно-научного цикла в сельской малочисленной школе // Вестник ВГУ. Серия: Химия. Биология. Фармация. 2004. № 2. С. 50-52.

Фролова Е.В. Социальная инфраструктура муниципального образования: основные проблемы и перспективы модернизации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12-2. С. 296-298.

Шергина Т.А. Особенности профессиональной подготовки учителя для сельских малокомплектных школ // Проблемы высшего образования. 2010. № 1. С. 217-220.

Шипилова Н.А. Оценка качества образования организаций Воронежской области // Экономика. Инновации. Управление качеством. 2015. № 3 (12). С. 63-65.

References

Akisheva, A.K., Asylbaeva, A.S., Kenzhegulova, A.S. (2021), “Development of professional competencies of teachers in small schools in the context of reforming the education system”, *The Scientific Heritage*, 78-4 (78), 9-13. (In Russian).

Anosov, Ju.V. and Aleksandrova V.I. (2021), “Alternative ways of solving the problems of teaching the disciplines of the natural science cycle and informatics in rural small schools”, *Innovation. The science. Education*, 32, 1853-1858. (In Russian).

Arhipova, R.E., Vinokurova, L.A., Starostina, A.A. (2021), “Implementation of lesson research technologies in a small school”, *Scientific electronic journal Meridian*, 58 (61), 12-14. (In Russian).

Borovik, V.G. (2020), “Preservation of small schools, or the good wishes of the Russian Ministry of Education”, *Public education*, 1 (1478), 56-60. (In Russian).

Dzhonmahmadova, G.Sh. (2021), “Ways and means of organizing independent work of students in a small school”, *Bulletin of the Institute for Education Development*, 1 (33), 128-136. (In Russian).

Ishhanova, R.S. and Sizonenko, A.M. (2012), “Professional development of teachers of small schools”, *KSPI Bulletin*, 3. 15-18. (In Russian).

Kisheev, V.A. (2019), "Small school, class of small school, class of small school: specific features, their impact on the pedagogical process", *World Science*, 12 (33), 498-503. (In Russian).

Kolesova, S.P. (2019), "Organization of the educational process in a small school", *Innovative technologies of modern scientific activity: strategy, objectives, implementation*, 119-120. (In Russian).

Kormina, A.D. (2017), "Closure of rural small-class schools in the process of their "optimization" (on the example of the Rice school)", *National priorities of modern Russian education: problems and prospects*, P. 17-21. (In Russian).

Kusmagambetova, E.S. (2016), "Social infrastructure of rural areas: state and main directions of improvement", *Bulletin of the Voronezh State Agrarian University*, 2 (49), 198-204. (In Russian).

Merenkova, I.N. (2010), "Diagnostics of the level of development of rural areas", *Regional economy: theory and practice*, 24 (159), 49-56. (In Russian).

Merenkova, I.N., Percev, V.N. and Novikova, I.I. (2012), *Konceptual'nye polozhenija po formirovaniju strategii zhizneobespechenija sel'skogo naselenija* [Conceptual provisions for the formation of a strategy for the life support of the rural population], GNU NIIEOAPK TsCHR Russian Agricultural Academy, Voronezh, Russia.

Mirboboeva, B.M. (2018), "Pedagogical problems in small schools", *Bulletin of the Institute for Education Development*, 2 (22), 10-14. (In Russian).

Mirboboeva, B.M. (2019), "Lesson in a small school", *Bulletin of the Institute for Education Development*, 1(25), 32-37. (In Russian).

Mitinskaja, A.A. (2019), "Features of education quality management in a small school", *Colloquium-journal*, 9-5 (33), 65-68. (In Russian).

Panova, N.D. (2019), "Individualization of teaching in a small school", *Herzen readings. Primary education*, 10(2), 15-21. (In Russian).

Tjuleneva, O.N. and Alferova, S.I. (2004), "An integrative model of teaching natural science subjects in a small rural school", *Vestnik VSU. Series: Chemistry. Biology. Pharmacy*, 2, 50-52. (In Russian).

Frolova, E.V. (2014), "Social infrastructure of the municipal formation: the main problems and prospects of modernization", *Actual problems of the humanities and natural sciences*, 12-2, 296-298. (In Russian).

Shergina, T.A. (2010), "Features of teacher training for rural small schools", *Problems of higher education*, 1, 217-220.

Shipilova, N.A. (2015), "Assessment of the quality of education of organizations in the Voronezh region", *Economics. Innovation. Quality control*, 3(12), 63-65. (In Russian).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Тимофеев Андрей Николаевич, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой экологического образования, Воронежский государственный педагогический университет.
Тюленева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологического образования, Воронежский государственный педагогический университет.

About the authors:
Andrey N. Timofeev, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Environmental Education, Voronezh State Pedagogical University.
Olga N. Tyuleneva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Environmental Education, Voronezh State Pedagogical University.

УДК 378.14 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-3**

Михайлова Д.И.*, **Остапенко С.И.**, **Анохина С.В.**

Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия
mikhailova_d@bsu.edu.ru

Статья поступила 23 декабря 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022

Аннотация. *Введение.* Высокие требования к уровню профессиональной компетентности современного педагога, неоднозначность представлений педагогических вузов об обобщенных результатах в области профессионального воспитания бакалавра педагогического образования обусловливают необходимость корректировки направлений воспитательной работы в педагогическом вузе. *Цель исследования* – выявление и обоснование новых возможностей и востребованных направлений профессионального воспитания в педагогическом вузе, направленных на формирование универсальных компетенций будущих педагогов. *Материалы и методы.* В работе комплексно использовались такие методы исследования как изучение и контент-анализ нормативных документов, программ воспитательной работы вузов, сравнительный анализ, метод экспертной оценки. Авторами был разработан специальный инструментарий, позволяющий экспертам при оценке документов-регламентов воспитательной работы использовать единый подход, были выделены показатели воспитательной работы вузов. Исследование проводилось в 2020-2021 гг. Выборку составили 33 педагогических вуза и 9 классических вузов. В результате эксперимента были проанализированы сведения, представленные на сайтах 42 вузов из 9 федеральных округов, педагогической направленности – из 31 региона РФ и классических вузов из 9 регионов РФ. *Результаты исследования.* Сопоставление универсальных компетенций основным направлениям воспитательной работы вузов позволило выделить основные направления профессионального воспитания. Анализ воспитательной работы вузов показал, что будущие педагоги многих образовательных организаций не в полной мере овладевают необходимыми компетенциями по причине отсутствия некоторых направлений воспитательной работы, способных сформировать их профессиональные и личностные компетенции. В процессе анализа качества программ воспитательной работы были получены следующие результаты: 1) только 23,8% вузов ориентированы на осуществление воспитательной работы по всем основным направлениям; 2) примерно 52% вузов в своих программах воспитательной работы охватывает лишь некоторые из основных направлений; 3) примерно 23,8% программ вовсе не ориентированы на направления. *Вывод.* Представленный сравнительный анализ может послужить точкой роста для переосмысления педагогическими вузами воспитательных направлений, не позволяющих на сегодняшний день сформировать у обучающихся востребованные компетенции.

Ключевые слова: профессиональное образование; профессиональное воспитание; воспитательная работа; будущий педагог; компетентностный подход; универсальные компетенции; направления воспитания.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках Государственного задания НИУ «БелГУ» на 2020-2022 гг. № 0624-2020-0012 «Обоснование интегративной методологии профессионального воспитания в вузе: доминанты формирования универсальных компетенций, просоциальных установок и полисубъектности будущего педагога».

Информация для цитирования: Михайлова Д.И., Остапенко С.И., Анохина С.В. Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 24-37. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-3.

D.I. Mikhailova*, **S.I. Ostapenko**, **S.V. Anokhina**

Professional education and the formation of universal competencies of the future teacher: integration of activities

Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia,
mikhailova_d@bsu.edu.ru

Received on December 23, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* High requirements for the level of professional competence of a modern teacher, the ambiguity of the ideas of pedagogical universities about the generalized results in the field of professional education of a bachelor of pedagogical education necessitate adjustments in the areas of educational work at a pedagogical university. *The purpose of the study* is to identify and justify new opportunities and popular areas of professional education at a pedagogical university, aimed at developing the universal competencies of future teachers. *Materials and methods.* The work comprehensively used such research methods as the study and content analysis of normative documents, programs of educational work of universities, comparative analysis, the method of expert evaluation. The authors have developed a special toolkit that allows experts to use a unified approach when evaluating the documents-regulations of educational work; indicators of the educational work of universities have been identified. The study was conducted in 2020-2021. The sample consisted of 33 pedagogical universities and 9 classical universities. As a result of the experiment, the information presented on the websites of 42 universities from 9 federal districts, pedagogical orientation – from 31 regions of the Russian Federation and classical universities from 9 regions of the Russian Federation was analyzed. *Research results.* Comparison of universal competencies with the main areas of educational work of universities made it possible to identify the main areas of professional education. An analysis of the educational work of universities showed that future teachers of many educational organizations do not fully master the necessary competencies due to

the lack of certain areas of educational work that can form their professional and personal competencies. In the process of analyzing the quality of educational work programs, the following results were obtained: 1) only 23.8% of universities are focused on the implementation of educational work in all major areas; 2) about 52% of universities in their programs of educational work covers only some of the main areas; 3) Approximately 23.8% of programs are not oriented at all. *Conclusions.* The presented comparative analysis can serve as a point of growth for pedagogical universities to rethink educational areas that currently do not allow students to form the competencies that are in demand.
Keywords: professional education; educational work; future teacher; competence-based approach; universal competencies; areas of education.

Acknowledgment. The study was carried out within the framework of the State Assignment of Belgorod National Research University for 2020-2022 № 0624-2020-0012 "Substantiation of the integrative methodology of professional education at the university: dominants of the formation of universal competencies, pro-social attitudes and poly-subjectness of the future teacher".

Information for citation: D.I. Mikhailova, S.I. Ostapenko, S.V. Anokhina (2022), "Professional education and the formation of universal competencies of the future teacher: integration of activities", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 24-37, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-3.

Введение (Introduction). Современная система российского профессионального образования – это динамично развивающаяся структура, к выпускникам которой общество и производство также предъявляют все более высокие требования к качеству их подготовки. Качественное образование – одна из 17 Глобальных целей ООН, которые составляют «Повестку дня по целям устойчивого развития до 2030 года»[1]. Важную роль в совместной деятельности и широком международном сотрудничестве в области образования играет принятый в 2014 г. Исполнительным советом ЮНЕСКО документ «Образование после 2015 г.», который призывает усилить международную поддержку всеобъемлющей цели в области образования – «обеспечение к 2030 году всеобщего справедливого, инклюзивного и качественного образования и обучения на протяжении всей жизни» (Соболь, 2018: 108). Разработанные отечественные и международные документы ориентированы на создание общей системы воспитания и обучения населения в современном мире для всех возрастных категорий, реализуемой в настоящее время в контексте компетентностного подхода. В области высшего педагогического образования освоение основных профессиональных образовательных программ обеспечивает формирование универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций будущих педагогов, а также овладение фундаментальными основами и прикладным опытом профессиональной деятельности, что позволяет выпускникам педагогических вузов работать в широком диапазоне задач, включая инновационные и межотраслевые, а также продолжать образование в течение всей жизни (Krolevetskaya, Eroshenkova, Isaev, Shekhovskaya, Irkhina, Karabutova, 2019: 40).

В традициях высшего педагогического образования России заложена не только ориентация на профессиональную подготовку специалистов, но и реализация важнейшей социальной функции – воспитания человека,

[1] Исполнительный совет ЮНЕСКО: изд. 2020 г. / ООН по вопросам образования, науки и культуры. 20-е изд. Париж: ЮНЕСКО, 2020. 190 с. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373741_rus (дата обращения: 03.02.2022).

профессионала. Данный факт подтверждается нормативными документами последних лет. Например, в указе Президента РФ от 07.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» обращается внимание на приоритетность задач воспитания; индивидуализацию процесса воспитания с ориентацией на индивидуальные качества и самоопределение обучающихся (Тарханова, 2018: 274). В Федеральном законе от 31.07.2020 №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»[2] вопросам воспитания обучающихся также уделяется достаточное внимание. Согласно этим документам одна из основных целей развития системы образования, в целом, – воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций[3]. Анализ нормативной базы в области реализации профессиональной подготовки и профессионального воспитания студентов показал, что на сегодняшний день недостаточно изучен опыт взаимосвязи востребованных направлений профессионального воспитания будущих педагогов и формирование у них универсальных компетенций.

Цель статьи – выявление и обоснование новых возможностей и востребованных направлений профессионального воспитания в педагогическом вузе, направленных на формирование универсальных компетенций будущих педагогов.

Материалы и методы (Methodology and methods). В работе комплексно использовались методы теоретического анализа, синтеза, обобщения материалов статей крупных научных издательств, архивов препринтов, публикаций на сайтах университетов, научных обществ и других научных организаций, представленных в поисковой системе Google Scholar; изучение и контент-анализ нормативных документов, программ воспитательной работы вузов, сравнительный анализ, метод экспертной оценки. Для проведения экспертизы был разработан специальный инструментарий, позволяющий экспертам при оценке документов-регламентов воспитательной работы использовать единый подход. Исследование проводилось в 2020-2021 гг. Выборку составили 33 педагогических вуза и 9 классических вузов. В результате эксперимента были проанализированы сведения, представленные на сайтах 42 вузов из 9 федеральных округов: педагогической направленности – из 31 региона РФ и классических вузов – из 9 регионов РФ.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Для проводимого исследования было важно определить сущность процесса воспитания в целом, и применительно к высшему педагогическому образованию. Анализ перечисленных выше нормативных источников, современных Концепций воспитательной работы вузов[4] позволил в настоящем исследовании остановиться на следующем определении понятия «воспитания» как целенаправленного процесса, предполагающего определенные качественные и количественные изменения, происходящие в чело-

[2] Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 29 дек. 2012 № 273-ФЗ: (ред. от 30.12.2021) // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [официальный сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.02.2022).

[3] О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента РФ от 7 мая 2018 №204: (ред. от 21.07.2020) // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [официальный сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 05.02.2022).

[4] Концепция воспитательной деятельности Белгородского государственного национального исследовательского университета: протокол №5 от 1 дек. 2014 г. // Белгородский государственный научно-исследовательский университет: официальный сайт. Белгород, 1999-2022. URL: https://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/f80/consep-vosp-d.pdf (дата обращения: 03.02.2022); Концепция воспитательной работы федерального ГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых» (ВЛГУ) на 2016-2020 годы: протокол № 6 от 28 янв. 2016 г. // Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир. [2016-2022]. URL:https://www.vlsu.ru/fileadmin/Social/docs/Koncepcija_vospitatelnoi_raboty.pdf (дата обращения: 03.02.2022).

веке на основе регулируемого взаимодействия воспитателя и воспитанника. В контексте профессиональной подготовки необходимо отметить, что получение высшего образования будущими педагогами, по нашему мнению, предполагает не только получение профессии, но и направлено на удовлетворение запросов современного общества, на формирование у выпускников общекультурных, социально и личностно значимых качеств, не только в рамках конкретной профессии, но и за ее пределами.

В этой связи рассмотрим подходы к определению сущности профессионального воспитания в трудах отечественных ученых-педагогов. В.З. Юсупов акцентирует внимание при рассмотрении профессионального воспитания на специфике деятельности педагогов (Юсупов, 2019: 221). Е.Н. Кролевецкая рассматривает профессиональное воспитание в вузе в контексте личностно ориентированного подхода (Кролевецкая, 2017: 227). Е.И. Ерошенкова акцентирует внимание на различных методологических ориентирах профессионального воспитания будущего педагога в современном вузе (Ерошенкова, 2016: 436). В трудах Г.Н. Лищины профессиональное воспитание будущего специалиста рассматривается в контексте национальных ценностей (Лищина, 2019: 200). По мнению С.М. Марковой, А.К. Наркозиева профессиональное воспитание выражается в единстве социализации и профессионализации личности (Маркова, Наркозиев, 2018: 15). Тезаурусный анализ сущности профессионального воспитания приводит к выводу о том, что профессиональное воспитание – это приобщение будущих педагогов не только к профессиональной деятельности, но и связанным с нею социальным функциям в соответствии со специальностью и уровнем квалификации.

С позиции рассмотрения социальных функций профессионального воспитания будущих педагогов, вызывают научный интерес мнения педагогов и психологов с точки зрения рассмотрения психолого-педагогических аспектов формирования личности, ее социализации и профессионализации. Так, например, Н.И. Дьяченко, М.И. Махмутов обосновывают значимость воспитания духовно-нравственных и профессиональных качеств, обеспечивающих успех профессиональной деятельности в определенной отрасли производства. Н.Ф. Гейжан результаты профессионального воспитания выпускников связывает с формированием положительного, эмоционально окрашенного отношения к профессии, высокой производительностью труда, устойчивой деловой карьерой.

Таким образом, вопросы организации и совершенствования системы профессионального воспитания будущих специалистов на различных уровнях получения образования, в том числе будущих педагогов, интересуют научную общественность в различных областях знания всё в большей степени. Теоретический анализ статей, представленных в поисковой системе Google Scholar, по полным текстам научных публикаций всех форматов и дисциплин позволил констатировать рост интересующих нас публикаций по расширенному поиску. Так, например, по данным Google Scholar за период 2000-2020 гг. расширенный поиск словосочетания «профессиональное воспитание» на русском языке по индикатору «в любом месте статьи» выдал 17900 результатов. Сужение поиска «по заголовку статьи» дало 274 результата. Расширенный поиск словосочетания “professional education” выдал 486 000 результатов.

Изучение имеющихся публикаций по данной проблеме подтверждает, что «профессиональное воспитание – это многомерный, сложный процесс воздействия на личность обучающегося, на его интересы, что способствует формированию его нравственного облика, оказывает влияние на его мастерство и личность, в целом» (Кучерова, Тарасова, Анохина, 2018: 65; Маркова, Наркозиев, 2018: 15). Считаем, что воспитательная деятельность обладает высоким потенциалом формирования универсальных компетенций. В этой связи особое значение в сфере профессионального воспитания уделяется универсальным педагогическим компетенциям будущего педагога (бакалавра, магистра).

Изучая сущность универсальных педагогических компетенций, отметим их следующие характеристики: 1) не относятся к определенной дисциплине или профессиональному сектору (например, к профессиональным компетенциям), но являются общими; 2) представляют навыки, которые могут быть переданы; 3) могут быть поняты также как метанавыки, которые позволят личности развить в себе новые квалификации и, следовательно, на всю жизнь способность к действию в различных областях (Schantz, 2012: 384). Перечень универсальных компетенций определяется на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе. Во ФГОС ВО 3++ закреплён перечень универсальных компетенций, единый по уровням образования для всех направлений и специальностей (Тарханова, 2018: 297). Включенные в этот перечень универсальные компетенции в области развития системного и критического мышления, разработки и реализации проектов, командной работы и лидерства, коммуникации, межкультурного взаимодействия, самоорганизации и саморазвития (в т.ч. здоровьесбережения), безопасности жизнедеятельности, экономической культуры, в т.ч. финансовой грамотности, гражданской позиции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в самых различных как профессиональных, так и социальных сферах (Sundburg, 2001: 106). Исходя из того, что универсальные компетенции имеют надпредметный характер, их формирование осуществляется в рамках различных форм организации образовательного (в т.ч., воспитательного) процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы, на протяжении всего периода обучения в вузе.

Таким образом, воспитательная деятельность вуза представляет собой поле для самореализации студентов – будущих специалистов, бакалавров, магистров. В ходе организации воспитательной деятельности формируются профессиональные навыки: навыки поиска и применения информации, проектной и презентационной деятельности, умение работать в команде, конкурентоспособность будущего специалиста, коммуникативные навыки, целеполагание, организация процесса и оценка, самоорганизация, самоконтроль самоанализ результатов своей деятельности. Вуз также создает условия для формирования личностных качеств лидера и членов команды: ответственности, решительности, коммуникативности и др.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В рамках следующего этапа исследования, который осуществлялся в 2020-2021 гг., была поставлена задача определения специфики работы по профессиональному воспитанию будущих педагогов. Выборку составили 33 педагогических вуза и 9 классических вузов. В результате эксперимента были проанализированы сведения, представленные на сайтах 42 вузов из 9 федеральных округов: педагогической направленности – из 31 региона РФ и классических вузов – из 9 регионов РФ.

Одним из показателей воспитательной работы вуза выступил «охват программами основных направлений воспитательной работы и основных профессиональных и личностных компетенций». В качестве характеристик показателя были выделены следующие: 1) программа охватывает все основные направления; 2) программа охватывает некоторые направления; 3) программа не ориентирована на направления. За основу определения основных направлений профессионального воспитания были взяты наименования категорий (групп) универсальных компетенций и соответствующие им компетенции, определенные ФГОС ВО 3++ (табл. 1). Такая возможность сопоставления на основе компетентностного подхода была обусловлена анализом проведенных ранее исследований.

Таблица 1

Определение основных направлений профессионального воспитания в соответствии с компетентностным подходом

Table 1

Determination of the main directions of professional education in accordance with the competence-based approach

Код и наименование универсальной (личностной) компетенции выпускника	**Основные направления профессионального воспитания**
Системное и критическое мышление	
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	Ценностно-смысловое, познавательное направление
Разработка и реализация проектов	
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	Общекультурное по видам социальной активности (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, культурно-творческое, социальное, трудовое, научно-исследовательское, профессионально-ориентирующее, досуговое, Интернет-сетевое и др. направления)
Командная работа и лидерство	
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Студенческое самоуправление, соуправление, коллективообразование, развитие карьеры (личностный рост), общекультурное по видам социальной активности, педагогическое волонтерство
Коммуникация	
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ иностранном(ых) языке(ах)	Профессионально-ориентирующее, общекультурное по видам социальной активности
Межкультурное взаимодействие	
УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	Поликультурное, общекультурное по видам социальной активности
Самоорганизация и саморазвитие (в т.ч. здоровьесбережение)	
УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Инновационное (предпринимательское, бизнес-ориентирующее), педагогическое волонтерство, профессионально-ориентирующее, развитие карьеры (личностный рост)
УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	Спортивное и здоровьесберегающее направление

Код и наименование универсальной (личностной) компетенции выпускника	Основные направления профессионального воспитания
Безопасность жизнедеятельности	
УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций	Общекультурное по видам социальной активности, спортивное и здоровьесберегающее направление
Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность	
УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности	Инновационное (предпринимательское, бизнес-ориентирующее), профессионально-ориентирующее, развитие карьеры (личностный рост)
Гражданская позиция	
УК-11. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению	Ценностно-смысловое, общекультурное по видам социальной активности

Сопоставление универсальных компетенций с основными направлениями воспитательной работы вузов позволило определить следующие основные направления профессионального воспитания будущих педагогов с соответствующими им личностными компетенциями (Ерошенкова, Ерошенков, 2015: 583; Иванова, 2007: 74):

1) ценностно-смысловое направление;

2) познавательное направление (системное и критическое мышление);

3) общекультурное направление по видам социальной активности и творчества (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, культурно-творческое, социальное, трудовое, социально-экологическое, семейное, поликультурное, досуговое, Интернет-сетевое и др.);

4) направление развития студенческого коллективообразования, самоуправления, соуправления, коммуникации (Иванова, 2007: 74);

5) профессионально-ориентирующее, развитие карьеры (личностный рост, научно-исследовательское, непрерывность образования) (Кролевецкая, 2017: 326);

6) инновационное направление (бизнес-ориентирующее, предпринимательское) (Кучерова, Тарасова, Анохина, 2018: 66);

7) направление педагогического волонтерства (общественно-педагогическое, добровольчество, наставничество, фасилитация) (Лищина, 2019: 201; Маркова, Наркозиев, 2018: 11);

8) спортивное и здоровьесберегающее направление.

Проведенный анализ программ воспитательной работы позволил установить, что на осуществление воспитательной работы по всем основным направлениям ориентированы лишь программы 23,8% вузов, столько же – не ориентированы на выявленные направления. Большинство вузов (52,4%) в своих программах воспитательной работы охватывает лишь некоторые из основных направлений (табл. 2) (Савченко, 2018: 206).

Данное распределение указывает на то, что будущие педагоги многих педагогических вузов не в полной мере овладевают необходимыми компетенциями с учетом потенциальных возможностей вузов. Использование в воспитательной деятельности интегративной методологии позволит направить все виды воспитательной работы и все проводимые в ее рамках мероприятия на достижение максимального воспитательного эффекта. Заметим, что примерно треть проанализированных программ и планов воспитательной работы (33,3%) построена с ориентацией на праздничные даты (День Победы, 23 февраля, 8 марта, Новый год и т.д.). Вся воспитательная работа таких вузов, практикующих в воспитательной деятельности «празднично-календарный» подход, сводится к проведению праздничных мероприятий.

Таблица 2

Охват программами основных направлений воспитательной работы и основных профессиональных и личностных компетенций

Table 2

Program coverage of the main areas of educational work and basic professional and personal competencies

Показатели измерения ожидаемых результатов	Доля от общего числа изученных программ
Программа охватывает все основные направления	23,8%
Программа охватывает некоторые направления	52,4%
Программа не ориентирована на направления	23,8%
ИТОГО	100,0%

В результате проведенного анализа также удалось выяснить охват воспитательными мероприятиями основных направлений воспитательной деятельности вузов. Данные результаты представлены ниже (табл. 3).

Таблица 3

Распределение воспитательных мероприятий по направлениям воспитательной работы

Table 3

Distribution of educational activities in the areas of educational work

Распределение воспитательных мероприятий по направлениям ВР	Доля в общем числе программ *
Гражданско-патриотическое	47,6%
Спортивное и здоровьесберегающее	52,4%
Экологическое	16,6%
Духовно-нравственное	45,2%
Студенческое самоуправление, лидерство	35,7%
Культурно-творческое	42,8%
Деловое общение, коммуникация, командная работа	33,3%
Межкультурное взаимодействие	23,8%
Добровольчество, волонтерство	26,2%
Системное и критическое мышление	2,3%
Самоорганизация, саморазвитие	21,4%
Безопасность жизнедеятельности	4,7%
Социальная активность (досуговая)	21,4%
Социальная активность (общественно-педагогическая)	11,9%
Социальная активность (Интернет-сетевая)	7,1%
Профессионально-ориентированное (по предметной подготовке)	21,4%
Профессионально-ориентированное (ценностно-смысловое)	11,9%
Профессионально-ориентированное (научно-исследовательской направленности)	4,7%
Профессионально-ориентированное (бизнес-ориентирующее, предпринимательской, инновационной направленности)	2,3%
Профессионально-ориентированное (управленческой направленности)	4,7%

**Примечание: Долевая сумма вариантов ответов превышает 100%, т.к. были допустимы множественные ответы*
**Note: The share of answer options exceeds 100%, because multiple responses were allowed*

В целях обеспечения дискуссии в рамках проводимого исследования вызывает научный интерес изучение опыта зарубежных вузов в области профессионального воспитания студентов (здесь «воспитание» понимается в контексте русскоязычной терминологии, так как в европейских языках понятия «воспитание» в этом аспекте не существует). Исследование показало, что «воспитание» в зарубежных вузах понимается как весь спектр внеаудиторной и аудиторной работы, проводимой студентами и со студентами для достижения определенных целей (Юсупов, 2019). Подробное изучение информационных материалов зарубежных вузов показало единообразие целей, принципов и задач, руководящих воспитательным процессом. В этой связи будет уместным, на наш взгляд, остановиться на ценностных ориентирах и приоритетных задачах воспитательной деятельности в среднестатистическом европейском вузе. Так, например, среди основных ценностных ориентиров воспитательной деятельности в университетах англоязычных стран можно выделить следующие: 1) человек – студент; 2) честь и достоинство; 3) личное и общественное благо; 4) свобода и ответственность; 5) право выбора; 6) профессиональная компетентность; 7) социальная адаптированность; 8) духовность. Приоритетными задачами организации внеаудиторной деятельности студентов можно назвать следующие: 1) студент как член правового государства;2) студент как потенциальный профессионально-компетентный специалист; 3) студент как потенциальный руководящий работник, лидер; 4) студент как член общества, навыки жизни в социуме, работы с коллективом; 5) эстетическое воспитание студентов, реализация их творческого потенциала; 6) воспитание в студентах духовности (= религиозности), сострадания и др.

Заметим, что полученные нами данные отчасти согласуются с зарубежными исследованиями. Так, например, реализация программ воспитательной деятельности в высших учебных заведениях России и Европы отличается подходом к профессиональному воспитанию. Если в отечественных вузах, профессиональное воспитание студентов является приоритетным направлением воспитательной работы (мероприятия проводятся по основным направлениям воспитательной работы и связанны с настоящей и будущей профессиональной самореализацией), то в европейских университетах наряду с профессиональным воспитанием, и даже в большей степени, внимание уделяется формированию гражданской позиции и созданию комфортных условий для совместного пребывания в структурных подразделениях учебного заведения (Баранов, 2020). В равной степени, как в России, так и за рубежом достаточное количество мероприятий проводится студентами и руководством вузов с целью: развития студенческого самоуправления; регулирования жизни в студенческих общежитиях; социальной поддержки выпускников вуза; волонтерской деятельности и различных социально значимые акций (Гребенкина, Жокина, 2017: 208). Приоритет подобной деятельности за рубежом – спорт, который считается чуть ли не исключительным средством воспитания личности, где студент отстаивает не свою честь, а честь колледжа. Таким образом воспитываются патриотизм, умение работать в команде (поскольку ценятся в первую очередь командные виды спорта), лидерские качества. Наиболее популярными мероприятиями в Канаде и США также считаются спортивные мероприятия, мероприятия, направленные на студенческое самоуправление, бизнес-ориентированные мероприятия, волонтерство. По мнению зарубежных исследований, существует несколько причин, по которым мероприятия по данным направлениям полезны для студентов: 1) культурная интеграция (знакомство с культурным опытом, которого не может обеспечить типичная учебная среда); 2) навыки общения (полезно для поиска возможностей карьерного роста после окончания учебы); 3) получение опыта карьеры (приобретение навыков, необходимых для достижения успеха после окончания учебы: лидерские качества, командная работа, тайм-менеджмент, навыки общения,

навыки собеседования и т.д.) (Junghans, Schmalz, 2006).

Таким образом, полученные данные об основных направлениях воспитательной деятельности вузов России, основных воспитательных мероприятиях по направлениям воспитательной работы, а также основных ориентирах и ценностях в зарубежных вузах подтверждает необходимость профессионального воспитания, формирования универсальных компетенций выпускника. Мы согласны с мнением О. Соловьева, который считает, что университет будущего, это не просто образование, наука и инновации, в большей степени – это интеграция со всеми структурами социума, сопровождение развития человека на протяжении всей его жизни (Соловьев, 2018). Полученные нами данные согласуются с мнением авторов О. Соловьева, И. Баранова и др. (Соловьев, 2018; Баранов, 2020) в том, что среди основных характеристик необходимых для развития у обучающихся любых направлений подготовки является комбинация профессиональных навыков: когнитивные (системное и критическое мышление), социальные (умение работать в команде и умение управлять собой) и цифровые навыки и др.

В отечественном и зарубежном опыте выявлены ценные моменты, однако в каждом вузе воспитательная деятельность представляет собой целостную органичную концепцию с учетом нормативно-правовой базы, реалий среды, менталитета, в условиях которых проходит воспитательная деятельность. Выявленными просоциальными достоинствами систем воспитательной деятельности отечественных и зарубежных вузов, по нашему мнению, являются: социальная поддержка студентов, поддержка студенческой инициативы; службы, сообщества и тренинги, направленные на формирование студента как члена социума, группы, лидера, юридическая поддержка студента и др.

Заключение (Conclusions). Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что из проанализированных программ воспитательной работы организаций вузов, 23,9% программ не имеют указания сроков их реализации. Имеются неточности с датировкой программ. Проблемы с конкретизацией дат и сроков реализации программ воспитательной работы говорят о том, что в системе высшего педагогического образования, возможно, имеются проблемы стратегического управления данным видом деятельности. Проведенный сравнительный анализ показал, что воспитательная работа, проводимая педагогическими вузами, охватывает лишь некоторые из воспитательных направлений (в основном, традиционные), что не позволяет сформировать у обучающихся востребованные в настоящее время компетенции. В целом, по оценкам экспертов лишь 26,2% программ воспитательной работы вузов по показателю охвата мероприятиями направлений воспитательной деятельности могут быть оценены как сбалансированные, то есть не имеющие количественного перекоса в сторону одного или нескольких направлений. Приведенные данные свидетельствуют, что большинство педагогических вузов, разрабатывая программы воспитательной работы, действуют шаблонно. В программах основной акцент сделан на таких стандартных и хорошо зарекомендовавших себя направлениях, как патриотизм, спорт, культура и профмастерство. Прочие направления проработаны, по нашему мнению, недостаточно.

Таким образом, перейти к новой, интегративной модели организации профессионального воспитания в вузе и осуществить системную перестройку воспитательной работы в педагогических вузах на практике – сложная задача. Выявление и обоснование новых возможностей и востребованных направлений профессионального воспитания в вузе, направленных на формирование универсальных компетенций выпускников – это реалии и необходимость современного вуза.

Список литературы

Баранов И. Рынок труда стал требовательнее: как не стать лишним на нем // РБК. 15 дек. 2020. URL: https: // pro.rbc.ru/news/5fb7c3659a7947bf490109ac (дата обращения: 03.02.2022).

Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. №5. С. 117-126.

Березина О.А., Богданова Р.У., Хуциева В.В. Внеучебная деятельность в высшей школе: зарубежный опыт: науч.-метод. пособие. Вып. 6. СПб.: Информатизация образования. 2005. 94 с.

Гребенкина Л.К., Жокина Н.А. Профессиональное воспитание в педагогическом процессе вуза // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург. 2017. Вып. 10. С. 206-212.

Ерошенкова Е.И. Методология профессионального воспитания будущего специалиста // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XII Междунар. науч.-практ. Internet-конф. Тамбов. 2016. С. 435-440.

Ерошенкова Е.И., Ерошенков Н.В. Методологические ориентиры реализации профессионального воспитания будущего специалиста в современном вузе // В мире научных открытий. 2015. №3.1(63). С. 578-591.

Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культорологическим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007. С. 71-78.

Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.

Кролевецкая Е.Н. Профессиональное воспитание в вузе: личностно ориентированный подход // Современные научные исследования и разработки. 2017. №. 2. С. 326-328.

Кучерова О.Е., Тарасова С.И., Анохина С.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста в общей системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 63-72. URL: file:///C:/Users/ibo.LIB/Downloads/Kucherova_Professionalnoe_18.pdf (дата обращения: 03.02.2022).

Лищина Г.Н. Профессиональное воспитание будущего специалиста как национальная ценность // Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития. М., 2019. С. 197-209.

Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, №3. С. 1-17. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/864 (дата обращения: 03.02.2022).

Савченко Е.А. Профессиональное воспитание будущих специалистов в образовательном процессе вуза // Образование. Наука. Научные кадры. 2018. № 3. С. 205-208.

Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. М.: АРКТИ, 2014. 222 с.

Соболь Т.В. Иностранный опыт внедрения компетентностного подхода в образовании // Молодой ученый. 2018. № 31. С. 107-110. URL: https://moluch.ru/archive/217/52220/ (дата обращения: 03.11.2021).

Соловьев О. Высшая ступень. Почему невозможно предсказать будущее образования // Forbes. 10 сент. 2018. URL: https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/366505-vysshaya-stupen-pochemu-nevozmozhno-predskazatbudushchee-obrazovaniya (дата обращения: 03.02.2022).

Субетто А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма): научная монографическая трилогия. СПб.: Астерион, 2010. 556 с.

Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М.: Ин-т новых образовательных технологий, 2002. 330 с.

Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. №. 2. С. 216-231.

Junghans I., Schmalz T. Studentische Mitbestimmung in Gremien // … ein Stück Studium: die ostdeutschen Studenten werke von 2000-2005. Dresden, 2006. S. 84-87. URL: https://d-nb.info/1055041125/34 (дата обращения: 01.11.2021).

Kiel, Sabine: Zur Geschichte der Studentenwerke. (BdWi) // AStA: Allgemeine Studierendenausschuss. URL: http://www.asta.rwth-aachen.de/article/952/de http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/31416/1/Krolevetskaya_Benchmarking.pdf (дата обращения: 7.10.2021).

Krolevetskaya E.N., Eroshenkova E.I., Isaev I.F., Shekhovskaya N.L., Irkhina I.V., Karabutova E.A. Benchmarking of the professional education system in postsecondary institutions of the Russian Federation // Universal Journal of Educational Research. 2019. Vol.7, №10 B. P. 38-42. URL:

http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/31416/1/Krolevetskaya_Benchmarking.pdf (дата обращения: 01.11.2021).

Schantz E.A. Professional training of university students as a holistic educational system // Theory and practice of education in the modern world. 2012. №1. P. 383-386.

Sundburg L.A. Holistic approach to competence development // Systems Research and Behavioural Science. 2001. №18. P. 103-114.

References

Baranov, I. (2020), *Rynok truda stal trebovatel'neye: kak ne stat' lishnim na nem* [The labor market has become more demanding: how not to become superfluous on it], URL: https://pro.rbc.ru/news/5fb7c3659a7947bf490109ac (Accessed 03 February 2022).

Belkina, V.V. and Makeeva, T.V. (2018), "The concept of universal competencies of higher education", *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 117-126. (In Russian).

Berezina, O.A., Bogdanova, R.U. and Khutsiyeva, V.V. (2005), *Vneuchebnaya deyatel'nost' v vysshey shkole: zarubezhnyy opyt*, [Extracurricular activities in higher education: foreign experience], Informatization of education, St. Petersburg, Russia.

Grebenkina, L.K. and Zhokina, N.A. (2017), "Professional education in the pedagogical process of the university", *Conceptual apparatus of pedagogy and education*, Yekaterinburg, Russia, 206-212.

Eroshenkova, E.I. (2016), "Methodology of professional education of a future specialist", *Lichnostnoye i professional'noye razvitiye budushchego spetsialista.* Tambov, Russia, 435-440.

Eroshenkova, E.I. and Eroshenkov, N.V. (2015), "Methodological guidelines for the implementation of professional education of a future specialist in a modern university", *V mire nauchnykh otkrytiy*, 3.1(63), 578-591. (In Russian).

Ivanova, E.O. (2007), "Competence-based approach in relation to knowledge-oriented and culturologica", *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proyektirovaniya*, Moscow, Russia, 71-78.

Tarkhanova, I.Yu. (ed.) (2018), *Izmereniye i otsenka sformirovannosti universal'nykh kompetentsiy obuchayushchikhsya pri osvoyenii obrazovatel'nykh programm bakalavriata, magistratury, spetsialiteta* [Measurement and assessment of the formation of universal competencies of students in the development of educational programs of bachelor's, master's, specialist's degree], Yaroslavl, Russia.

Krolevetskaya, E.N. (2017), "Professional education at the university: personality-oriented approach", *Modern scientific research and development*, 2, 326-328. (In Russian).

Kucherova, O.E., Tarasova, S.I. and Anokhina, S.V. (2018), "Professional education of a future specialist in the general system of educational work of organizations of secondary vocational education", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 4(4), 63-72. URL: file:///C:/Users/ibo.LIB/Downloads/Kucherova_Professionalnoe_18.pdf (Accessed 03 February 2022). (In Russian).

Lishina, G.N. (2019), "Professional education of a future specialist as a national value", in Mardakhayev L.V. (ed.), *Sotsial'naya pedagogika: teoretiko-metodologicheskiye osnovy i perspektivy razvitiya* [Social pedagogy: theoretical and methodological foundations and development prospects], Perspective, Moscow, Russia, 197-209.

Markova, S.M. and Narkoziev, A.K. (2018), "Vocational education of vocational school students", *Bulletin of Minin University*, 6 (3), 1-17. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/864 (Accessed 02 March 2022). (In Russian).

Savchenko, E.A. (2018), "Professional education of future specialists in the educational process of the university", *Education. The science. Scientific personnel*, 3, 205-208. (In Russian).

Sergeev, I.S. and Blinov, V.I. (2014), *Kak realizovat' kompetentnostnyy podkhod na uroke i vo vneurochnoy deyatel'nosti*, [How to implement a competency-based approach in the classroom and in extracurricular activities], ARKTI, Moscow, Russia.

Sobol, T.V. (2018), "Foreign experience of introducing a competency-based approach in education", *Young scientist*, 31, 107-110. URL: https://moluch.ru/archive/217/52220/ (Accessed 03 November 2021). (In Russian).

Solovyov, O. (2018), "The highest level. Why it is impossible to predict the future of education", Forbes, 10 Sept. URL: https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/366505-vysshaya-stupen-pochemu-nevozmozhno-predskazatbudushchee-obrazovaniya (Accessed 02 March 2022).

Subetto, A.I. (2010), *Teoriya fundamentalizatsii obrazovaniya i universal'nyye kompetentsii (noosfernaya paradigma universalizma)* [The theory of fundamentalization of education and universal competencies (the noospheric paradigm of universalism)], Asterion, St. Petersburg, Russia.

Khutorskoy, A.V. (2002), *Obshcheprredmetnoye soderzhaniye obrazovatel'nykh standartov*, [General subject content of educational standards], Institute of New Educational Technologies, Moscow, Russia.

Yusupov, V.Z. (2019), "Professional education of university students: concept, structure, development genesis", *Knowledge. Understanding. Skill*, 2, 216-231.

Junghans, I. and Schmalz, T. (2006), "Studentische Mitbestimmung in Gremien", …ein Stück Studium: die ostdeutschen Studenten werke von 2000-2005. Dresden, 84-87. URL: https://d-nb.info/1055041125/34 (Accessed 01 November 2021). (In Germany).

Kiel, Sabine (2011), "Zur Geschichte der Studentenwerke. (BdWi)", AStA: Allgemeine Studierendenausschuss. URL: http://www.asta.rwth-aachen.de/article/952/de (Accessed 07 October 2021).

Krolevetskaya, E.N., Eroshenkova, E.I., Isaev, I.F., Shekhovskaya, N.L., Irkhina, I.V. and Karabutova E.A. (2019), "Benchmarking of the professional education system in postsecondary institutions of the Russian Federation", *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 38-42. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/31416/1/Krolevetskaya_Benchmarking.pdf (Accessed 01 November 2021).

Schantz, E.A. (2012), "Professional training of university students as a holistic educational system", *Theory and practice of education in the modern world*, 1, 383-386.

Sundburg, L.A. (2001), "Holistic approach to competence development", *Systems Research and Behavioural Science*, 18, 103-114.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Михайлова Дарья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Остапенко Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Анохина Светлана Витальевна, старший преподаватель кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:
Darya I. Mikhaylova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.
Svetlana I. Ostapenko, Assistant Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Belgorod State National Research University.
Svetlana V. Anokhina, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.

УДК 159.99 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-4**

Коршак А.А.*, Корниенко М.В.

Развитие гражданской активности молодежи как способ профилактики деструктивного поведения

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,
переулок Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015, Республика Крым, Россия
anyaturmasova@ya.ru*

Статья поступила 11 октября 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022

Аннотация. *Введение*. Развитие гражданского общества в современной действительности невозможно без активного участия граждан в общественной жизни страны. Решение широкого круга социальных проблем зависит от степени вовлеченности граждан в общественно-полезную добровольческую деятельность. Молодежь выступает наиболее заинтересованным участником социальных и общественно-политических движений в нашей стране. Возрастные особенности юношеского возраста и желание участия молодых людей в различных общественных течениях делают данную возрастную группу наиболее интересной для изучения проявлений как гражданской активности, так и подверженности включения молодежи в деятельность различных деструктивных организаций. Социально ориентированное поведение молодых людей и уровень их гражданской активности могут иметь решающее значение в данном контексте. В статье рассмотрены направления деятельности государственной молодежной политики, которая предусматривает создание условий для воспитания молодежи, обладающей гуманистическим мировоззрением. *Целью исследования* выступает изучение гражданской активности молодежи, как способа профилактики деструктивного поведения. *Методология и методы исследования* – анализ научных исследований, анализ работы общественных организаций, уставов некоммерческих организаций, действующих на территории Республики Крым, с точки зрения выявления направлений их деятельности. *В результате* приведен анализ вовлеченности молодежи в различные общественные организации, который показал, что основными направлениями деятельности молодежных объединений являются экологические и политические движения, волонтерская деятельность. Реализация конструктивных политических инициатив происходит с помощью участия в деятельности органов самоуправления, общественных палат, разработки и реализации социальных проектов, участия в предвыборных кампаниях, научно-просветительской и культурно-творческой деятельности, направленной на выражение своей гражданской позиции. Возможность рассматривать развитие гражданской активности молодежи как способ профилактики деструктивного поведения связана с потенциалом подобных объединений и организаций к формированию идей патриотизма, взаимопомощи и поддержки, толерантности и милосердия.

Ключевые слова: молодежь; гражданская активность; деструктивное поведение; профилактика; государство; общественная организация; профилактика; гражданское общество.

Информация для цитирования: Коршак А.А., Корниенко М.В. Развитие гражданской активности молодежи как способ профилактики деструктивного поведения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 38-47. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-4.

A.A. Korshak*, **M.V. Kornienko**

Development of youth civic engagement as a way to prevent destructive behavior

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebnyy Ln., Simferopol, 295015, Republic of Crimea, Russia
anyaturmasova@ya.ru*

Received on October 11, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* The development of civil society in modern reality is impossible without the active participation of citizens in the public life of the country. The solution to a wide range of social problems depends on the degree of citizens' involvement in socially beneficial volunteerism. Young people are the most interested participants in social and socio-political movements in our country. The age characteristics of adolescence and the desire for young people to participate in various social movements make this age group the most interesting for studying the manifestations of both civic engagement and the susceptibility of young people to be included in the activities of various destructive organizations. Socially oriented behavior of young people and the level of their civic engagement can be of decisive importance in this context. The article examines the directions of the state youth policy, which provides for the creation of conditions for the upbringing of young people with a humanistic worldview. The aim of the study is to study the civic engagement of young people as a way to prevent destructive behavior. *Methodology and methods of research* – analysis of scientific research, analysis of the work of public organizations, charters of non-profit organizations operating on the territory of the Republic of Crimea, from the point of view of identifying the directions of their activities. *As a result*, the analysis of youth involvement in various public organizations is given, which showed that the main activities of youth associations are environmental and political movements, volunteer activities. The implementation of constructive political initiatives occurs through participation in the activities of self-government bodies, public chambers, the development and implementation of social projects, participation in election campaigns, scientific, educational, cultural and creative activities aimed at expressing their civic position. The opportunity to consider the development of civic engagement of young people as a way to prevent destructive behavior is associated with the potential of such associations and organizations to form ideas of patriotism, mutual assistance and support, tolerance and mercy.
Keywords: youth; civic engagement; destructive behavior; prevention; state; public organization; prevention; civil society.

Information for citation: A.A. Korshak, M.V. Kornienko (2022), “Development of youth civic engagement as a way to prevent destructive behavior”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 38-47, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-4.

Введение (Introduction). В современном обществе одной из важнейших социальных задач является профилактика деструктивного поведения среди молодежи. Профилактика является более продуктивным методом борьбы с негативными поведенческими особенностями, поскольку она способствует повышению уровня внутренней культуры, улучшению межличностных взаимоотношений, а также более адекватному восприятию окружающей действительности (Степанова, 2017).

Проблема профилактики деструктивного поведения в контексте развития гражданской активности молодежи является предметом для исследования среди специалистов из разных областей знания: политологов, психологов, социологов. Например, данной проблеме посвящены исследования В.А. Грибановой (Грибанова, 2016: 20), П.А. Зеленского и В.В. Щебланова (Зеленский, Щебланова, 2019: 27). Так, В.А. Грибанова в своей работе выделяет три уровня сформированности гражданской активности: поисково-познавательный, субъективно-оценочный, социально-личностный (Грибанова, 2016: 20). П.А. Зеленский и В.В Щебланова делают акцент на том, что деструктивный молодежный активизм выражается в форме открытой острой реакции молодежи на действия властей угрожающие интересам молодых людей, или наоборот молодежь дает яркую негативную оценку бездействию власти в различных направлениях (Зеленский, Щебланова, 2019: 27). По мнению Н.В. Волковой, Л.А. Гусевой, «гражданскую активность можно рассматривать, как целенаправленную работу, направленную на изменение гражданской жизни общества и улучшение качества жизни в социуме, не только благодаря политическим процессам, но и общественным» (Волкова, Гусева, 2013). Основным законом, регулирующим деятельность общественных организаций на территории Российской федерации, является Федеральный закон № 82-ФЗ от 19 мая 1995 года «Об общественных объединениях»[1].

Несмотря на достаточное количество проведенных исследований, изучение возможностей развития гражданской активности молодежи как способа профилактики деструктивного поведения считаем недостаточным. В связи с этим **целью исследования** выступает изучение гражданской активности молодежи, как способа профилактики деструктивного поведения.

Методология и методы исследования (Methodology and methods). Решение цели исследования осуществлялось на основе анализа предыдущих исследований по данной теме, что позволило выделить основные причины развития деструктивного поведения среди молодежи и эффективные направления работы с данной возрастной группой, с целью профилактики деструктивного поведения в молодежной среде. С целью изучения и анализа работы общественных организаций нами были проанализированы уставы некоммерческих организаций, действующих на территории Республики Крым с целью определения и последующего анализа направлений деятельности данных организаций. Проведенный анализ позволил выделить на удовлетворение каких потребностей направлена деятельность изучаемых организаций.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Чтобы определить возможности развития гражданской активности молодежи как способа профилактики деструктивного поведения, обратимся к анализу деструктивных особенностей поведения молодежи. Специалисты подразделяют факторы, способствующие развитию деструктивных особенностей поведения молодежи, на внешние и внутренние. К внешним факторам относятся – психологическое давление со стороны сверстников, стресс, одиночество, нездоровая обстановка в семье, неудовлетворенность от работы или учебного процесса. В свою очередь, среди внутренних факторов можно выделить низкую самооценку, пассивную жизненную позицию, отсутствие самостоятельности (Дерягина, 2008: 40).

[1] Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь). URL https://fadm.gov.ru/ (дата обращения 13.07.2021).

По мнению Т.В. Малютиной, «деструктивная активность среди молодежи может быть обусловлена возрастными причинами, поскольку молодым людям свойственна эмоциональная возбудимость, высокая когнитивная активность, склонность к максимализму и зачастую неумение самостоятельно решать конфликтные ситуации» (Малютина, 2014). Это может способствовать радикализации молодежи и повышению уровня их агрессивности в условиях социального кризиса. Кроме того, особенности психики молодых людей, в частности их потребность в принадлежности к группе и усилении чувства самоидентичности (Малютина, 2014), могут способствовать развитию деструктивного поведения.

К общественно-социальным причинам возникновения склонности к деструктивной активности среди молодежи можно отнести размытие нравственных ценностей и системы духовных приоритетов. На данный фактор оказала значительное влияние массовая культура, в частности кинематограф, пропагандирующий жестокость и насилие, развлекательная художественная литература, современные музыкальные произведения (Дерягина, 2008: 40).

По нашему мнению, профилактика деструктивного поведения должна охватывать весь комплекс перечисленных выше проблем. Ее целью является формирование социально устойчивой личности, способной противостоять факторам риска. В рамках стратегии профилактической работы, направленной на профилактику деструктивного поведения среди молодежи, предлагаем следующие мероприятия:

– развитие личностных ресурсов для формирования у молодежи активной жизненной и гражданской позиции, а также законопослушного и социально ответственного поведения;

– развитие и поддержку системы волонтерской деятельности;

– организацию занятости подростков и молодежи;

– развитие информационного пространства и информационной поддержки профилактической работы;

– вовлечение молодых людей в творческую и интеллектуальную деятельность.

Как один из основополагающих способов в целях профилактики деструктивного поведения молодежи предлагаем развитие гражданской активности. Важно подчеркнуть, что на формирование гражданской позиции среди подростков и молодых людей оказывает значительное влияние государственная молодежная политика. Это связано с тем, что гражданская активность и развитие потенциала молодежи возможно только при условии формирования адекватной государственно-общественной системы их социализации (Коряковцева, Климов, 2013). В качестве примера стимулирования гражданской активности молодежи можно привести конкурс «Мой проект – моей стране», который проводится ежегодно Общественной палатой Российской Федерации и направлен на решение социально значимых проблем, связанных с экологией, благотворительностью, волонтерской деятельностью и другими направлениями работы[2].

Кроме того, стоит отметить работу ветеранских организаций по реализации государственной Программы патриотического воспитания молодежи и возрождению наставничества в рамках проекта «Эстафета поколений»[3]. Основной целью проекта выступает работа ветеранского сообщества по передаче знаний, опыта, традиций, духовно-нравственных качеств молодому поколению россиян, данный проект реализуется при поддержке Общественной палаты Российской Федерации.

Гражданская активность может принимать различные конструктивные формы, такие как трудовая, познавательная, нравственная, социальная, общественно-политическая активность. К конструктивным формам

[2] Мой проект — моей стране! конкурс социально значимых проектов: сайт. URL: https://oprf.ru/my-project (дата обращения 13.07.2021).

[3] Эстафета поколений. URL https://estafetapokolenij.ru/ (дата обращения 13.07.2021).

гражданской активности также относится добровольное объединение граждан в различные политические и неполитические организации, а также регламентированные законом акции (Бодренкова, 2013). К деструктивным формам гражданской активности можно отнести любые способы выражения гражданской позиции, приводящие к дестабилизации ситуации, усилению напряженности в обществе, а также противоречащие действующему законодательству (Бааль, 2008).

На текущий момент в Российской Федерации отмечается рост гражданской активности и актуализация гражданских ценностей в различных социально-демографических группах, в частности среди молодежи. Молодежь является заинтересованным участником социальных и общественно-политических преобразований в стране: становление гражданского общества, правового государства и социально ориентированной экономики (Коряковцева, 2010: 3). А. Чо рассматривает такое направление гражданской активности молодежи, как цифровое гражданское участие. Данное понятие подразумевает под собой проявление гражданскую активность в сети Интернет (Александр Чо, 2020).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Как показали результаты исследования А. Чо, на основе опроса, проведенного в 2018 году в 14 странах, «молодые люди в возрасте 18-29 лет, проявляют большую активность в политических дискуссиях именно в интернет пространстве, по сравнению с пожилыми людьми. Исследование показало, что около 19% респондентов обсуждали политические вопросы в виртуальном пространстве, 13% респондентов приняли участие в политической компании или протесте» (Александр Чо, 2020). Учитывая вышеизложенное, отметим, что в современном обществе основным средством передачи информации и общения является Интернет и социальные сети, с помощью которых у молодых людей появляется возможность донести свои идеи до широкой аудитории, что стимулирует их гражданскую активность.

Для анализа молодежных объединений и их представленности в социальных сетях мы отобрали наиболее популярные на сегодняшний день общественные организации, каждая из которых является общероссийской, за исключением «Добро мира – Волонтеры Крыма» – это региональная организация, представленная на территории Республики Крым, на сегодняшний день она является наиболее многочисленным волонтерским объединением в регионе.

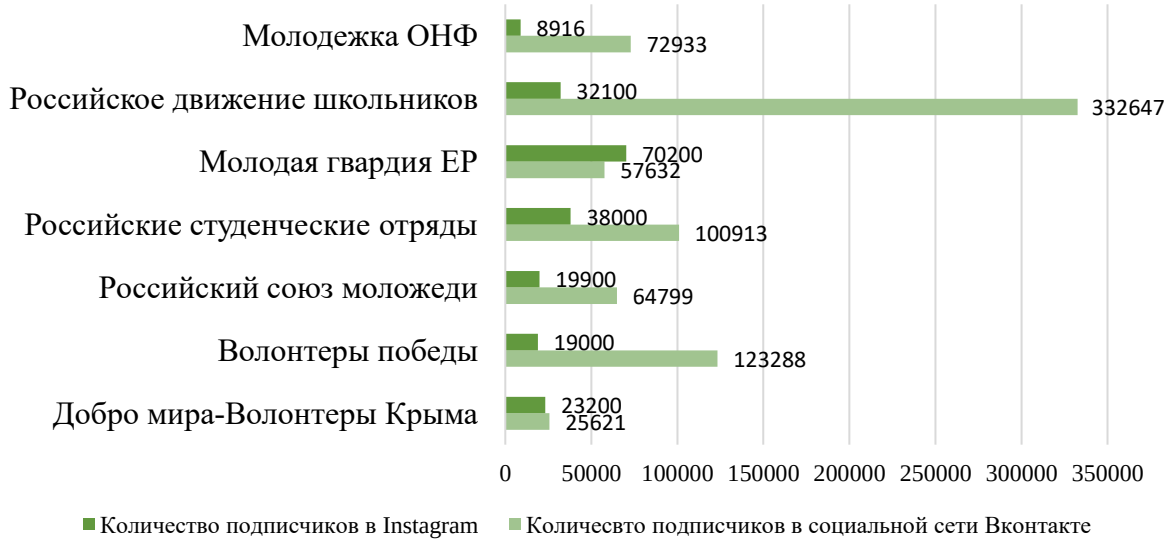


Рис. 1 Представленность наиболее популярных молодежных организаций в социальных сетях

Fig. 1 Representation of the most popular youth organizations in social networks

Как видно на рис. 1 наиболее популярным в социальной сети Вконтакте является молодежная общественная организация Российское движение школьников (РДШ), в Instagram наибольшее количество подписчиков у Молодой гвардии ЕР.

Для понимания направлений работы общественных организаций нами были проанализированы их уставы, что позволило выделить на удовлетворение каких потребностей направлена их деятельность (рис. 2).

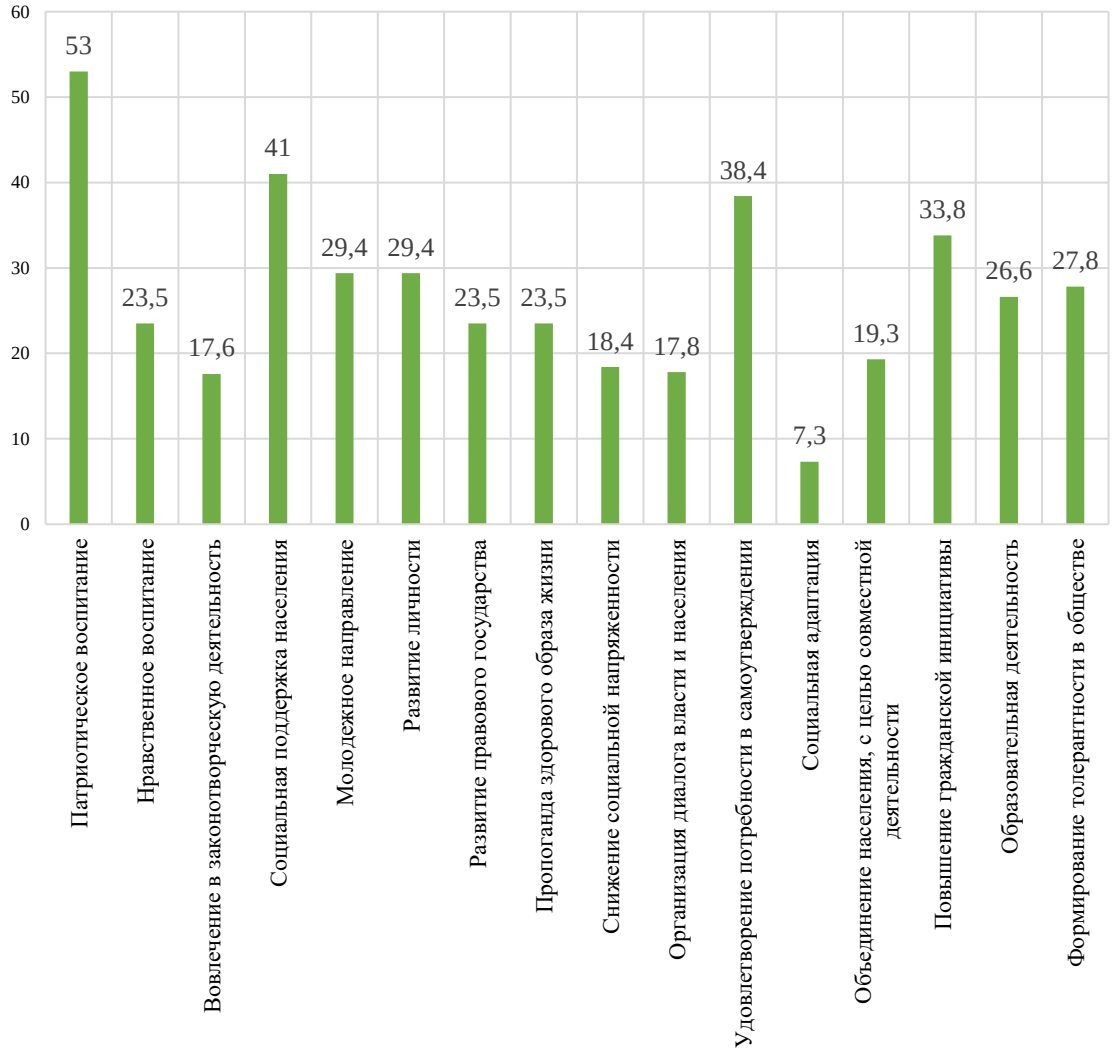


Рис. 2 Потребности населения, удовлетворяемые некоммерческими организациями
Fig. 2 Needs of the population met by non-profit organizations

Выбрав в качестве основных интенций безопасность, социальные потребности, потребности в самореализации и самооактуализации, отметим, что в соответствии с уставами некоммерческих организаций (НКО), основное направление деятельности большинства НКО *удовлетворение потребности в безопасности* – это патриотическое воспитание граждан России, 53% проанализированных некоммерческих организаций прописывают в целях своей работы данное направление («Волонтеры победы», «Молодая гвардия», «Национальный благотворительный фонд» и др.). Также реализация программ социальной поддержки населения («Новый мир»), отмеченная в 41% проанализированных уставов, является удовлетворением потребности в безопасности у населения. 18,4% проанализированных НКО прописывают в

направлениях работы снижение социальной напряженности в общества («Деловая Россия»), что также является удовлетворением потребности в безопасности, так как высокий уровень социальной напряженности повлечет повышение уровня криминала и создаст стрессовые условия для большинства жителей Крыма.

Социальные потребности. Удовлетворение социальных потребностей происходит через вовлечение населения в деятельность некоммерческой организации и через проведение мероприятий, направленных на объединение населения с целью достижения определенного результата (19,3%). Работая по таким направлениям, как повышение гражданской инициативы – 33,8 % («Поисковое движение России»), организация диалога власти и населения – 17,8% («Федерация независимых профсоюзов Крыма»), вовлечение в законотворческую деятельность – 17,6% («Ассоциация студентов и студенческих объединений России»), является ничем иным, как удовлетворением социальных потребностей населения, а именно потребности в общении, принятии, присоединении, социально-экономической активности.

Удовлетворение потребности в самоутверждении прописано в 38,4% проанализированных НКО. Самоутверждение – это стремление личности добиваться определенных результатов в деятельности, получив при этом положительную оценку со стороны окружающих, и на основании этой оценки видеть себя выше в своих глазах и мнении окружения. Удовлетворение данной потребности происходит из-за того, что, работая в структуре некоммерческой организации, человек получает определенный опыт, знания, умения и практику решения социально значимых задач, организационные умения, опыт работы с государственными структурами, в дальнейшем происходит перенос полученного опыта на свою основную деятельность и, как следствие, – повышение своего социальный статуса и самоутверждение.

Потребность в самореализации молодого поколения удовлетворяется за счет работы Молодежной общественной организации «Российские студенческие отряды». Данная организация предлагает трудоустройство студентов в различных отраслях экономики в свободное от учебы время. Такой опыт имеет большое значение для молодежи, которая еще находится в процессе получения высшего образования и не имеет стажа работы по специальности.

Потребность в самоактуализации, как высшая ступень иерархии потребностей, удовлетворяется по направлениям работы некоммерческих организаций, направленных на образовательную деятельность – 26,6%

Для примера рассмотрим более детально уставы некоторых общественных организаций. Так, например, в уставе РДШ прописаны такие цели организации, как создание условий для самопознания, саморазвития и самореализации подрастающего поколения согласно возрастным потребностям и интересам, становления гражданской позиции подрастающего поколения, содействие формированию личности, а также содействие в совершенствовании государственной политики в области воспитания[4]. Основными целями работы Молодой гвардии Единой России (ЕР), является воспитание у молодежи чувства патриотизма и гордости за свою страну, поддержка молодежной инициативы в различных областях, пропаганда здорового образа жизни, содействие развитию молодежи[5]. Стоит отметить так же экологическое движение «Мусора.Больше.Нет»[6], которое приобрело популярность среди молодежи благодаря сетевым ресурсам. На сегодняшний день данное движение получило распространение более чем в 100 городах России. Основным направлением деятельности является развитие экокультуры через

[4] Российское движение школьников. URL https://xn--d1axz.xn--p1ai/(дата обращения 13.07.2021).

[5] Молодая гвардия Единой России. URL https://mger.ru/ (дата обращения 13.07.2021)

[6] Межрегиональная общественная организация «МУСОРА.БОЛЬШЕ.НЕТ». URL: https://mbnspb.ru (дата обращения 13.07.2021).

просветительские программы, направленные на переосмысление бытовых привычек: отказ от избыточного потребления, повторное использование вещей и переработка отходов. Представители данного движения осуществляют свою деятельность с помощью экоуроков в школах, корпоративного обучения, выступлений на общественных мероприятиях, онлайн-курсов, акций, праздников чистоты.

Так же стоит отметить, что крупные международные организации также работают на вовлечение молодежи в общественно-полезную деятельность, развитие ее потенциала в интересах решения социальных проблем населения России – например, молодежное движение Российского Красного Креста [7]. Основным направлением деятельности движения является оказание гуманитарной, социальной, психологической и иной помощи нуждающимся, в том числе в чрезвычайной ситуации, а также содействие укреплению мира, дружбы и согласия между народами, содействие укреплению роли семьи в обществе и другие цели, направленные на укрепление идей гуманизма, мира и дружбы.

Федеральным агентством по делам молодежи осуществляется грантовая поддержка молодежных инициатив, с целью повышения гражданской активности молодежи, и вовлечение ее в социальную практику и творческую деятельность[8]. Подобные инициативы способствуют активной профилактике деструктивного поведения молодежи, поскольку они формируют вовлеченность данной группы населения в общественно-полезную жизнь общества путем их участия в разработке и в последующей реализации социальных программ, обеспечивая необходимые для этого условия. Кроме того, они развивают идеи толерантности, милосердия, содействия и взаимной поддержки среди незащищенных групп населения. В качестве примера можно привести выявление типичных и вновь организующихся групп молодежи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, и интеграция их в обществе (Зеленский, Щебланова, 2019: 27).

Наконец, в данном контексте необходимо отметить политические молодежные объединения – молодежные отделения политических партий и политических организаций. Данные объединения имеют узкую политическую направленность, а их основной целью является патриотическое и гражданское воспитание современной молодежи. Радикальные представители подобных объединений могут проявлять формы деструктивного поведения, например, стихийные митинги, несогласованные акции и демонстрации. Тем не менее, в целом представители политических партий, имеющих целью улучшение общественной, социальной, экономической и политической ситуаций в стране, способствуют воспитанию в молодежи духа патриотизма и развитию активной гражданской позиции в конструктивной форме.

Заключение (Conclusions). Реализация конструктивных гражданских инициатив происходит с помощью участия молодежи в деятельности органов самоуправления, общественных палат, разработки и реализации социальных проектов, участия в предвыборных кампаниях, научно-просветительской и культурно-творческой деятельности, направленной на выражение своей гражданской позиции. Все рассмотренные нами молодежные объединения имеют значительное количество участников. Это свидетельствует об активной вовлеченности молодежи в социальную и общественно-политическую жизнь как субъекта данных взаимоотношений.

Анализ функционирования общественных организаций, показал, что их деятельность способна удовлетворить социальные потребности, потребность в самоактуализации и самоутверждении. Анализ уставов НКО показал, что некоммерческие организации работают по различным направлениям,

[7] Российский красный крест Общероссийская общественная организация. URL: https://www.redcross.ru (дата обращения 13.07.2021).

[8] Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь)· URL https://fadm.gov.ru/ (дата обращения 13.07.2021).

наиболее популярными является патриотическое воспитание, социальная поддержка населения, удовлетворение потребности в самоутверждении, развитие личности, образовательная деятельность, развитие толерантного отношения в обществе и реализация молодежной политики. Основными направлениями деятельности молодежных объединений являются экологические, психологические и политические движения. Активное развитие и модернизацию государственной молодежной политики, предусматривает создание условий для развития творческой молодежи и снижения уровня деструктивных процессов в обществе. Работа общественных организаций способствует профилактике деструктивного поведения в молодежной среде, поскольку они формируют вовлеченность данной группы населения в общественно-полезную жизнь общества путем их участия в разработке и в последующей реализации социальных программ, обеспечивая необходимые для этого условия.

Список литературы

Бааль Н.Б. Девиантное поведение в механизме формирования криминального экстремизма в молодежной среде // Вопросы ювенальной юстиции. 2008. № 4. С.17-21.

Бодренкова Г. П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике: учебно-методическое пособие. М.: АНО «СПО СОТИС». 2013. 320 с.

Волкова Н.В., Гусева Л.А. Гражданская активность как зеркало политических, духовных и культурных ценностей общества // Современные проблемы науки и образования. 2013. №5, URL:https://science-education.ru/ru/article/view?id=10681 (дата обращения: 13.07.2021).

Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза: Автореф. дис. … к-да. пед. наук. Волгоград, 2016. 20 с.

Дерягина М. Б. Профилактика негативных явлений в молодежной среде: методическое пособие. Красноярск: ООО «Новые компьютерные технологии». 2008. 40 с.

Зеленский П.А., Щебланова В.В. Причины и превенция проявлений деструктивной гражданской активности студенческой молодежи // Вестник Поволжского института управления. 2019. Т.19. № 5. С. 27.

Коряковцева О.А. Государственная молодежная политика как фактор общественно-политической активизации молодежи в постсоветской России: Автореф. … дис. д-ра полит. наук. Ярославль, 2010. С. 3.

Коряковцева О.А., Климов О.А. Государственная молодежная политика в современной России: развитие гражданской активности молодежи // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. №2. С. 170-173.

Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. 2014. №. 2 (126). С. 129-133.

Румянцева А.А. Методические рекомендации по профилактике асоциальных явлений в молодежной среде. М.: ГБОУ СПО Строительный техникум № 30. 2014. С. 5.

Степанова А.А. Психологическая профилактика деструктивности в образовательных организациях // Педагогическое образование в России. 2017. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-profilaktika-destruktivnosti-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah (дата обращения: 13.07.2021).

Alexander Cho (2020) Rapid analysis Digital civic engagement by young people, UNICEF Office of Global Insight and Policy, California, USA.

Thomas Ehrlich Civic Responsibility and Higher Education. Greenwood Publishing Group, 2000. p. 400

Digital civic engagement by young people/ Rapid analysis / An overview of the latest research with a critical focus on the enablers, constraints and nature of youth civic engagement in the digital space (2020), URL: https://www-unicef-org.translate.goog/globalinsight/reports/digital-civic-engagement-young-people?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=nui,se,op,elem,sc (дата обращения 15.09.2021).

References

Baal', N.B. (2008), “Deviant behavior in the mechanism of the formation of criminal extremism in the youth environment”, *Voprosy juvenal'noj justitsii*, 4, 17-21. (In Russian).

Bodrenkova, G.P. (2013), *Sistemnoe razvitie dobrovol'chestva v Rossii: ot teorii k praktike: uchebno-metodicheskoe posobie* [Systemic development of volunteerism in Russia: from theory to practice: teaching aid], ANO “SPO SOTIS”, Moscow, Russia.

Volkova, N.V. and Guseva, L.A. (2013) "Civic engagement as a mirror of the political, spiritual and cultural values of society", *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, 5, available at:https://science-education.ru/ru/article/view?id=10681 (Accessed 13 July 2021).

Gribanova, V.A. (2016), *Formation of civic activity of student youth in the educational work of the university* [Formirovanie grazhdanskoj aktivnosti studencheskoj molodezhi v vospitatel'noj rabote vuza], Volgograd, Russia.

Derjagina, M.B. (2008), Profilaktika negativnyh javlenij v molodezhnoj srede: metodicheskoe posobie [Prevention of negative phenomena in the youth environment: a methodological guide], Novye komp'juternye tehnologii, Krasnojarsk, Russia.

Zelenskij, P.A. and Shheblanova, V.V. (2019), "Causes and prevention of manifestations of destructive civic activity of student youth", *Vestnik Povolzhskogo instituta upravlenija*, 19(5), 27. (In Russian).

Korjakovtseva, O.A. and Klimov, O.A. (2013), "State youth policy in modern Russia: development of civic engagement of youth" *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*, 2, 170-173. (In Russian).

Korjakovceva, O.A. (2010), *Gosudarstvennaja molodezhnaja politika kak faktor obshhestvenno-politicheskoj aktivizatsii molodezhi v postsovetskoj Rossii* [State youth policy as a factor of social and political activation of youth in post-Soviet Russia] Jaroslavl', Russia.

Maljutina, T.V. (2014), "Psychological and psychophysiological features of development in youth (student) age", *Omskij nauchnyj vestnik*, 2 (126), 129-133.

Rumjantseva, A.A. (2014), *Metodicheskie rekomendatsii po profilaktike asotsial'nyh javlenij v molodezhnoj srede* [Methodical recommendations for the prevention of asocial phenomena in the youth environment], GBOU SPO Stroitel'nyj tehnikum, Moscow, Russia.

Stepanova, A.A. (2017), "Psychological prevention of destructiveness in educational institutions", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 12, available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-profilaktika-destruktivnosti-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah (Accessed 13 July 2021).

Alexander Cho (2020), Rapid analysis Digital civic engagement by young people, UNICEF Office of Global Insight and Policy, California, USA.

Thomas Ehrlich (2000), "Civic Responsibility and Higher Education. Greenwood Publishing Group"

Digital civic engagement by young people/ Rapid analysis / An overview of the latest research with a critical focus on the enablers, constraints and nature of youth civic engagement in the digital space (2020), available at: https://www-unicef-org.translate.goog/globalinsight/reports/digital-civic-engagement-young-people?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=nui,se,op,elem,sc (Accassed 13 july 2021).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Коршак Анна Александровна, преподаватель кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.
Корниенко Марина Васильевна, студент факультета психологии и педагогического образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the authors:
Anna Al. Korshak, University Lecturer, Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.
Marina V. Kornienko, Student, Faculty of Psychology and Pedagogical Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

УДК 378.016:811.161.1 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-5**

Васильева А.В.

Интерактивное обучение в категориях схемы противоречия

Санкт-Петербургский Государственный Университет
6-я линия В.О., д. 15, Санкт-Петербург, 199034, Россия
littlegenius@yandex.ru

Статья поступила 14 февраля 2022; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022

Аннотация. *Введение.* Согласно требованиям ФГОС 3++ использование интерактивных методов и приемов в вузе является обязательным при проведении занятий по всем дисциплинам как на ступени бакалавриата, так и в магистратуре. Однако противоречивая природа интерактивного обучения и отсутствие теоретических разработок, которые могли бы отразить полное представление о сущности данного феномена в педагогике и методике, становятся причиной недостаточной методической разработанности и, следовательно, трудоемкости при использовании интерактивного обучения на практике. Полагаем, что истоки возникающих проблем кроются в слабой изученности внутрисистемных противоречий рассматриваемого объекта. *Цель статьи* – разработать модель существования и развития интерактивного обучения, базирующуюся на взаимодействии элементов-противоположностей, находящихся в отношениях противоречия, и перераспределении базового ресурса между ними. *Методология и методы исследования.* Для решения поставленной цели были использованы инструмент гомеостатической методологии – метод «Схема противоречия», метод анализа литературы и метод опроса. *Результаты исследования.* 1. Выявлено и осмыслено содержание противоречий между элементами объекта; осознано значение интереса как базового ресурса. 2. Установлены особенности функционирования элементов объекта в состоянии максимального и минимального потребления базового ресурса. 3. Разработана модель существования и развития интерактивного обучения. 4. Определены существующие проблемы и описан механизм регулирования противоречий при взаимодействии элементов-противоположностей 5. Получена основа для рассмотрения объекта исследования как гомеостатической системы. *Заключение.* Полученная модель интерактивного обучения, во-первых, дает системное представление о рассматриваемом феномене, организуя имеющиеся теоретические знания об объекте на качественно новом уровне, во-вторых, содержит ресурсы для выстраивания концепции интерактивного обучения, в-третьих, позволяет разработать качественное методическое сопровождения интерактивного обучения РКИ в вузе. Полученные результаты могут быть использованы в разработке механизма внешнего управления объектом, который поможет в дальнейшем оптимизировать процесс интерактивного обучения различным дисциплинам в вузе, в т.ч. иностранным языкам и РКИ.

Ключевые слова: интерактивное обучение, гомеостатическое моделирование, схема противоречий, элементы-противоположности.

Информация для цитирования: Васильева А.В. Интерактивное обучение в категориях схемы противоречия // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 48-63. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-5.

A.V. Vasilieva

Interactive learning in the categories of the contradiction scheme

Saint-Petersburg State University
15 6-Line VO Str. Petersburg, 199034, Russia
littlegenius@yandex.ru

Received on February 14, 2022; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* According to the requirements of the federal state educational standards, the use of interactive methods and techniques at the university is mandatory when conducting classes in all disciplines both at the bachelor's and master's degrees. However, the contradictory nature of interactive learning and the lack of theoretical developments that could reflect a complete understanding of the essence of this phenomenon in pedagogy and methodology cause insufficient methodological development and, consequently, labor intensity when using interactive learning in practice. We believe that the origins of the emerging problems lie in the weak knowledge of the intra-system contradictions of the object under consideration. *The aim* of the article is to develop a model of the existence and development of interactive learning, based on the interaction of elements-opposites that are in a contradiction relationship, and the redistribution of the basic resource between them. *Methodology and methods.* To solve this goal, a tool of homeostatic methodology was used – the "Contradiction Scheme" method, the method of content analysis of literature and the survey method. *Results.* 1. The content of contradictions between the elements of the object was revealed and comprehended; the value of interest as a basic resource is realized. 2. The features of the functioning of the elements of the object in the state of maximum and minimum consumption of the basic resource were established. 3. A model of the existence and development of interactive learning was developed. 4. The existing problems were identified and the mechanism of regulating contradictions in the interaction of elements-opposites was described 5. The basis for considering the object of research as a homeostatic system was obtained. *Conclusions.* The resulting model of interactive learning, firstly, gives a systematic idea of the phenomenon under consideration, organizing the existing theoretical knowledge about the object at a qualitatively new level, secondly, it contains resources for building the concept of interactive learning, and thirdly, it allows you to develop high-quality methodological support for interactive learning of Russian as foreign language at a university. The obtained results can be used in the development of a mechanism for external management of the object, which will help to further optimize the process of interactive teaching of various disciplines at the university, including foreign languages and Russian as a foreign language.

Keywords: interactive learning; homeostatic modeling; contradiction scheme; opposite elements.

Information for citation: A.V. Vasilieva (2022), "Interactive learning in the categories of contradiction scheme", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 48-63, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-5.

Введение (Introduction). В контексте реализации компетентностного подхода в ВУЗе, при котором акцент с передачи теоретических знаний смещается на обеспечение практикоориентированной направленности учебного процесса, в приоритете становится использование форм и приемов интерактивного обучения (ИО) как средства оптимизации обучения за счет активизации учебно-познавательной деятельности студентов самой организацией или технологией учебного процесса.

Исследователи сходятся во мнениях, что целью ИО в вузе является формирование творческой личности, способной пользоваться полученными навыками и умениями для самостоятельного решения поставленных профессиональных задач и возникающих проблемам, что способствует формированию внутренней потребности постоянного развития (Головцова, Рудакова, 2015; Кругликов, 2013). При обучении иностранным языками и РКИ ИО становится способом создания условий для формирования коммуникативной компетенции, приближенных к условиям естественной языковой среды (Мещерякова, 2019; Bagramova, Vasilieva, 2020).

Однако несмотря на довольно обширное количество работ, посвящённых изучению ИО и описанию использования интерактивных форм, методов и приемов на практике, сущность самого феномена ИО исследована слабо, а имеющиеся теоретические сведения не могут стать надежным фундаментом для разработки основ управления развитием системы ИО, что становится причиной недостаточной методической разработанности и, соответственно, препятствует повсеместному использованию ИО в образовательном процессе ВУЗов, в т.ч. при обучении иностранным языкам и РКИ.

Согласно обзору научно-методической литературы ИО, с одной стороны, наследует формы, приемы и методы, накопленные педагогами-новаторами, с другой стороны – средства и инструментарий ИКТ, что делает природу ИО крайне противоречивой. Это, в первую очередь, отражается на отборе содержания, т.к. в одних работах под взаимодействие при ИО подразумевается активное диалоговое общение, в других - совместное решение проблемных или творческих заданий, в-третьих – игровое взаимодействие. Также противоположности обнаруживаем во взглядах на «движущую силу» ИО: интерес и мотивация к участию в такой форме обучения в одних исследованиях связываются с игровым, развлекательным характером, в других – с практической направленностью обучения, в-третьих обуславливают возможностью задействовать творческие способности обучаемых. Обсуждая причины более эффективных результатов при использовании ИО, одни исследователи ссылаются на активность обучающихся вследствие соревновательного характера, другие объясняют задействованием критического мышления, третьи – творческой основой деятельности (Васильева, 2020).

Отдельного внимания заслуживает точка зрения иностранных исследователей. В зарубежных источниках также можно отметить отсутствие единообразия во взглядах на природу ИО. Суммируя данные проанализированных работ, можно выделить два основных подхода. Согласно первому, интерактивное обучение выступает средством реализация личностно-ориентированного подхода (learner-centered approach) и включает методы активного обучения (Fahim, Seidi. 2013; Senthanarrai, 2018; Lucero, Scalante-Morales, 2020). Этот подход к ИО является первичным, он базируется на 10 принципах W. Rivers, получивших дальнейшую разработку в работах R.L. Allwright, P. Seedhouse, D. Byrne, J.K. Hall и др. Их последователи исследуют и разрабатывают понятия interactive teaching и classroom interaction, что в переводе на русский соответствует понятию интерактивного обучения. Как правило, чаще

всего проблемы interactive teaching описываются в связи с процессом интерактивного обучения гуманитарным и особенно лингвистическим дисциплинам (L2 (иностранный язык), Literature, Arts, social science (Knežević, Kovačević, 2011; Ceresia, 2016; Tomljenović, Girgin, Brandt, 2020)), где новое знание как раз «добывается» в ходе живого общения. Поэтому в центре внимания исследователей разработка приемов обучения, обеспечивающих процесс познания в условиях повышенной атмосферы доверия и взаимного уважения между участниками образовательного процесса как главными условиями для создания интерактивной среды. Согласно второму подходу, интерактивное обучение происходит из двух базовых составляющих: активное обучение и возможности ИКТ, создающие электронную интерактивную обучающую среду, активное взаимодействие с которой обеспечит процессе интерактивного самообучения и надежную обратную связь (relevance feedback) (Olivier, 2016).

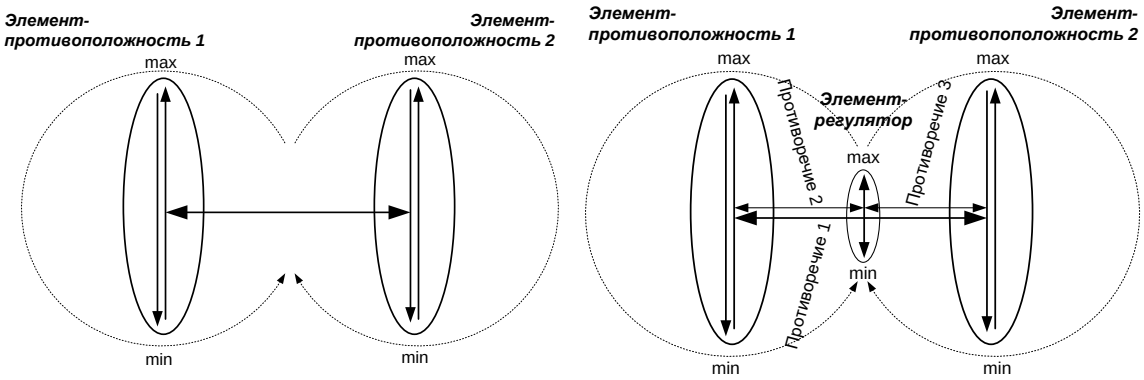
Прямым следствием как противоречивой природой ИО, сказывающейся на характере внутренних противоречий, так и имеющихся весьма фрагментарных сведений о данном феномене, становится большое количество нерешенных организационно-педагогических противоречий, разворачивающихся непосредственно в процессе применения технологий ИО по линии преподаватель – студенты. С одной стороны, это проявляется в изначальной неготовности студентов к работе в интерактивных формах: «отсутствуют необходимые исходные условия для творческого развития, реализуемого через внедрение интерактивных форм обучения» (Головцова, Рудакова, 2015: 102). С другой стороны, как отмечалось в ряде работ, например, (Головцова, Рудакова, 2015; Кругликов, 2013), не весь профессорско-преподавательский состав ВУЗов имеет представление о том, что такое ИО и как его реализовывать, либо по разного рода причинам не мотивированы к освоению и применению технологий ИО.

Таким образом, в работах исследователей, анализирующих различные аспекты сущности ИО, часто встречаются противоположности, характеризующие природу ИО, но не исследуется характер противоречий между ними. Хорошо известно, что противоречия являются источником движущей силы учебного процесса. Поэтому недостаточная изученность внутренних противоречий в объекте исследования и их взаимодействия затрудняют идентификацию ИО среди других форм и видов обучения в педагогике и методике, что тормозит развитие ИО и препятствует разработке модели его управлением, т.е. использования как инструмента реализации компетентностного подхода.

Полагаем, что если представить ИО как сложный, многоуровневый системный объект, состоящий из взаимодействующих элементов-противоположностей, между которыми складываются отношения-противоречия за овладение базовым ресурсом и в основе каждого из которых также действуют внутренние противоречия за овладение базовым ресурсом, то ИО будет являться устойчивой системой, функционирование и развитие которой будет обуславливаться объединением противоположных элементов, базирующемся на перераспределении базового ресурса. Выявление в ИО элементов-противоположностей и базового ресурса, распределяющегося между ними, позволит разработать модель существования и развития объекта, базирующуюся на взаимодействии элементов-противоположностей, находящихся в отношениях противоречия, и перераспределении базового ресурса между ними, что и является **целью** данного исследования.

Методология и методы (Methodology and methods). Согласно Ю.Н. Галагузовой «система педагогического образования принимает только тогда оптимальный вид, когда в ее целостной структуре достигнуто динамическое равновесие двух основных процессов – функционирования и ее развития» (Галагузова, 2015: 98). В свою очередь, развитие педагогической системы связано с качественным разрешением существующих внутрисистемных противоречий**.** Однако «изучение природы педагогических противоречий <…> является малоисследованной и

малоизученной проблемой методологии педагогики и педагогической эвристики» (там же: 104). В связи с этим для решения поставленной цели был использован инструмент гомеостатической методологии как одного из направлений системного подхода - метод «Схема противоречия», разработанная В.И. Разумовым (Боуш, Разумов, 2020: 124) который «позволяет определить сущность изучаемого объекта, выделить базовый ресурс, перераспределяемый между противоположностями, определить характер их функционирования и жизнеспособность элементов объекта» (Ванягина, 2021: 85), т.е. гомеостаз. В простейшем виде в объекте функция гомеостаза обеспечивается двумя элементами-противоположностями. Как правило, они соотносятся с двумя полюсами (центрами силы, альтернативными трендами развития) системы. Такая бинарность является следствием постулата гомеостатики, гласящего, что две отдельно взятые системы можно объединить для получения одной устойчивой системы (Боуш, Разумов, 2020: 121).



а б

Рис. 1 Схема а) саморегулируемого б) регулируемого противоречия
Fig. 1 Contradiction scheme a) self-regulated b) regulated contradiction

Противоречие – отношение, обеспечивающее устойчивое взаимодействие двух элементов-противоположностей в объекте, основанное на циклическом перераспределении базового ресурса между ними.

Элементы-противоположности – элементы, между которыми имеется некое напряжение, основанное на борьбе за ограниченный базовый ресурс.

Элемент-регулятор (средний элемент) – элемент, отличающийся большей автономностью в сравнении с крайними элементами, а также способный регулировать процесс перераспределения ресурсов между крайними элементами.

Минимум / максимум значения жизненного параметра – предельно низкое/высокое для сохранения жизнеспособности элемента-противоположности значение параметра его функционирования, выражающееся в предельном количестве ресурса, ниже/выше которого система теряет устойчивость (Боуш, Разумов, 2020: 122-123).

Метод реализуется в следующей последовательности:

1) выявление двух элементов-противоположностей, между которыми имеется противоречие;

2) выявление базового ресурса, циркулирующего между ними;

3) выявление максимумов и минимумов в значениях жизненных параметров каждого из элементов-противоположностей;

4) выявление фазового сдвига в функционировании элементов-противоположностей, обусловленного получением базового ресурса.

В качестве вспомогательного метода в исследовании был применен эмпирический метод опроса, проведённый в июле 2021 г. среди преподавателей различных научных

специальностей ВУЗов РФ на предмет выявления объективных и субъективных причин, препятствующих внедрению ИО в образовательный процесс ВУЗа. Полученные ответы дополнили сведения контент-анализа литературы и использовались при обосновании полученных результатов по ходу данного исследования.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). ИО – это «разновидность обучения, базирующаяся на мотивированности обучающихся в форме уважения, интереса и доверия, проявляющейся через практическое, интеллектуальное и эвристическое взаимодействие в речевой, двигательной и когнитивной активности» (Васильева, 2021: 108). Данная дефиниция определяет 3 базовых условия, согласно которым обучение принимает форму интерактивного: мотивированность выступает необходимым ресурсом; источником воздействия на этот ресурс является активность; взаимодействие – тот результат, который получается в ходе упомянутого воздействия. Перечисленные условия, выступая также фундаментальными для функционирования и развития ИО, одновременно выступают и основанием для существования внутренних противоречий в системе ИО.

На предыдущем этапе исследования было установлено, что базовой характеристикой ИО может выступать познавательная активность (ПА) как «источник воздействия на имеющиеся у обучаемых мотивы и интересы с целью побуждения к получению результата в виде взаимодействия» (Васильева, 2021: 12). Согласно (Васильева, 2020), познавательная активность при ИО, во-первых, развивается в ходе осуществляемого взаимодействия и видоизменяется от этапа к этапу, которых было выделено шесть (речевая ПА, практическая ПА, игровая ПА, проблемная ПА, творческая ПА, эвристическая ПА); во-вторых, напрямую связана с интересом: и интерес, и познавательная активность воздействуют на мотивацию двигаться вперед, например, по пути овладения русским языком как иностранным. Соответственно, отличие элементов ИО по виду ПА, которым обуславливается осуществление взаимодействия на каждом этапе ИО, - это тот признак, который определяет противоположность элементов ИО как необходимое условие для возникновения противоречий и, следовательно, для применения метода «Схема противоречия». Считаем, что элементы «речевая ПА», «практическая ПА», «игровая ПА» обеспечивают 3 базовых условия, согласно которым обучение принимает форму интерактивного, т.е. являются основополагающими, в то время как элементы «проблемная ПА», «творческая ПА», «эвристическая ПА» отвечают за реализацию содержания ИО, т.е. отвечают за функционирование и развитие системы ИО.

Опрос, проведенный среди преподавателей ВУЗов РФ показал, что основной проблемой при реализации ИО становится поддержание на должном уровне познавательной активности студентов, т.к. в случае недостаточного ее развития обучение перестает быть интерактивным и переходит в рамки традиционного или иного вида обучения. Согласно логике метода «Схема противоречия» противоречие в каждой из шести пар элементов ИО основано на борьбе за ограниченный базовый ресурс. При этом в случае нехватки ресурса это приводит к тому, что ПА не развивается, активность студентов начинает падать, а вместе с ней и желание вступать во взаимодействие, ИО переходит в рамки альтернативного обучения. В связи с чем мы считаем, во-первых, необходимым рассмотреть ресурсообмен между всеми шестью элементами ИО, во-вторых, в качестве максимума и минимума как пиковых режимов функционирования элементов объекта обозначать те условия, в пределах которых обучение остается интерактивным, т.е. сохраняются все 3 базовых условия (мотивированность, активность, взаимодействие), и которые будут индивидуальны для каждого этапа эволюционирования объекта.

В качестве ресурса, который перераспределяется между элементами ИО, предлагаем воспринимать интерес к совершаемой

деятельности. Интерес, как известно, развивается в деятельности, которая, в свою очередь, влияет на его расширение или, наоборот, на снижение. Соответственно, при ИО интерес будет проявляться с различной степенью активности в зависимости от вида осуществляемой совместной познавательной деятельности, а также напрямую влиять на увеличение или снижение вида познавательной активности, наиболее востребованного на соответствующем этапе развития ИО. Таким образом, имеем достаточное условие для использования метода: разворачивание процесса взаимосогласованного изменения элементов-противоположностей происходит в пределах баланса, достигнутого в ходе перераспределения базового ресурса (интереса к совершаемой деятельности) и соблюдается благодаря последовательности развития системы ИО от одного этапа к другому, интегрируя в свою структуру новые этапы как элементы системы.

Далее, следуя алгоритму применения метода, необходимо выявить максимумы и минимумы в значениях жизненных параметров каждого из элементов-противоположностей, при превышении которых система теряет устойчивость.

ИО – это обучение, осуществляемое через общение: «в режиме усиленного общения», «основанное на общении, на диалоговых формах взаимодействия», «погруженное в общение», «смысл ИО в групповом общении» (Васильева, 2021), поэтому для элемента «речевая ПА», цель которого – зарождение интереса к процессу познания в ходе осуществления речевого взаимодействия, противоположными значениями параметров функционирования будут выступать психологический барьер (минимум) и атмосфера доверия (максимум). В пределах этих параметров создаются условия для развития речевой познавательной активности у студентов и нарушается главная черта традиционного обучения, когда все занятие говорит только преподаватель.

Познание при ИО осуществляется через взаимодействие: ИО – «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности», «при ИО процесс научения происходит в групповой совместной деятельности», «ИО основано на взаимодействии, взаимопомощи, взаимоответственности», ИО – «обучение, в режиме усиленного взаимодействия», ИО «построено на взаимодействии» (Васильева, 2021). Следовательно, цель 2 элемента «практическая ПА» – взаимодействие в ходе осуществления практической деятельности – может быть осуществлена также только при выходе за пределы традиционно принятого порядка, при котором преподаватель в готовом виде транслирует знания, подлежащие запоминанию. Поиск пиковых режимов функционирования элемента необходимо проводить с точки зрения условий, при которых сохраняется активное межличностное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Для осуществления такого взаимодействия доминирующая роль одного из субъектов обучения должна постепенно ослабевать (минимум), а сотрудничество, наоборот, усиливаться (максимум).

Поскольку закономерность противоречия заключается в том, что его движение определяется изменениями, протекающими внутри каждой из его противоположностей, которые взаимообусловлены, но различаются по ряду признаков, то следствием является то, что изменения внутри противоположностей протекают с разностью фаз. Показателем разнонаправленности действий выступает фазовый сдвиг между ними. В то время как одна противоположность возрастает, другая уменьшается, и наоборот (Боуш, Разумов, 2020: 120-121). Поэтому для завершения первого этапа исследования нужно выявить фазовый сдвиг в функционировании элементов-противоположностей «речевая ПА» и «практическая ПА», обусловленный получением базового ресурса. Соответственно, имеем две пары: *«сотрудничество в условиях психологического барьера»* и *«доминирование в условиях атмосферы доверия»*. Оба варианта обусловлены циклическим перетоком интереса к осуществляемой деятельности как базового ресурса между

элементами. Полученные пары, в которых наблюдается минимум значения жизненного параметра для одного элемента и максимум для другого, можно охарактеризовать как неустойчивые (нежизнеспособные) системы. Учитывая, что основная нагрузка как первого, так и второго элементов – создать условия для зарождения ИО, то оба варианта (и *«сотрудничество в условиях психологического барьера»*, и *«доминирование в условиях атмосферы доверия»)* выходят за границы предметного поля «ИО», т.к. утрачивают ключевые признаки ИО, не способствуют развитию ПА и не соответствуют определению понятия рассматриваемого феномена (рис. 2).

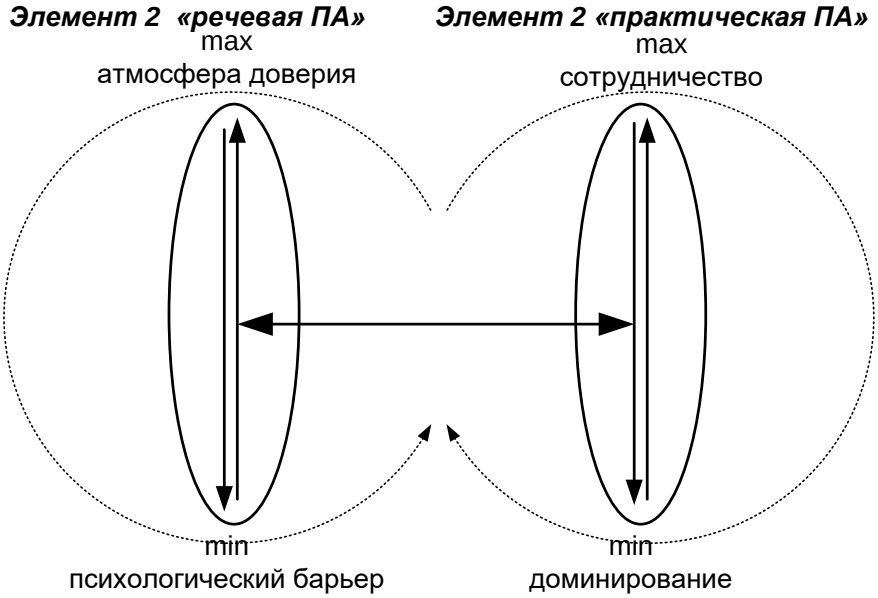


Рис. 2 Противоречие между элементами «речевая ПА» и «практическая ПА»
Fig. 2 The contradiction between the elements of “speech cognitive activity” and “practical cognitive activity”

Придерживаясь логики, описанной выше, рассмотрим взаимодействие остальных пар элементов ИО.

При ИО и общение, и взаимодействие должны протекать активно: «в режиме усиленного взаимодействия и общения», «взаимодействие способствует интеллектуальной активности» (Васильева, 2021), «обязательное требование активной, инициативной личности» (Головцова, Рудакова, 2015: 101). Поэтому целью 3 этапа ИО – «игровая ПА» – является развитие умений совместной деятельности при непосредственном применении полученных знаний в ходе осуществления игрового взаимодействия, выступающего прообразом социальных взаимоотношений. Развитие элемента «игровая ПА» возможно при снижении формального отношения (минимум) и повышении эмоционально-личностного (максимум). В пределах этих параметров создаются условия для развития ПА и активного увеличения интереса к процессу познания.

Фазовый сдвиг в ходе циклического перетока базового ресурса между элементами-противоположностями «практическая ПА» и «игровая ПА» осуществляется между «*доминирование при эмоционально-личностном отношении*» и «*сотрудничество при формальном отношении*», выступающими теми вариантами, при которых обучение перестает быть интерактивным, т.к. нарушаются условия существования данного феномена: в первом случае «уходит» взаимодействие, во втором – нет условий для развития познавательной активности (рис. 3).

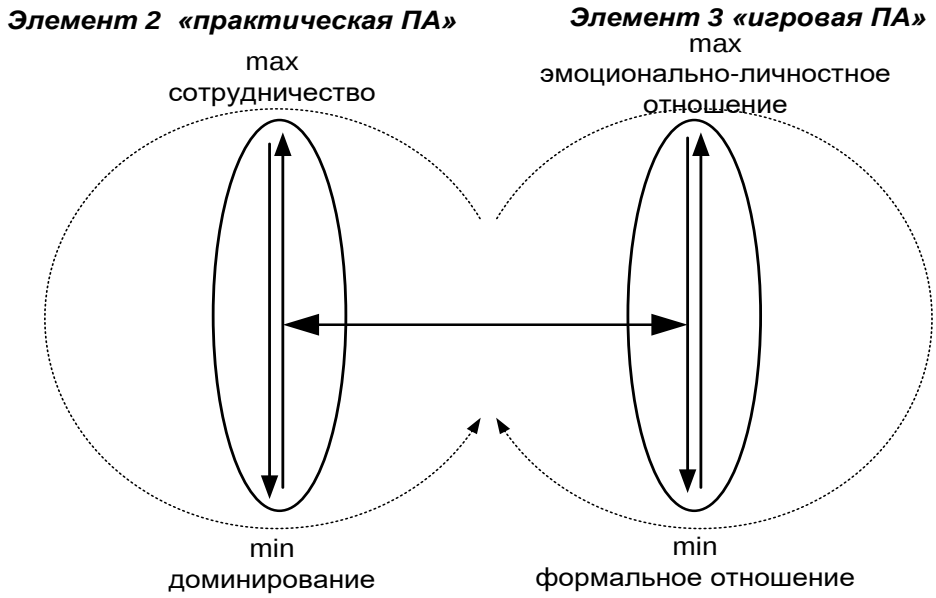


Рис. 3 Противоречие между элементами «практическая ПА» и «игровая ПА»
Fig. 3 The contradiction between the elements of “practical cognitive activity” and “game cognitive activity”

Совместное взаимодействием при ИО традиционно подразумевает решение либо проблемных задач, либо творческих: «совместное решение проблем», «процесс самостоятельной творческой деятельности, нацеленный на решение проблемных ситуаций», «учит видеть проблемную ситуацию, выходить из нее», «учит мыслить критически» (Васильева, 2021). Соответственно развитию системы ИО будет способствовать осуществление совместной деятельности в условиях проблемной ситуации, решение которой имеет значение для студентов во вне учебной среды. При традиционном обучении ситуация такова, что у преподавателя, как правило, имеется установка лишь на передачу теоретических знаний, объем которых большой и подлежит запоминанию, а не обсуждению и осмыслению. Соответственно, 4 элемент ИО – «проблемная ПА» – будет развиваться и обучение будет иметь форму интерактивного, если снизить объем пассивно получаемой студентами информации (минимум), но при этом увеличить глубину ее изучения и проработки (максимум). Такие значения жизненных параметров будут способствовать активному развитию проблемной ПА, благодаря чему интерес к деятельности перерастет в собственно познавательный.

Фазовый сдвиг в функционировании элементов-противоположностей «игровая ПА» и «проблемная ПА», обусловленный получением базового ресурса, будет осуществляться между парами *«глубина изучения при формальном отношении»* и *«объем получаемой информации при эмоционально-личностном отношении».* Оба варианта можно охарактеризовать как нежизнеспособные системы, т.к. в первом случае для развития ИО не хватает мотивации, а во втором – активности (рис. 4).

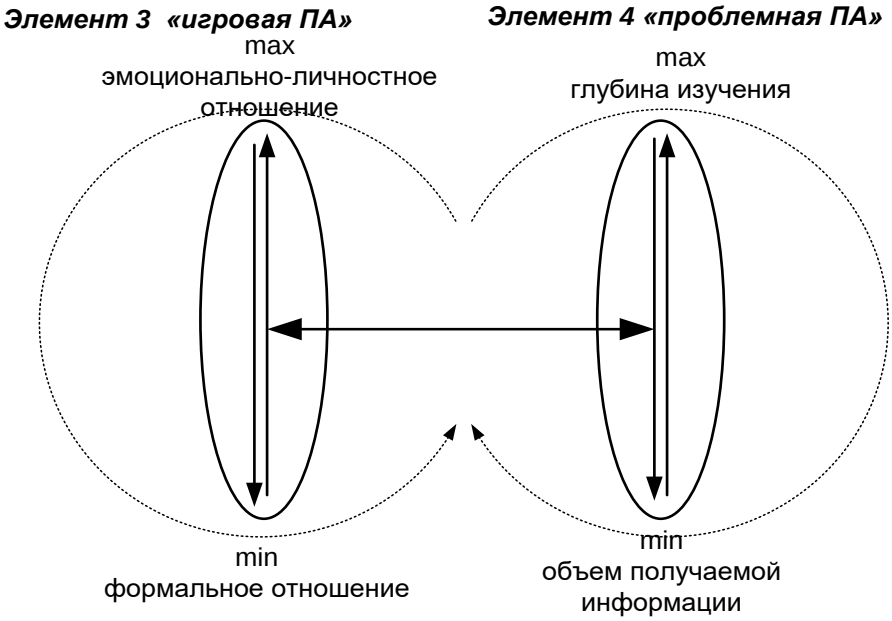


Рис. 4 Противоречие между элементами «игровая ПА» и «проблемная ПА»
Fig. 4 The contradiction between the elements of "game cognitive activity" and "problem cognitive activity"

Для развития 5 элемента, «творческая ПА», предполагается осуществление взаимодействия по решению творческих задач, в ходе которого приобретается способность свободного комбинирования всех накопленных ЗУН с целью самостоятельного (творческого) нахождения решения поставленных познавательных задач различными способами. Развитию творческой ПА в условиях традиционного обучения препятствует повышенная критика, ограничивающая свободу выбора, способность генерировать идеи, желание применять собственные стратегии и тактики при решении поставленных профессиональных задач, т.е. инициативности студентов в целом. Таким образом, пиковыми режимами функционирования для элемента «творческая ПА», при которых познавательный интерес перейдет в профессиональный и будет формироваться личность, способная творчески подходить к решению профессиональных задач, будут критика (минимум) и инициативность (максимум).

Фазовый сдвиг в ходе циклического перетока базового ресурса между элементами-противоположностями «практическая ПА» и «творческая ПА» осуществляется между «*инициативность и объем получаемой информации*», с одной стороны и «*критика и глубина изучения*», с другой. Оба варианта, как и в предыдущих случаях, приведут к распаду системы ИО, т.к. имеются непреодолимые препятствия для развития ПА и, следовательно, мотивированности к участию в процессе взаимодействия (рис. 5).

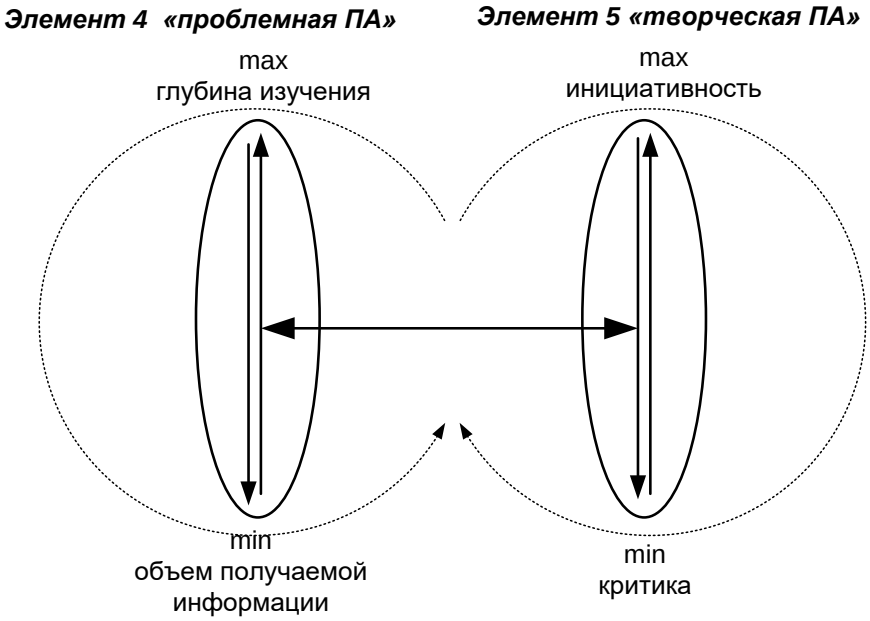


Рис. 5 Противоречие между элементами «проблемная ПА» и «творческая ПА»
Fig. 5 The contradiction between the elements of "problem cognitive activity" and "creative cognitive activity"

В ИО видят потенциал для формирования потребности к постоянному развитию, а также реализации идеи life-longlearning. Для развития 6 элемента системы ИО, «эвристическая ПА», направленного на совершенствование полученных навыков и умений и приобретение новых знаний в ходе осуществления эвристических видов взаимодействия, пиковые режимы функционирования элемента, обеспечивающие его жизнеспособность, будут находиться в пределах контроль (минимум) и самоорганизация (максимум). Полагаем, что при этих значениях интерес перейдет во внутреннюю потребность самостоятельно развиваться в выбранной профессиональной области.

Фазовый сдвиг в функционировании элементов-противоположностей «творческая ПА» и «эвристическая ПА», обусловленный получением базового ресурса, будет в пределах вариантов «*самоорганизация при критике*» и «*контроль при инициативности*», при которых невозможны полноценное развитие ни творческой ПА и, следовательно, реализация соответствующего элемента, ни эвристической ПА и переход ИО в самообучающую систему (рис. 6).

Таким образом, ИО сохраняет устойчивость и остается системой при условии, что во время фазового сдвига переток базового ресурса не выходит за рамки минимума значения жизненного параметра, соотносимого с характеристиками традиционной системы обучения, а также максимума, соотносимого с чертами течений педагогов-новаторов и инновационных приемов обучения, которые ИО интегрирует в себя, т.к. данные значения удерживают ИО в границах образовательного процесса.

Согласно логике метода «Схема противоречия» для того, чтобы уравновесить взаимодействие двух крайних элементов в системе ИО, необходимо выявить средний элемент, отличающегося большей автономностью по сравнению с крайними и способного регулировать процесс перераспределения ресурсов между ними (Боуш, Разумов, 2020: 125) (см. рис. 1, б). В данном исследовании элементом-регулятором является субъект управления, т.е., преподаватель, в компетенцию которого как раз и входит управление процессом ИО через распределение и регулирование ресурса, который циклически пе-

рераспределяется между элементами системы ИО, способствуя их поочередному развитию, что в результате приводит к развитию системы в целом.

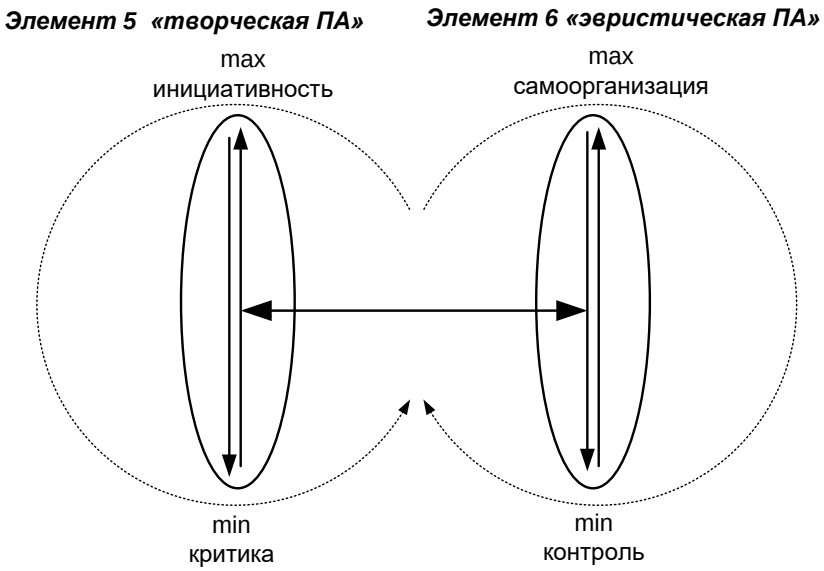


Рис. 6 Противоречие между элементами «творческая ПА» и «эвристическая ПА»
Fig. 6 The contradiction between the elements of “creative cognitive activity” and “heuristic cognitive activity”

Для уравновешения взаимодействия элементов «речевая ПА» и «практическая ПА» преподавателю, во-первых, необходимо занять позицию менеджера-организатора, во-вторых, контролировать чередование речевого и практического взаимодействия на занятии с тем, чтобы попеременно поддерживался интерес к обоим видам деятельности. Необходимо учитывать и тот факт, что, согласно данным опроса и анализа литературы, у студентов наблюдается «снижение способности к построению развернутой речи» (Головцова, Рудакова, 2015: 102) (в случае с иностранным языком и РКИ – низкий уровень сформированности умений речевого взаимодействия), низкий уровень базовых знаний и интеллекта, не развиты умения осуществлять совместную познавательную деятельность (высокий уровень первоначального непонимания и нежелания понять друг друга), т.е. студенты психологически не готовы к совместному познанию. Поэтому для того, чтобы ИО зародилось и начало развиваться, т.е. начали формироваться интерактивные и предметные ЗУН в ходе взаимодействия, должны использоваться самые простые и однотипные приемы, часть которых направлена на снижение психологического барьера и увеличение атмосферы доверия (знакомство друг с другом и предметом познания), а вторая – на снижение доминирования и усиление сотрудничества (научение работать вместе). Интерес распределяется между желанием поделиться личным опытом в ходе речевого взаимодействие и применить полученные ЗУН при практическом взаимодействии, а потом обсудить полученные результаты, в процессе обсуждения получить новые ЗУН, которые будут закрепляться в практическом взаимодействии и т.д.

Уравновешение взаимодействие элементов «практическая ПА» и «игровая ПА» необходимо осуществлять исходя из знаний о мотивационной сфере студентов. Согласно данным опроса и анализа методической литературы, у студентов с каждым годом наблюдается снижение мотивации к обучению, т.е. познавательной мотивации, которая как раз и отвечает за активность и эффектив-

ное использование знаний. Отмечается пассивность студентов и необходимость прилагать дополнительные усилия со стороны преподавателя, чтобы включить всех в активную совместную деятельность. Следовательно, для дальнейшего развития ИО необходимо увеличение эмоционально-личностного отношения студентов к процессу взаимодействия. Поэтому после того как накопятся элементарные навыки и умения совместной практической деятельности в процесс обучения добавляются игровые приемы, направленные на развитие имеющихся ЗУН. Однако необходимо соблюдать строгий баланс, иначе студенты будут воспринимать все происходящее не как обучение, а как развлечение, и интерес к познанию пропадет. Игровое взаимодействие следует чередовать с практическим: интерес будет распределяться между потребностью в получении ЗУН в практической совместной деятельности и последующего их применения в игровой.

Уравновешение взаимодействия следующей пары элементов, «игровая ПА» и «проблемная ПА» строится на постепенной переориентации интереса на совместное решение профессионально-значимых проблем. Однако для полноценного формирования и развития профессиональных ЗУН необходима надежная база, которая станет основой для накопления профессионального мастерства. В то же время данные опроса и анализа научной литературы констатируют тот факт, что у студентов отсутствует широкая эрудиция и не развиты навыки и умения критического мышления (тестовое мышление, не умеют анализировать и логически аргументировать свою точку зрения), а также имеется разный уровень развития операционной сферы и интеллектуальных способностей. Поэтому к совместному решению проблемных задач следует подходить, чередуя его с игровым взаимодействием: когда игровая активность снижается или, наоборот, чрезмерно возрастает, преподаватель переориентирует студентов на взаимодействие в проблемных ситуациях, когда наступает переутомление, идет закрепление через подключение игровой деятельности, чтобы ресурс, интерес, мог накопиться заново. При этом от фазы к фазе сохраняется высокая активность благодаря поддержанию эмоционально-личностного отношения и происходит формирование критического мышления и накопление необходимых ЗУН за счет глубины и проработки получаемой информации, что создает предпосылки для перехода на следующий этап и возможности решения профессионально-значимых задач в ходе совместной творческой деятельности.

Уравновешение взаимодействия элементов «проблемная ПА» и «творческая ПА» невозможно без наличия у студентов навыков творческого мышления. Однако данные опроса и анализа литературы свидетельствуют об отсутствии у обучающихся творческого компонента, что проявляется в безынициативности или незаинтересованности в применении полученных знаний, сниженной поисковой активности. Причинами становится конформизм, вызванный, с одной стороны, существующей в ВУЗах системой оценивания и ориентированностью на получение конкретного результата (правильный ответа), а с другой стороны, системой ценностей, складывающейся у студента в ходе взаимодействия с преподавателем. Для формирования творческого мышления в процессе совместного познания необходимо чередование взаимодействия по решению творческих и проблемных задач, при котором интерес будет последовательно переходить от накопления ЗУН к творческому применению при решении профессионально-значимых проблем. Обсуждение полученных результатов в атмосфере доверия, уважение и положительная, конструктивная критика переориентируют интерес на повторное углубленное изучение материала и на последующее генерирование и представление новых идей и взглядов.

Для уравновешения взаимодействия элементов «творческая ПА» и «эвристическая ПА» необходимо найти баланс между наличествующей у студентов мотивацией достижения (получить оценку, зачет, защитить ВКР) как итог познавательного взаимо-

действия и необходимостью появления внутренней мотивации к самосовершенствованию полученных профессиональных ЗУН. Интерес будет попеременно циркулировать от творческого взаимодействия к эвристическому и ИО перейдет в самообучающую систему в том случае, если, во-первых, от преподавателя будут поступать интересные идеи и проекты, способствующие проявлению инициативности студентов; во-вторых, студенты и преподаватель становятся партнерами по процессу познания и обучения, т.е. в ходе познавательного взаимодействия используются приемы ненавязчивого руководства, способствующие развитию самоорганизации студентов для совершенствования имеющихся и приобретения новых ЗУН.

Таким образом, положительное урегулирование противоречий как внутри элемента, так и между элементами создает условия для прогрессивного функционирования и развития каждого из элементов и успешной интеграции последующего в процесс ИО, что обуславливает развитие системы ИО в целом. С другой стороны, активная роль преподавателя в качестве субъекта-управления по уравновешению взаимодействия элементов-противоположностей будет способствовать планомерному развитию интереса со стороны студентов к последовательному участию в различных видах взаимодействия, формированию и развитию интерактивных и профессиональных навыков и умений, креативного и творческого мышления, внутреннего интереса к самостоятельному процессу познания, параллельно «заряжая» своим интересом и преподавателя «двигаться в ногу со временем»: развиваться, осваивая и разрабатывая новые технологии.

Заключение (Conclusions). Исследование действия внутрисистемных противоречий ИО в ходе применения метода «Схема противоречия» позволило получить следующие результаты:

1. Выявлено и осмыслено содержание противоречий между элементами ИО, а также осознано значение интереса как базового ресурса, который позволяет регулировать эти противоречия.

2. Установлены особенности функционирования элементов объекта в состоянии максимального и минимального потребления базового ресурса (интереса), что, в свою очередь, обособляет ИО от других видов и форм обучения, а также подтверждает полученное ранее определение понятия «интерактивное обучение».

3. Разработана модель существования и развития ИО, базирующуюся на взаимодействии элементов-противоположностей, находящихся в отношениях противоречия, и перераспределении базового ресурса, с применением чёткого методологического инструментария.

4. Определены существующие проблемы и описан механизм регулирования противоречий при взаимодействии элементов-противоположностей посредством действий субъекта-управления процессом ИО, преподавателя.

5. Получена основа для рассмотрения объекта исследования как гомеостатической системы.

Научная ценность полученных результатов заключается в том, что, во-первых, теория ИО пополняется описанием системы внутренних противоречий, качественное разрешение которых способствует прогрессивному развитию объекта; во-вторых, за счет привлечения междисциплинарной гомеостатической методологии получает развитие инструментарий методологической базы педагогики и методики.

Практическая ценность результатов видится в том, что сформированная модель организует имеющиеся теоретические знания о ИО на качественно новом уровне и является надежным фундаментом для выстраивания концепции интерактивного обучения.

Перспективы дальнейших исследований видятся, во-первых, в том, чтобы на основе полученной модели разработать качественное методическое сопровождения практической реализации ИО РКИ в ВУЗе, во-вторых, в разработке механизма внешнего управления объектом, который поможет в дальнейшем оптимизировать процесс ИО

различным дисциплинам в ВУЗе, в т.ч. иностранным языкам и РКИ.

Список литературы

Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник. Москва, 2020. 227 с. DOI: 10.12737/991914.

Ванягина М.Р. Целеполагание и аксиология профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 1. С. 82-93.

Васильева А.В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 58-71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.

Васильева А.В. Конструирование дефиниции категории «интерактивное обучение» методом двухуровневой триадической дешифровки категории // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 200. С. 101-113. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-101-113.

Васильева А.В. Формирование понятийного аппарата предметной области интерактивного обучения (в педагогике и методике) // Непрерывное образование: XXI век. 2021. С. 58-71. Вып. 1 (33). DOI 10.15393/j5.art.2021.6664.

Галагузова Ю.Н. Противоречия как инструмент проектирования и анализа педагогических систем // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2011. №8. С. 97-104.

Головцова И.Г., Рудакова Л.В. Проблемы внедрения интерактивных форм обучения в рамках компетентностного подхода // Вестник АГУ. 2015. Вып. 2 (159). С. 99-106.

Кругликов В.Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4(184). С. 66-72.

Мещерякова Е.И. Мотивация к приобретению профессиональных умений с использованием интерактивных методов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал Гаудеамуз. 2019. Т. 18. № 3(41). С. 7-12. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-3(41)-7-12.

Bagramova N.V., Vasilieva A.V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. №1 (59). P. 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

Fahim M. Seidi A. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level. // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3, Issue 6. P. 932-937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937.

Knežević S., Kovačević, B. Interactive learning and students' competence in teaching literature // Metodički obzori. 2011. Vol. 6. Issue 3. P. 83-92. DOI:10.32728/MO.06.3.2011.06.

Ceresia F. Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 217. P. 512-521. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031.

Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research. 2018. Vol. 3. P. S36-S38. URL: https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.166 (дата обращения: 28.11.2021).

Lucero E., Scalante-Morales J. English Language Teacher educator integrational styles: Heterogenety and homogeneity in the ELTE classroom // HOW. 2018. Vol. 25(1). P. 11-31. DOI:10.19183/how.25.1.358.

Girgin U., Brandt M. Creating space for learning through 'Mm hm' in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence // Classroom Discourse. 2020. Vol. 11. P. 61-79. DOI: 10.1080/19463014.2019.1603115.

Olivier J. Blended learning in a first-year language class: Evaluating the acceptance of an interactive learning environment // Literator. 2016. Vol. 37. Issue 2. a1288. DOI.org/10.4102/lit.v37i2.1288.

Tomljenović Z. An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education // CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal. 2015. Vol. 5. P. 73-93. URL:https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128840.pdf (дата обращения: 28.11.2021).

References

Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2020), *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertaciyah)* [Methodology of scientific research (in PhD and doctoral dissertations], Moscow, Infra-M, Russia. DOI: 10.12737/991914.

Vanyagina, M.R. (2021), "Purposes and Axiology of Vocational-Oriented Foreign Language Education in Higher Military Educational Institutions",

Proceedings of the Southwest State University. *Series: Linguistics and Pedagogics*, 11(1), 82-93. (In Russian).

Meshcheryakova, E.I. (2019), "Motivation to acquire professional skills, using interactive methods as a pedagogical problem", *Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*, 18, 3 (41), 7-12. (In Russian).

Kruglikov, V.N. (2013), "Interactive learning in higher education: problems and prospects", *Scientific and technical statements of SPbSTU. Humanities and Social Sciences*, 4 (184), 66-72. (In Russian).

Golovtsova, I.G. and Rudakova, L.V. (2015), "Implementation challenges of interactive forms of learning within the competence-based approach", *The Bulletin of the Adyghe State University*, 2 (159), 99-106. (In Russian).

Galaguzova, Yu.N. (2011), "Contradictions as a tool for designing and analyzing pedagogical systems", *Bulletin of the V.N. Tatishchev Volga State University*, 8, 97-104. (In Russian).

Vasilieva, A.V. (2021), "Conceptual framework formation in interactive leraning subject area (in pedagogic and methodology. Lifelong Education: the XXI century", 1 (33), 58-71. DOI: 10.15393/j5.art.2021.6664. (In Russian).

Vasilieva, A.V. (2021), "Constructing the definition of the "Ineractive learning" category by the triadic method", *Herzen University Journal of Humanities and Sciences*", 200, 101-113. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-101-113. (In Russian).

Vasilieva, A.V. (2020), "Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 6 (4), 58-71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5. (In Russian).

Bagramova, N.V. and Vasilieva, A.V. (2020), "Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses", *Philological Class*, 1 (59), 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17. (In Russian).

Fahim, M. and Seidi, A. (2013), "Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level", *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (6), 932-937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937.

Knežević, S. and Kovačević, B. (2011), "Interactive learning and students' competence in teaching literature", *Metodički obzori*, 6 (3), 83-92. DOI:10.32728/MO.06.3.2011.06.

Ceresia, F. (2016), "Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 512-521. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031.

Santamaria, S. (2018), "Interactive teaching strategies", *Journal of Applied and Advanced Research*, 3, S36-S38, available at: https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.166 (Accessed 28 November 2021).

Lucero, E., Scalante-Morales, J. (2018), "English Language Teacher educator integrational styles: Heterogenety and homogeneity in the ELTE classroom", *HOW*, 25(1), 11-31. DOI:10.19183/how.25.1.358.

Girgin, U. and Brandt, M. (2020), "Creating space for learning through 'Mm hm' in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence", *Classroom Discourse*, 11, 61-79. DOI: 10.1080/19463014.2019.1603115.

Olivier, J. (2016), "Blended learning in a first-year language class: Evaluating the acceptance of an interactive learning environment", *Literator*, 37 (2), a1288. DOI.org/10.4102/lit.v37i2.1288.

Tomljenović, Z. (2015), "An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education", *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, 73-93, available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128840.pdf (Accessed 28 Novenber 2021).

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:
Васильева Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры дизайна, Санкт-Петербургский государственный университет.

About the author:
Anastasia V. Vasilieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Design, Saint Petersburg State University.

УДК 378.4:81 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-6**

S.A. Volkov

Ideation in its adaptation to the educational process

Higher Institute of Languages of Tunis – University of Carthage
14 Ibn Maja Ave., Tunis, 1003, Tunisia
serguei.volkov@islt.ucar.tn

Received on December 26, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Current demand for practicing intercultural dialogue in the educational space is of strategic importance for the future professional in today's convivial world. *Purpose:* This article describes psychological and pedagogical techniques for acquiring linguistic and cultural information in order to use it as an object of research and to form ideas or conceptions (to ideate) about this object in a cross-cultural context. *Materials and methods:* Logical analysis and interpretive case study based on the cognitive approach to creating learning specifications become the main methods in developing principles for incorporating idea generation, or ideation into academic practice. The material of the study was the analytical data of practical work on different sources of cultural heritage. The article provides examples of consideration of ideative objects "scream/cry" as authorial concepts in the visual language of E. Munch, V. Kandinsky and the story by I. Bunin and "punishment" in F. Dostoevsky. *Results:* Interpretations of ideation vary and will continue to vary. Here, ideation as dealing with the ideative object is a bridge to the "frame alignment" of the conceptual category, schematization, formative recovery of the idea, or conceptualisation. As an educational component, ideation is a multicyclic process involving students' actions (goal configuration, object field recognition, object localisation, object adaptation) triggered by the teacher's corresponding actions (purposefulness, problem situation modelling, object contingencies analysis, object fulfilment orientation). *Conclusion:* Education is the space where the foundations are laid for intercultural dialogue and thus for the interaction of cultures.
Keywords: cognitive learning; concept; conceptualisation; education; ideation; ideative object; intercultural dialogue.

Information for citation: S.A. Volkov (2022), "Ideation in its adaptation to the educational process", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 64-75, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-6.

Волков С.А.

Идеация в адаптации к образовательному процессу

Высший институт языков Туниса Университета Карфагена
Проспект Ибн Мажа, 14, Тунис, 1003, Тунисская Республика
serguei.volkov@islt.ucar.tn

Аннотация. *Введение.* Актуальная потребность в практике межкультурного диалога в образовательной среде имеет стратегическое значение для будущего профессионала в современном конфликтогенном мире. *Цель:* выявление и описание психолого-педагогических приемов освоения лингвокультурной информации с целью использования ее в качестве объекта студенческих исследований для формирования представлений или концепций об этом объекте (т.е. идеации) в межкультурном контексте. *Материалы и методы:* логический анализ и интерпретационное моделирование, основанное на когнитивном подходе к составлению обучающих техник, стали основными методами при разработке принципов включения вопросов порождения идей в практикум академической компетентности. Материалом исследования послужили аналитические данные учебной работы над различными источниками культурного наследия. В статье приводятся примеры рассмотрения объектов идеации «крик» и «наказание» как авторских концептов в визуальном языке Э. Мунка, В. Кандинского, а также в одноименном рассказе И. Бунина и, соответственно, у Ф. Достоевского. *Результаты:* трактовки идеации варьируются. Здесь идеация, как оперирование интенциональным объектом, является фазой «выверки корпуса» концептуальной категории и формирования оригинальных идей, условием построения смысловой парадигмы и, таким образом, переходным звеном к концептуализации. Как педагогическое понятие, идеация – мультициклический процесс, включающий действия учащихся (конфигурацию цели, распознавание объектного поля, локализацию и адаптацию объекта), инициируемые соответствующими действиями преподавателя в такой последовательности: целеполагание, моделирование проблемной ситуации, анализ культурных сопряжений объекта, фокусирование внимания на целостность представлений об объекте. *Заключение.* Образование – это пространство, где закладываются основы для межкультурного диалога и, следовательно, для взаимодействия культур.
Ключевые слова: когнитивное обучение; концепт; концептуализация; образование; идеация; объект идеации; межкультурный диалог.

Информация для цитирования: Волков С.А. Идеация в адаптации к образовательному процессу // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 64-75. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-6.

Introduction. In this article, the thematic strategy is intended for both educatees and educators as participants of intercultural dialogue. First, it represents a unity of methodological and conceptual refinements designed to facilitate and intensify thinking and awareness of the need to make decisions about the application of a variety of pedagogical knowledge responsive to the profound changes in our ever-changing world. Second, it involves a categorical stance that helps describe the mental process involved in rationalising arrangements for educational experience and their connections to intuitions and research intentions, leading to ideas about objects for generating a specific research topic.

In implementing this strategy, the aim is to strengthen the synergies between student scholarly endeavor, especially in the master's programme, ideation activity and pedagogical or teaching performance – with a student-centred approach – through the means of cognitive learning and considering the psychological and linguistic factors enabled in language and culture education. Our understanding of ideation as thinking about and producing new ideas on the basis of the educational experiences makes the case for examining ideation issues in pedagogy. Ideating is of current interest in the development of creative thinking to support students' general academic background. The full validity and im-

portance of this process can be seen in the realisation of the stance of viewing the object of research or ideation as a multi-dimensional yet holistic phenomenon. The relevance of the topic of this paper lies in the fact that it offers instructional practices that encourage students to activate their actual skills, awaken potential capacities in the initial stages of research activity, and engender novel insights into the formation of scientific research apparatuses and into their reflection in the final thesis.

The scope of the paper's methodological, systematic findings remains limited to clarifying the question of the practicality of applying these theoretical premises to the mostly implicit or latent teaching of intercultural communication students in academic seminars or on a case-by-case basis. We look upon this kind of communication for what it is: part of an intercultural dialogue which "is understood as a process that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect" (White Paper on Intercultural Dialogue, 2008: 17).

One of the strategic principles for developing or enhancing students' operational actions of initiating and constructing/refining a research idea of interculturality to embody it in a dissertation text is the reliance on the act of idea generation and the attitude of acquiring the ability to direct it in the course of decision making.

The purpose of the article, in this context, is to provide a categorical understanding of how ideation and its "ideative" patterns of interpreting reality in the intentional act interact with academic goals, factored in the perspective of tools to engage students in intentional learning. In doing so, we assume that ideation is part of the multicyclic process of idea generation and implementation to optimise the selection and understanding of research objects and the delineation of research perspectives.

Materials and research methods. In educational methodology, idea generation must go to a level of awareness and knowledge organisation. As a single loop, it inserts itself between the telic state and conceptualisation. The telic state is the thought process, so to speak, when tacit assumptions or self-consistent courses of action give rise to the establishment of a research goal. Conceptualisation refers to the creation of a thesis conception, a concept, that is, when the identified or categorized idea finds a verbal expression. Thus, logical analysis and interpretive case study become the main methods in the development of the designated category, while the methodological approach to the integration of this category in pedagogical practice must provide for manipulation with the cognitive consciousness of students. The material of the study was the analytical data of practical work on various sources of cultural heritage with master students of the Tunisian language higher education institution, i.e., in a Muslim audience, studying in the field of "intercultural communication" in Russian.

Theoretical basis and methodology. The idea as a phenomenon established in the twentieth century in the philosophical theory of E. Husserl (Husserl, 2014), but also existed before in scientific researches, especially by G. Romanes (Romanes, 1898) in the context of human mental development in comparison with the peculiarities of animal thinking, is increasingly becoming a concept, the study of which can bring us closer to explaining the way ideas are generated in psychological, linguistic and cultural terms, and determine its methodological significance for the development of intercultural communication competence and cognitive functioning in academic activity.

It is worth noting that competence is the ability to "self-actualize," if one follows Maslow's hierarchy of needs. In general, he limited the concept of self-actualization to older people because "youngsters have not yet achieved identity" (Maslow, 1954: xx) and manifested it through the tendency to growth in conjunction with the theory of motivation, full humanity, fuller use of species and personal potentials. In our opinion, this can characterise the effect of self-confidence and self-activity for a young researcher in the pursuit of knowledge and qualified communication adaptation.

In this sense, intercultural communication competencies must reveal knowledge and

awareness of the actual communication competence (including language skills and cultural intelligence or culture-bound cognitive styles) and readiness for agility in case of specific skill bottlenecks in challenging situations when interacting with a personality from a different language and culture. Our view of intercultural communication competencies corresponds to a common definition, which in different variations can be found in most of the academic works: "Intercultural competencies in essence are about improving human interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders" (Deardorff, 2020: 5). In order to communicate interculturally and to carry out linguistic and intercultural research, the student must face the use and refinement of the target language as a cultural channel that allows him/her to fit into an environment with identical values, not alien to cultural diversity and dialog between civilizations.

The cognitive functions, in turn, can be related to C. Jung's scientific view of the conscious and unconscious, which led to the essential analysis of the "psychological type which from the outset determines and limits a person's judgment" (Jung, 2017: ix). The famous psychiatrist distinguished "a thinking, a feeling, a sensation, and an intuitive type" and assigned psychological functions to each of these types. They "may moreover be either introverted or extraverted, depending on its relation to the object" (Jung, 2017: 6), among which "the unconscious functions ... group themselves in patterns correlated with the conscious ones" (Jung, 2017: 374). Equivalent to the understanding of cognitive functions are the works of A. Luria (Luria, 1973; 1976), who arrived at his theory of the dynamic systemic localization of brain functions based on cultural history. Jung's ideas of the psychology of consciousness from a clinical point of view, the cognitive disorder and Luria's three-block model of cerebral organisation (the block that regulates the general and selective activation level of the brain – the block that receives, processes, and stores modality-specific information – the block that programmes, regulates the course of mental function, which enables the formation of activity motives and control over activity outcomes), by definition found its development in the cognitive paradigm of scientific thought, particularly in cognitive psychology (Das et al., 1996; Das, 2009), neurolinguistics (Chernigovskaya & Deglin, 1986; The Oxford Handbook of Neurolinguistics, 2019; Geach, 2001), cognition (Benjafield et al., 2010), cognitive linguistics (The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics, 2007; Vyvyan, 2007), educational psychology (Languis & Miller, 1992; McBride & Cutting, 2019; Weber & Skirbekk, 2014; Lövdén et al., 2020), etc. The importance of awareness of the problems of functioning of the cognitive area of the individual for pedagogical purposes lies in the possibility of using techniques to control memory, attention, linguistic abilities, perceptual acts, logical thinking, creativity, but also research behaviour (including the epistemic point) as a form of creativity and ideation as the creative process of generating new ideas, teaching and learning as a whole, and adaptability, resilience in coping with global events and changing, in the present case, academic circumstances.

Interpretations of ideation have varied and will continue to vary, as is typical of scientific knowledge, since it is subject to change. However, rather than attempting to consider all viewpoints, we should limit ourselves to those definitions that have characteristics relevant to revealing the nature and functionality of ideation in the context of the present study. Psychologically, ideative content is an adjunct of the "dynamic system" (Zinchenko, 2010: 225) and ideation is interpreted as an arbitrary operation involving images (representations) of stimuli that are not actually perceived, i.e., without visual perception of things. In this sense, ideation correlates with the concept of noema, the object or content of thought.

Research Results and Discussion. Ideation can be seen as a mental act of forming ideas, i.e., concepts, based on the contemplative, direct or mediated level of understanding things. Direct contemplation (roughly, "What I see is

what I say") corresponds to the concept of intuition; mediated or essential contemplation refers to perception in general, with the understanding of the logical meaning of things, through reasoning.

Following the foundations of G. Romanes (Romanes, 1898: 67-69), we can rightly assume that imagination has a generic and a conceptual character. A generic character of imagination defines the capacity for simple categorization of objects that does not require the involvement of consciousness or intentional generalization. In this context, classification at such a level is related to or congruent with intuitive processes of inference, whereby the identification of the object with a particular genus or class is based on similarity. The conceptual character of the formation of ideas arises from the ability to classify objects when the features of similarity between them merge and an image is formed in consciousness in the form of an intentional abstraction. Generic ideas are the product of an unintentional grouping or an unconscious imagination. Concepts are formations of conscious ideas that arise from the construction of complex relationships between objects and their conscious grouping. Intentional grouping is the higher stage of generalization in ideation processes when symbols and signs replace ideas. It is associated with the formation of concepts and their expression in linguistic form. Logic is basically considered as a form of idea formation, but intuitive act is also applied to this form of idea formation.

From this point of view, there are two types of idea formation and sometimes two stages. These are non-conscious and conscious thought processes. The first shows the non-intentionality of classification features, which is the lowest degree of abstraction, and the second marks the intentionality and the higher degree of abstraction, i.e., conceptualisation, which is inconceivable without embodiment in a symbol, primarily a verbal sign or a word, as it concerns personality or the human factor in general, including learners.

Thus, when speaking of human, a true phenomenon of the cultural is evoked. In the vector sequence "man – word" – "word – culture," the word, which is the "core of human culture" (Zinchenko, 2010: 487), acts as a kind of link between man and culture, defining man simultaneously as an individual and as a bearer of culture. At this point, it should be noted that this position is not the same as the Sapir-Whorf hypothesis (Sapir, 1929; Whorf, 1939), which generally states that the world as we know it, and thus thinking, is largely shaped by the language of our culture. It is also worth specifying that it refers instead to the word, first as the unit of the semantic system of language, and second as the verbal unit of the conceptual object (idea or concept) that is culturally receptive to language. The semantic system is considered from the typological aspect (Zalizniak, 2013) in order to identify the regularities of word function for successful intercultural communication. The conceptual objects (for us a subject of cognitive linguistics) correspond roughly to the conceptual elements of R. Jackendoff, the characterisation of which within the conceptual semantics helps people to better understand the meaning of words and sentences (Jackendoff, 1976: 89-91). Thus, the word consolidating the "man – culture" system takes up a stronger role in the cognitive function of natural language.

In the cycle of idea generation together with the establishment of parameters for an object that initiates, so to speak, the constructible concept, which through its constituent analysis receives the content contours of the future linguistic sign, ideation is, as it were, a bridge to the "frame alignment" of the conceptual category, schematization, the formative recovery of the idea or conceptualisation. The ideative object (the object to which the mind can refer through ideation) or the practically generated idea crystallizes at the level of conceptualisation into an entirely new product as compared to an idea or concept. Considering the philosophical view of F. Brentano that "there is no act of thinking without an object that is thought" (Brentano, 2009: 68), we believe that the ideative object or the object to which our mind is directed in the process of ideation is the object in the unfolding of thought. Both phenomena, namely ideation

and conceptualisation, are central to intercultural communication education and the preparation of students for conceptualisation in linguistic and cultural studies.

Concept is a well-developed theoretical notion. We intend to adequately perceive its multidimensional content while specifying substantive aspects of its treatment: cognitive, cultural, linguistic.

The following definition can be considered irrefutable with regard to the cognitive aspect: "The fundamental unit of knowledge central to categorisation and conceptualisation. Concepts inhere in the conceptual system, and from early in infancy are redescribed from perceptual experience through a process termed perceptual meaning analysis. This process gives rise to the most rudimentary of concepts known as an image schema. Concepts can be encoded in a language-specific format known as the lexical concept. While concepts are relatively stable cognitive entities they are modified by ongoing episodic and recurrent experiences" (Vyvyan, 2007: 31).

Yu. Stepanov gives the concept another – cultural – dimension and calls it, so to speak, a clot of culture in a person's mind, in the form of which culture enters a person's mental world. On the other hand, a concept is something through which a person (a normal, ordinary person, not a creator of cultural values) himself enters culture and, in some cases, is influenced by it (Stepanov, 1997: 40).

The strictly linguistic aspect of the term ascribes to it the semantic content of the concept, the scope of which is the subject (denotation) of this concept (Zherebilo, 2010), i.e., in abstraction from the features that make the concept a fact of culture (Stepanov, 1997). Here, as seen, the term forms the semantic core, the meaning of the concept. Moreover, as already mentioned, the concept is associated with a linguistic sign. That is, the concept specified in a word, or a combination of words is given a linguistic expression.

In terms of practical needs, we assess the meaning of the concept as the most important unit of intercultural communication, which combines all these meanings in a single concept, the intention of which is to generate and organize communication in a system of cultural interaction. At the same time, concepts are culturally determined outcomes. In this regard, according to the holistic approach to culture, the concept definition is derived from the epistemic or objective certainty – according to experts – about the unity of the name (word, collocation) and the associated open set of subjective representations that depend on the "observers," the participants of communication (Zinchenko et al., 2016: 50-51).

Nevertheless, we cannot but take the concept as a subject of discussion when exploring intercultural communication through coursework with elements of literary and art historical analysis based on works of literature and visual arts with results in independent research at the master's level, and we cannot but pay attention to the specifics of approaching it with a foundation of appropriate materials and content.

This material is a resource for students to develop ideas and grapple with concepts. They appear to be individual concepts but carry a universal meaning in that they contain the idea of the divine, which is spiritually close to everyone, regardless of whether it is identical, similar, or different in its symbolism in different religions. The creation of concepts is a unique talent when they acquire an eminently universal cultural value. Concepts, then, represent symbols created by a genius (poet, writer, artist, researcher) that convey a segment of co-knowledge (co-awareness) at the level of revelation or intrusion into being. Here we call the actor of conceptualisation a genius not by chance, but because, as Wassily Kandinsky said (Kandinsky, 2018: 59), the innate feeling of the artist is that evangelical talent that cannot be hidden in a napkin. This reference contains a remarkable attitude towards art, implying the spiritual gift of the painter, whose work is part of the package of research objects in common with the works of Edvard Munch (composition "The Scream") and Ivan Bunin (story "The Cry"), to name but one example.

In a pictorial work, just as in the written word, concepts are born, expressed in symbols of figurative language and verbally confirmed or

encoded, on numerous occasions in naming units, or visualized. A symbol appears in the art of declamation or painting. Symbol-generating impulses may, in fact, be excited by primary elements of knowledge. Such particulars refer to essences of different order. For Bunin, as for Munch, it was the impression of hearing a scream that made the blood run cold as ice. For Kandinsky it was the experience of a revelation of the senses.

A concept is a symbolic representation of a conscious, cognized (not naive) ideative object in all its forms, which conveys a segment of co-consciousness, in some cases at the level of the unconscious or at the level of the primary elements of knowledge conditioned by the non-relative environment.

Munch himself was tolerant of all kinds of readings of his brainchild (Prideaux, 2012: 166-167). The author's mind is only a prerequisite for such interpretations and conjectures on a larger scale. In academic discourse, however, giving new meaning to a painting or an individual image is not a goal in itself. The task is simple and consists in awakening the desire to think about an ideative or conceptual object that evokes categorical associations. The latter are in the nature of semantically mediated associations. Finding appropriate associations helps students train semantic memory while promoting its development and is thus involved in the reinforcement of conscious experience. Moreover, categorical associations are definitely enriched by the emotional value in the thinking process.

Kandinsky's series of paintings, in which every picture bears the same title, namely "Composition"[1], expands the meaning of the concept of composition itself by endowing it with an artistic idea and taking it to the highest level of generalization, abstraction within abstraction or "pure abstraction" (Kandinsky, 2018: 97).

It takes a special gift of vision to depict images that hide conceptual meanings behind a seemingly disorderly set of colours and non-geometrically "measured" reliefs. For example, when discussing the artist's ideas in the paintings of "Composition VII", the thesis advisor must point out several semantic reference points that will help students understand this idea and form a judgment. First of all, the student's attention should be drawn to the nodal point or nodal object of the painting, which conveys in its cry all the terror or fear of the elements that have invaded it. The hyperlink[2] will give students an insight into this, where we find Kandinsky's explanation of the painting's plot: the resurrection from the dead, the Last Judgment, the Flood, and the Garden of Eden. The images of the Last Judgment described in the Qur'anic verses are associated with this composition image: "On that day they blow the Horn, and on that day We will gather the sinners blue" (Sura 20, Ayat 102); "Who, I hope, will forgive my sin on the Day of Recompense" (Sura 26, Ayat 82); "Make me one of the heirs of the Garden of Bliss!" (Sura 26, Ayat 85). Here, of course, we can turn to the Bible, but given the specifics of the educational environment and Kandinsky's interest in Arab and particularly Tunisian culture, we look for dots of meaning in the Qur'anic text that are consistent with the artist's idea.

Bunin's cry traces the whole desperate and tolerance-obsessed fate of an old Muslim who has lost a son named Yusuf. And here it is not difficult for a student to imagine the suffering of the father, a figure from the Qur'an (Sura 12 "Josef").

All of this cultural information, presented in visual and verbal language, stimulates the student's mental activity and serves to develop the object's ideative content.

The attitudinal formation of the ideating cognitive factors has an impact on the teaching of monological forms of utterance. As such, this precept falls within the theory on the mechanisms of speech activity, and the provision of methodological educational facilities for the performance of a monological speech act confirms its practical effect. L. Dubinina describes the exercise apparatus with a clear emphasis on the development of the ability to form a monologue, i.e., a system of facilities or sufficient

[1] URL: https://www.wassilykandinsky.net/compositions.php. (дата обращения: 03.01.2022)

[2] URL: http://www.wassilykandinsky.ru/work-36.php. (дата обращения: 03.01.2022)

means, a "system of systems," a "database" from which any type of exercise can be taken (Dubinina, 2014: 21). More specifically, prediction, construction, extension, search, and association exercises can be developed to meet our need to develop factors at two intermittent levels. The first factors are cognition factors: creating hypotheses, axiomatic statements, and distinguished symbols, retrieving semantic associations. The second level involves factors for modelling cultural dynamics: creating conflict and moving to dialogue construction with analysis of identity patterns, representation of acculturation, cultural diffusion, and issues of integration at the centre.

In the present work, patterns for the teacher's indicative activity are proposed in order to promote students' ability to ideate within the framework of interculturality, that is, to form ideas about the object of research and to interpret generated conceptions in relation to cultural representations. The teacher's actions and the students' counteractions are shown schematically in Table.

Table

Ideative patterns

Actionable	Translatable
ideative patterns	
motivational options for students' idea generation initiated by the teacher that could be feasible	realistic options for objects ideation translated by students into action
1. Purposefulness: orientation on getting the student to discover "self" with the emphasis on emotional intelligence.	**Goal configuration**: suggesting goal hypotheses, testing and changing them throughout the object idea selection.
2. Problem situation modelling where existing connections between objects are clarified (in one, object, culture).	**Object field recognition**: featuring ideative objects and their meanings, including sensing and imagining, i.e., mental objects that contribute in part to the conceptual model of targeted object sense-making.
3. Object contingencies analysis in different cultures: focusing students' attention on revealing association patterns between object constructs used in contiguous cultural realia.	**Object localisation** according to its origin or cultural affiliation, i.e., the recognition (in an object content) of implicit or explicit cultural information that is reasonable for analysis of its cultural space, expanding the area of the object linguistic and cultural space that results in chaining objects through different culture-forming traits.
4. Object fulfilment orientation: focusing on the integrity of the ideas of the object as a coherent concept identified in the engagement with intellectual and cultural goals. It requires that students be able to move from the mental act of thinking to the mental act of judging.	**Object adaptation** to the need for research, reference to the object by judgment qualifying it as the subject of inquiry.

Actionable ideative patterns must include motivating options for idea generation that are initiated by the teacher and enable cognitive algorithms (when conducting learning with or without a teacher). Translatable ideative patterns select realistic options for objects that students put into action.

The first actionable ideative pattern is purposefulness: orientation towards getting the student to discover him or herself, focusing on emotional intelligence.

The actions to create a functional context are as follows:

1. Identifying the student's interests: artistic, literary, etc.

2. Initiating the application of hobby objects to the topic of the research paper (thus increasing their creative potential).

3. Contemplative objective: stimulating the recognition of the unusual in ordinary objects. For example, if the teacher brings a leaf of a poplar tree in between, he points out its heterogeneity or tries to draw the students' attention to the fact that the one part of the leaf is light and the other part is dark. Then he encourages them to think about the possibility of considering the poplar leaf and the poplar itself as a symbolic image, setting an indirect goal to arouse their interest in looking for the embodiment of such a symbol, like in mythological tales or poetic texts that, in their content, can relate to cultural (primarily religious) feelings close to the students.

The pedagogical techniques here are only indicative and not limitative:

1. Observation of national language behaviour in academic cognitive activities and the apparent propensities for their content components.

2. Spontaneous invitation to blunt dialogue.

3. Latent manoeuvring to potentiate ideative objects.

The teacher's purposefulness should lead to the students' goal configuration: establishing goal hypotheses, testing and modifying these hypotheses during the selection of object ideas (drawing on their knowledge and claims and the ability to adapt them, learning in interaction with the teacher and/or classmates).

The second pattern is used to model problem situations in which existing connections between objects are clarified. It asks students to respond and direct their mental will or attention to the recognition of the object field. It involves introducing ideative objects and their meanings, including sensing and imagining, i.e., those mental objects that contribute in part to the conceptual model of target object perception (object field recognition). Note that we often introduce a concept – which already exists and is formalised in the word – as an ideative object in the students' operational activity for educational purposes.

For example, the teacher may turn to F. Dostoevsky's language "enclave" when referring to source material for formulating the research problem. Students can approach the author's understanding of the concepts, say, crime and punishment, by looking for independent objects (conceptual attributes) in the text corpus of his novel (Volkov, Hmida, 2021). Thus, they might find at least two correlates, such as "forgiveness" and "repentance," which together form a coherent meaning of the concept "punishment".

When the same "punishment" becomes the object of an analysis of cultural contingencies, the third modality of pedagogical effect begins to surface from intellectual experience. The teacher focuses students' attention on conducting object analysis that can reveal association patterns between object constructs used in contiguous cultural realia.

Locating an object according to its origin or cultural affiliation, i.e., recognising (in an object's content) implicit or explicit cultural information meaningful for the analysis of its cultural space, expands the domain of the object linguistic and cultural space. It leads to a concatenation of objects by various culture-forming features. Let us assume that the object of ideation is a punishment with a tendency to duality of its realisation, that of the author in Dostoevsky and Islamic or Qur'anic. Then the chains should form a conceptual-relational network of a minimum of this kind of elements:

Punishment – retribution – decision – judgment (verdict) – imposition of punishment – retribution – revenge (semantic content chain).

Punishment – criminal responsibility (legal content chain). (The Holy Qur'an (Sura 5, Ayat 33) mentions four punishments: capital punishment, crucifixion, amputation from the cross, or banishment).

Punishment – forgiveness – repentance (Dostoevsky's object representations).

Punishment – bondage – act of conscience, shame – redemption (salvation) – protection of honour – release from shame, dishonour – unity with community (geno) – a moment of justice (object chain quintessential to Russian moralistic cultural content).

Punishment – suffering – compliance – God's will – repentance – retribution – acquittal from past sins – judgment (object chain characteristic of Islamic culture).

For clarity, the ideative object can be represented in a scheme (Fig.).

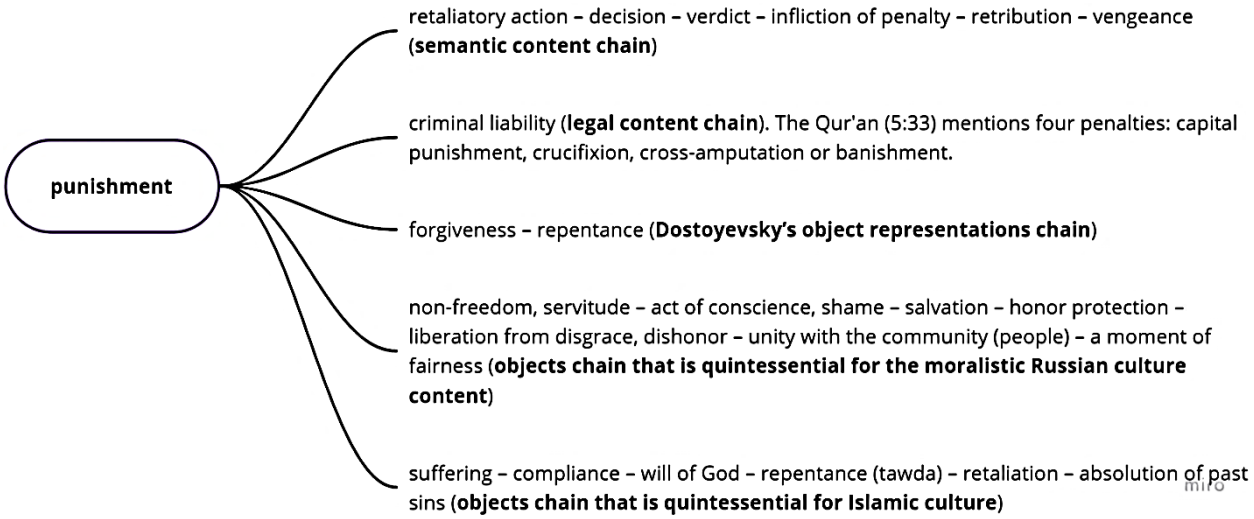


Fig. Representation of punishment

The fourth actionable ideative pattern is to focus on fulfilling the idea of the object as a coherent or contiguous concept identified in confronting intellectual and cultural domains/pursuits (object fulfilment orientation). It requires that students be able to move from the mental act of thinking to the mental act of judging. Here, the teacher must be manipulative in order to foster the students' ability to transform tentative assumptions into mental acts of judgment through covert prompts. As a result, they seem to make their own choices, including a culture of ingenuity, i.e., creating reasonable solutions within the cultural constraints associated with similarities and differences. Thereafter, students must adapt the object to the needs of the research by designating it with a judgment and qualifying it as the subject of study (object adaptation). For example, to develop an idea or conception of punishment as an outcome of inquiry, students must make accurate judgments about their findings in the target cultures, e.g., by contrasting Dostoevsky's concept of punishment as it relates to the idea of spiritual rebirth, the possibility of redemption of the soul, the sanctity of human wholeness, and atonement for the commission of murder "by the way of repentance to Allah" according to the Qur'anic verse (Sura 4, Ayat 92). Thus, students should draw the conclusion that punishment in Dostoevsky and punishment in the Qur'an are essentially cross-cultural concepts only with special situations reservation.

It should be noted that it is the nuances in the interpretation of this or that concept that lead to a clash of intellectual positions. Clarifying these nuances smooths the sharp edges in intercultural dialogue.

Conclusions. The development of the ability to generate ideas in education through the use of various techniques to activate them contributes to the manifestation of a creative attitude towards research work. The materials used for this purpose should reflect the essential features of ideative objects value for different, especially distant cultures. The search for meaning contexts of these or other cultural realities and

the attempt to interpret them in terms of cultural adaptation or cultural-historical tradition leads to the emergence of scientifically sound ideas and conceptions, unconventional, but indicative of the creative potential of future researchers. Education is the space where the foundations are laid for intercultural dialogue and thus for the interaction of cultures, however different they may be. In order to achieve the goal of adapting the process of idea generation to the need for the formation of enquiring thinking in students in the context of intercultural education, we have developed a model of sequential teacher actions that motivate students to approach the object of their scientific interest in a creative way. Specifically, the purposefulness, the modelling of the problem situation, the analysis of the object contingencies in different cultures and the orientation towards the fulfilment of the object represent the efforts of the teacher and have as a result a series of original ideas as a product of these actions of students: goal configuration, recognition of the object field, object localisation and adaptation of the object to the research needs. A crucial point in elaborating this model is that it covers the behavioural level of communication by creating a shared awareness and a mutual positive attitude between those involved in the teaching process.

Pedagogical findings that deal not only with theoretical postulates of cultural tolerance, but also with concrete practices of intercultural competence formation among an audience with a tendentious worldview, necessarily creates conditions for penetration into another culture and evaluation of one's own culture in the system of world cultures, for juxtaposition of heterogeneous cultural values. In this article we have addressed the possibility of achieving such a goal through the use of cognitive methods in educational process and master students' research activities at a linguistic institute.

References

Benjafield, J.G., Smilek, D. and Kingstone, A. (2010), *Cognition*, Oxford University Press, New York.

Brentano, F. (2009), *Psychology from an Empirical Standpoint*, in Kraus, O. (ed.), Translated by A.C. Rancurello, D.B. Terrell and L. McAlister, Routledge, London and New York. Originally published in 1874.

Chernigovskaya, T.V. and Deglin, V.L. (1986), "Brain functional asymmetry and neural organization of linguistic competence", *Brain and Language*, 29 (1), 141-155.

Das, J.P., Kar, B.C. and Parrila, R.K. (1996), Cognitive Planning: The Psychological Basis of Intelligent Behavior, Sage Publications, Inc.

Das, J.P. (2009), Reading Difficulties and Dyslexia: An Interpretation for Teachers, SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne.

Deardorff, D.K. (2020), Manuel for Developing Intercultural Competencies: Story Circles, UNESCO Publishing, Paris, France; Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

Dubinina, L.L. (2014), Sistema uprazhnenij po formirovaniju umenij producirovanija osnovnyh tipov monologicheskih vyskazyvanij [A System of Exercises to Develop the Ability for Producing the Main Types of Monological Statements], in *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo [*International Education and Cooperation], Moscow Automobile and Roads State Technical University (MADI), Moscow, Russia, 20-26, available at: https://www.madi.ru/3407-sborniki-trudov-izdavaemye-na-fakultete.html (Accessed 7 December 2021).

Edvard Munch (2021), Diaries and Letters: In First Person. Translated by E. Rachinskaya, M. Makaridina and E. Vorobyov. AST Publishers, Moscow, Russia.

Geach, P. (2001), Mental Acts: Their Content and Their Objects, Routledge & Kegan Paul, London.

Guerra-Carrillo, B., Katovich K. and Bunge, S.A. (2017), "Does higher education hone cognitive functioning and learning efficacy? Findings from a large and diverse sample", *PLoS ONE*, 12 (8): e0182276, University of Westminster, United Kingdom, available at: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182276 (Accessed 5 December 2021).

Husserl, E. (2014), Ideas for a Pure Phenomenology and Phenomelogical Philosophy, First Book: General Introduction to Pure Phenomenology, Translated by D.O. Dahlstrom, Hackett Publishing Company, Cambridge.

Jackendoff, R. (1976), "Toward an explanatory semantic representation", *Linguistic Inquiry*, 7 (1): 89-150.

Jung, C. (2017), Psychological Types, Routledge, London and New York. First published in 1921.

Kandinsky, W. (2018), *O duhovnom v iskusstve* [Concerning the Spiritual in Art], Publishing house "E", Moscow, Russia.

Languis, M.L. and Miller, D. C. (1992), "Luria's Theory of Brain Functioning: A Model for Research in Cognitive Psychophysiology", *Educational Psychologist*, 27 (4), 493-511.

Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M., Lindenberger, U. and Tucker-Drob, E. (2020), "Education and Cognitive Functioning Across the Life Span", *Psychological Science in the Public Interest*, 21 (1), 6-41.

Luria, A.R. (1973), The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology, Translated by B. Haigh. Basic Books, New York, NY.

Luria A.R. (1976), Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations, Translated by M. Lopez-Morillas and L. Solotaroff, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Maslow, A.H. (1954), Motivation and Personality, Harper & Row Publishers, New York, NY.

McBride, D.M. and Cutting, J.C. (2019), Cognitive Psychology: Theory, Process, and Methodology, 2nd ed., SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne.

Prideaux, S. (2012), Edvard Munch: Behind the Scream, 3d printing, Yale University Press, New Haven and London.

Romanes, G.J. (1898), Mental Evolution in Man: Origin of Human Faculty, D. Appleton and company, New York.

Sapir, E. (1929), "The Status of Linguistics as a Science", *Language*, 5, 207-214.

Seager, W. (1993), "Fodor's Theory of Content: Problems and Objections", *Philosophy of Science*, 60 (2), 262-277, available at: http://www.jstor.org/stable/188354 (Accessed 1 December 2021).

Stepanov, Ju.S. (1997), *Konstany: Slovar' russkoj kul'tury* [Constants: Dictionary of Russian Culture], School "Languages of Russian Culture", Moscow.

The Holy Qur'an (2006), English translation of the meanings by Abdullah Yusuf Ali. Dar Al-Kitab Al-Aziz.

The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics (2007), in Geeraerts, D. and Cuyckens, H. (Ed.). Oxford, New York: Oxford University Press. 1334.

The Oxford Handbook of Neurolinguistics (2019), in Zubicaray, G.I. and Schiller, N.O. (ed.), Oxford University Press, New York, USA.

Volkov, S. and Hmida, E. (2021), "A conceptual perspective on "crime" and "punishment" based on texts from Dostoyevsky and the Qur'an", *The scientific heritage*, 4, (67), 60-62, DOI: 10.24412/9215-0365-2021-67-4-60-62.

Vyvyan, E. (2007), A Glossary of Cognitive Linguistics, Edinburgh University Press Ltd., Edinburgh.

Weber, D. and Skirbekk, V. (2014), The Education Effect on Cognitive Functioning: National versus Individual Educational Attainment. Interim Report, International Institute for Applied Systems Analysis, Laxenburg, Austria, Available at: http://pure.iiasa.ac.at/id/eprint/11258/1/IR-14-008.pdf (Accessed 3 December 2021).

White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity" (2008), Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), Council of Europe, Strasbourg.

Whorf, B. L. (1939), The relation of habitual thought and behavior to language, in Carroll, J.B. (ed.), Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf (1956/1978), The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts, USA, 134-159.

Zalizniak, A.A. (2013), "Russian semantics in typological perspective. Some comments on the concept 'linguistic model of the world'", *Russ Linguist*, 37, 5-20, available at: https://doi.org/10.1007/s11185-012-9101-7 (Accessed 30 November 2021).

Zherebilo, T.V. (2010), *Slovar' lingvistich-eskih terminov* [Dictionary of Linguistic Terms], OOO «Piligrim», Nazran', Russia.

Zinchenko (2010), *Soznanie i tvorcheskij akt* [Consciousness and the creative act], Jazyki slavjanskih kul'tur, Moscow, Russia.

Zinchenko, V.G., Zusman, V.G., Kirnose, Z.I. and Ryabov, G.P. (2016), *Slovar' po mezhkul'turnoj kommunikacii: Ponjatija i personalii* [Dictionary of Intercultural Communication: Concepts and Personalities], 2nd ed., FLINTA, Moscow, Russia.

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

About the author:
Sergey A. Volkov, Ph.D. in Education, Associate Professor, Department of Oriental Languages, Higher Institute of Languages of Tunis, University of Carthage.

Данные автора:
Волков Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных языков, Высший институт языков Туниса, Университет Карфагена.

УДК 378.147 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-7**

[1] Авдеева И.Б.*,
[2] Краснокутская Н.В.

Отражение когнитивных стилей в учебно-методических материалах по русскому языку как иностранному

[1] Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет
Ленинградский проспект, д. 64, Москва, 125319, Россия
i.b.avdeyeva@mail.ru*

[2] Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»
Вадковский переулок, д. 1, Москва, 127055, Россия

*Статья поступила 26 декабря 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022*

Аннотация. *Введение.* Несмотря на достаточную изученность в различных областях познавательной деятельности, теория когнитивных стилей в области русского языка как иностранного не только недостаточно разработана, но и не получила широкого освещения в научной литературе. Поскольку плодотворность ее применения на практике не вызывает сомнений у методистов возникла необходимость подробного исследования когнитивных стилей иностранных учащихся различных контингентов в процессе изучения ими русского языка, с целью выявления актуальных для различной аудитории методических подходов и стратегий обучения. *Цель* – обобщить накопленный в данной области опыт, привести примеры уже разработанных учебных пособий, созданных с учётом когнитивных стилей учащихся, сравнить их методический аппарат с перспективой создания новых учебно-методических материалов, учитывающих различие в видах познавательной активности. *Материалом* статьи являются научные исследования в области преподавания иностранных языков, а также созданные авторами учебные материалы по русскому языку как иностранному: учебный комплекс из 17-ти книг «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика. Грамматика» (по концепции И.Б. Авдеевой), для учащихся инженерного профиля, а также авторский специальный курс Н.В. Краснокутской для европейских слушателей. *Методы*: теоретические – системный и сравнительный анализ, анализ причинно-следственных связей, анализ научной литературы, обобщение результатов научных исследований, научное наблюдение и обобщение педагогического опыта; эмпирические – наблюдение, сравнение и группировка, тестирование, опросно-дидактические и обсервационные методы, методы экспертной оценки. *Результаты* показали, что аналитический когнитивный стиль характерен как для учащихся технических специальностей, так и для студентов из европейских и других стран, владеющих европейскими языками и обучавшихся в рамках европейской образовательной системы: и тем, и другим присущи аналитическая стратегия познания, внимание к деталям, высокая автономность, склонность к упорядочению, ориентация на последовательное усвоение новой информации. Сходство данных характеристик позволяет рассматривать указанные контингенты учащихся как подходящую аудиторию для проведения занятий и разработки учебных материалов с опорой на присущий им аналитический когнитивный стиль. Примеры таких учебных материалов подробно анализируются

и сравниваются в настоящей статье. Выявлено сходство их методического обеспечения, что отражается в индуктивно-дедуктивном когнитивно-предпочтительном методе работы в рассмотренных пособиях, в частности: в алгоритмической последовательности заданий, тренирующих стратегии наблюдения, различения, запоминания, усвоения, трансформации. Показано, что, несмотря на внешнюю несхожесть данных контингентов иностранных учащихся, в рамках лингводидактики они объединены едиными методическими рамками, обусловленными их сходными когнитивными стилями. В *заключении* работы высказано предположение о целесообразности создания учебных материалов, ориентированных на когнитивные стили учащихся.
Ключевые слова: русский язык как иностранный; теория когнитивных стилей; аналитический левополушарный когнитивный стиль; когнитивные предпочтения; инженерный менталитет; еврограмматика; «европейский» менталитет.

Информация для цитирования: Авдеева И.Б., Краснокутская Н.В. Отражение когнитивных стилей в учебно-методических материалах по русскому языку как иностранному // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. № 1. С. 76-90. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-7.

[1] I.B. Avdeyeva*, **[2] N.V. Krasnokutskaya**

Reflection of cognitive styles in teaching and learning materials in Russian as a foreign language

[1] Moscow Automobile and Road Construction State Technical University
64 Leningradsky Ave., Moscow, 125319, Russia
i.b.avdeyeva@mail.ru*

[2] Moscow State University of Technology “STANKIN”
1 Vadkovsky Lane, Moscow, 127055, Russia

Received on December 26, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Despite being sufficiently studied in various fields of cognitive activity, the theory of cognitive styles in the field of Russian as a foreign language is not only underdeveloped, but also not widely covered in the scientific literature. Since the fruitfulness of its practical application is unquestionable in methodology, there was a need for a detailed study of the cognitive styles inherent to foreign students of various contingents in the process of learning the Russian language, in order to identify methodological approaches and learning strategies relevant to different audiences. *The purpose* is to summarize the experience accumulated in this field, to give examples of existing textbooks tailored to students’ cognitive styles, to compare their methodological apparatus with the prospect of creating new teaching materials that take into account the difference in the types of cognitive activity. *The material* of the article is scientific research in the field of teaching foreign languages, as well as educational materials on Russian as a foreign language created by the authors which are the training package of 17 books “Russian for Foreign students of Engineering profile. Vocabulary. Grammar” (based on the concept of I.B. Avdeyeva), for engineering students, as well as the author's special course

of N.V. Krasnokutskaya for European students. The *methods* include: theoretical – systematic and comparative analysis, analysis of cause-and-effect relationships, analysis of scientific literature, generalization of research results, scientific observation and synthesis of pedagogical experience; empirical – observation, comparison and grouping, testing, survey-didactic and observational methods, methods of expert assessment. *The results* have shown that the analytical cognitive style is characteristic both for students of technical specialties and for students from European and other countries who speak European languages and studied within the European educational system, since both are characterized by an analytical strategy of cognition, attention to detail, high autonomy, a tendency to ordering, orientation to the consistent assimilation of new information. The similarity of these characteristics allows us to consider these contingents of students as a suitable audience for conducting classes and developing educational materials based on their inherent analytical cognitive style. Examples of such training materials are analyzed and compared in detail in this article. The similarity of their methodological support is revealed, which is reflected in the inductive-deductive cognitive-preferred method of work in the considered manuals, in particular: in the algorithmic sequence of tasks that train strategies for observation, distinction, memorization, assimilation, transformation. It is shown that, despite the external dissimilarity of these contingents of foreign students, within the framework of linguodidactics, they are united by a single methodological framework due to their similar cognitive styles. *In conclusion*, the paper suggests the feasibility of creating educational materials focused on the cognitive styles of students.
Keywords: Russian as a foreign language; cognitive styles; analytical left-hemisphere cognitive style; cognitive preferences; engineering mentality.

Information for citation: I.B. Avdeyeva, N.V. Krasnokutskaya (2022), “Reflection of cognitive styles in teaching and learning materials in Russian as a foreign language”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 76-90, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-7.

Введение (Introduction). За период пандемии в методике преподавания иностранных языков на различных «цифровых» площадках многократно переосмыслялись подходы и приемы обучения, заставляя выводить на первый план определенные, и отказываться от иных, привычных. Среди обсуждаемых тем об инновационных практиках и роли преподавателя в дистанционном обучении, вновь обострилась проблема различий методических технологий обучения в связи с учетом стилей познавательной деятельности, а, следовательно, появилась необходимость обращения к теории когнитивных стилей. Хотя за рубежом появляются работы, посвященные проблемам когнитивных стилей при обучении иностранным языкам (The impact of cognitive style diversity on implicit learning in teams, 2019; Chen, Chen, Chien, 2017; Damart, Adam-Ledunois, 2021; Höffler, Koć-Januchta, Leutner, 2017; Visualizers versus verbalizers: effects of cognitive style on learning with texts and pictures – an eye-tracking study, 2017; Cognitive style modulates semantic interference effects: evidence from field dependency, 2019; Tambi, Murtadho, Rafli, 2019), однако их недостаточно в области преподавания русского языка как иностранного (Авдеева, 2019а, 2019б, 2020; Avdeyeva, Krasnokutskaya, 2021; Попова, 2017; Сырова, 2021; Храмченко, 2020).

Следует подчеркнуть, что эта крайне плодотворная для методики РКИ тема, которая была заложена в 1998 г. защитой диссертации американской исследовательницы Бетти Ливер под руководством О.Д. Митрофановой в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, незаслуженно замалчивается в отечественной лингводидактике и является просто «падчерицей» среди других широко развиваемых проблематик (Leaver, 2021; Leaver, Campbell,

2020). Подобная ситуация является тем более неоправданной, поскольку в современном преподавании иностранных языков декларируется направленность на индивидуализацию обучения, адаптацию учебных материалов под интересы и потребности студента, максимальную открытость для изменений и трансформаций, исходя из целей, задач и условий обучения. Несмотря на все эти факторы, невозможно не признать, что столь важная образовательная составляющая как различия в видах познавательной деятельности продолжает оставаться в тени.

На наш взгляд, в настоящее время в методике преподавания РКИ сформировался запрос на более глубокое исследование проблемы когнитивных стилей, а также создание учебных пособий, адресованных учащимся с различными типами познавательной активности.

Цель настоящей статьи – обобщение и анализ методического опыта, связанного с учетом в обучении лигвокогнитивного портрета учащихся, а также представление, анализ и сравнение уже разработанных авторами учебных материалов, адресованных студентам с аналитическим типом познавательной деятельности для дальнейшего создания новых учебно-методических материалов, учитывающих различие в видах познавательной активности

Материалы и методы (Methodology and methods). Материалом статьи являются научные исследования в области преподавания иностранных языков, а также созданные авторами учебные материалы по русскому языку как иностранному. В работе анализируется методический инструментарий комплекса «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика. Грамматика» (2014; 2019) (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика, 2014; Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя, 2019), разработанного коллективом авторов по концепции и под научным редактированием И. Б. Авдеевой, для учащихся инженерного профиля, а также авторский специальный курс Н.В. Краснокутской «Знакомые незнакомцы» для европейских слушателей (Краснокутская, 2020). Оба пособия рассчитаны на студентов уровня B1-B2.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: теоретические – системный и сравнительный анализ, анализ причинно-следственных связей, анализ научной литературы, обобщение результатов научных исследований, научное наблюдение и обобщение педагогического опыта; эмпирические – наблюдение, сравнение и группировка, тестирование, опросно-дидактические и обсервационные методы, методы экспертной оценки.

Результаты исследования и дискуссия (Research results and Discussion). Процесс познавательной активности у разных учащихся может быть выражен в совершенно неодинаковой форме. Их условно можно разделить на две группы с противоположными когнитивными предпочтениями, хотя существует и третья, смешанная, включающая оба эти направления. Одни студенты быстро начинают говорить на иностранном языке, не теряются при чтении аутентичного текста, воспринимают и запоминают большое количество новых слов. Язык представляется им целостной системой, которой они овладевают интуитивно, видят все его явления во взаимосвязи, изучают новое в контексте уже известного. Вместе с тем, они невнимательны к деталям, им сложнее дается анализ и изучение грамматических структур. Это учащиеся с доминирующим правым полушарием, для которых характерен **синтетический, полезависимый, правополушарный, холистический, целостный** (в разных классификациях) **когнитивный стиль,** представители которого предпочитают **индуктивный способ обработки информации** (Авдеева, 2020: 90).

Другие студенты требуют четкой структуры, доступных правил и понятных инструкций. Они искренне негодуют, когда преподаватель предлагает им усвоить новую информацию из контекста, понять общий

смысл текста с незнакомой лексикой или перечисляет множество исключений из только что усвоенного правила. Новый иностранный язык предстает перед такими учащимися как система с четко заданными правилами, таблицами окончаний и списками новых слов, разбитых по определенным темам. Данный когнитивный стиль, получивший в разных классификациях названия **аналитический, поленезависимый, рациональный, формальный, абстрактный, эктенический, некоммуникативный, логический,** характерный для студентов с доминирующим левым полушарием, был подробно рассмотрен в работах (Авдеева, 2014; Авдеева, 2019а; Авдеева, 2019б; Авдеева, 2020). Анализ западных и отечественных источников по когнитивистике и собственный 40-летний опыт работы с данным контингентом позволил установить, что представители этого **когнитивного стиля** предпочитают **аналитическую стратегию познания,** четко различают **детали и причинно-следственные связи, упорядочивают, программируют и автоматизируют** познавательные функции, обладают **высокими показателями невербального интеллекта и высокой автономностью,** имеют способность **работать в условиях помех,** отбрасывая все **ненужное,** легко **меняют установку, способ деятельности и переключаются с одного информационного алфавита на другой при решении задач,** успешны при выполнении различного рода **трансформаций**, то есть **переструктурирования** и **реорганизации информации** (Авдеева, 2019а: 63-66; Авдеева, 2019б: 9; Авдеева, 2020: 88-90).

Учащиеся, которым свойственен аналитический когнитивный стиль, выбирают самостоятельные, автономные формы работы, предпочитают последовательное поступление новой информации малыми дозами, внимательны к деталям, ориентируются на инструкции и правила, а не на контекст. Все перечисленные характеристики познавательной деятельности относятся к **дедуктивному способу обработки информации** (Авдеева, 2020: 91).

Аналитический когнитивный стиль, а также свойственные ему приемы, технологии и стратегии обучения являются предпочтительными практически для всех учащихся из европейских стран. «Вся современная система образования Новейшего времени в рамках европейской культуры, базирующаяся на идее рациональности, на логических и формальных системах способствовала формированию у современного индивида именно этого когнитивного общего стиля» (Авдеева, 2020: 90). Как показывает практика, виды и формы учебной работы с опорой на аналитический, левополушарный способ мышления являются предпочтительными даже для тех студентов-европейцев, которые от рождения биологически тяготеют к синтетическому когнитивному стилю, но в ходе обучения подверглись влиянию европейской образовательной системы.

Следует обратить особое внимание на тот факт, что иностранные учащиеся российских вузов на занятиях по русскому языку встречаются с совершенно иным, неведомым им типом познавательной деятельности, навеянным синтетическим когнитивным стилем, который, как правило, свойственен их русским преподавателям-филологам. Было описано, что российская образовательная система в целом, особенно в своей гуманитарной направленности, также тяготеет к синтетической когнитивной стилистике. Преобладание «правополушарного» взгляда на изучаемые предметы и явления, стремление охватить и представить все не в виде единой системы, а в виде различных взаимодополняющих и даже взаимоисключающих систем, являются основополагающими характеристиками российской науки. Эти черты нашли свое отражение и в методике преподавания русского языка как иностранного. Способ подачи нового материала и его организация, предлагаемые иностранным студентам задания и их формулировки, сама структура урока нередко находятся под влиянием синтетического когнитивного стиля, присущего как русскому преподавателю-филологу, так и русской научной картине мира в целом (Авдеева, 2020: 88). Столкновение

двух совершенно различных познавательных, мыслительных, учебных стилей в процессе обучения вызывает «когнитивный диссонанс», что отражается на усвоении новой информации и, следовательно, успеваемости учащихся (Авдеева, 2014).

В то же время одним из основных направлений деятельности высшей школы в рамках Болонской декларации 1999 г. было обозначено развитие сотрудничества разных стран в области обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методик, что неизбежно влечет за собой необходимость «приведения к общему знаменателю» различных методических концепций, выявления единой образовательной стратегии, объединения и сотрудничества научных школ и педагогических коллективов. В отношении обучения иностранным языкам эти подходы могут быть реализованы в форме поиска общих черт, «культурных» и «лингвистических универсалий», и одновременно различий между культурами и языками, проявляющихся на разных уровнях языка, включая лексико-семантический (Авдеева, 2019а).

Значимость выявления сходного и различного в языках и культурах европейского пространства особенно возросла в последнее время, поскольку постоянный контингент учащихся в высших учебных заведениях и других образовательных учреждениях Москвы составляют студенты из европейских стран – так называемые «граждане мира» (по У. Голдсмиту), обычно билингвы, часто полиглоты, знающие в совершенстве по 5-6 языков, носители «еврограмматики». Во многом это связано с тем, что владение несколькими языками выдвигается в европейских странах как важнейшее требование современности и является одной из основных черт современного европейского образования. Таким образом, многоязычие, полилингвизм уже может быть названо характерной чертой европейских студентов и, несомненно, должно учитываться в процессе обучения новому иностранному языку (в нашем случае русскому) (Авдеева, 2020: 20).

Однако левополушарность мышления и тяготение к аналитическим формам работы характерно не только лишь для учащихся – носителей европейского образования и студентов из бывших европейских колоний, но и для студентов технических специальностей. Доказано, что эти и другие признаки данного стиля присущи **иностранным учащимся инженерного профиля** и составляют, таким образом, **лингво-когнитивный портрет** данного типа учащихся (Авдеева, 2020: 88).

В данной статье приведены примеры двух учебных пособий по русскому языку уровней B1-B2, адресованных различным контингентам иностранцев, которые мы объединили по принципу их методической ориентированности на носителей аналитического когнитивного стиля. Выделение этого уровня обусловлено тем, что, по исследованиям когнитивистов, в первые 4-6 месяцев освоение нового иностранного языка протекает независимо от когнитивных предпочтений учащихся (Авдеева, 2014: 85). Когнитивные предпочтения учащихся данного типа, а также их слабые стороны методически отражены в структуре и содержании данных пособий. Мы остановимся именно на специфике того метода обучения, который необходим для данного контингента, не повторяя приемов и подходов, которые являются общераспространёнными.

Для преодоления трудностей учащихся инженерных факультетов российских вузов (магистрантов, аспирантов, стажёров и студентов) на базе кафедры русского языка Подготовительного факультета для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) по концепции и под научным руководством д.п.н. И.Б. Авдеевой был создан учебный комплекс «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика. Грамматика (Уровень B1-B2)» (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика, 2014). Подробно материалы и особенности пособия с точки зрения учета когнитивных стилей обучающихся были рас-

смотрены в ряде работ, а также в электронном предисловии к «Книге для преподавателя» данного пособия (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя, 2019). Остановимся лишь на основных методических моментах, важных для **когнитивно-грамотной организации учебного процесса.**

Поскольку методический инструментарий пособия ориентирован на специфический контингент и их когнитивные предпочтения при изучении иностранных языков, материалы учебного комплекса учитывают сильные и слабые стороны студентов с доминирующим левым полушарием и предлагают компенсаторные стратегии для развития тех форм познавательной активности, которые не свойственны аналитическому когнитивному стилю. Ориентация на **общий когнитивный стиль специалистов инженерного профиля** проявляется в комплексном **индуктивно-дедуктивном методе** работы над определёнными грамматическими темами.

Комплекс состоит из 4-х частей: **1. Лексика и словообразование**. **2. Простое предложение. 3. Сложное предложение. 4. Причастные и деепричастные обороты.** Таким образом, на первом этапе изучения языка специальности учащиеся знакомятся и учатся работать с **ключевыми для их специальности словами**.

Все четыре части учебного комплекса имеют общее **когнитивно-предпочтительное** для аналитиков построение – задания выстроены в четкой **алгоритмической последовательности** и чередовании:

–**наблюдение** (на микротекстах и внеконтекстных предложениях),

–**различение** (сравнение различных форм),

–**запоминание** (тренировка в подстановочных упражнениях, внеконтекстных предложениях и микротекстах),

–**усвоение** (самостоятельное использование),

–**трансформации** (на всех уровнях – от лексического до синтаксического) (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика, 2014; Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя, 2019).

Прежде всего, это не характерный для аналитиков **индуктивный способ предъявления** материала, проявляющийся в большом количестве заданий на наблюдение каждого грамматического явления в контексте с целью тренировки его идентификации, с опорой на важную для аналитиков стратегию – **различение**, то есть умение отличать одни грамматические категории от других, похожих на них по форме.

Например: *Прочитайте словосочетания и предложения. Среди выделенных слов найдите однокоренные слова. Поставьте к ним вопрос и определите, к каким частям речи они принадлежат. Пользуйтесь таблицей.*

1. ***Идеальные*** *условия****. Идеализированные*** *модели. Пренебрежение токами при* ***идеализации****.*

2. Критерии ***пластичности****. Расчет по ограниченной* ***пластической*** *деформации.* ***Упругопластический*** *материал.* ***Пластичность*** *материалов.*

Во-вторых, это характерный для них **дедуктивный**:

– **способ подачи материала:** от формы – к содержанию; сначала – инструкция, потом – пример/образец/модель. Каждая грамматическая тема начинается с подробного **правила-инструкции**, иногда до 1 страницы объемом, после каждого пункта которой даны примеры.

Например: *Прочитайте предложения. Определите, где выделено прилагательное, а где – причастие. Аргументируйте свое мнение. Объясните, как это выражается на формальном уровне.*

1. Выпускают станки универсальные, ***специализированные*** *и* ***специальные****.*

2. ***Выбитая*** *форма по желобу направляется на* ***выбивную*** *решетку.*

3. Флюсы ***паяльные*** *применяют для очистки поверхности* ***паяемого*** *материала.*

– **способ изучения:** – **разбиение** материала на небольшие порции с целью пошагового их усвоения; разбиение задач на подза-

дачи; изучение на внеконтекстных предложениях, с опорой на важную для аналитической деятельности стратегию

– **абстрагирование***;* абстрагирование от ненужного для решения конкретной задачи: при работе с отдельными фразами акцент делается на главные члены предложения, отсекая второстепенные, и прежде всего на предикат, который на первом этапе – *наблюдения* – и на начальной стадии изучения каждой грамматической темы в пособии выделен жирным шрифтом;

Например: *Прочитайте предложения. Найдите двусоставные/субъектные и односоставные/бессубъектные, в которых предикаты выражены одинаковыми глаголами. Определите тип предложений.*

1. ***Углы*** *резца* ***определяют*** *положение режущей части в пространстве. 2. При точении цилиндрической поверхности глубину резания* ***определяют*** *как полуразность диаметров.*

Абстрагирование и различение часто используются в заданиях одновременно.

Например: Или: *Прочитайте предложения. Найдите в них краткие и полные причастия. Сравните их синтаксическую роль в предложении.*

1. *Обкатка – метод,* ***основанный*** *на зацеплении зубчатой пары.*

2. *Лазерная резка материалов может быть* ***основана*** *на различных процессах.*

Или: Прочитайте предложения. Найдите среди них инфинитивные, личные (определённо-личные, неопределённо-личные, пассивные) и безличные.

1. ***Можно определить*** *эффективную мощность N и мощность электродвигателя станка. 2. Силы* ***определяют*** *расчетным и опытным путем. 3. Режим горения дуги* ***определяется*** *точкой пересечения характеристик дуги и источника тока. 4. Прочность* ***определена*** *свариваемостью материалов.*

– **аналитический способ запоминания: –** многократные повторы на этапе предъявления; заучивание наизусть списков слов; устное выполнение заданий в аудитории и последующая запись их дома по памяти.

Определённое **единообразие** заданий на различном лексическом материале, то есть определённый **алгоритм действий**, предполагает выполнение какой-то их части в аудитории и даёт большие возможности для самостоятельной, индивидуальной работы, что, кроме когнитивных предпочтений, обусловлено современными требованиями к учебному процессу.

Каждая тема завершается заданиями **на трансформации:** – описание одной ситуации при помощи различных конструкций русского языка – что также соответствует аналитическим предпочтениям учащихся и даётся им легко, позволяя овладевать не отдельными предикативными структурами, а целой парадигмой типичных для научного стиля типов предложений.

Например: *1. Координаты точек* ***находятся*** *по проекциям.*

2. Координаты точек ***находят*** *по проекциям.*

3. Координаты точек ***можно найти*** *по проекциям.*

4. Координаты точек ***найдены*** *по проекциям.*

Дедуктивный метод обучения предполагает также обучение **в условиях низкого контроля** – только иногда **заучивание списков слов/глагольных форм и диктанты** на проверку правильности написания.

Многолетняя практика использования учебного комплекса и его частей в различной инженерной аудитории, включая аспирантов и магистрантов подготовительного факультета, показала успешность предлагаемых методических подходов в рамках дедуктивного аналитического метода.

В качестве другого примера учебного пособия, ориентированного на левополушарных, аналитически воспринимающих информацию студентов можно привести специальный курс «Знакомые незнакомцы», направленный на предупреждение межъязыковой интерференции на лексическом уровне, который адресован европейским студентам уровня В1 и апробирован в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина в 2016-2017 годах (Краснокутская, 2020: 106-125). Основными слушателями

курса являлись учащиеся из европейских стран, владеющие английским, французским, немецким, итальянским или испанским языками. Однако спецкурс также доказал свою эффективность при обучении носителей указанных языков, живущих не в Европе: американцев, мексиканцев, австралийцев. Кроме того, как показала апробация, разработанные материалы могут успешно применяться и при обучении учащихся из других стран, которые владеют одним из основных европейских языков и могут его использовать в функции посредника. Например, студентов из Индии, ошибки которых часто обусловлены влиянием английского языка, или учащихся из арабских стран, на которых оказывает интерферирующее воздействие хорошо им известный французский язык (Краснокутская 2020: 133-134). Таким образом, материалы данного спецкурса адресованы учащимся с аналитическим когнитивным стилем: носителям европейских аналитических языков, воспитанных европейской образовательной системой, а также тем, кто владеет данными языками и, следовательно, подвержен их интерферирующему влиянию при изучении русского языка.

Ориентация на носителей «еврограмматики» прослеживается как в структуре пособия, так и в модели каждого урока. Стремление носителей европейских языков и левополушарного мышления к единому формату организации учебного материала, **изначально заданному плану** и **алгоритмизации** было учтено в структуре уроков, построенных по единой модели. Данная особенность предполагает использование пособия на уроках с европейскими студентами, которым легче ориентироваться в материалах, структурированных по определенному критерию (в данном случае лексико-семантической группе).

Малоизвестно, что слова в европейских языках, сходные с русскими, часто имеют совершенно другое значение, совпадая с ними при этом по принадлежности к одной лексико-семантической группе, что минимизирует возможное непонимание учащимися указанных русских лексических единиц (Краснокутская, 2018). Однако русская лексика, омонимичная словам европейских языков, может быть довольно далека от них по смыслу и о значении совпадающих по форме русских слов не так просто догадаться. Межъязыковые омонимы можно встретить среди наиболее значимой и актуальной лексики. Поэтому учащимся предлагается определить значение слов, сходных по звучанию, но различных по смыслу.

Например: слово *буфет* в русском обозначает *мебель* или *кафе в общественных учреждениях*. В других языках это: в английском *buffet* ‘шкаф с посудой’ и ‘прилавок’, в немецком *Büffet* ‘шведский стол’, в итальянском *buffet* ‘кафе’, в испанском *bufet* ‘кафе’. Кроме того, все эти слова, могут использоваться для обозначения шведского стола или фуршета, что вызывает ошибки при описании данного явления: несмотря на то, что понятия *шведский стол* или *фуршет* знакомы, как правило, всем, однако, студенты могут по аналогии с родным языком передавать их словами, родственными русскому *буфет*. А слова *ванна* и *баня* (а также *ванная*) вызывают массу проблем из-за своего созвучия со словами родного языка иностранных учащихся: во французском *bain* ‘ванна’, в итальянском *bagno* ‘ванна’, в испанском *baño* ‘ванна’. Для испанских учащихся трудности усугубляются характерным смешением звуков «б» и «в».

Каждый урок включает следующие этапы**: введение** новой лексики; упражнения на ее **понимание** и **закрепление** при помощи подстановочных и трансформационных упражнений; **употребление** новых слов в текстах и диалогах; **речевые** упражнения, учебную **игру** и задания на **контроль**. Постепенное изучение и отработка новой лексики «по частям» являлись ключевыми принципами при разработке уроков спецкурса, поэтому на протяжении всего урока новый материал предъявляется **дозированно**,

Так же, как и в предыдущем рассмотренном пособии, работа по материалам спецкурса предполагает как **дедуктивный способ** обработки информации, присущий студентам-европейцам, так и **индуктивный,** стратегиями которого им предстоит овладеть.

Насыщенность материалов спецкурса упражнениями, предполагающими наблюдение изучаемых слов в контексте их употребления, способствует развитию **компенсаторной индуктивной стратегии** работы с информацией. Наиболее частотное задание этого типа формулируется следующим образом: *Проанализируйте употребление выделенных слов в данных предложениях/в данном тексте*. Предъявление нового материала также реализуется в **индуктивной форме**, то есть студенты знакомятся с новыми словами с помощью контекста.

Для облегчения такого затруднительного для европейцев вида работы в каждом уроке спецкурса используется аналитическая стратегия **различение** в разных типах заданий. Учащимся предлагается сравнить лексические единицы и установить различия между ними при помощи вопроса: «*Как вы думаете, чем различаются...?»*. Сопоставляя новые слова, студенты отталкиваются от определений и примеров их использования, представленных в уроке, а также опираются на иллюстративный материал и объяснения преподавателя.

С помощью указанной стратегии **различение** предлагается научиться **идентифицировать** вроде бы похожие по значению и по звучанию слова (большинство которых являются, к тому же, межъязыковыми омонимами).

Например: французское заимствование *жалюзи* для обозначения *вида портьер, штор*, омонимичное французскому *jalousie* ‘зависть’, ‘ревность’, обычно бывает неверно понято иностранцами, так же, как и английское *jalousie* и итальянское *gelosia,* которые означают только ‘ревность’, понятие ‘жалюзи’ в них выражено другими словами. Кроме того, часто необходимое студентам слово *розетка*, им практически не знакомо. Более того, английское *rosette* ‘розочка’, немецкое *Rosette* ‘орнамент’, французское *rosette* ‘розочка’ и ‘ленточка, бант’, итальянское *rosette* ‘архитектурное украшение’ не имеют никакого отношения к электрической розетке. Или: слово *бокал* может вызвать ложные ассоциации по причине межъязыковой интерференции: в итальянском *boccale* ‘кружка, кувшин’, во французском *bocal* ‘банка, бутылка’, в испанском *bocal* ‘шлюз’. Дифференциация указанных выше и многих других лексических единиц, осуществляется с помощью стратегии **различение** во всех уроках спецкурса при вводе новой лексики.

Кроме того, задание «*Чем различаются эти слова?»* входит в материалы заключительной игры-викторины во всех уроках спецкурса. Например, в уроке «Хобби»: *чем различаются дискотека и ночной клуб, артист и художник, песок и арена, декорации и украшения, аттракцион и достопримечательность?*

Интересно отметить, что путаница между словами *дискотека* и *ночной клуб* может возникнуть по причине смешения со словами родного языка: французское *discothèque* и испанское *discoteca* могут относиться как к дискотеке, так и к месту ее проведения. Слово *артист*, имеющее в русском языке значение ‘певец, музыкант, актер’, постоянно вызывает у студентов ассоциации со словами родного языка: в английском *artist* ‘артист, музыкант’ и ‘художник’, во французском *artiste* ‘артист, исполнитель’ и ‘художник’, в немецком *Artist* ‘актер, исполнитель’ и ‘художник’, в итальянском *artista* ‘артист, музыкант’ и ‘художник’, в испанском *artista* ‘исполнитель’ и ‘художник’. Слова в паре *песок/арена* могут смешиваться по причине межъязыковой омонимии: французское *arène*, итальянское *arena* и испанское *arena* означают также ‘песок’. *Декорация* может ошибочно соотноситься с украшениями в целом, а не только с театром: в английском *decoration* ‘украшение’, во французском *décoration* ‘украшение, убранство’. Слово *аттракцион* может быть ошибочно соотнесено со словом *достопримечательность*, поскольку английское и французское *attraction* означают ‘достопримечательность’.

Также в игре-викторине при помощи стратегии **различения** рассматриваются некоторые фразеологизмы, иногда дословно совпадающие с выражениями в европейских языках, например: *встать с левой ноги; строить на песке; считать овец; скелет в шкафу; нет ни души* (в уроке «Дом»).

Поскольку все эти выражения имеют аналоги в европейских языках, происходит

положительный перенос из родного языка в изучаемый.

В спецкурсе в полной мере реализуются и другие **аналитические дедуктивные стратегии** обработки нового материала. Прежде всего, это дедуктивный способ предъявления нового материала: примерам и моделям обязательно предшествует **правило, инструкция**, объясняющая, с какой целью вводится та или иная информация и как нужно с ней работать. Несмотря на множество примеров, сопровождающих ввод новой лексики, основным способом объяснения новых слов является определение. Например: ***Район*** *– это часть региона. Например, в Московском регионе (Московской области) 29 районов. Кроме того, большие города в России тоже делятся на районы. Например, в Москве 125 районов. На юго-западе Москвы расположены районы Коньково, Новые Черемушки, Теплый Стан и другие.* Дополнительные способы объяснения, такие как иллюстрация, объяснение преподавателя, контекст, служат вспомогательным, подкрепляющим материалом для учащихся при изучении новой лексической единицы. Даже для игровых заданий даются пояснения. Например, игра «Ток-шоу» открывается подробным описанием правил для играющих с указанием всех возможных ролей участников. Такие, на непросвещенный взгляд, излишние пояснения снимают психологическое напряжение учащихся, адаптируют непонятную и пугающую «игровую ситуацию» до привычной формы коммуникативного задания.

Характерной чертой материалов спецкурса являются **постоянные повторы** уже изученного. Новые слова, впервые представленные в первом уроке «Город»: *пруд, бассейн* и *озеро* многократно повторяются в следующих уроках спецкурса. Таким образом, в спецкурсе был реализован **аналитический способ запоминания**, основанный на множественном повторении уже пройденного материала.

В спецкурсе была учтена тенденция левополушарных европейцев к **аналитизму**, членению сложного и многоступенчатого материала на отдельные этапы, объемной информации на небольшие параграфы, глобальной задачи на несколько маленьких, поэтому для спецкурса характерно постепенное предъявление нового материала.

Кроме того, ярчайшей дедуктивной стратегий является выделение ключевых слов. Вся лексика спецкурса разделена на **ключевую и второстепенную**, в каждом уроке четко выделены ключевые слова, подлежащие обязательному изучению, и дополнительные единицы, предлагаемые для ознакомления. Например, в уроке «Образование» слова *класс, курс, аудитория, лекция, семинар, урок, учитель, преподаватель, воспитатель, репетитор* являются ключевыми лексическими единицами, в то время как *абитуриент, кафедра, зачет, конспект, стипендия* – второстепенными.

При работе с новой лексикой широко используется стратегия **абстрагирование**, когда учащиеся фокусируются на решении **конкретной задачи**. Это проявляется уже при предъявлении новых лексических единиц: их определения и примеры употребления предельно конкретны, точны и сжаты. Иногда такое определение выглядит излишне скрупулезным, например: *Банка – это посуда. Банка шире, чем бутылка. Банка может быть из стекла. В стеклянной банке продают маринованные грибы, соленые огурцы и помидоры, кофе, варенье, сок, компот* (урок «Еда»). Однако опыт работы показывает, что, чем полнее, шире, точнее определение нового слова (при том, что оно сопровождается картинкой и примерами употребления), тем оно понятнее учащимся. Даже давно известные и понятные студентам слова, например, *выходной* требуют подробного объяснения. Например, в определении этой лексической единицы подчеркивается, что *выходной – это обычно, но далеко не всегда суббота и воскресенье.* Стремление к максимально возможной **точности, отсутствию вариативности**, свойственным дедуктивному предъявлению материала, также было реализовано в заданиях спецкурса. Например, в задании нужно подставить подходящее по смыслу слово из изучаемой в

этом уроке группы «Свободное время»: *выходной, отпуск, каникулы, праздник*:

1. *– Милый, ты так много работаешь! По-моему, тебе пора в ……. – К сожалению, мой начальник с тобой не согласен.*

2. *У вас нет возможности отвезти ребенка на море или дачу? Летний лагерь «Солнышко» приглашает ваших детей отдохнуть на природе. Все лето для ваших детей: спортивные игры, курсы английского, купание в реке и прогулки по лесу. Лагерь «Солнышко» – лучшие …….!*

3. *– Завтра работаешь? – Нет, у меня ……. – Что будешь делать? – Утром буду спать до обеда, потом пойду в магазин, потом буду сидеть в Интернете. Как всегда!*

4. *– Ты знаешь, вчера вечером был салют. Разве был какой-то ……..? – Конечно! 23 февраля – День защитника Отечества.*

Учащиеся с легкостью справляются с этим заданием, поскольку при вводе указанной лексики были даны подробные отличительные признаки того или иного явления: в *отпуск* идут работающие люди, *каникулы* бывают у школьников и студентов, *праздник* – это особый день, посвященный чему-либо, а *выходной* – день, когда не надо идти на работу или в школу/институт.

В спецкурсе представлены задания, предполагающие **самостоятельную работу,** что также свойственно представителям аналитического когнитивного стиля. Помимо традиционных упражнений на подстановку, с которыми студенты справляются самостоятельно, можно перечислить такие типы заданий: «*Найдите примеры в Интернете», «Проанализируйте употребление слов в тексте»* и т.п. Самостоятельная работа учащихся также предполагается при выполнении ими творческих заданий с последующим выходом в речь: *«Составьте план туристической поездки», «Напишите объявление, афишу, рекламу», «Придумайте вопросы, которые вы зададите мэру вашего города»*.

В уроках спецкурса много заданий на **трансформации**. Ознакомившись с новой лексикой, студенты получают возможность активно ее использовать. Например, в уроке «Внешность» учащимся предлагается заменить словами *брюнет*, *блондин*, *шатен* и *рыжий* словосочетания *человек с черными волосами, человек со светлыми волосами, человек с каштановыми волосами* и *человек с рыжими волосами*.

Каждый урок спецкурса завершается заданиями **на контроль** изученного материала, которые нередко в нашей практике включались в домашнее задание. В конце спецкурса учащихся ожидает **итоговый тест**, включающий вопросы на проверку всей изученной лексики. В целом же, обучение реализуется **в условиях низкого контроля**, что также соответствует принципам дедуктивного метода обучения.

Таким образом, в двух описанных выше пособиях для иностранцев – носителей аналитического когнитивного стиля – на разном лексико-грамматическом материале были применены сходные методические приемы и подходы в рамках общего дедуктивного. Авторы исходили из следующих ментальных предпочтений учащихся-аналитиков при изучении иностранных языков: стремление к заданному извне плану, алгоритмической единообразной структуре пособия; последовательное восприятие новой информации, внимание к деталям, концентрация на каждом этапе изучения; предпочтение постепенной дозированной подаче материала; склонность к анализу; сфокусированность на выполнении конкретной задачи; индивидуализм; стремление к автономным, самостоятельным формам работы; основополагающее значение инструкций и правил, а не примеров и контекста.

Заключение (Conclusions). Авторы отмечают, что, несмотря на внешне различные по социальному статусу контингенты иностранных учащихся, они обладают совершенно сходными когнитивными предпочтениями в области обучения РКИ. Поэтому перечисленные принципы подачи и работы с материалом, весь методический инструментарий двух проанализированных учебных пособий полностью соответствуют аналитическому когнитивному стилю учащихся и во

многом отличаются от известных нам учебных пособий по русскому языку как иностранному. По мнению авторов, обучение русскому языку как иностранному студентов с преобладающим аналитическим когнитивным стилем, в частности европейцев и учащихся инженерно-технических вузов, требует создания специальных учебных материалов, учитывающих когнитивные особенности учащихся данных контингентов. Выделены следующие одинаковые характеристики учебно-методических материалов, ориентированных на учащихся с преобладающим аналитическим когнитивным стилем: алгоритмическая последовательность, дедуктивность предъявления нового материала малыми порциями, конкретность, разделение материала на главное и второстепенное, предоставление студентам большого объема заданий для самостоятельной работы и т. п.

Проблема рассмотрения когнитивных стилей с точки зрения обучения иностранным языкам, несомненно, заслуживает более детального изучения и расширения изучаемых аудиторий учащихся. Игнорирование присущих студентам видов познавательной активности ведет к несовпадению формы и содержания учебных материалов с возможностями, потребностями и интересами студентов, снижению успеваемости и мотивации. Учет когнитивных предпочтений учащихся и создание принципиально новых учебно-методических материалов на этой основе являются актуальными задачами методики преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

Авдеева И.Б. Когнитивный диссонанс как причина неуспеха при обучении РКИ в вузах инженерного профиля // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. №3. 81-87.

Авдеева И.Б. (а) К вопросу о влиянии Интернета на изучение русского языка как иностранного. В сб.: Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. Сборник статей III Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. 2019. С. 61-76.

Авдеева И.Б.(б) Формальная и когнитивная специфика Интернет-коммуникации в рамках лингводидактики: новое или уже известное? В сб.: Международное образование и сотрудничество. Сб. научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции. Москва, 2019. С. 4-11.

Авдеева И.Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее влияния на пользователей // Мир русского слова. 2020. №4. С. 86-95.

Краснокутская Н.В. Знаки и символы русской и европейской действительности и их использование в учебниках РКИ // Международный аспирантский вестник: Русский язык за рубежом. Москва. 2014. № 1. С. 39-43.

Краснокутская Н.В. Проблема межъязыковой омонимии в преподавании русского языка как иностранного европейским учащимся // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №1. URL: https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN118.pdf. Загл. с экрана. Яз. рус., англ. (дата обращения 5.12.2021).

Краснокутская Н.В. Обучение заимствованной лексике в русском языке как лингводидактическая проблема (на материале спецкурса для иностранных учащихся). Дисс. ... канд. пед. наук, Москва, 2020. 195 с., илл.

Попова В.В. Учет когнитивных стилей при обучении иностранному языку // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2017. №3 (30). С. 14-19.

Сырова М.М. К вопросу об использовании когнитивных стратегий при чтении на начальном этапе обучения РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. №1 (34). С. 270-273.

Храмченко Т.А. Учет когнитивных стилей учащихся в инновационных технологиях обучения иностранным языкам // Проблемы педагогики. 2020. №1 (46). С. 113-116.

Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Рабочая тетрадь. В 4-х частях. / Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Орлова Т.К., Артемьева Г.В., Богомолова И.А., Дубинская Е.В., Касарова В.Г., Колосова Т.Г., Филипская Т.А., Цветова Н.Е. Под ред. д. пед. н. И. Б. Авдеевой. СПб.: Златоуст, 2014. 240 с.

Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя. В 4-х частях. / Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Ор-

лова Т.К., Артемьева Г.В., Богомолова И.А., Дубинская Е.В., Касарова В.Г., Колосова Т.Г., Филипская Т.А., Цветова Н.Е. Под ред. д. пед. н. И. Б. Авдеевой. СПб.: Златоуст, 2019. 200 с.

Avdeyeva I.B., Krasnokutskaya N.V. Cognitive styles in methodology of Russian as a foreign language // SHS Web Conf. 2021. Vol. 127. 02014 DOI: 10.1051/shsconf/202112702014.

The impact of cognitive style diversity on implicit learning in teams / Aggarwal, I., Woolley, A., Chabris, C., Malone, T. // Front. Psychol. 10 [February 2019]: 112.

Chen Z, Chen, S. Chien, C. Students' reactions to different levels of game scenarios: a cognitive style approach // Educational Technology & Society. 2017. Vol. 20. №. 4. P. 69-77.

Damart S., Adam-Ledunois S. Impact of cognitive style on group decision and negotiation // Handbook of Group Decision and Negotiation. 2021. Springer, Cham. P. 193-210.

Höffler, T., Koć-Januchta, M., Leutner, D. More evidence for three type of cognitive style: validating the object-spatial imagery and verbal questionnaire using eye tracking when learning with texts and pictures // Applied Cognitive Psychology. Special Issue: Target Article and Commentaries: Creating Memories for False Autobiographical Events in Childhood. January/February 2017. Vol. 31. Issue 1. P. 109-115.

Visualizers versus verbalizers: effects of cognitive style on learning with texts and pictures – an eye-tracking study / Koć-Januchta M., Höffler T., Thoma G., Prechtl H., Leutner D. // Computers in Human Behavior. March 2017. Vol. 68. P. 170-179.

Leaver B.L. The next paradigm shift and its historical context // Transformative Language Learning and Teaching. 2021. Cambridge: Cambridge UP. P. 13-22.

Leaver B.L., Campbell C. The shifting paradigm in Russian language pedagogy. From communicative language teaching to transformative language learning and teaching // The Art of Teaching Russian. 2020. Georgetown: Georgetown UP, P. 147-162.

Cognitive style modulates semantic interference effects: evidence from field dependency / Nappo R., Romani C., De Angelis G., Galati G. // Experimental Brain Research. 2019. 237 (3). P. 755-768.

Tambi T., Murtadho F., Rafli Z. Learning strategy and cognitive style: the effect on students' writing ability // ICEL 2019: First International Conference on Advances in Education, Humanities, and Language. ICEL 2019, Malang, Indonesia, 23-24 March 2019. P. 43-48.

References

Avdeyeva, I.B. (2014), "Cognitive dissonance as a cause of failure in the study of Russian as a foreign language at engineering schools", *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Issues of Education: languages and fields*, 3, 81-87. (In Russian).

Avdeyeva, I.B. (2019a), "To the question of the influence of the Internet on the study of Russian as a foreign language", *Yazyk i rech' v Internete: lichnost', obshchestvo, kommunikaciya, kul'tura*, 2019, 61-76. (In Russian).

Avdeyeva, I.B. (2019б), "Formal and cognitive specifics of Internet communication in the framework of linguodidactics: new or already known?", *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo*, 4-11. (In Russian).

Avdeyeva, I.B. (2020), "Electronically mediated communication: the degree of its impact on users", *Mir russkogo slova (The World of Russian Word)*, 4, 86-95. (In Russian).

Krasnokutskaya, N.V. (2014), "Signs and symbols of Russian and European reality and use of them in textbooks of Russian as a foreign language", *Mezhdunarodny aspirantskij vestnik: Russkij yazyk za rubezhom (International postgraduate bulletin: Russian language abroad)*, 1, 39-43. (In Russian).

Krasnokutskaya, N.V. (2018), "The problem of interlingual homonymy in teaching Russian as a foreign language to European students", *World of Science*, 1, available at: https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN118.pdf. Title from the screen, Russian, English (Accessed: 05.15.2021). (In Russian).

Krasnokutskaya, N.V. (2020), Learning borrowed vocabulary in Russian as a linguodidactic problem (based on a special course for foreign students). Diss. Ph.D. in Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Popova, V.V. (2017), "Consideration of cognitive styles when teaching foreign language", *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya*, 3 (30), 14-19. (In Russian).

Syrova, M.M. (2021), "To the question of the usage of cognitive strategies in reading for teaching Russian as a foreign language to beginners", *Baltic Humanitarian Journal*, 10, 1 (34), 270-273. (In Russian).

Khramchenko, T.A. (2020), "Consideration of students' cognitive styles in innovative technologies of teaching foreign languages", *Problems of pedagogy*, 1 (46). 113-116. (In Russian).

Avdeyeva, I.B., Vasilieva, T.V., Orlova, T.K., Artemyeva, G.V., Bogomolova, I.A., Dubinskaya,

E.V., Kasarova, V.G., Kolosova, T.G., Filipskaya, T.A. and Tsvetova, N.E. (2014), *Russkij yazyk dlya inostrannyh uchashchihsya inzhenernogo profilya: leksika i grammatika* [Russian for foreign engineering students: vocabulary and grammar], in Professor of Philology Avdeyeva, I.B. (ed.). In 4 parts. Student's book. Zlatoust, St. Petersburg, Russia.

Avdeyeva, I.B., Vasilieva, T.V., Orlova, T.K., Artemyeva, G.V., Bogomolova, I.A., Dubinskaya, E.V., Kasarova, V.G., Kolosova, T.G., Filipskaya, T.A. and Tsvetova, N.E. (2019), *Russkij yazyk dlya inostrannyh uchashchihsya inzhenernogo profilya: leksika i grammatika* [Russian for foreign students of engineering: vocabulary and grammar], in Professor of Philology I.B. Avdeyeva (ed.). In 4 parts. Teacher's book. Zlatoust, St. Petersburg, Russia.

Avdeyeva, I.B. and Krasnokutskaya, N.V. (2021), "Cognitive styles in methodology of Russian as a foreign language", *SHS Web Conf.*, 127, 02014. DOI: 10.1051/shsconf/202112702014.

Aggarwal, I., Woolley, A., Chabris, C., and Malone, T. (2019), "The impact of cognitive style diversity on implicit learning in teams". *Front. Psychol*. 07 February 2019, 10, 112.

Chen, Z, Chen, S. and Chien, C. (2017), „Students' reactions to different levels of game scenarios: a cognitive style approach", *Educational Technology & Society*, 20, 4 (October 2017), 69-77.

Damart, S. and Adam-Ledunois, S. (2021), Impact of cognitive style on group decision and negotiation. Handbook of Group Decision and Negotiation. Springer, Cham.

Höffler, T., Koć-Januchta, M. and Leutner, D. (2017), "More evidence for three type of cognitive style: validating the object-spatial imagery and verbal questionnaire using eye tracking when learning with texts and pictures", *Applied Cognitive Psychology. Special Issue: Target Article and Commentaries: Creating Memories for False Autobiographical Events in Childhood.* January/February 2017, 31, 1, 109-115.

Koć-Januchta, M., Höffler, T., Thoma, G., Prechtl H. and Leutner D. (2017), "Visualizers versus erbalizers: effects of cognitive style on learning with texts and pictures – an eye-tracking study", *Computers in Human Behavior*, 68, March 2017, 170-179.

Leaver, B.L. (2021), "The next paradigm shift and its historical context", *Transformative Language Learning and Teaching*, Cambridge, UK, 13-22.

Leaver, B.L. and Campbell, C. (2020), "The shifting paradigm in Russian language pedagogy. From communicative language teaching to transformative language learning and teaching", *The Art of Teaching Russian, Georgetown UP*, Washington, USA, 147-162.

Nappo, R., Romani, C., De Angelis, G. and Galati, G. (2019). "Cognitive style modulates semantic interference effects: evidence from field dependency", *Experimental Brain Research,* 237 (3), 755-768.

Tambi, T., Murtadho, F. and Rafli, Z. (2019), "Learning strategy and cognitive style: the effect on students' writing ability", *ICEL 2019: First International Conference on Advances in Education, Humanities, and Language*. ICEL 2019, Malang, Indonesia, 23-24 March 2019, 43-48.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Авдеева Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, академик ПАНИ, профессор кафедры «Русский язык для иностранных граждан» Подготовительного факультета для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет.
Краснокутская Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный технологический университет «СТАНКИН».

About the authors:
Irina B. Avdeyeva, Professor of Philology, Academician of PANI, Professor of the Department "Russian Language for Foreign Citizens" of the Preparatory Faculty for Foreign Citizens, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University.
Nadezhda V. Krasnokutskaya, Ph.D. in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Moscow State University of Technology "STANKIN".

УДК 372.881.161.1 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-8**

Савочкина И.В.*, **Акифи О.И.**

Лексико-грамматические чанты на занятии по русскому языку как иностранному

Белгородский государственный технологический
университет им. В.Г. Шухова
ул. Костюкова, д. 46, г. Белгород, 308012, Россия
savochkina.90@mail.ru*

*Статья поступила 26 декабря 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022*

Аннотация. *Введение.* Современные условия обучения, ставят перед преподавателем ряд задач, решение которых выходит за рамки традиционной методики преподавания. Особую актуальность приобретают суггестопедические методики, призванные в сложившихся стрессовых для обучающегося условиях раскрыть резервные возможности внимания и памяти. Одной из таких продуктивных форм работы являются лексико-грамматические чанты, представляющие собой многократно повторяемый под музыку лексико-грамматический материал. *Цель статьи* – изучить и проанализировать существующий опыт использования лексико-грамматических чантов на занятиях по РКИ, а также обосновать целесообразность применения чантов в онлайн-группах с уровнем владения языком А1. *Материалы и методы*: теоретический анализ научно-методической литературы, контент-анализ, описание и анализ результатов исследования. *В результате* в статье приведены статистические данные итоговых контрольных работ групп, принимавших участие в эксперименте по использованию лексико-грамматических чантов на занятиях по русскому языку как иностранному. Исследование показало, что обучающиеся экспериментальной группы в среднем на 15% лучше справляются с заданиями по аудированию и говорению на заданную лексико-грамматическую тему. *Выводы*: исследование показало, что лексико-грамматические чанты несут большой методический потенциал, для раскрытия которого необходимы дальнейшие теоретические и практические исследования.
Ключевые слова: лексико-грамматический чант; джазовый чант; суггестопедический метод; музыка в обучении РКИ; русский язык как иностранный.

Информация для цитирования: Савочкина И.В., Акифи О.И. Лексико-грамматические чанты на занятии по русскому языку как иностранному // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 91-101. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-8.

I.V. Savochkina*, O.I. Akifi

Lexico-grammatical chants in the lesson in Russian as a foreign language

Shukhov Belgorod State Technological University,
46 Kostyukov Str., Belgorod, 308012, Russia
savochkina.90@mail.ru

Received on December 26, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Modern learning conditions pose a number of tasks for the teacher, the solution of which goes beyond the traditional teaching methods. Of particular relevance are suggestopedic methods, designed to reveal the reserve possibilities of attention and memory in the current stressful conditions for the student. One such productive form of work is lexico-grammatical chants, which are lexico-grammatical material repeated many times to music. *The purpose* of the article is to study and analyze the existing experience of using lexico-grammatical chants in Russian as a foreign language classes, as well as to substantiate the expediency of using chants in online-groups with A1 language proficiency. *Materials and methods:* theoretical analysis of scientific and methodological literature, content analysis, description and analysis of research results. *As a result*, the article presents the statistical data of the final tests of the groups that took part in the experiment on the use of lexical and grammatical chants in the classroom in Russian as a foreign language. The study showed that the students of the experimental group, on average, cope 15% better with tasks in listening and speaking on a given lexico-grammatical topic. *Conclusions*: the study showed that lexico-grammatical chants have a great methodological potential, the disclosure of which requires further theoretical and practical research.
Keywords: lexico-grammatical chant; jazz chant; suggestopedic method; music in teaching RFL; Russian as a foreign language.

Information for citation: I.V. Savochkina, O.I. Akifi (2022), “Lexico-grammatical chants in the lesson in Russian as a foreign language”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 91-101, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-8.

Введение (Introduction). Практика преподавания иностранного языка (в том числе и русского как иностранно) в современных условиях ставит перед преподавателем ряд задач, решение которых напрямую связано с эффективностью образовательного процесса. Одной из таких задач, приобретших особую актуальность в условиях дистанционного обучения, является задача удержания внимания студентов и поддержания должного уровня их мотивации. Все участники образовательного процесса (и преподаватели, и студенты) в условиях пандемии столкнулись с новой для себя образовательной средой. Новое – это в первую очередь стресс для нервной системы. В данных условиях возникают психолого-педагогические проблемы, несвойственный обучению офлайн.

Мотив – ключевой фактор, влияющий на успешную учебу. Учитывая уровень и характер мотивации студентов, преподаватель выстраивает стратегию обучения. А.И. Гебос выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

– осознание ближайших и конечных целей обучения;

− осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

− эмоциональная форма изложения учебного материала;

− показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;

− профессиональная направленность учебной деятельности;

− выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;

− наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе (Гебос, 2007: 16).

В.М. Иванов, И.А. Штельмах, В.Ю. Щегольков отмечают следующие методы стимулирования мотивации:

1. Поставить перед учащимся точную цель, чтобы работать над ее достижением. Очень полезным является сосредоточение на небольших задачах, которые можно выполнить без труда.

2. Мотивировать студентов к активности путем введения альтернативных источников хранения и передачи информации (интернет-форумах, посвященных курсу, онлайн-курсам).

3. Предоставить студентам возможность общаться между собой путём альтернативных форм (конференции, посещение музеев, профессиональных учреждений, компаний).

4. Создание в учебной аудитории благоприятного психологического климата для развития личности (Иванов, 2014: 33).

Проблемы организации благоприятного психологического климата становятся наиболее актуальными в условиях нового для слушателей онлайн обучения. Несмотря на то, что молодые люди проводят за экранами компьютеров и смартфонов большую часть дня, использование привычных технических средств в качестве средства обучения может привести к определенным психологическим неудобствам и трудностям, которые, безусловно, негативно скажутся на учебной мотивации и результатах обучения. В сложившихся условиях цель преподавателя – организовать учебный процесс таким образом, чтобы негативные факторы применения технических средств обучения изменили свою природу и стали работать на поддержание положительной мотивации обучения. Следовательно, в учебный процесс необходимо включать такие занятия, которые создавали бы благоприятную психологическую обстановку, были близки и понятны слушателям, отвечали их индивидуально-психологическим потребностям.

К методике преподавания русского языка как иностранного еще во второй половине XX века были применены принципы суггестопедии, нашедшие отражение в суггестопедическом методе преподавания. Как отмечает автор метода, болгарский врач-психотерапевт Георгий Лозанов, «суггестия – психическое внушение, изменение процессов мышления, чувствования и реакций, большей частью не замечаемое тем, кто подвергается внушению со стороны (чужая суггестия) или со стороны самого себя (аутосуггестия, самовнушение)» (Философская энциклопедия, 1962). Г. Лозанов использовал суггестивное воздействие на обучающихся в качестве средства активизации скрытых психических возможностей.

Идеи Г. Лозанова нашли свое продолжение в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков. На их основе возник интенсивный подход к обучению. Л.Г. Денисова определяет основные положения суггестопедии таким образом:

− обучение должно быть радостным и ненапряженным;

− его следует осуществлять как на сознательном, так и на подсознательном уровнях;

− в обучении следует использовать обычно не задействуемые резервы сознания с целью повышения результативности (Денисова, 1995: 8).

Наибольшую известность приобрел метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. Под резервными возможностями личности автор понимает проявляющиеся в опреде-

ленных педагогических условиях особенности функционирования памяти, а также новый уровень интеллектуальной активности и раскрытие творческих способностей личности. Как отмечает исследователь, метод активизации «решает прежде всего задачу обучения общению на иностранном языке» (Китайгородская, 1986: 76), соединяя в себе обучающую и воспитывающую функции. Раскрытие резервов личности обучающихся достигается путем:

−авторитета преподавателя и его творческой роли;

−создания доверительной атмосферы общения в группе;

−эмоциональной включенности в учебный процесс;

−высокой степени мотивации учебной деятельности.

Принципам суггестопедии отвечают лексико-грамматические чанты, представляющие собой ритмичное повторение лексико-грамматических единиц под музыку с целью их запоминания.

Таким образом, **целью** исследования является изучение опыта применения лексико-грамматических чантов на занятиях по русскому языку как иностранному, а также анализ возможностей чантов в области поддержания учебной мотивации слушателей в условиях дистанционного обучения на уровне А1. На их основе возник интенсивный подход к обучению.

Материалы и методы (Methodology and methods). Отсутствие достаточной исследовательской базы, посвященной опыту внедрения лексико-грамматических чантов на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах вузов, обусловило выбор комплексной методики исследования: теоретический анализ научно-методической литературы по теме, контент-анализ, описание и анализ результатов исследования.

В качестве материалов при внедрении в процесс обучения русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах вузов лексико-грамматических чантов использовались имеющиеся в открытом доступе лексико-грамматические чанты, созданные преподавателями РКИ (каналы на YouTebe *Russian with Tamara* и *Татьяна Гю*).

Основная часть (Main Part). Анализируя научно-методической литературу (Graham C., Blell G., Hellwig K., Веселова Т.М., Вильберг Т.Е, Мишина Т.Е., Нестеров М.Н., Макковеева Ю.А., Фаттахова М.С., Кочевых Н.В. и др.) по теме исследования, можем сделать вывод, что лексико-грамматические чанты – популярная и актуальная форма работы на занятиях по иностранному языку (английскому, французскому, немецкому), однако в практике преподавания русского языка как иностранного она не нашла должного методического обоснования. В открытом доступе есть отдельные учебно-методические разработки преподавателей, но комплексное научно-методическое обоснование данной формы работы в отечественной научной литературе отсутствует.

Одним из популярных методов обучения английскому языку, построенному на принципах суггестопедии, являются джазовые чанты. Автором данного метода является американский писатель, преподаватель английского языка и джазовая певица Каролином Грэхэм, автор книги «Creating songs and Chants», в которой рассказывает о принципах создания джазовых чантов на любые темы. Как отмечает Н.В. Кочевых, «джазовые чанты – это ритмически выраженные короткие разговоры в стиле джаз на определённую тему. Они имеют черты, как песен, так и стихотворений. Джазовым чантам присущи такие характеристики, как ритм, ударение, темп, динамичность и простота музыкального сопровождения» (Кочевых, 2013).

C. Graham дает следующее определение: «A grammarchant is a rhythmic exercise which presents some aspect of American English grammar and offers students an enjoyable way to reinforce basic principles of the spoken language» (Graham, 2006: 12).

Итак, чант – это небольшой текст или стихотворение, положенное на музыку, нацеленное на запоминание лексико-грамматиче-

ских единиц языка при условии многократного повторения. Таким образом, можно говорить о двукомпонентности лексико-грамматического чанта:

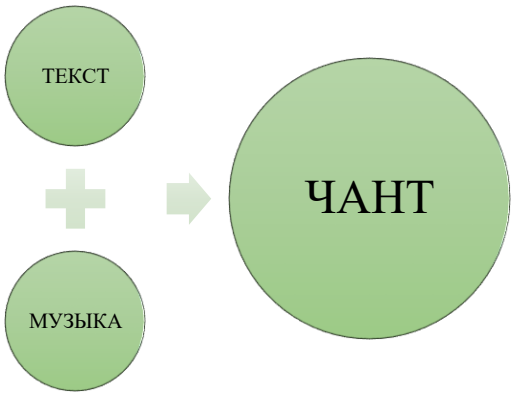


Рис. 1 Компоненты чанта
Fig. 1 Chant components

Лексическим наполнением чанта могут быть:

− отдельные лексические единицы (например, лексико-семантическая группа слов);

− частотные в употреблении фразы (например, этикетные формулы);

− фразеологизмы и фразеологические сочетания;

− отдельные грамматические единицы (например, спряжение неправильных глаголов).

Выбор лексического наполнения чанта обусловлен трудностью в усвоении конкретного материала, то есть чант, отрабатывающий спряжение глагола *хотеть* методически целесообразен, так как глагол относится к группе неправильных и спрягается по особой модели, что часто вызывает затруднения у слушателей, а чант с глаголом *читать* или *звонить* методической ценности не несёт, так как глаголы не представляют трудности для усвоения.

Чанты возникли на основе джаза как наиболее простого и понятного музыкального жанра. В настоящее время музыкальная составляющая чанта вышла за пределы изначального жанра. Наиболее популярны в современных чантах по русскому языку как иностранному ритмы хип-хопа и рэпа. На наш взгляд, этот выбор обусловлен, с одной стороны, популярностью музыкального направления в среде молодежи, а с другой стороны, его простотой и информационной ненасыщенностью, что отвечает методическим задачам лексико-грамматических чантов.

Применение музыки на занятии по иностранному языку нашло методическое обоснование в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Так, Г. Блель и К. Хельвиг выделяют следующие функции музыки в обучении иностранным языкам:

“Aus der Sicht der Musikpsychologie und -therapie können folgende Funktionen für ein integratives Konzept von Musik und Fremdsprachen erkannt werden:

− physiologisch (Behaltensleistung fördernd),

− psychohygienisch (Entspannung erzeugend),

− als Auslösemoment von Emotionen und Gefühlsprozessen,

− sozialpsychologisch (Gruppendynamik stärkend),

− als Mittel zur Förderung kognitiver Prozesse,

− unbewussten Lernens und als Auslöser von Kommunikationsprozessen” (Blell, 1996: 9).

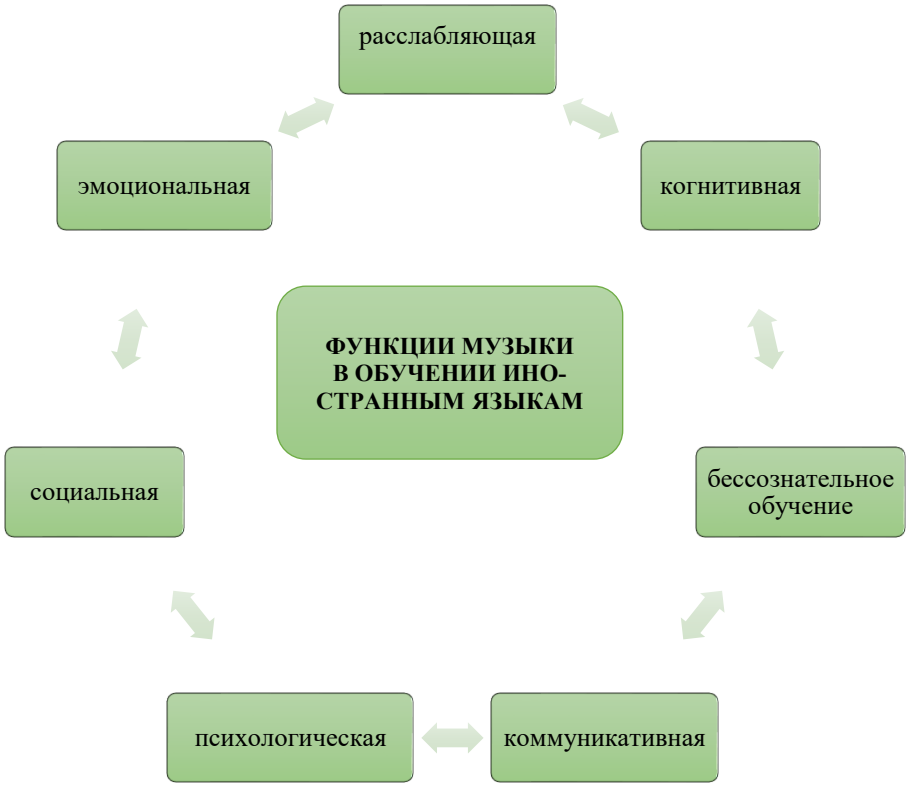


Рис. 2 Функции музыки в обучении иностранному языку
Fig. 2 The functions of music in teaching a foreign language

Использование музыки на занятии по иностранному языку (в том числе и русскому как иностранному) положительным образом сказывается на психоэмоциональной атмосфере в учебном коллективе, активизирует когнитивные способности обучающихся, запуская бессознательное обучение, способствует социальному раскрепощению и установлению коммуникативных связей. S. Krashen отмечает: “Music is also used as a means of lowering anxiety and diminishing tension, and inducing the state of relaxed alertness considered optimal for second language acquisition” (Krashen, 1982: 145).

Простой музыкальный ритм чантов решает главную проблему многократного повторения лексических или лексико-грамматических единиц – утомляемость и снижение мотивации. Заучивание слов и грамматических единиц под музыку лишено монотонности и автоматизма. Учебный материал запоминается как слова песни – легко и непринужденно.

Определим этапы работы с лексико-грамматическим чантом на уроке РКИ.

Этап 1. Совместное прослушивание. На данном этапе преподаватель и обучающиеся знакомятся с чантом, слушая его на групповом онлайн- или офлайн-занятии. Важно, чтобы лексический материал чанта не был новым для студентов, так как основная функция чанта – отработка и закрепление изученного ранее материала.

Этап 2. Произнесение вместе с преподавателем. Студенты вместе с преподавателем проговаривают слова чанта, делая паузы. На данном этапе преподаватель комментирует лексико-грамматический материал, актуализируя знания обучающихся. Возможно простукивание и прохлопывание текста чанта, остановки и многократные повторы. Основная цель данного этапа – добиться четкого произношения и понимания содержания.

Этап 3. Самостоятельная работа с чантом. Студенты слушают чант самостоятельно. Это может быть как определенная

домашняя работа, так и задание на многократное (например, ежедневное в течение недели) повторение вне аудитории. На данном этапе происходит автоматизация навыков произношения трудных фонетических единиц, а также закрепление отдельных лексико-грамматических явлений, традиционно вызывающих трудности у обучающих.

Рис. 3 Пример чанта (канал на YouTube *Russian with Tamara*)
Fig 3 Chant example (YouTube channel *Russian with Tamara*)

Работа с чантом возможна на различных этапах урока: в качестве фонетической разминки, закрепления и повторения лексического материала, самостоятельной индивидуальной и групповой работы.

Е.В. Анопченко и О.Г. Аркатова отмечают, что при обучении иностранцев русской фонетике возникает ряд трудностей. Авторы видят их причины в следующем:

1) «фонетический строй русского языка сильно отличается от фонетического строя родного языка слушателя;

2) в течение учебного процесса не ведётся целенаправленная регулярная работа по развитию фонетических умений и навыков, исправлению акцента» (Анопченко, 2020: 58).

Прослушивание чантов в свободное от занятий время, совмещение их с бытовыми делами (поездка в транспорте, уборка, занятия спортом, прогулка) позволяют частично решить возникающие трудности в области обучения фонетике русского языка как иностранного. Чанты начитываются носителем языка, преподавателем РКИ, поэтому демонстрируют эталонный, фонетически грамотный русский язык. Регулярное прослушивание подобного материала благоприятно сказывается на фонематических знаниях обучающихся. Повторение под музыку лексико-грамматических форм, традиционно вызывающих трудности у обучающихся (спряжение некоторых глаголов, склонение личных местоимений, числительные и пр.), лишенное монотонности, приводит к их эффективному усвоению в психологически комфортных условиях, способствующих раскрытию резервных возможностей памяти и внимания.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Обзор научной литературы показал, что потенциал лексико-грамматических чантов на занятиях по русскому языку как иностранному, несмотря на положительный опыт внедрения их в методику преподавания других иностранных языков (в частности, английского), практически не используется. На наш взгляд современный образовательный условия требуют максимального учета психологической составляющей урока в связи с многократно возросшей информатизацией не только учебного процесса, но и личной жизни обучающихся. Работа с большими объемами информации, особенно в ограниченное время, неизбежно сопровождается стрессом, отрицательно влияющим на процесс запоминания, снижающим внимание и мотивацию. Дополнительным стрессообразующим фактором при изучении русского языка как иностранного является погружение в иноязыко-

вую среду, соприкосновение с иным культурным кодом. Именно поэтому создание благоприятный психологической обстановки на уроке – одна из целей преподавателей РКИ. Этому способствуют неформальные задания, основанные на принципах суггестопедии, одним из которых и являются лексико-грамматические чанты.

В настоящее время авторы данной статьи, преподаватели кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова, предпринимают попытки внедрения лексико-грамматических чантов на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном факультете университета на уровне А1. Работа с чантами организована в соответствии с представленными выше этапами. В экспериментальной группе традиционная аудиторная и самостоятельная работа расширяется за счет введения лексико-грамматических чантов на закрепление сложных фонетических, лексических, лексико-грамматических и синтаксических явлений. В качестве домашнего задания студенты регулярно слушают чанты, соответствующие изучаемой на занятии лексико-грамматической теме («Русские цифры», «Глагол жить», «Дни недели», «Предложный падеж личных местоимений» и т.д.). Студенты контрольной группы с чантами не работают и изучают русский язык по традиционным методикам.

Результативность процесса внедрения лексико-грамматических чантов в практику преподавания РКИ на уровне А1 проверяется с помощью методов анкетирования, тестирования, беседы и педагогического наблюдения. Обучающиеся контрольной и экспериментальной групп после освоения определенных тем курса проходят тестирование, а также беседуют с преподавателем и отвечают на вопросы анкеты. На диаграмме представлены результаты тестирования групп по лексико-грамматическим темам «Количественные числительные» и «Времена года, месяцы и дни недели».

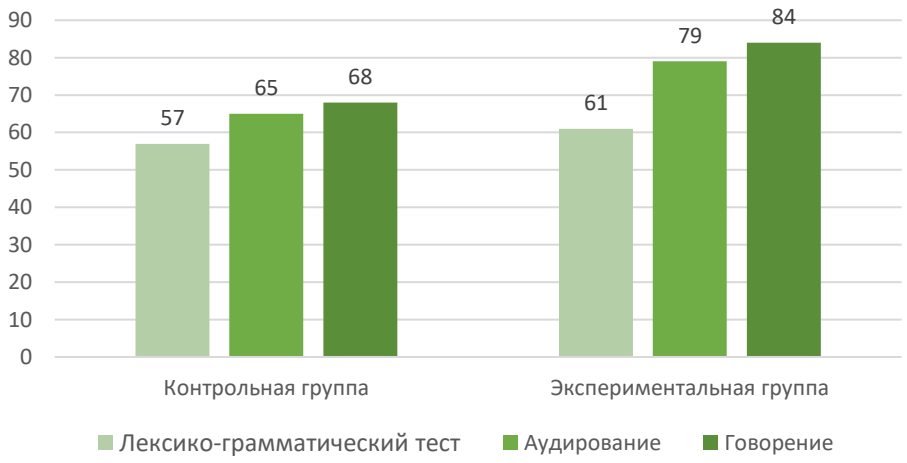


Рис. 4 Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп по теме «Количественный числительные», (%)
Fig. 4 The results of testing the control and experimental groups on the topic “Quantitative numerals”, (%)

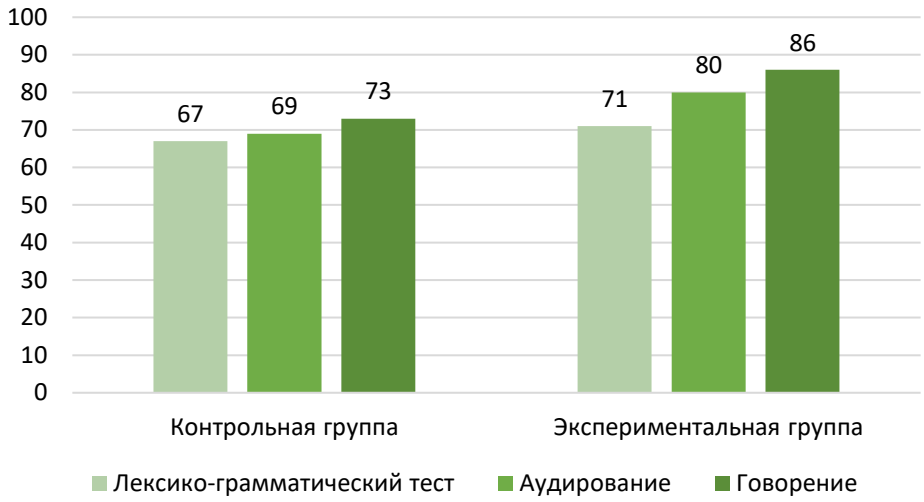


Рис. 5 Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп по теме «Времена года, месяцы и дни недели», (%)
Fig. 5 The results of testing the control and experimental groups on the topic "Seasons, months and days of the week", (%)

Из результатов, представленных на диаграммах, следует, что обучающиеся контрольной и экспериментальной групп показали примерной одинаковые результаты в лексико-грамматическом тесте (57%-61%; 67%-71% соответственно по двум заданиям). Однако результаты по аудированию и говорению экспериментальной группы, изучавшей лексико-грамматические темы с дополнительными заданиями в виде чантов, значительно выше результатов контрольной группы (в среднем на 15%). На наш взгляд, объяснение этому лежит в самой природе лексико-грамматического чанта – многократное прослушивание записанного носителем языка лексического материала. Обучающиеся при работе с чантом активно развивают навыки аудирования, что логично приводит к быстрому переходу лексики в активный запас и корректное ее воспроизведение.

Заключение (Conclusion). В условиях дистанционного обучения участники образовательного процесса столкнулись с новой образовательной средой, неизбежно создавшей стрессовую ситуацию. Решить психолого-педагогические проблемы удержания внимания и поддержания мотивации призваны суггестопедические методы обучения, раскрывающие резервные возможности личности. Одним из таких методов являются лексико-грамматические чанты. Применение лексико-грамматических чантов в практике преподавания иностранных языков положительным образом зарекомендовало себя в мировой практике, а также в преподавании английского языка в России. Чанты позволяют создать на занятии благоприятную психологическую атмосферу, раскрыть резервные возможности личности обучающихся, перенести обучение иностранному языку в привычную для них обстановку, расширить границы урока за счет потенциала чантов в личном пространстве студентов. В ходе нашего эксперимента было доказано, что лексико-грамматические чанты активно развивают устную речь учащихся, совершенствуют их навыки аудирования и говорения, что особенно важно в условиях реальной коммуникации. Вклад авторов состоит в том, что впервые в методике преподавания русского языка как иностранного была проведена и описана экспериментальная работа по внедрению лексико-грамматических чантов в учебный процесс, обоснована целесообраз-

ность их применения, доказана эффективность чантов применительно к практике преподавания РКИ на уровне А1.

Безусловно, для определения механизмов работы с лексико-грамматическими чантами требуются дальнейшие исследования в данной области. На наш взгляд, данная форма работы, основанная на принципах суггестопедии, способна решать актуальные задачи, стоящие перед преподавателями русского языка как иностранного.

Список литературы

Алмазова Н.И. Современные подходы к обучению иностранным языкам в нелингвистическом ВУЗе. Теоретические аспекты иноязычного образования в неязыковых ВУЗах на современном этапе // Проблемы гуманитарного образования: обучение профессиональному общению и межкультурной коммуникации. Материалы к программе повышения квалификации для преподавателей. Санкт-Петербург. 2006. С. 21-24.

Анопченко Е.В. Формирование фонетических навыков речи при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ, Москва, 20-21 февраля 2020 года / Под общей редакцией С.А. Вишнякова. Москва: Московский педагогический государственный университет. 2020. С. 58-63.

Веселова Т.М., Вильберг Т.Е, Мишина Т.Е. Пой и изучай английскую грамматику. Санкт-Петербург: КАРО. 2006. 144 с.

Гебос А.И. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 14-20.

Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе // Иностранные языки в школе. 1995. № 4. С. 6-12.

Иванов В.М. Обеспечение положительной мотивации к продуктивной познавательной деятельности учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 18. С. 31-35.

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986. 144 с.

Кочевых Н.В. Потенциал использования джазовых чантов на уроках английского языка для формирования универсальных учебных действий // Lingua mobilis. 2013. №6 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-dzhazovyh-chantov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy (дата обращения: 22.12.2020).

Нестеров М.Н., Макковеева Ю.А. Обучение грамматике английского языка при помощи песен (на примере 7 класса гимназии) // Universum: психология и образование. Интернет-журн. 2019. URL: https: // cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-angliyskogo-yazykapripomoschi-pesen-na-primere-7-klassa-gimnazii (дата обращения: 10.10.2020).

Фаттахова М.С. Эффективность использования песни на уроках иностранного языка // Казанский вестник молодых учёных. 2018. №5 (8). С. 69-71.

Философская энциклопедия / Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. 576 с.

Blell G., Hellwig, K. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. (Hrsg.). Frankfurt a.M., Berlin, Bern [etc.]: P. Lang, 1996. P. 3-4.

Bransford M. How People Learn: Brain, mind, experience, and school. Washington (D.C.), 2000. 165 p.

Graham C. Jazz Chants. Oxford University Press, 1996. 86 p.

Graham C. Creating Chants and Songs. Oxford: OUP. 2006. 164 p.

Graham C. Small talk. New York, NY OUP. 1986. P. 97.

Hidi S. Interest, a motivational variable that combines affect and cognitive functioning // In D.Y. Dai, & R.J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Mahwah, NJ: Erbaum. 2004. P. 89-115.

Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition // Oxford. Pergamon. 1982. P. 16-17.

Larson-Freeman D., An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman, 1991. 398 p.

References

Almazova, N.I. (2006), “Modern approaches to teaching foreign languages in a non-linguistic university. Theoretical aspects of foreign language education in non-linguistic universities at the present stage”, *Problemy gumanitarnogo obrazovaniya: obuchenie professional'nomu obshcheniyu i*

mezhkul'turnoj kommunikatsii, Moscow, Russia, 21-24.

Anopchenko, E.V. and Arkatova, O.G. (2020), "Formation of phonetic speech skills in teaching Russian as a foreign language at the initial stage", *Voprosy teorii i praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*, Moscow, Russia, 58-63.

Veselova, T.M., Vilberg T.E. and Mishina, T.E. (2006), *Poj i izuchaj anglijskuyu grammatiku* [Sing and learn English grammar], KARO, St. Petersburg, Russia.

Gebos, A.I. (2007), "Cognitive and personal characteristics of creative thinking in the structure of general giftedness", *Voprosy psihologii*, 6, 14-20.

Denisova, L. G. (1995) "The place of intensive methods in the system of teaching a foreign language in secondary school", *Inostrannye yazyki v shkole*, 4, 6-12.

Ivanov, V.M. (2014), "Providing positive motivation for productive cognitive activity of students", *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Kontsept"*, 18, 31-35.

Kitaygorodskaya, G.A. (1986), *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Methodology for intensive teaching of foreign languages], Moscow, Russia.

Kochevyh, N.V. (2013), "In. The potential of using jazz chants in English lessons for the formation of universal educational actions", *Lingua mobilis*, 6 (45), available at: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-dzhazovyh-chantov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy (Accessed 22 December 2020).

Nesterov, M.N. and Makkoveeva, Yu.A. (2019), "Teaching English grammar with the help of songs (on the example of the 7th grade of a gymnasium)", *Universum: psihologiya i obrazovanie. Internet-zhurn.* available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-angliyskogo-yazykapripomoschi-pesen-na-primere-7-klassa-gimnazii (Accessed 10 October 2021).

Fattakhova, M.S. (2018), "The effectiveness of using songs in foreign language lessons", *Kazanskij vestnik molodyh uchyonyh*, 5 (8), 69-71.

Philosophical encyclopedia (1962), Moscow, Russia.

Blell, G. and Hellwig, K. (1996), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt, Berlin, Bern, Germany.

Bransford, M. (2000), *How People Learn: Brain, mind, experience, and school*, Washington (D.C.), USA.

Graham, C. (1996), *Jazz Chants*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Graham, C. (2006), *Creating Chants and Songs*, Oxford: OUP, Oxford, UK.

Graham, C. (1986), *Small talk. New York*, NY OUP, New York City, USA.

Hidi, S. (2004), "Interest, a motivational variable that combines affect and cognitive functioning", *In D.Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, 89-115.

Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, UK.

Larson-Freeman, D. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, London, UK.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Савочкина Ирина Викторовна, кандидат педагогический наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.
Акифи Олеся Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.

About the authors:
Irina V. Savochkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.
Olesya I. Akifi, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

УДК 159.9.07 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-9**

Жмурин И.Е.*, **Корнейчик И.В.**

Особенности проявления негативного нарциссизма в семейных отношениях

Московский государственный областной университет,
ул. Веры Волошиной д. 24, г. Мытищи, 141014, Московская область, Россия
raketa302@mail.ru*

Статья поступила 29 декабря 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022

Аннотация. *Введение.* Исследование нарциссизма в рамках психоаналитической традиции имеет богатую и продолжительную историю, оформленную в отдельное направление в статье З. Фрейда «О нарциссизме» (1914 г.). В пространстве психических расстройств нарциссизм занимает заметный растущий сегмент и входит в перечень тяжелых личностных расстройств с разрушительным влиянием на отношения и развитие личности, а также характеризуется сложным процессом психотерапии. Исследованию негативного нарциссизма в семейных отношениях уделено недостаточно внимания. Это определило замысел исследования, включающий изучение наполнения отношений в семье негативными внутренними процессами, что приводит к нарушению функционирования конкретного структурного компонента (супружеских, родительско-детских, сиблинговых отношений) или всей структуры семейных отношений. *Целью* исследования выступило изучение влияния негативного нарциссизма супругов на супружеские и родительско-детские отношения. *Методология и методы.* Эмпирическое исследование проводилось в 2014-2021 гг., в 2021 году был выполнен наукометрический анализ с неограниченным временным периодом по проблемам семьи на базе зарубежных и отечественных научных информационных платформ. Это позволило определить направления для изучения негативного нарциссизма и выделить актуальные показатели его проявления в семьях. Показатели отношений в семье собраны с использованием методики «Опросник межличностных отношений» В. Шутца и оценены супругами, а негативный нарциссизм изучен по опроснику «Нарциссические черты личности» О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова. *Результаты и выводы.* Данные дискриминантного анализа проявлений негативного нарциссизма супругов в семье показали, что в супружеских отношениях представлено его существенное влияние на значительный диапазон типов отношений по сравнению с отношениями с детьми, что определяется первенством и глубиной этих отношений, являющихся ранним пространством нарциссического расширения супругов. Доминирующее влияние на построение отношений проявили «грандиозное чувство самозначимости» и «потребность в постоянном внимании и восхищении», что согласуется с теоретическими положениями

нарциссической личностной организации о наполнении отношений агрессией, превосходством, жестким контролем, завышенными требованиями к членам семьи, что нарушает взаимодействие и разрушает отношения. Установлены гендерные особенности проявления негативного нарциссизма, указывающие его большую выраженность у женщин и более сложную его структуру в супружеских отношениях. Родительско-детские отношения также выступают пространством проявления негативного нарциссизма супругов, обусловленного восприятием детей как продолжения реализации собственных негативных потребностей и как области нарциссического расширения. Это затрудняет гармонизацию отношений с детьми и обуславливает восприятие их в качестве препятствия в собственной жизни, что провоцирует необоснованные требования к ним.
Ключевые слова: психоанализ; семья; нарциссизм; негативный нарциссизм; супружеские и родительско-детские отношения.

Информация для цитирования: Жмурин И.Е., Корнейчик И.В. Особенности проявление негативного нарциссизма в семейных отношениях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 102-118. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-9.

I.E. Zhmurin*, I.V. Korneichik

Features of the manifestation of negative narcissism in family relationships

Moscow Region State University,
24 Vera Voloshina Str., Mytishchi, Moscow Region, 141014, Russia
raketa302@mail.ru

*Received on December 29, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022*

Abstract. *Introduction.* The study of narcissism within the psychoanalytic tradition has a rich and long history, which was formalized in a separate direction in Freud's article "On Narcissism" (1914). Currently, in the space of mental disorders, narcissism occupies a noticeable growing segment and is included in the list of severe personality disorders with a devastating effect on relationships and personality development, and is also characterized by a complex process of psychotherapy. However, the study of negative narcissism in family relationships has received insufficient attention. This determined the idea of the study, which includes the study of the filling of relations in the family with negative internal processes, which leads to a violation of the functioning of a specific structural component (marital, parent-child, sibling relations) or the entire structure of family relations. *The purpose* of the study was to study the impact of negative narcissism of spouses on marital and parent-child relations. *Methodology and methods.* An empirical study was conducted in 2014-2021, and in 2021 a scientometric study was conducted with an unlimited time period on family problems on foreign and domestic scientific information platforms. This made it possible to determine the directions of research on negative narcissism and highlight the current indicators of its manifestation in the family. Indicators of relationships in the family are collected using the method “Questionnaire of interpersonal relations” by V. Shutets and evaluated by spouses, and negative narcissism was studied from the questionnaire “Narcissistic personality traits” O.A. Shamshikova,

N.M. Klepikova. *Results*. Data from a discriminant analysis of manifestations of negative narcissism of spouses in the family showed that in marital relations there is a significant impact of negative narcissism on a significant range of types of relationships compared to relationships with children, which is determined by the primacy and depth of these relationships, which are an early space of narcissistic expansion of spouses. The dominant influence on the construction of relationships was shown by a "grandiose sense of self-importance" and "the need for constant attention and admiration", which is consistent with the theoretical provisions of the narcissistic personal organization about filling the relationship with aggression, superiority, tight control, excessive demands on family members, which disrupts interaction and destroys relationships. Gender features of the manifestation of negative narcissism have been established, indicating a more pronounced narcissism in women and its more complex structure in marital relations. Parent-child relationships also act as a space for the manifestation of negative narcissism of spouses, due to the perception of children as a continuation of the realization of their own negative needs and the space of narcissistic expansion. This makes it difficult to harmonize relations with children and causes the perception of them as an obstacle in their own lives, which provokes unreasonable demands on them.
Keywords: psychoanalysis; family; narcissism; negative narcissism; marital and parent-child relationships.

Information for citation: I.E. Zhmurin, I.V. Korneichik (2022), "Features of the manifestation of negative narcissism in family relationships", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 102-118, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-9.

Введение (Introduction). Проявление нарциссизма в социуме актуально в современном мире и исследуется в целях обоснования стремлений к личным достижениям, вызывающим переориентацию людей с семейных ценностей на внесемейные (Macklin, 1980); дифференциации социальных отношений в пространстве «норма-патология» (Кернберг, 2005); определения нарциссизма как особой характеристики личности, поддерживающей позитивный образа Я и способствующей само- и межличностной регуляции (Pincus, Lukowitsky, 2010).

Нарциссическое расстройство личности имеет следующее распространение: проявляется у 7,8% мирового населения (Winsper, Bilgin, Thompson, Marwaha, Chanen, Singh, Wang, Furtado, 2020); в США расстройство представлено у 6,2% населения (Campbell, Miller, 2011), в Китае его доля в одном из лечебных центров (n=1402) составила 4,0% (Jiang, Wang, Sun, 2019); в семейной медицине отмечено 6 % пациентов с таким диагнозом (Gross, Olfson, Gameroff, 2002); мета-анализ 85 выборок студентов США за 1979-2006 гг. указывает о росте данного расстройства, а с 1982 года его увеличение отмечено на 30% (Гаранян, 2016).

Представленные данные высвечивают закономерности, установленные в клинических исследованиях, о том, что факты наличия психопатологии у родителей оказывают снижение жизнестойкости у членов семьи и повышают необходимость семейной группы в психологической помощи (Kallquist, Salzmann-Erikson, 2019), а также возлагают масштабное и тяжелое бремя на пациента и его социальное окружение (Biskin, 2015; Day, Bourke, Townsend, Grenyer, 2020). На членов семьи больного с нарциссическим расстройством и его близких ложится нагрузка в 1,5 раза сильнее, чем на тех, кто осуществляет уход за пациентами с эмоциональными, невротическими или психотическими расстройствами (Day, Bourke, Townsend, Grenyer, 2020).

Это предполагает, что история семьи и отношения в ней требуют более основательного исследования, а также определяет включение в клиническую оценку нарушений отношений в семье, детерминированных

личностными характеристиками супругов и других членов семьи (Heyman, Slep, Beach, Wamboldt, Kaslow, Reiss, 2009), а также подчеркивает необходимость диагностики нарциссизма в отношениях членов семьи при обращении за психологической помощью (Maj, Os, De Hert, 2021).

Описание нарциссического расстройства личности уже давно обитает в классификации психических расстройств (различные модификации DSM), в руководствах по психоаналитической психотерапии и психодинамической психодиагностике (PDM-2), где его критерии постоянно уточняются в соответствии с динамикой социальных факторов и личностного развития.

Проблемы семьи достаточно масштабно представлены на зарубежных научных информационных платформах: Taylor & Francis Group и SAGE JOURNALS – 1.300.388 и 627.307 статей соответственно, а рассмотрение проблем нарциссизма в семье на платформах составляет 21632 (1,7%) и 7690 (1,2%) статей. Вместе с тем, в рамках семейных отношений проявление нарциссизма в пространстве отечественных научных публикаций недостаточно. В Научной электронной библиотеке (НЭБ) eLIBRARY.RU анализ публикаций за 2000-2021 гг. позволил определить 71387 статей по проблемам семьи, из которых выделено всего 29 статей о нарциссизме в семье (0,004%).

Следует отметить, что такое соотношение распространения нарциссических проблем в социуме и объема их исследований в семье, где развивается личность и закладываются основы её социальных отношений, показывает сдержанность представления данной проблемы.

Перспективами нашего исследования выступают: определение границ распространения и описание уровней нарциссизма в пространстве семьи; выявление психодиагностических показателей его проявления в структуре семейных отношений, что определяет фокус возможных психотерапевтических процедур и позволяет выбрать адекватные интервенции, сеттинг и форму работы; выделение частей негативного нарциссизма, связанных с уникальным социальным пространством каждой семьи.

Цель исследования – оценить особенности проявления негативного нарциссизма в структуре семейных отношений. **Гипотеза исследования** включает предположение о влиянии негативного нарциссизма супругов на построение ими семейных отношений, что проявляется в выраженном осложнении и нагрузке этих отношений личными проблемами, связанными с самоуважением, идентичностью, контролем и поддержкой.

Теоретическая основа (The theoretical basis). *История исследования нарциссизма* наиболее точно охарактеризована Р. Бриттоном: «Нет области в психоаналитической литературе, которой бы было уделено столь значительное внимание как нарциссизму» (Бриттон, 2009), а статью З. Фрейда «О нарциссизме» (1914 г.) считают началом разработки теоретических подходов к его изучению (Кернберг, 2005).

Вместе с тем, анализ истории этого термина в работах З. Фрейда показал более масштабную концептуализацию данного понятия (табл. 1).

Содержательный анализ работ З. Фрейда по нарциссизму дает понимание детальной разработки проблемного поля данного понятия уже в начале XX в., которое включало: дифференциацию по уровням и критерию «норма-патология»; включенность в периодизацию развития личности; влияние уровня нарциссизма на выбор объекта любви и построения личных отношений; рассмотрение связей с другими характеристиками личности; регулирование проявления нарциссизма путем лечения; включения нарциссизма в классификацию психических нарушений и описание его границ, и др.

Таблица 1

Хронология работ З.Фрейда по разработке понятия «нарциссизм»

Table 1

Chronology of Freud's works on the development of the concept of "narcissism"

Год	Источник, направление и уровень разработанности термина «нарциссизм»
1899	Первое использование термина **«нарциссизм»** в письме к В. Флиссу (З. Фрейд применил понятие в связи с энергетическим описанием структуры личности)
1905	**«Три очерка о теории сексуальности»** (упоминание нарциссизма в пределах «норма-перверсия»)
1909	Апелляции З.Фрейда к термину на заседании **Венского психоаналитического общества** 10 ноября 1909 г
1910	**«Воспоминание Леонардо да Винчи о раннем детстве»** (нарциссизм вписан в рамки развития личности и построения отношений).
1911	**«Случай Шрёбера» (**нарциссизм, как особая стадия сексуального развития)
1913	**«Тотем и табу. Психология первобытной религии и культуры»** (негативное влияние нарциссизма на развитие личности)
1914	**«О нарциссизме»** (история, проблематика и теоретические основания нарциссизма)
1915	**«Влечения и их судьбы»** (детализация нарциссизма как ранней фазы развития Я)
1916-1917	**«Лекции по введению в психоанализ»** (26 лекция «Теория либидо и нарциссизм» – теоретические и клинические аспекты нарциссизма, связь нарциссизма с семьей)
1917	**«Печаль и меланхолия»** (связь нарциссизма с другими расстройствами)
1920	В примечании **«Три очерка о теории сексуальности» (1905)** (уточнение исторических и культурных аспектов нарциссизма)
1921	**«Массовая психология и анализ человеческого Я»** (соотношение нарциссизма в личностном и душевном пространстве)
1923	**«Я и Оно» (**развитие нарциссизма во внутренней структуре личности)
1931	**«О либидинозных типах» (**выделен и описан нарциссический тип личности)

Теоретическая основа нарциссизма. По мнению С. Пулвера концепция нарциссизма является одним из важнейших вкладов психоанализа в науку и в то же время одной из самых «противоречивых областей исследования» (Пулвер, 2009). Концептуализация понятия негативного нарциссизма в современном психоанализе объединяет два базовых направления.

Одним из таких направлений выступает *подход Х. Кохута*, базирующийся на теоретических положениях и психотерапевтических данных М. Балинта, Д. Винникотта, К. Хорни, Дж. Сандлера и др. (Аккерман, 2007; Балинт, 2009; Кохут, 2003, 2009).

Основной акцент авторы данного подхода делают на признании нарциссизма неотъемлемой частью нормального развития человека, однако отмечая и рассматривая его негативное и клиническое проявление, а Х. Кохут указывает на недостаточное изучение вклада нарциссизма в развитие личности, его влияния на адаптацию, здоровье и деятельность (Кохут, 2009).

Х. Кохут выделяет содержательный и возрастной аспекты нарциссизма и считает, что он имеет независимую линию развития, включающую ряд следующих позиций: дезинтеграция высших форм нарциссизма; регрессия к архаичным позициям; разрушение архаичных позиций (потеря нарциссически катектированных архаичных объектов); фрагментация самости и ее архаичных объектов; компенсаторное (вторичное) возрождение архаичной самости и нарциссических объектов при психозе (Кохут, 2009). Х. Кохут определяет следующие виды нарциссизма: ожидаемый, проявляющийся у детей и подростков; стабильный, менее вы-

раженный и более присущий взрослым с возможным дефицитом в развитии Я (табл. 2).

Следует отметить, что в настоящее время проявление нарциссизма у детей связывают с отсутствием внимания и теплоты со стороны родителей (Аккерман, 2007; Кернберг, 2004, 2005), а это запускается низким уровнем отношений между родителями (Davidov, Grusec, 2006). При подобной системе взаимоотношений дети могут попытаться получить недостающее внимание от других, что выступает ранним опытом их социализации, способствующим развитию негативного нарциссизма (Аккерман, 2007; Davidov, Grusec, 2006).

Таблица 2

Содержание форм стабильного нарциссизма (по Х. Кохуту)

Table 2

The content of forms of stable narcissism (by H. Kohut)

Названия формы	Содержание формы
Нарциссические состояния (выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции напряжения)	– состояния, наполненные неспособностью поддержания адекватной самооценки; – состояния, обусловленные неудачными попытками формирования стабильного представления о Я (неспособность установления глубоких отношений и получения удовольствия от общения; – состояния, объединяющие нарциссические черты, включенные в структуру нарциссического расстройства личности (но не достигающих уровня патологического нарциссизма). В качестве стабильного нарциссизма выделяются устойчивые во времени (хронические) нарциссические состояния, которые в пространстве «норма-патология» расположены между легкими расстройствами характера и пограничными расстройствами личности.
Нарциссические нарушения поведения	Нарушения проявляются в делинквентном поведении или пагубных привычках (алкоголизм, наркомания, игровая зависимость и пр.)
Трансформированный зрелый нарциссизм	Соответствие возрасту и уровню зрелого психического развития. Переживается взрослым через чувства ценности Я, уникальности, достоинства, и включает развитие способностей к эмпатии, творчеству, юмору, мудрости и признанию конечности жизни. Трансформированный зрелый нарциссизм предполагает полезное чувство разочарования, вызывающее злость и стыд, когда человек терпит поражения или потери на пути достижения целей, а также отражает оптимум иерархической спирально и непрерывно развивающейся интеграции «Я» (социокультурного самоопределения личности) и «Мы» (соотнесенности с другими людьми).

Позиция О. Кернберга составляет объединяющую основу второго подхода в исследовании нарциссизма, включающего исследования К. Абрахама, М. Кляйн, Г. Розенфельда и др. (Кернберг, 2004, 2005; Розенфельд, 2009). Фундаментальным положением данного подхода выступает понимание «Я» как совокупности Я-репрезентаций периодов развития и ведущей роли формирующейся структуры личности. О. Кернберг отмечает нормальную и патологическую интеграцию структуры Я, основанную на направленности либидо на эту структуру, и выделяет уровни ее состояния (табл. 3).

Таблица 3

Содержание уровней нарциссизма (по О. Кернбергу)

Table 3

The content of levels of narcissism (by O. Kernberg)

Уровни состояния	Содержание состояния
Нормальный нарциссизм взрослого	*нормальная структура Я* (цельно и нормально интегрированные образы Я и Сверх-Я, удовлетворяющие желания в стабильной системе ценностей и объектных отношений), высокая саморегуляция
Нормальный инфантильный нарциссизм	*«начало» нормального развития*, инфантильная регуляция развития или его регресс к более ранним этапам развития (патология характера)
Натологический нарциссизм *(патологическая структура Я* нескольких типов):	*первый тип*: патологическая идентификация Я с объектом и проекция инфантильного Я на объект, что выстраивает либидинальные отношения с объектом и запускает процесс обмена между ними. Нарциссические конфликты более тяжелые, чем при нормальном инфантильном нарциссизме, но есть нормальные интегрированность Я и интернализованность объектных отношений
	второй тип: «нарциссическая личность в собственном смысле слова» (проявляется патологическое грандиозное Я при различиях в отношениях: частые разговоры о себе; излишняя потребность в любви и восхищении от других; устойчивое чувство неполноценности; ограниченное проявление эмпатии и выраженная зависть; обесценивание и недоверие к окружающим)
	третий тип: исключена невротическая симптоматика при хорошей внешней адаптации (хроническое проявление пустоты; апатия/скука; устойчивая потребность в восхищении и личных достижениях; неспособность включения в отношения с другими и непонимание их)
	четвертый (более тяжелый) тип. Пограничная патология: невыносимость тревоги; слабый самоконтроль; хронический гнев и злость; возможны параноидные искажения реальности

Содержание подходов исследования нарциссизма дифференцирует положительный и негативный нарциссизм:

– к *положительным проявлениям нарциссизма можно отнести*: потребность положительно видеть себя; регулирование и укрепление самооценки в достижениях или победах; способность к адаптации и решению конфликтов приемлемыми способами и в определенных ситуациях; регулирование эмоций и межличностных отношений в различных ситуациях (Кернберг, 2005), и конкретно при разочаровании (Hepper, Gramzow, 2010);

– *в пространство негативного нарциссизма включены*: чрезмерная потребность в самоутверждении/восхищении, выступающая ведущей целью в пространстве различных жизненных ситуаций; довлеющая потребность в самоутверждении/восхищении, провоцирующая неадекватные способы в решении конфликтов и проблем; значительный рост чувствительности к успехам и неудачам в жизни при снижении способности к регулированию самоуважения, собственных эмоций и поведения (Pincus, Roche, 2011).

Методология исследования нарциссизма в семейных отношениях основана на следующих положениях:

– нарциссизм, как один из базовых терминов психоанализа, первоначально представлен как заместитель любви матери.

Он влияет на развитие семейных отношений и формирование ребенка (Бриттон, 2009), а также на последующие отношения между супругами (Кернберг, 2004, 2005);

– клинические аспекты нарциссизма, представленные в доминирующих идеях всемогущества и ненасытности требований, спутанности собственного Я и Я-другого, проецировании агрессии на других, указывают на разрушение отношений через рост конфликтов (Кернберг, 2004; Розенфельд, 2009);

– отношения в семье, как специфический и базовый вид развития социальных отношений, являются обязательными при изучении отношений человека в социуме, и на этом основании включены в схему установления диагностической достоверности при уточнении нозологии нарциссизма (Roepke, Vater, 2014) и реализованы в клинической оценке нарушений семейных отношений, детерминированных личностью супругов (Heyman, Slep, Beach, Wamboldt, Kaslow, Reiss, 2009).

Особенности проявления негативного нарциссизма в семье представители современного психоанализа определяют в следующем: нарциссическая психопатология одного или обоих супругов в отношениях (Кернберг, 2004; Аккерман, 2007); «взаимообмен» нарциссическими аспектами, приводящий к патологическим отношениям, не согласующимся с индивидуальным нарциссизмом партнера или обоих (Жмурин, 2011; Жмурин, Чумичёва, 2020, 2021; Кернберг, 2004; Шамшикова О.А., Шамшикова Е.О., 2009).

Более широкий анализ проявления нарциссизма в семье (по результатам отечественных и зарубежных исследований) позволил выделить следующие закономерности: супруги с негативным нарциссизмом находятся в заметной изоляции (Жмурин, 2011; Жмурин, Чумичёва, 2020, 2021; Кернберг, 2004); зависимость в отношениях внушает страх к объекту любви (Аккерман, 2007; Кернберг, 2004); в отношениях растет чувство обиды, несвободы и преследования партнером (Кернберг, 2004; МакДугалл, 2005); отношения нарциссов неустойчивы из-за отсутствия совместных ценностей, препятствующих постижению нового и изменению напрягающих отношений (Кернберг, 2004; Кратохвил, 1991; Левин, 2001; Николс, 2007; Шарфф, 2008).

Завершая рассмотрение теоретических положений проявления нарциссизма в семье, следует отметить яркое описание ван дер Ваалса, который считает, что важно не то, что «нарцисс» любит только себя, а то, что он любит себя так же плохо, как и другого. Следовательно, негативный нарциссизм партнера, как результат бессознательного согласия на эксплуатацию и агрессию, порожденного конфликтами, накладывает отпечаток на отношения супругов (Кернберг, 2004) и семейные отношения в целом.

Представленные выше положения позволяют выделить *негативный нарциссизм* в рамках исследования, как особые проявления личностных характеристик супругов в семейных отношениях на основе их опыта и нарциссической составляющей личности, приводящие к росту напряжения и конфликтов в семейной конфигурации отношений. В качестве дополнения, следует отметить, что эти искажения в семейных отношениях не достигают уровня клинического проявления, обозначенного в классификаторах психических расстройств, и не претендуют, таким образом, на постановку диагноза – нарциссизм.

Материалы и методы (Methodology and methods). Участниками исследования выступили супруги, составившие целенаправленную выборку, отобранную по следующим характеристикам: супруги, состоящие в официально зарегистрированном браке; однородность личностных характеристик по существенным показателям: возраст, стаж в браке, структура семьи.

В эмпирическом исследовании приняли участие 1747 супругов (844 мужчины, 48,3%; 903 женщины, 51,7%), состоящих в гетеросексуальных отношениях (табл. 4).

Таблица 4

Описание характеристик участников исследования

Table 4

Description of the characteristics of the study participants

Пол	Возрастной диапазон	Возрастной диапазон супруга	Стаж в браке
Мужчины (n=844)	22-67 лет (x=32,81, SD=7,22)	19-67 лет (x=31,28, SD=7,53)	от 2 до 15 лет (n=709, 84,0%)
Женщины (n=903)	19-65 год (x=36,30, SD=8,20)	19-75 год (x=37,15, SD=8,53)	от 3 до 18 лет (n=771, 85,4%)

В выборке представлено 77 супружеских пар (Жмурин, 2011; Жмурин, Чумичёва, 2020, 2021). Задача перекрестного исследования супружеских пар не ставилась, так как в рамках психоанализа более значимы проявления внутренних репрезентаций прошлых отношений, наполненных сильными аффектами (Соколова, Чечельницкая, 2001; Yomans, Klarkin, Kernberg, 2018) и они изучаются индивидуально. У 1199 (68,6%) опрошенных супругов есть дети в возрасте 1-27 лет. 89 (5,1%) супругов участвовали в исследовании дистанционно в программе Skype (использовано видео и голосовое взаимодействие).

Схема исследования основана на системном подходе к семейным проблемам в психоанализе, выделяющем доминирование уровни развития супругов и их отношений в процессе создания, функционирования и развития семьи (Аккерман, 2007; Кернберг, 2004, 2005), что определило изучение супружеских, родительско-детских и сиблинговых отношений. В статье представлена *первая часть исследования*: влияние негативного нарциссизма супругов на отношения с партнером и детьми (по данным супругов).

Эмпирическое исследование проводится с 2014 года. Данные супругов собраны с использованием опросника «Нарциссические черты личности» (адаптация О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой) – для изучения негативного нарциссизма (Шамшикова, Шамшикова, 2009); «Опросника межличностных отношений» В. Шутца (адаптация А.А. Рукавишникова) – для исследования супружеских и родительско-детских отношений (Жмурин, Чумичёва, 2020).

Применение опросников позволило реализовать следующее: оцениваемая динамическая структура психологического пространства личности допускает исследование соотношения компонентов внутреннего пространства личности и его проявлений в отношениях с партнером и детьми; выделение высокого уровня нарциссизма через дифференциацию чрезмерной поляризации «поиска себя» (Я) и/или «соотнесенности с другими людьми» (Мы), отражающих дезадаптацию в отношениях, и более слабого проявления нарциссизма, не достигающего уровня злокачественных форм нарциссизма по классификации психических расстройств (DSM-IV или DSM-V) (Morf, 2009).

Данные психодиагностики обработаны с помощью дискриминантного анализа (программа IBM SPSS Statistics 25.0). Применение дискриминантного анализа обусловлено позицией Л. Крокера, Дж. Алгины и Д. Крамера, выделяющих направленность метода на определение вклада переменных в изменение зависимой переменной и установление причинно-следственных связей влияния (Жмурин, Чумичёва, 2020), что использовано для оценки вклада показателей негативного нарциссизма в отношения.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Влияние негативного нарциссизма супругов на семейные отношения было оценено на основе применения дискриминантного анализа (рис. 1, рис. 2). В выборке выделено 117 супругов (79 женщин, 9,9%; 38 мужчин, 4,5%) с высоким уровнем негативного нарциссизма, а 99 (84,6%) из них имеют детей.

В результате дискриминантного анализа определены структурные связи между проявлениями негативного нарциссизма и отношениями с партнером по браку в группах мужчин и женщин:

– в группе женщин выраженное влияние на формирование типа отношений оказывает «грандиозное чувство самозначимости», что проявляется в сильном желании жены принятия ее супругом и проявлении устойчивого интереса к ней (Iw, p = 0,039); контроле отношений с супругом (Ce, p = 0,028); желании, чтобы партнер стремился к установлению глубоких эмоциональных отношений (Aw, p = 0,022). Этот показатель у мужчин также имеет существенное влияние на построение отношений и проявляется в наличии желания у мужа повышенного интереса к себе и учета его особенностей в отношениях со стороны супруги (Iw, p = 0,019); в тенденции установления близких отношений с другими (Ae, p = 0,017); в наличии желания готовности супруги на глубокие эмоциональные отношения (Aw, p = 0,024).

Рис. 1 Влияние показателей негативного нарциссизма супругов на отношения между ними

***Примечание**. Стрелками показаны значимые линии влияния ($p \leq 0,05$), установленные по дискриминантному анализу (IBM SPSS Statistics 25.0) между показателями негативного нарциссизма супругов и особенностями их отношений.*

Fig. 1 The influence of indicators of negative narcissism of spouses on the relationship between them

***Note**. The arrows show significant lines of influence ($p \leq 0.05$) established by discriminant analysis (IBM SPSS Statistics 25.0) between the indicators of negative narcissism of spouses and the characteristics of their relationship.*

– «Поглощенность фантазиями» оказывает влияние у женщин на усиление контроля супружеских отношений (Ce, p = 0,023) и возрастание желания установления с ними более глубоких эмоциональных отношений со стороны партнера

(Aw, p = 0,025), а мужчины с высоким уровнем показателя замыкаются на усилении контроля супружеских отношений (Ce, p = 0,027).

В группах супругов установлены следующие особенности проявления негативного нарциссизма:

– у женщин «потребность в постоянном внимании и восхищении» значимо влияет на широкий диапазон отношений с партнером через устойчивое желание повышенного интереса к себе от супруга (Iw, p=0,027); проявление высокого контроля отношений с ним (Ce, p=0,019); тенденции снижения близости с мужем и требования инициативы от него (Ae, p = 0,029);

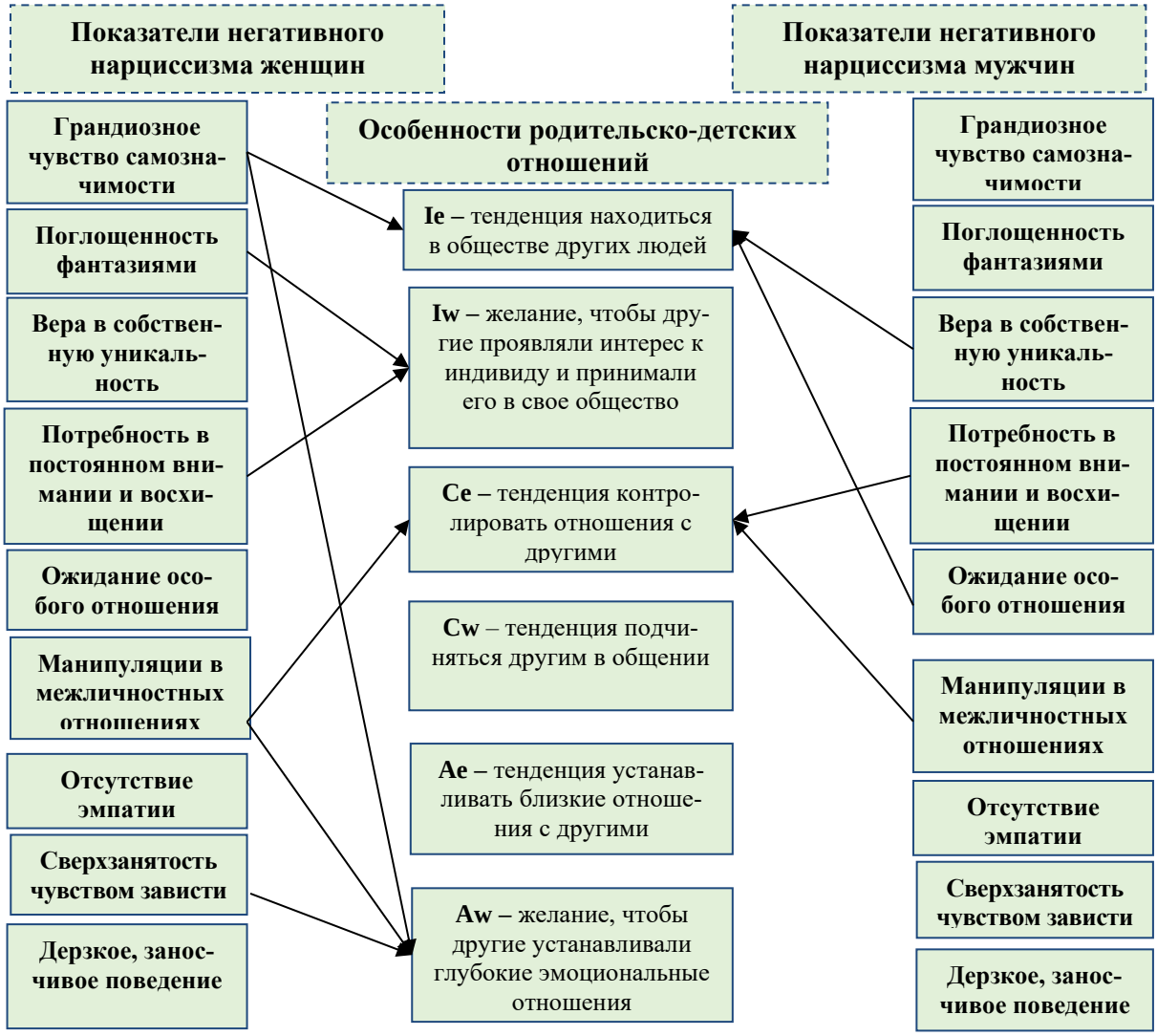


Рис. 2 Влияние показателей негативного нарциссизма супругов на отношения с их детьми

***Примечание**: Стрелками показаны значимые линии влияния (p ≤ 0,05), установленные по дискриминантному анализу (IBM SPSS Statistics 25.0) между показателями негативного нарциссизма супругов и особенностями их отношений к детям.*

Fig. 2 The impact of spouses' negative narcissism indicators on relationships with their children

***Note**: The arrows show significant lines of influence (p ≤ 0.05) established by discriminant analysis (IBM SPSS Statistics 25.0) between the indicators of negative narcissism of spouses and the peculiarities of their relationship to children.*

– в группе мужчин специфика негативного нарциссизма в отношениях супругов более разнообразна. «Манипуляции в межличностных отношениях» ориентированы на усиление контроля отношений с супругой (Ce, p=0,010), а «сверхзанятость чувством зависти» вызывает зависть к окружающим и мысли о постоянной зависти от других к их отношениям с супругой, что приводит к снижению близости с ней (Ae, p=0,015).

Результаты дискриминантного анализа данных о проявлении негативного нарциссизма родителей в их отношениях с детьми позволяют отметить:

– у женщин: «грандиозное чувство самозначимости» оказывает заметное негативное влияние на отношения с детьми, что проявляется в стремлении избегать контактов и уделять им меньше внимания (Ie, p=0,019), в ожиданиях от ребенка проявления глубоких эмоциональных отношений (Aw, p=0,022). «Манипуляции в межличностных отношениях» в отношениях с ребенком (детьми) проявляются в сильном контроле (Ce, p=0,027) и ожидании от него сильных эмоций в отношениях (Aw, p=0,031). «Поглощенность фантазиями» и «потребность в постоянном внимании и восхищении» согласованно усиливают желание женщин, чтобы их дети проявляли интерес к матери (Iw, p=0,029), а «сверхзанятость чувством зависти» вызывает ожидание от ребенка более глубоких эмоций в межличностных отношениях (Aw, p=0,031);

– мужчины менее масштабно проявляют негативный нарциссизм в отношениях с детьми, и это выражается в согласованном влиянии «веры в собственную уникальность» и «ожидания особого отношения» на избегание взаимодействия с ребенком (детьми) (Ie, p=0,039, p=0,019, соответственно). «Потребность в постоянном внимании и восхищении» и «манипуляции в межличностных отношениях» вызывают усиление контроля за ребенком (Ce, p=0,027, p=0,033, соответственно).

Обсуждение. В статье представлена схема исследования негативного нарциссизма супругов и его проявление в системе семейных отношений в рамках супружеских и родительско-детских отношений. Результаты анализа влияния негативного нарциссизма супругов на отношения в семье позволили установить, что в супружеских отношениях наблюдается более существенное влияние негативного нарциссизма на их построение, что обнаруживается в большем количестве регулируемых типов отношений, чем в отношениях с детьми, а также структура этого влияния более жесткая (в супружеских отношениях количество значимых влияний в 1,3 раза больше). Это связано с тем, что исторически в семьях супружеские связи формируются раньше и они выступают первым пространством нарциссического расширения партнеров.

Вместе с тем, стоит указать ряд ограничений в исследовании, связанных с тем, что в нем не учтены другие факторы, оказывающие влияние на родительско-детские отношения, помимо родителей (не рассматриваются отношения с другими членами семьи), и представлено, уже в рамках данной публикации, только влияние негативного нарциссизма супругов (нами осуществляется подготовка материалов по оценке проявления нарциссизма у детей и его влияния на родителей и сиблингов).

Среди показателей негативного нарциссизма наибольший вес во влиянии на построение отношений проявили «грандиозное чувство самозначимости» (8 линий влияния) и «потребность в постоянном внимании и восхищении» (5 линий влияния), что согласуется с мнением Н. Аккермана, М. Балинта, О. Кернберга, Х. Кохута, М. Николса, Е.Т. Соколовой, Е.П. Чечельницкой, Д.Э. Шарфф, Дж.С. Шарфф о доминировании этих показателей нарциссизма в социальных отношениях. Однако, только некоторые исследования касаются проявления нарциссизма в семейных отношениях и это требует более точных сравнительных исследований для выделения специфики групповых особенностей появления негативного нарциссизма в семьях с разной структурой, с учетом возрастных особенностей и проблем функционирования.

Детализируя влияние доминирующих показателей негативного нарциссизма на семейные отношения, следует отметить, что это может быть обусловлено их фундаментальным положением в нарциссической личностной организации (Кернберг, 2004). По мнению О. Кернберга, грандиозное Я пропитано агрессией, невыносимой и направленной на саморазрушение и приобретение превосходства над остальными за счет мнимой

победы или самостоятельной борьбы со своими страхами и проблемами. Эти положения отражаются в постоянном контроле супруга, в требованиях от партнера более глубокого понимания своего состояния и отражения этого в более яркой эмоциональной поддержке, особенно при неудачах и конфликтах с другими.

Потребность в постоянном внимании и восхищении, занимающая второе место в иерархии показателей негативного нарциссизма, влияющих на определение отношений в семье, предполагает, что при положительной проекции этой потребности на супруга тот становится поддерживающим и защищающим партнером, подчеркивающим ценность для него супруга, нуждающегося в защите. При негативном варианте супруг обесценивается из-за недоразвитой способности любить, а основная цель нарцисса, заключающаяся в удовлетворении своих потребностей, сводит роль партнера к сэлф-объекту, т.е. тому, кто питает его чувство самоуважения своим вниманием, восхищением и поддержкой и более ни для чего не нужен. Вероятно, по мнению О. Кернберга, это приводит лишь к расщеплению объекта любви путем фиксации на отдельных частях тела партнера и желанию владеть ими. Более того, партнер, способный любить и проявляющий любовь к нарциссу, вызывает зависть того в силу его слабой способности дифференцировать человеческие чувства, и в качестве ответа получает отказ в сексуальных отношениях, осуждение за «распущенность» и внутреннее удовлетворение нарцисса от своей разрушающей «силы».

Установленные гендерные особенности проявления негативного нарциссизма определяются особенностями общения с родителями (другими значимыми взрослыми) и ранним оцениванием ребенка, предполагающим явные или скрытые требования соответствовать выдвинутым стандартам. Оценивание ребенка через восхищение или пренебрежение (отвержение) одним из родителей задает окраску сочетания пола ребенка и родителя, что вызывает чувство собственной грандиозности или отвержение своего пола и неспособность строить отношения с противоположным. Это проявилось, в процессе исследования, в том, что в группе женщин «потребность в постоянном внимании и восхищении» вызвала жесткие требования в проявлении интереса, инициативы в близости со стороны супруга и безусловного принятия от него своего непостоянства в отношениях. В то время как ему делегируется контроль в отношениях, что связано со снижением близости с мужем. Такие зависимости согласуются с результатами исследования женщин о причислении себя к музам идеализированных ими мужчин и снижению частоты отношений с ними (Кернберг, 2004).

Специфическое проявление негативного нарциссизма у мужчин связано с интенсивной манипуляцией в супружеских отношениях через усиление их контроля, а зависть к окружающим и мысли о зависти других к их собственным взаимоотношениям с супругой вызывают снижение близости с ней. Такое поведение обусловлено воспроизведением предыдущих негативных связей и происходит в диапазоне от «синдрома Дон Жуана» (отчаянная потребность соблазнять и унижать свой выбор, сознательное агрессивное обольщение с облегчением от прерывания отношений) до второго полюса, включающего навязчивый поиск приключений, идеализацию и стремление найти идеальную женщину, которая не разочарует (Жмурин, 2011; Кернберг, 2004).

Родительско-детские отношения также подвержены влиянию негативного нарциссизма супругов, что обусловлено восприятием родителями своих детей в рамках своих нарциссических потребностей и как пространства нарциссического расширения.

В отношениях с ребенком грандиозность матери проявляется через избегание контактов и снижение внимания к нему, как к недостойному или не оправдывающему её надежды и желания. Это вызвано бессознательным восприятием ребенка в качестве сдерживающего и ограничивающего объекта, который не позволяет продолжать прежнюю жизнь. Вторым характерным поведением матерей выступает проявление

любви и заботы в отношении ребенка пока он полностью зависим или слушает мать (родители) и таким образом составляет их нарциссическое продолжение (Жмурин, 2011; Жмурин, Чумичёва, 2020, 2021; Кернберг, 2004). Манипуляции в отношениях с ребенком используют оба нарциссических родителя, контролируя и ожидая от него глубокую эмоциональную связь с ними, что поддерживает собственную самооценку и демонстрирует их роль, как старших, опытных и знающих для своих родственников. Это позволяет им использовать пространство семьи и знакомых для подчеркивания собственной значимости и демонстрации другим.

Следует также отметить, что негативный нарциссизм отцов менее заметен по отношению к ребенку, и этим отцы показывают некоторое пренебрежение детско-родительскими отношениями за счет возвышения себя за пределами семьи, в «более важной» и менее достижимой для других членов семьи деятельности.

Пропитанность родительско-детских отношений фантазиями их нарциссических родителей показывает слабое осознание ответственности за детей и их развитие, и вносит пассивность в контакты родителей с детьми, которая распознается в развитом ожидании от ребенка особого отношения к ним с признанием их уникальности.

Заключение (Conclusions). В результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. Признание важности здоровья семьи для физического и психического здоровья населения мира в настоящее время очевидно, но это требует более ответственного отношения к формированию семейного пространства, распознаванию уникальности его нарушений, выделению и прояснению следов личностных нарушений в отношениях членов семьи и социального окружения.

2. Показатели негативного нарциссизма оказывают существенное влияние на семейные отношения и имеют наибольший вес, в базовых для семьи, супружеских отношениях, что более выражено у женщин в широте проявлений негативного нарциссизма и в более сложной структуре его влияния на отношения. Доминирующими показателями проявления негативного нарциссизма супругов в семье выступают грандиозное чувство самозначимости и потребность в постоянном внимании, что обусловлено глубокими связями этих показателей с недостаточным проявлением любви и формированием привязанности в их собственном детстве, что находит свое отражение в подобной сфере семейных отношений супругов в настоящее время.

3. Изучение особенностей негативного нарциссизма в структуре семейных отношений позволяет не только разграничить нормальное и клиническое его проявление, но и обосновывает профилактику нарушений любви и симпатии, формирования и развития семьи, основанных на внутрипсихических процессах, а не на отступлении от социальных норм.

Список литературы

Аккерман Н. Семейный подход к супружеским расстройствам // Семейная психотерапия. Хрестоматия / Сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. СПб.: Речь, 2007. С. 178-191.

Балинт М. Первичный нарциссизм и первичная любовь // Психоаналитические концепции нарциссизма / Под ред. А.В. Литвинова, А.Н. Харитонова. М.: Издательский проект «Русское психоаналитическое общество», 2009. С. 104-148.

Бриттон Р. Нарциссизм и нарциссические расстройства // Психоаналитические концепции нарциссизма / Под ред. А.В. Литвинова, А.Н. Харитонова. М.: Издательский проект «Русское психоаналитическое общество», 2009. С. 390-405.

Гаранян Н.Г. Апробация методики диагностики нарциссических черт личности на выборке студентов российских вузов // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 8-32. DOI: 10.17759/cpp20162404002 (дата обращения: 15.09.2021).

Жмурин И.Е., Чумичёва И.В. Проявление негативного нарциссизма супругов в семейных конфликтах как фокус психоаналитического консультирования супругов // В сборнике: Актуальные проблемы психологического консультирования в эпоху цифровизации социального взаимодействия.

Сборник научных трудов I Международной конференции. Под ред. А.С. Полякова, О.И. Каяшевой, Н.В. Николаевой. СПб., 2021. С. 10-14.

Жмурин И.Е. Негативные проявления супружеского нарциссизма // Психология и психотехника. 2011. № 4 (31). С. 34-41.

Кернберг О.Ф. Отношения любви: норма и патология / Пер. с англ. М.Н. Георгиевой. М.: Независимая фирма «Класс», 2004. 256 с.

Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. М.: Независимая фирма «Класс», 2005. 464 с.

Кохут Х. Первоначальные и модифицированные формы нарциссизма // Психоаналитические концепции нарциссизма/ Под ред. А.В. Литвинова, А.Н. Харитонова. М.: Издательский проект «Русское психоаналитическое общество», 2009. С. 184-211.

Пулвер С. Нарциссизм. Термин и понятие // Психоаналитические концепции нарциссизма / Под ред. А.В. Литвинова, А.Н. Харитонова. М.: Издательский проект «Русское психоаналитическое общество», 2009. С.161-183.

Розенфельд Г. Психопатология нарциссизма. Клинический подход // Психоаналитические концепции нарциссизма / Под ред. А.В. Литвинова, А.Н. Харитонова. М.: Издательский проект «Русское психоаналитическое общество», 2009. С.149-160.

Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П. Психология нарциссизма. М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. 140 с.

Фрейд З. О нарциссизме // Психоаналитические концепции нарциссизма/ Под ред. А.В. Литвинова, А.Н. Харитонова. М.: Издательский проект «Русское психоаналитическое общество», 2009. С. 11-34.

Шамшикова О.А., Шамшикова Е.О. Нарциссические проявления личности как образующие континуума переходных форм существования «Границ Я» // Мир науки, культуры, образования. № 7 (19) 2009. С. 265-270.

Biskin R.S. The Lifetime Course of Borderline Personality Disorder // *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 2015. 60 (7). P. 303-308. https://doi.org/10.1177/070674371506000702 (дата обращения: 22.10.2021).

Campbell W.K., Miller J.D. The Handbook of Narcissism and Narcissistic Personality Disorder: Theoretical Approaches, Empirical Findings, and Treatments. 2011. DOI: 10.1002/9781118093108 (дата обращения: 09.10.2021).

Chumicheva I.V., Zhmurin I.E. The features of marital negative narcissism in conflict between the spouses // *Journal of Critical Reviews*, 2020. 18(7). P. 1743-1761.

Davidov M., Grusec J.E. Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes // *Child development*, 2006. 77(1). P. 44-58. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x (дата обращения: 29.11.2021).

Day N., Bourke M.E., Townsend M.L., Grenyer B. Pathological Narcissism: A Study of Burden on Partners and Family // *Journal of personality disorders*, 2020. 34(6). P. 799-813. https://doi.org/10.1521/pedi_2019_33_413 (дата обращения: 09.11.2021).

Hepper E., Gramzow R., Sedikides K. Individual Differences in Self-Enhancement and Self-Protection Strategies: An Integrative Analysis // *Journal of Personality and social psychology*, 2010. Vol. 76, 2. P. 781-814.

Heyman R.E., Slep A.M.S., Beach S.R.H., Wamboldt M.Z., Kaslow N.J., Reiss D. Relationship problems and the DSM: needed improvements and suggested solutions // *World Psychiatry*, 2009. 8. P. 7-14. (дата обращения: 22.10.2021).

Jiang X., Wang J., Sun W. et al. Frequency of narcissistic personality disorder in a counseling center population in China // *BMC Psychiatry*, 2019. 19, 212. https://doi.org/10.1186/s12888-019-2185-5 (дата обращения: 08.11.2021).

Källquist A., Salzmann-Erikson M. Experiences of Having a Parent with Serious Mental Illness: An Interpretive Meta-Synthesis of Qualitative Literature // Journal of Child and Family Studies, 2019. Vol. 28. P. 2056-2068. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01438-0 (дата обращения: 29.11.2021).

Macklin E.D. Nontraditional Family Forms: A Decade of Research // *Journal of Marriage and the Family*. Special issue: decade review, 1980. 42 (4). P. 905-922.

Maj M., Os J., De Hert M. et al. The clinical characterization of the patient with primary psychosis aimed at personalization of management // *World Psychiatry*, 2021. 20 (1). P. 4-33. Doi:10.1002/wps.20809 (дата обращения: 14.11.2021).

Morf C.C., Rhodewalt F. Die Paradoxa des Narzissmus - ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell Narzissmus Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgar. - N.Y.: Schattauer, 2009. P. 308-347.

Pincus A., Roche M. *Narcissistic Grandiosity and narcissistic vulnerability.* In: W. Campbell, J.

Miller (eds). The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder. New Jersey: John Willey and son. 2011. 31 p. doi: 10.1002/9781118093108.ch4 (дата обращения: 29.11.2021).

Roepke S., Vater A. Narcissistic Personality Disorder: An Integrative Review of Recent Empirical Data and Current Definitions // *Curr Psychiatry Rep*, 2014. 16, 445. https://DOI.org/10.1007/s11920-014-0445-0 (дата обращения: 14.11.2021).

Winsper C., Bilgin A., Thompson A., Marwaha S., Chanen A.M., Singh S.P., Wang A., Furtado V. The prevalence of personality disorders in the community: a global systematic review and meta-analysis // *The British journal of psychiatry*: *the journal of mental science*, 2020. 216 (2). P. 69-78. https://doi.org/10.1192/bjp.2019.166 (дата обращения: 22.10.2021)

Yomans F., Klarkin D., Kernberg O. Transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder. Washington [etc.]: American psychiatric publishing. 2018. M. 498 s.

References

Akkerman, N. (2007), *Semejnyj podkhod k supruzheskim rasstrojstvam* [Family psychotherapy. Reader], in Jejdemiller Je.G. (ed.), Speech, SPb., Russia.

Balint, M. (2009), *Psikhoanaliticheskie kontseptsii nartsissizma* [Psychoanalytic concepts of narcissism], in Litvinov A.V., Kharitonov A.N. (ed.), Publishing project "Russian Psychoanalytic Society", Moscow, Russia.

Britton, R. (2009), *Psikhoanaliticheskie kontseptsii nartsissizma* [Psychoanalytic concepts of narcissism], in Litvinov A.V., Kharitonov A.N. (ed.), Publishing project "Russian Psychoanalytic Society", Moscow, Russia.

Garanjan, N.G. (2016), "Aprobatsija metodiki diagnostiki nartsissicheskih chert lichnosti na vyborke studentov rossijskih vuzov", *Konsul'tativnaja Psikhologija i Psikhoterapija*. T. 24. № 4. 8-32. DOI: 10.17759/cpp20162404002 (Accessed 15 September 2021).

Zhmurin, I.E., and Chumichjova I.V. (2021) "Projavlenie negativnogo nartsissizma suprugov v semejnyh konfliktah kak fokus psikhoanaliticheskogo konsul'tirovanija suprugov", *Aktual'nye problemy Psikhologicheskogo konsul'tirovanija v epohu tsifrovizatsii sotsial'nogo vzaimodejstvija. Sbornik nauchnyh trudov I Mezhdunarodnoj konferentsii*. 10-14. (In Russian).

Zhmurin, I.E. (2011), "Negativnye projavlenija supruzheskogo nartsissizma", *Psikhologija i Psikhotehnika*. 4 (31). 34-41. (In Russian).

Kernberg, O.F. (2004), *Otnoshenija ljubvi: norma i patologija* [Love Relationships: Norm and Pathology], Moscow, Russia.

Kernberg, O.F. (2005), *Tjazhelye lichnostnye rasstrojstva: strategii Psikhoterapii* [Severe Personality Disorders: Psychotherapy Strategies], Moscow, Russia.

Kohut, H. (2009), *Psikhoanaliticheskie kontseptsii nartsissizma* [Psychoanalytic concepts of narcissism], in Litvinov A.V., Kharitonov A.N. (ed.), Publishing project "Russian Psychoanalytic Society", Moscow, Russia.

Pulver, S. (2009), *Psikhoanaliticheskie kontseptsii nartsissizma* [Psychoanalytic concepts of narcissism], in Litvinov A.V., Kharitonov A.N. (ed.), Publishing project "Russian Psychoanalytic Society", Moscow, Russia.

Rozenfel'd, G. (2009), *Psikhoanaliticheskie kontseptsii nartsissizma* [Psychoanalytic concepts of narcissism], in Litvinov A.V., Kharitonov A.N. (ed.), Publishing project "Russian Psychoanalytic Society", Moscow, Russia.

Sokolova, E.T. and Chechel'nickaja, E.P. (2001), *Psikhologija nartsissizma* [The Psychology of Narcissism], Moscow, Russia.

Freud, Z. (2009), *Psikhoanaliticheskie kontseptsii nartsissizma* [Psychoanalytic concepts of narcissism], in Litvinov A.V., Kharitonov A.N. (ed.), Publishing project "Russian Psychoanalytic Society", Moscow, Russia.

Shamshikova, O.A. and Shamshikova E.O. (2009), "Nartsissicheskie projavlenija lichnosti kak obrazujushhie kontinuuma perehodnyh form sushhestvovanija "Granic J.", *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 7 (19). 265-270. (In Russian).

Biskin, R.S. (2015), "The Lifetime Course of Borderline Personality Disorder", *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 60 (7), 303-308. https: // doi.org/10.1177/070674371506000702 (Accessed 22 October 2021)

Campbell, W.K. and Miller, J.D. (2011), *The Handbook of Narcissism and Narcissistic Personality Disorder: Theoretical Approaches, Empirical Findings, and Treatments*. Print ISBN: 9780470607220 Online ISBN:9781118093108| DOI:10.1002/9781118093108 (Accessed 09 October 2021)

Chumicheva, I.V. and Zhmurin, I.E. (2020), "The features of marital negative narcissism in conflict between the spouses", *Journal of Critical Reviews*. T.7. (18), 1743-1761.

Davidov, M. and Grusec, J.E. (2006), "Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes", *Child development*, 77(1). 44-58. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x (Accessed 29 November 2021).

Day, N., Bourke, M.E., Townsend, M.L. and Grenyer B. (2020), "Pathological Narcissism: A Study of Burden on Partners and Family", *Journal of personality disorders*, 34(6). P. 799-813. https://doi.org/10.1521/pedi_2019_33_413 (Accessed 09 November 2021).

Hepper, E., Gramzow. R. and Sedikides K. (2010), "Individual Differences in Self-Enhancement and Self-Protection Strategies: An Integrative Analysis", *Journal of Personality and social psychology*, Vol. 76, 2. P. 781-814.

Heyman, R.E., Slep, A.M.S., Beach, S.R.H., Wamboldt, M.Z., Kaslow, N.J. and Reiss, D. (2009), "Relationship problems and the DSM: needed improvements and suggested solutions", *World Psychiatry*, 8. P. 7-14. (Accessed 22 October 2021).

Jiang, X., Wang, J., Sun, W. et al. (2019), "Frequency of narcissistic personality disorder in a counseling center population in China", *BMC Psychiatry*, 19, 212. https://doi.org/10.1186/s12888-019-2185-5 (Accessed 08 November 2021).

Källquist, A. and Salzmann-Erikson, M. (2019), "Experiences of Having a Parent with Serious Mental Illness: An Interpretive Meta-Synthesis of Qualitative Literature", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 28. P. 2056–2068. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01438-0 (Accessed 29 November 2021).

Macklin, E.D. (1980), "Nontraditional Family Forms: A Decade of Research", *Journal of Marriage and the Family*. Special issue, 42 (4). P. 905-922.

Maj, M, Os, J, De Hert, M. et al. (2021), "The clinical characterization of the patient with primary psychosis aimed at personalization of management", *World Psychiatry*, 20(1). P. 4-33. Doi:10.1002/wps.20809 (Accessed 14 November 2021).

Morf, C.C. and Rhodewalt, F. (2009), "Die Paradoxa des Narzissmus - ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell. Narzissmus Grundlagen – Störungsbilder – Therapie". Stuttgar. N.Y.: Schattauer. P. 308-347.

Pincus, A. and Roche, M. (2011), *Narcissistic Grandiosity and narcissistic vulnerability*. In: W. Campbell, J. Miller (eds). The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder. New Jersey: John Willey and son. 31 p. doi:10.1002/9781118093108. ch4 (Accessed 29 November 2021).

Roepke, S. and Vater, A. (2014), "Narcissistic Personality Disorder: An Integrative Review of Recent Empirical Data and Current Definitions", *Curr Psychiatry Rep*, 16, 445. https://doi.org/10.1007/s11920-014-0445-0 (Accessed 14 November 2021).

Winsper, C., Bilgin, A., Thompson, A., Marwaha, S., Chanen, A.M., Singh, S.P., Wang, A. and Furtado V. (2020), "The prevalence of personality disorders in the community: a global systematic review and meta-analysis", *The British journal of psychiatry*: *the journal of mental science*, 216 (2). P. 69-78. https://doi.org/10.1192/bjp.2019.166 (Accessed 22 October 2021)

Yomans, F., Klarkin, D. and Kernberg, O. (2018), Transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder. Washington [etc.]: American psychiatric publishing, Moscow, Russia.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Жмурин Игорь Евгеньевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры истории России средних веков и нового времени, Московский государственный областной университет.
Корнейчик Ирина Викторовна, доцент кафедры истории России средних веков и нового времени, Московский государственный областной университет.

About the authors:
Igor E. Zhmurin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian History of Middle Ages and Modern Times, Moscow Region State University.
Irina V. Korneichik, Associate Professor of the Department of Russian History of Middle Ages and Modern Times, Moscow Region State University.

УДК 159. 98+316. 64 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-10**

[1] Петросянц В.Р.,
[1] Гридяева Л.Н.,
[2] Валеева Г.В.,
[3] Арпентьева М.Р.*

Стилевые особенности жизнедеятельности студентов и проблемы психологической безопасности образования

[1] Воронежский государственный педагогический университет,
ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043, Российская Федерация
[2] Высшая школа физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,
пр. Ленина, 69, г. Челябинск, 454080, Российская Федерация
[3] Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»,
ул. Достоевского, 44, г. Калуга, 248000, Российская Федерация
*mariam_rav@mail.ru**

*Статья поступила 19 ноября 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022*

Аннотация. *Введение.* Несмотря на наличие многочисленных исследований стилей жизнедеятельности учащихся и обучающихся в контексте персональных жизненных траекторий, успешности и удовлетворенности жизнью и собой, исследования интерперсональных аспектов реализации того или иного стиля жизни, малочисленны. *Цель исследования* – выявление стилевых особенностей жизнедеятельности студентов как основы психологической (без)опасности образования. *Материалы и методы.* Методы исследования – теоретико-эмпирический анализ стилевых особенностей жизнедеятельности студентов. Эмпирическое исследование стилей жизнедеятельности включало 65 студенток и 35 студентов Челябинска и Воронежа, оценивавших в 2021 году стиль своей жизни по ряду критериев, включая ощущение психологической безопасности. Субъективно ощущаемая безопасность сопоставлялась с реальным состоянием их здоровья. *Результаты и их обсуждение.* Стили жизнедеятельности студентов отражаются в состоянии психологической (без)опасности образовательных отношений, в которые они включены. Эмпирическое исследование показало, что современные студенты недооценивают или переоценивают опасность собственной жизни и образовательных отношений. Это может выступать как неблагоприятный фактор, отражающий существующую дисгармоничность образовательной среды и угрожающий психологической безопасности образовательных отношений в будущем. *Заключение.* Большинство опрошенных студентов ощущают неблагополучие и опасность своей жизни и, в том числе образовательных отношений, но не стремятся его преодолеть, убегая от реальности в состояния беспомощности и усталости. Стилевые особенности жизнедеятельности студентов как последствие нарушений в образовании складываются под воздействием дисгармоничных, непрозрачных, ориентированных на вторичные цели образования отношений и порождают, оставленные без внимания, их дальнейшие нарушения.

Ключевые слова: стилевые особенности жизнедеятельности; буллинг; насилие; травля; безопасность образования.

Благодарности. Авторы благодарят анонимных рецензентов за сделанные замечания и предложения, способствовавшие совершенствованию текста статьи.

Информация для цитирования: Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н., Валеева Г.В., Арпентьева М.Р. Стилевые особенности жизнедеятельности студентов и проблемы психологической безопасности образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 119-135. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-10.

[1] V.R. Petrosyants,
[1] L.N. Gridyaeva,
[2] G.V. Valeeva,
[3] M.R. Arpentieva*

Student's styles of life and problems of psychological safety in education

[1] Voronezh State Pedagogical University,
86 Lenin Str., Voronezh, 394043, Russia
[2] Higher School of Physical Culture and Sports, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
69 Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russia
[3] Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Sodeystviye",
44 Dostoevsky Str., Kaluga, 248000, Russia
*mariam_rav@mail.ru**

Received on November 19, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Despite the existence of numerous studies of the life styles of students in the context of personal life trajectories, success and satisfaction with life and themselves, there are few studies of interpersonal aspects of the implementation of a particular lifestyle. *The purpose of the study* is to identify the stylistic features of students' life as the basis of the psychological safety or danger of education. *Materials and methods*. Research methods include the theoretical and empirical analysis of the stylistic features of students' life. An empirical study of lifestyles included 65 female students and 35 students from Chelyabinsk and Voronezh, who in 2021 assessed their lifestyle according to a number of criteria, including a sense of psychological security. Subjectively percieved safety was compared with the real state of their health. *Results and discussion*. The life styles of students are reflected in the state of psychological (safety) danger of educational relations in which they are included. Empirical research has shown that modern students underestimate or overestimate the danger of their own lives and educational relationships. *Conclusion.* Most of the students surveyed feel that their lives are not well and dangerous, including educational relations, but do not seek to overcome it, running away from reality into a state of helplessness and fatigue. The stylistic features of stu-

dents' life activity as a consequence of inadequate education are formed under the influence of disharmonious, non-transparent relations, focused on the secondary goals of education and generate their further violations, which are left unattended.
Kewords*:* style features of life; bullying; violence; bullying; safety of education.

Acknowledgments. The authors are grateful to anonymous reviewers for their comments and suggestions, which contributed to improving the text of the article.

Information for citation: V.R. Petrosyants, L.N. Gridyaeva, G.V. Valeeva, M.R. Arpentieva (2022), "Student's styles of life and problems of psychological safety in education", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 119-135, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-10.

Введение (Introduction). Современное образование переживает период многочисленных, часто деструктивных трансформаций, в ходе которых организационные, межличностные и личностные стороны перемен оказываются тесно связаны отношениями причинности, проявления и последствий (Арпентьева, 2016; Behind the numbers, 2019). Одна из базовых проблем затрагивает дихотомию организационных (социальных) и персональных (индивидуальных) факторов успешности прохождения субъектами образования кризисных периодов их личностного, межличностного, учебного функционирования, проблемы соотношения личностной и организационной безопасности образовательной системы, в том числе свободы или, напротив, насыщенности образовательных отношений феноменами насилия (буллинга, колумбайна и т.д.), фикций (школярства и псевдопрофессионализма), мести и зависти (ресентимента) и т.д. (Худякова и др., 2021; Behind the numbers, 2019; Innovation in education..., 2019). В процессе выбора способа реагирования на трудные ситуации, возникающие в образовании, студент может избрать как путь психологической безопасности, так и путь, ведущий личностным и иным деформациям, к причинению вреда другим субъектам образования, включая матетогении и дидактогениии т. д. (Innovation in education..., 2019). При этом, поскольку образовательная деятельность современного студенчества, вовлеченного, помимо образовательных, в трудовые и иные отношения, существенно снизила свой психологический статус как «ведущей деятельности», ее развитие и деформации необходимо рассматривать в целостном контексте жизни обучающегося, включая представление о стилях жизнедеятельности студента.

Современная российская наука и практика образования обращают большое внимание на проблемы стиля жизнедеятельности человека. Однако, в отличие от мировой, стилевые особенности жизнедеятельности студентов и иных субъектов образования достаточно редко рассматриваются в контексте проблем психологической безопасности образования. Поэтому, несмотря на наличие многочисленных исследований стилей жизнедеятельности учащихся и обучающихся в контексте персональных жизненных траекторий, успешности и удовлетворенности жизнью и собой, исследования интерперсональных, социально-психологических аспектов выбора и реализации человеком того или иного стиля жизни, малочисленны.

Цель исследования – выявление стилевых особенностей жизнедеятельности студентов как основы психологической (без)опасности образования

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Методы исследования – теоретико-эмпирический анализ стилевых особенностей жизнедеятельности студентов. Методологической основой исследования стали концепции становления и развития человека как личности, субъекта межличностных отношений/партнера и субъекта учебной и профессиональной дея-

тельности А.Н. Леонтьева (2005), С.Л. Рубинштейна (2002), В.Н. Мясищева (Современное состояние…, 2018), Э.Ф. Зеера (2009), К. Роджерса, работы А.Г. Асмолова (2020 и др.), концепция жизненного сценария, разработанная в школе Э. Берна, концепции жизнестойкости и жизнеутверждения С. Мадди, А. Швейцера, теоретические и эмпирические исследования буллинга и психологического насилия.

Эмпирическое исследование проходило в контексте работы по усовершенствованию программы комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония» (З.И. Тюмасевой, И.Л. Ореховой и Г.В. Валеевой). Изучение стилей жизнедеятельности проходило с участием 65 студенток и 35 студентов Челябинска и Воронежа, оценивавших в 2021 году разные стороны стиля жизнедеятельности по ряду критериев, включая ощущение психологической безопасности. Субъективно ощущаемая безопасность сопоставлялась с реальным состоянием их здоровья.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Стили жизнедеятельности студентов тесно связаны с состоянием психологической опасности или безопасности образовательных отношений, в которые они включены (Худякова и др., 2021; Behind the numbers, 2019; Innovation in education..., 2019). Стиль жизнедеятельности – направляемая системой ценностей и целей человека система способов представления, переживания и реагирования на повседневные и кризисные ситуации интимно-личностной (дружеской и семейной), учебно-профессиональной и иных сфер, отражающая такие характерные черты как жизнеутверждение, самостоятельность, стремление понимать себя и мир и т.д. Разные стили жизнедеятельности очевидно приводят к разным способностям и готовностям студентов к совладанию с трудными, конфликтными, кризисными жизненными ситуациями, приводящими или не приводящими к возникновению психологической опасности для студентов и иных участников ситуаций.

Многие исследователи (Алексеев, Костецкая, 2022; Современное состояние…, 2018; Innovation in education..., 2019) связывают безопасность образования с инновационной активностью его субъектов, введением новых форм, методик, доктрин обучения и воспитания, помогающих человеку гармонично и транспарентно развиваться как личность, партнер и профессионал. Одна из наиболее сложных и актуальных – проблема социального и образовательного порядка и насилия в школах и вузах (Арпентьева, 2016; Современное состояние…, 2018): организационные и теоретические рамки современного образования постоянно деформируются, что ведет, при отказе от испытанных моделей отношений, к повышению рисков, травматогенности дидактических и воспитательных отношений. Педагог и обучающиеся рассматриваются в контексте учебно-профессионального и общежизненного диалога (Арпентьева, 2017; Современное состояние…, 2018): проблемы образования, включая стили/стратегии учебной деятельности и профессионализации изучаются в контексте жизнедеятельности человека как субъекта культуры, носителя ценностей и смыслов жизнеутверждения и жизнеотрицания. Исследуются жизненные перспективы субъектов, в том числе на уровне семейных и иных объединений, задающие большую или меньшую успешность становления и развития человека (Арпентьева, Рожкова, 2014). Изучаются особенности стилей деятельности и самоорганизации у студентов университета (Епанчинцева, Козловская, Козловский, 2019). Изучаются особенности конструктивных и деструктивных жизненных сценариев и (смысло)жизненных ориентаций и стилей в разных возрастных, образовательных, семейных и профессиональных периодах (Алехина, Капиренкова, 2017), специфика становления отношений с окружающими у студентов разных профессиональных, половых/гендерных, возрастных и иных групп (Журавлева, 2020; Современное состояние…, 2018). Много внимания уделяется проблемам проектирования, диагностики и ретрофлексии

учебно-профессионального развития, начиная от умения учиться и учебной карьеры и заканчивая карьерой трудовой и компетенциями профессионального и надпрофессионального уровней, специфике анализа прошлого, будущего и настоящего, разработки целостной временной и пространственной трансспективы жизни представителей современных поколений (поколение Z и т.п.) (Зеер, 2009; Зеер, Церковникова и Третьякова, 2021; Китова, Журавлев, 2020). Понятие жизненного сценария, включающего жизненные ориентации человека, многосмысленно, существует много вариантов, включая операционализации, предложенные в школе Э. Берна и те, что предлагает отечественная психология, системно-деятельностный подход (Гришина, Москвичева, Кузнецова, 2019; Современное состояние…, 2018). Сюда же относятся исследования жизнеутверждающего потенциала и жизнестойкости человека, способного и готового справляться с жизненными, в том числе образовательными и профессиональными трудностями: здесь наиболее известными являются психологическая традиция С. Мадди, исследования совладающего поведения и философская модель А. Швейцера и др. (Арпентьева, 2017; Никитина, 2019; Худякова и др., 2021; Behind the numbers, 2019).

Жизнестойкость и жизнеутверждение рассматриваются как предикторы, проявления и следствия психологического здоровья человека (Арпентьева, 2017; Современное состояние…, 2018; Innovation in education..., 2019; Zimbardo, Sword, 2012), в том числе в условиях «нарастающего разнообразия, сложности и неопределенности» (Асмолов, 2020: 3), в которых современное студенчество массово проходит состояния психической напряженности, неуверенности в себе и в мире, в учебном и, тем более, в семейном и профессиональном.

Иногда исследователи отмечают, что «Сегодня в жизни выигрывают те, кто умеет делать выбор» (Асмолов, 2020: 1), те, кто преодолел страх перемен, страх сделать шаг в неизвестное, кто преодолел (отпустил или трансформировал) негативные переживания и представления, обретя чувство самоэффективности и возможности совершенствования на избранном пути / поприще. Выигрывают те, кто преодолел насилие и страх насилия в самом себе, кто во многом освободился от страхов и неприятия, расширив свои возможности управления собой и миров, достигнув компетентности в том многогранном и многоуровневом феномене, который именуют «насилием». Выигрывают те, кто достиг состояния психологически безопасной личности, психологически безопасного партнера и психологически безопасного ученика/профессионала (Арпентьева и др., 2021; Зиновьева, 2020; Zimbardo, Sword, 2012).

Е.А. Алехина и О.Н. Капиренкова и иные исследователи (Алехина, Капиренкова, 2017; Современное состояние…, 2018; Innovation in education...., 2019), раскрывая особенности нарративов и сюжетных моделей (моделей реагирования в идентичных жизненных ситуациях) стремятся осмыслить психологическую феноменологию жизненных сценариев индивида, в том числе понять особенности формирования/проектирования, функционирования и рефлексии/трансформации жизненных моделей, стилей и ориентаций, в том числе роли межпоколенных и внутрипоколенных связей, наполненности их «победными» или «провальными» событиями, преобладании в них нормативности, традиционности или индивидуальности, творчества, ориентации на свободу и изменение или на стабильность и контроль, на любовь, близость и включенности или на отчужденность, собственный успех и изоляцию, на целостное понимание, развитие кругозора и компетенций или фрагментацию, прагматизацию и примитивизацию знаний о себе и мире и т. д. (Гришина и др., 2019; Зиновьева, 2020; Москвичева и др., 2019; Костромина, 2020).

Во многих таких исследованиях выделяется, как правило, два противоположных (полюса) сценария: 1) первый связан с низким уровнем самостоятельности как зависимости, несвободы и отсутствия автономии субъекта, ориентацией на воспроизведение нормативных образцов родительской семьи,

рода и сообщества целом, 2) второй направлен на достижение и реализацию самостоятельности, свободы, независимости и автономии. Здесь существует несколько важных моментов, включая опыт семейных и образовательных отношений, удовлетворенность ими, близость в отношениях и иные их характеристики.

Нормативный сценарий ориентирован на традиционные ценности и смыслы, в том числе стабильность и успех карьеры и семьи, благополучие, размножение, превосходство и удовлетворение связанных с этим инстинктивными программами желаний.

Менее традиционная ориентация включает активность в построении трудовой и семейной карьер, поисковую активность в жизни в целом, оптимизм и стремление и умения позитивного переопределения прошлого, настоящего и будущего (Гришина, Москвичева, Кузнецова, 2019; Zimbardo, Sword, 2012). Однако, этот полюс во многом различается только степенью активности в достижении успеха, но сам успех понимается практически обоими группами одинаково.

Поэтому нужно выделить еще один сценарий – искателя, готового и стремящегося к переменам, новому опыту жизни: на фоне уважительного отношения к опыту и традициям прошлого, человек стремится достичь состояния самоактуализации, постичь себя и развивать себя, в том числе, достигая самореализации (социальной эффективности). Здесь он проявляет толерантность к неопределенности и к прохождению зон «выхода из комфорта», благополучия и иных зон повышенного риска (Лешкевич, 2021; Современное состояние…, 2018).

Также ориентации человека могут быть описаны, помысли К. Хорни, как ориентации «от себя» и «к себе», «против себя» и «для себя» (Минигалиева, 2006). Эти ориентации в целом свойственны и педагогам, однако, многочисленность и многотипность профессиональных деформаций у педагогов высших и средних учебных заведений связана с усеченностью жизненного сценария, его перспективных аспектов и аспектов, связанных с автономией (Красненкова, Клепач, 2020; Петросянц, 2017), что приводит их к выгоранию, личностным, межличностным и профессиональным деформациям, к матетогениям (травмам взаимодействия с обучающимися и учащимися) и склонности к порождению педиогений (нанесению вреда, травмированию учащихся и обучающихся) (Innovation in education..., 2019). Хотя часто, например, А. Каспи и коллеги, рассматривают хроническую виктимизацию как индивидуальное свойство субъекта, определяющее вероятность стать жертвой издевательств, и как результат определенных внешних влияний в период школьного обучения (Худякова и др., 2021; Carter, 2018; Chronic bullying..., 2013), не менее важны и организационные, и, шире, социальные факторы, включая напряженность в обществе и т.д. (Arseneault, 2018; Chronic bullying..., 2013; Behind the numbers, 2019; Perceptions of middle..., 2019: 182). Также проявляется как самостоятельный тип отшельников, «хикикомори» («нахождение в уединении»), который добровольно пребывают в уединении и отказываются выполнять ожидания общества, при этом проживая совместно с другими членами семьи (Kato, Kanba, Teo, 2018; Saito, 2013).

Один из основных выводов этих и иных исследований – системный характер нарушения образовательных отношений приводит к возникновению и усугублению целого спектра деформаций становления, функционирования и развития человека как личности, партнера и профессионала, в том числе тех, которые приводят к формированию и усилению психологической опасности дидактического и воспитательного взаимодействия, в том числе эскалации насилия (буллинга и иных форм) и травматогенности, вплоть до колумбайнов и иных последствий, связанных с возникновением и течением психических и духовно-нравственных коллапсов (Innovation in education..., 2019).

В зависимости от стиля жизнедеятельности, реализуемого студентами, ситуации потери и сохранения психологической безопасности образования будут для них более

значимыми: нарушения и ограничения безопасности могут порождать большие или меньшие проблемы и конфликты их личностного, межличностного и учебно-профессионального функционирования и совершенствования. Поэтому необходимо создание системной модели стилевых особенностей жизнедеятельности студентов как фактора, проявления и последствия нарушений психологической безопасности образования, которая даст возможность предложить и осуществить действенную, комплексную, направленную профилактику и коррекцию педиогений и матетогений в форме буллинга и иных видов насилия и дискриминации в образовании. Цель такой комплексной работы – профилактика и коррекция непродуктивных и неэффективных компонентов стилей жизнедеятельности студентов и связанных с ними причинно-следственными отношениями деструктивных и неэффективных феноменов и типов отношений между студентами и иными субъектами образования.

Помимо критерия «опасность – безопасность», важным является критерий «иллюзорности – реальности» (без)опасности. Жизнедеятельность может быть, как объективно опасной (здоровьезатратной), так и объективно безопасной (здоровьесберегающей) для субъекта образования. Субъектом образования образовательная среда может восприниматься, как субъективно опасная (здоровьезатратная), так и субъективно безопасная (здоровьесберегающая). З.И. Тюмасева, Г.В. Валеева, И.Л. Орехова (Валеева, Тюмасева, 2020), описывая в рамках созданной ими системной модели стилей безопасности основные стилевые особенности жизнедеятельности человека, выделяют четыре главных стиля безопасности/опасности жизнедеятельности:

1) субъективно и объективно безопасная (здоровьесберегающая) жизнедеятельность – «истинная безопасность» (+ +);

2) субъективно безопасная (здоровьесберегающая), объективно опасная (здоровьезатратная) жизнедеятельность – «иллюзия безопасности» (+ –);

3) субъективно опасная (здоровьезатратная), но объективно безопасная (здоровьесберегающая) жизнедеятельность – «иллюзия опасности» (– +);

4) субъективно и объективно опасная (здоровьезатратная) жизнедеятельность – «истинная опасность» (– –).

В контексте обеспечения результативности оказания психологической помощи важно выявить, какой вариант жизнедеятельности присущ тому, кому оказывается психологическая помощь и какой вариант/варианты преобладает/преобладают в его ближайшем окружении.

В ситуации «иллюзии безопасности» (+ –) необходимо направить психологическую работу на ее преодоление, принятие объективной ситуации, изменение ситуации и изменения отношения к ней, включая формирование и закрепление нового образа жизни. Обычно такая ситуация связана с активным и постоянным сопротивлением изменениям: люди, находящиеся в «иллюзии безопасности» (+ –), нуждаясь в психологической помощи, обращаются за помощью реже остальных.

В случае «иллюзии опасности» (– +) необходимо направить психологическую работу на изменение субъективного отношения к объективной ситуации, которое базируется на установке «я должен быть идеальным, у меня все должно быть идеально», затем – формирование нового образа жизни.

Ситуация «истинная опасность» (– –) предполагает помощь клиенту в разработке проекта «здорового», безопасного образа жизни на основе объективного понимания текущей жизненной ситуации.

В ситуации «истинной безопасности» (+ +) клиент может не учитывать всех аспектов ситуации, поэтому полезна инвентаризация ресурсов, разведение стремлений самоактуализации и самореализации, соотношения состояний гармонии и транспарентности и т.д.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Эмпирическое исследование стилевых особенностей

жизнедеятельности студентов педагогических и филологических специализаций в апреле-мае 2021 года в Челябинске (50 человек, 35 – девушки, 15 – юноши) и Воронеже (50 человек, 30 – девушки, 20 – юноши) проходило в рамках совершенствования программы комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония» (свидетельство № 2014661107, 2014 год, создана З.И. Тюмасевой, И.Л. Ореховой и Г.В. Валеевой), использующей, в том числе психодиагностическую оценку состояния здоровья по Г.Л. Апанасенко (Апанасенко Г.Л., Попова Л.А., 2000). Структура программы образована совокупностью методик: «Методика определения психосоматического типа» (модификация З.И. Тюмасевой), «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием» (адаптированный В.А. Абабковым, С.М. Бабиным, Г.Л. Исуриной и коллегами в психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева «Гиссенский опросник психосоматических жалоб»/Giesener Beschwerdebogen В.Е. Брюхлера и Дж. Снер), «Методика самооценки психического состояния (по Г. Айзенку)», «Методика ценностных ориентаций» (М. Рокич), анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (А.А. Цыганков, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева), анкета «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности» (Г.В. Валеева, В.С. Мишарина).

Более подробное описание программы и данные, полученные при ее апробации, приведены в ряде более ранних публикаций (например, Валеева Г.В., Тюмасева З.И., Орехова И.Л., 2015; Валеева, Г.В., Тюмасева З.И., 2020). Программа показала себя как удобный инструмент оценки состояния здоровья и стиля жизни студента, заботящегося о своем здоровье или отвергающего его, вместе с вызовами и проблемами окружающей его реальности. Результаты исследования обрабатывались с помощью методов первичной и вторичной математической обработки, включая факторный анализ данных (табл. 1).

Таблица 1

Рейтинг компонентов психологической готовности к оздоровительной деятельности по результатам факторного анализа

Table 1

Rating of components of psychological readiness for health-improving activities based on the results of factor analysis

Компоненты готовности	Психологические характеристики	Характеристика уровней			Методики диагностики психологических характеристик
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	
Психоэмоциональный	Уровень выраженности тревожности, фрустрации, ригидности, истощаемости	Показатели психо-эмоционального состояния в пределах нормы	Показатели психоэмоционального состояния находятся в зоне риска	Показатели психоэмоционального состояния находятся в зоне дезадаптации	«Методика самооценки психического состояния» (Г. Айзенк); «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием» (модификация адаптированного «Гиссенского опросника жалоб» Е. Брюхлера и Дж. Снер)»

Компоненты готовности	Психологические характеристики	Характеристика уровней			Методики диагностики психологических характеристик
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	
Когнитивный	Уровень сформированности представления об оздоровительной деятельности. Потребностное напряжение к оздоровлению	Сформированное представление об оздоровительной деятельности на стадии «хочу», «могу», «делаю», «ожидаемый результат». Сформировано потребностное напряжение в отношении оздоровления	Невыраженное представление об оздоровительной деятельности. Не выражено потребностное напряжение в отношении оздоровления	Несформированное представление об оздоровительной деятельности. Потребностное напряжение в отношении оздоровления	Анкета «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности». Анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (З.И. Тюмасева, А.А. Цыганков, И.Л. Орехова)
Психофизический	Жалобы на костно-мышечную и сердечно-сосудистую системы, истощаемость	Удовлетворены состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем. Удовлетворены своей работоспособностью (норма) сформировано потребностное напряжение в отношении оздоровления	Умеренно не удовлетворены состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем. Легкое общее недомогание. Периодически чувствуют себя усталыми. Не выражено потребностное напряжение в отношении оздоровления	Высокий уровень жалоб на физическое самочувствие. Глубоко не удовлетворены состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем, общее недомогание. Часто чувствуют себя усталыми. Не сформировано потребностное напряжение в отношении оздоровления	«Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием» (модификация «Гиссенского опросника жалоб» GBB Е. Брюхлера и Дж. Снер). Анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (З.И. Тюмасева, А.А. Цыганков, И.Л. Орехова)
Ценностно-мотивационный	Ценности-цели и ценности-средства	Преобладают ценности, соответствующие ценностям сформированной готовности к оздоровлению.	Преобладают ценности, соответствующие невыраженной готовности к оздоровлению.	Преобладают ценности, соответствующие несформированной готовности к оздоровлению.	«Методика ценностных ориентаций» (М. Рокич) «Методика самооценки психического состояния» (Г. Айзенк)

Компоненты готовности	Психологические характеристики	Характеристика уровней			Методики диагностики психологических характеристик
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	
		Ценности-цели: развитие, творчество, уверенность в себе, счастье других, здоровье, любовь **Ценности-средства:** чуткость, жизнерадостность, ответственность, широта взглядов, честность, терпимость к недостаткам других. Показатели агрессии в пределах нормы	**Ценности-цели:** активная деятельная жизнь, интересная работа, мудрость; общественное призвание; познание; продуктивная жизнь **Ценности-средства:** образованность, эффективность в делах, самоконтроль, независимость, рационализм, твердая воля. Показатели агрессии в зоне риска	**Ценности-цели:** материально обеспеченная жизнь, наличие верных друзей, красота природы и искусства, развлечения, свобода, счастливая семейная жизнь **Ценности-средства:** исполнительность, аккуратность, воспитанность, высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, смелость в отстаивании своего мнения, показатели агрессии в зоне дезадаптации	

Исследование показало, что для большинства студентов (до 77% по показателю «психологической опасности») типично ощущение значительной опасности, причем значительно большей, чем это можно оценить, исходя из реального состояния их телесного, психологического и социального здоровья. Это в существенной мере ограничивает их социальную активность, а также иные показатели жизнедеятельности. Наиболее распространенной является при этом иллюзорная идентификация проблем:

1) на уровне восприятия физической безопасности превалирует (62%) стиль безопасности «иллюзия безопасности», для остальных студентов (38%) типичен – стиль жизнедеятельности, связанный с состоянием «истинной опасности». При этом деформации физической составляющей здоровья становятся основной причиной нарушения безопасности жизнедеятельности человека, а стиль жизнедеятельности «иллюзия безопасности» мешает его идентификации и коррекции.

2) С точки зрения психологической безопасности студенты определяют состояние своей жизнедеятельности как «иллюзорно или субъективно опасный» (77%), остальная часть (23%) поддерживает противоположную иллюзию – «безопасности» реализуемого стиля жизнедеятельности. Ведущая причина опасной жизнедеятельности лежит, таким образом, в отношении студентов к себе и к миру, деформациях психологической составляющей безопасности.

3) На социальном уровне ситуация несколько лучше: треть студентов (32%) реализует стиль жизнедеятельности, назван-

ный нами «истинная безопасность», проявляя активность к построению и поддержанию здоровых отношений с социумом, однако и здесь показатель стиля жизнедеятельности «иллюзия опасности» остается высоким (68% опрошенных).

4) При этом показатели, полученные на воронежской части выборки незначительно выше (36% опрошенных студентов Воронежа фиксируют состояние «истинной безопасности» социальной составляющей их благополучия против), чем на челябинской (28% студентов из Челябинска, но, в основном, за счет перераспределения отдельных показателей (соотношение результатов по критериям интенсивности-иллюзорности психологической и физической опасности незначительно варьирует, заметно изменяется только социальная составляющая оценки безопасности). Это не удивительно: обе части выборки принадлежат студентам одной страны и одной модели образовательных отношений, хотя и разных регионов: проблемы, с которыми сталкиваются студенты в кризисном российском социуме и образовании имеют много общего: проблемы неработающих социальных лифтов и неясных перспектив трудоустройства и профессионализации, проблемы невнимания или выборочного внимания современного образования к вопросам здоровья, проблемы нормализации коррупции и насилия в образовании и т.д.

В целом полученные результаты говорят о том, что многие студенты ощущают неблагополучие своей жизни (особенно угрозы психологическому благополучию – 77%), но не могут и не стремятся его преодолеть, вероятно, в силу развивавшегося состояния подавленности (депрессии) выученной беспомощности, ощущения бессмысленности и невозможности развития, а также в силу психологической усталости, возникающей в результате отказа от развития и активного совладания с проблемами и угрозами.

При этом очевидно, что реалистический стиль жизнедеятельности продуктивнее и эффективнее иллюзорного, что даже небольшая уверенность в социальном благополучии является важным стимулом и поддержкой активности. Но в ситуации, когда студенты ощущают угрозу всем компонентам своего бытия и здоровья, иллюзии помогают части студентов пройти кризис, игнорируя его, «инкапсулируясь» и изолируясь от окружающих людей и от себя самих.

Соотношения показателей стиля жизнедеятельности студентов раскрывает также табл. 2.

Фактически, в соответствии с проанализированными выше концепциями и моделями, мы наблюдаем процесс, когда деформации стиля жизнедеятельности являются и причиной, и следствием, и проявлением неблагополучия, его эскалации и расширения от социального к телесному, и – наоборот. Можно заключить, что разные стили жизнедеятельности, очевидно, приводят к разным способностям и готовностям студентов к совладанию с трудными, конфликтными, кризисными жизненными ситуациями, связанными с переживаниями психологической и иной опасности.

В группах опрошенных студентов преобладает пассивно-зависимая ориентация на эксплуатацию ресурсов социального благополучия и игнорирование задач, связанных с реальными и иллюзорными проблемами физического и психологического здоровья. Те, кто ощущает такие ресурсы недостаточными (68% выборки), демонстрируют стремление к изоляции, психологическую усталость и отказ действовать, соответствуя ожиданиям семьи, педагогов и т.д., в том числе в результате ощущения опасности психологическому (62%) и физическому (38% выборки) благополучию.

Таблица 2

Критерии оценки качества безопасности личности

Table 2

Criteria for assessing the quality of individual life security

Критерии безопасной жизнедеятельности	Показатели	Характеристики критериев		Методики диагностики характеристик
		объективные	субъективные	
		Динамика умственной работоспособности		Корректурная проба «Кольца Э. Ландольта»
Физический	Физическое состояние		Удовлетворенность физическим состоянием	«Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием» (модификация «Гиссенского опросника жалоб» Е. Брюхлера и Дж. Снер)
		Уровень здоровья		Экспресс-оценка уровня физического здоровья (по Г.Л. Апанасенко, Р.Г. Науменко)
		Динамика частоты обращения к врачу		Анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (З.И. Тюмасева, А.А. Цыганков, И.Л. Орехова)
		Изменения в структуре заболеваемости (диагнозов). Группа здоровья		
Психический	Готовность к оздоровительной деятельности		Динамика уровня развития психологической готовности к оздоровительной деятельности	Программа комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева, Р.В. Колбин, А.В. Нагуманов)
		Динамика уровня развития оздоровительных компетенций		Оценка уровня сформированности оздоровительных компетенций (И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева)
Социальный	Коллективно-общественный статус субъектов образования		Динамика стрессоустойчивости	Оценка стрессоустойчивости по методике Х. Холмса и Р.Х. Раге
			Динамика изменения актуальных потребностей	Тест А. Маслоу «Актуальная потребность»
		Динамика разнообразия референтных групп, в которые включен субъект образования		Программа комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония». Анкета «Уровень развития представлений об оздоровительной деятельности»
		Динамика общего количества пропусков занятий. Динамика качественной успеваемости		Педагогический анализ

Многие опрошенные нами студенты, как и отмечалось, фиксируют нежелательность инноваций и реформ, проводимых в образовательных отношениях, поскольку те ведут к нарушению контакта с однокурсниками и преподавателями (58%): особенно это стало важным на фоне «дистанционного» обучения. Студенты, полагающие себя способными и склонными к самостоятельной образовательной активности, отмечают, что нуждаются в более глубоких и развернутых контактах с однокурсниками и педагогами, в том числе в процессе становления их профессиональной идентичности (28%). Многие студенты также фиксируют наличие деформаций отношений в образовании и по поводу образования, в том числе недостаток поддержки со стороны педагогов и родителей (84%), неприятие однокурсников (36%). Даже наиболее успешные в учебной деятельности студенты фиксируют также состояния психической и социальной напряженности, неуверенности в своем будущем (24%). Студенты, имеющие проблемы с успеваемостью, демонстрируют большую «иллюзорность» переживаний опасности – безопасности образовательных отношений, нормативность «провальных» финалов и избегающих стратегий совладания с учебными неприятностями, ощущение непонятости и отчужденности, фрагментацию и прагматизацию представлений о себе, образовании и жизни (58%).

К сожалению, проведенное исследование не позволило четко выделить стили жизнедеятельности студентов, удалось лишь выявить тенденции, подтверждающие общие моменты, характеризующие связь психологически безопасной образовательной среды и психологической безопасности реализуемых студентами стилей жизненной активности. Этого достаточно для того, чтобы констатировать продуктивность исследований в данном направлении с одной стороны, и необходимость разработки и внедрения в работе образовательных организаций и служб психологического сопровождения целостной системы мер профилактики и коррекции угроз и опасностей образовательных отношений, направленных на формирование студентов как психологически безопасных для себя и окружающих индивидуальностей, готовых и способных к реалистичной, активной, осознанной и направленной на самосовершенствование совладающей деятельности.

Заключение. (Conclusions).

1. Осуществленное нами теоретико-эмпирическое исследование показало, что стилевые особенности жизнедеятельности студентов как последствие нарушений в их жизни в образовании и вне него складываются под воздействием дисгармоничных, непрозрачных, ориентированных на вторичные цели образования отношений. Будучи манифестацией неблагополучия, сами вызывают ряд негативных последствий, порождая дальнейшие нарушения дидактических, воспитательных и сопутствующих им отношений с преподавателями и иными студентами.

2. Выступая системной характеристикой жизнедеятельности индивида, стиль жизнедеятельности интегрирует в себе многочисленные возможности и ограничения коррекции нарушений и развития, совершенствования индивида, в том числе как ученика и будущего специалиста.

3. Многие современные студенты оценивают опасность собственной жизни и образовательных отношений чаще всего нереалистично, недооценивая или переоценивая угрозы физическому, психологическому и социальному здоровью. Многие студенты недооценивают психологические возможности и ресурсы совладания с трудными ситуациями и их преобразования, предпочитая использовать имеющиеся у них социальные ресурсы. В ситуациях, когда компенсирующее совладание невозможно, индивиды склонны к выбору стратегий изоляции, отчуждения.

4. Необходима системная, направленная на профилактику и коррекцию угроз и состояний психологической опасности образовательных отношений система психологического сопровождения образования. Такая система должна быть обращена к диагностике, коррекции и совершенствованию стилей жизнедеятельности студентов как субъектов принятия жизненно важных решений и

совершения способных повысить уровень их благополучия выборов.

Список литературы

Алексеев С.В., Костецкая Г.А. Безопасность жизнедеятельности: инновации в методике обучения. Москва: ООО «Научно-издательский центр Инфра-М», 2022. 215 с.

Алехина Е.А., Капиренкова О.Н. Особенности конструктивных и деструктивных жизненных сценариев в юношеском возрасте // Проблемы и перспективы современной науки. 2017. № 17. С. 72-78.

Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. Ростов на Дону: Феникс, 2000. 243 с.

Арпентьева М.Р. Жизнеутверждение и нравственно-психологические аспекты здоровья и болезней. Калуга: Калужский госуд. университет им. К. Э. Циолковского, 2017. 454с.

Арпентьева М.Р. Проблема социального порядка и насилие в школах // Проблемы современного образования, 2016. № 5. С. 39-49.

Арпентьева М.Р., Рожкова Н.Г. Жизненные перспективы замещающих семей и их сопровождение в центрах социальной поддержки. // Профессиональная библиотека работника социальной службы. 2014. 256 с.

Асмолов А.Г. Нам нужен тот, кто объяснит, что происходит [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 29. 06. 2020. С. 1. URL: https://psy.su/feed/8346/ (accessed 11. 11. 2021).

Валеева Г.В., Тюмасева З.И. Практические аспекты психологии здоровья. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского госуд. гуманитарно-педагогического университета, 2020. 265 с.

Валеева Г.В., Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Комплексное изучение субъективной составляющей здоровья // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Том 23. № 1. С. 24-29.

Гришина Н.В., Москвичева Н.Л., Кузнецова Е.А. Жизненный сценарий как научный конструкт: эволюция взглядов и методов изучения // Психология личности: Пребывание в изменении / Под ред. Н.В. Гришиной. Санкт-Петербург: Изд-во Издательство Санкт-Петербургского госуд. университета, 2019. С. 331-382.

Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н., Козловский Д.А. Особенности стилей деятельности и самоорганизации у студентов университета // Вестник Оренбургского госуд. университета. 2019. № 1 (219). С. 80-87.

Журавлева Л.А. Особенности становления отношений с окружающими у студентов разных профессиональных групп // Гуманизация образования. 2020. № 3. С. 92-102.

Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 240 с.

Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184.

Зиновьева Е.В. Личностные предикторы конструирования жизненных моделей молодыми людьми // Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология. Сборник статей. Под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2020. С. 404-421.

Китова Д.А., Журавлев А.Л. Социально-психологические ресурсы развития общества в условиях цифровых технологий // Социологическая наука и социальная практика. 2020. Т. 8. № 2. С. 24-55.

Кострома С.Н. Жизненные модели современной российской молодежи // Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология / Под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. Санкт-Петербург: Изд-во Издательство Санкт-Петербургского госуд. университета, 2020. С. 223-247.

Красненкова С.А., Клепач Ю.В. Социально-психологические детерминанты профессиональных деформаций личности педагогов высших учебных заведений // Вестник Воронежского госуд. университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 1. С. 65-68.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 2005. 352 с.

Лешкевич Е.В. Социально-психологические предикторы толерантности к неопределенности в юношеском возрасте // Вестник Барановичского госуд. университета. Сер. «Педагогические, психологические и филологические науки». 2021. № 1. С. 56-60.

Минигалиева М.Р. Смысложизненные ориентации личности: от себя, против себя и для себя // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума. Под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. М.: РАО, 2006. С. 49-52.

Никитина О.П. Психологический анализ компонентов жизнестойкости личности современного студента-выпускника // Науковий огляд. 2019. № 4 (57). С. 194-203.

Петросянц В.Р. Жизнестойкость, смысложизненные ориентации и психическое выгорание педагогов: особенности взаимосвязей // Психология обучения. 2017. № 3. С. 87-100.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности: Сб. научных трудов, посв. 125-лет. со дня рожд. В.Н. Мясищева / Под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Зобкова, В.П. Познякова, А.В. Зобко. Владимир, Москва: Изд-во Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2018. 319 с.

Умственное развитие и жизненные стратегии студентов / Под ред. М.Р. Арпентьевой, Е.А. Богомоловой. Торонто: Альтасфера паблишинг, 2018. 188 с.

Худякова Т.Л., Клепач Ю.В., Гридяева Л.Н., Арпентьева М.Р. Буллинг и сталкинг в концептуальном поле исследований безопасности образования // Вестник Прикамского социального института. 2021. № 1 (88). С. 109-117.

Arseneault L. Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2018. Vol. 59, № 4. P. 405-421. https://doi.org/10.1111/jcpp.12841.

Behind the numbers: Ending school violence and bullying / Choi, S. -H. and Cornu, Ch. (eds.). Paris, France: UNESCO, 2019. 74 p.

Chronic bullying victimization across school transition: The role of genetic and environmental influences / L. Bowes, B. Maughan, H. Ball, S. Shakoor, I. Ouellet-Morin, A. Caspi and L. Arseneault // Development and Psychopathology. 2013. № 25. P. 333-346. URL: https://www.ncbi.nlm.nih. gov/pmc/articles/PMC3881278/ (accessed 11.11.2021).

Carter T. Preparing Generation Z for the teaching profession // SRATE Journal. 2018. Vol. 27, № 1. P. 1-8.

Kato T.A., Kanba S., Teo A.R. Hikikomori: experience in Japan and international relevance // World Psychiatry. 2018. № 17 (1). P. 105-106. https://doi.org/10.1002/wps.20497.

Innovation in education: prevention and correction of the pediogenias and matetogenias in students and teachers / K. G. Kassymova, G. V. Valeeva, O. Yu. Muller, N. V. Anufrieva, M. R. Arpentieva, S. V. Lavrinenko, S. K. Dossayeva // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 5, №381. P. 11-18. https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130

Perceptions of middle school youth about school bullying / M. L. Ybarra, D. L. Espelage, A. Valido, J. S. Hong and T. L. Prescott // Journal of adolescence. 2019. № 75. P. 175-187.

Saito T. Hikikomori: Adolescence without end. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2013. 216 p.

Zimbardo P.G., Sword R. Overcome PTSD with new psychology of time perspective therapy. New York: Willey, 2012. 310 p.

References

Alekseev, S.V. and Kostetskaya, G.A. (2022), *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: innovatsii v metodikeobucheniya* [Life Safety: Innovations in Teaching Methodology], Scientific Publishing Center Infra-M, Moscow, Russia.

Alekhina, E.A. and Kapirenkova, O.N. (2017), “Features of constructive and destructive life scenarios in adolescence”, *Problemy i perspektivy sovremennoy nauki*, 17, 72-78. (In Russian).

Apanasenko, G.L. and Popova, L.A. (2000), *Meditsinskaya valeologiya* [Medical valeology]. Phoenix Publ., Rostov on Don, Russia.

Arpentieva, M.R. (2017), *Zhizneutverzhdeniye i nravstvenno-psikhologicheskiye aspekty zdorov'ya i bolezney* [Life affirmation and moral and psychological aspects of health and disease], K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University Publ., Kaluga, Russia.

Arpentieva, M.R. (2016), “The problem of social order and violence in schools”, *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 5, 39-49. (In Russian).

Arpentieva, M.R. and Rozhkova, N.G. (2014), “Life prospects of foster families and their support in social support centers”, *Professional'naya biblioteka rabotnika sotsial'noy sluzhby*, 6, 1-256. (In Russian).

Asmolov, A.G. (2020), “We need someone who will explain what is happening”, *Professional’noe Internet-izdanie “Psihologicheskayagazeta”*, 6 June, 1, available at: https://psy. su/feed/8346/ (accessed 12 December 2021) (In Russian).

Valeeva, G.V. and Tyumaseva, Z.I. (2020), “*Prakticheskiye aspekty psikhologii zdorov'ya*, Publishing house of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Valeeva, G.V., Tyumaseva, Z.I. and Orekhova, I.L. (2015), "Kompleksnoye izucheniye sub'yektivnoy sostavlyayushchey zdorov'ya" *Uchonyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noy raboty*, 23, 1, 24-29. (In Russian).

Grishina, N.V., Moskvicheva, N.L. and Kuznetsova, E.A. (2019), "Life scenario as a scientific construct", In Grishina, N.V. (ed.), *Psikhologiyalichnosti: Prebyvaniye v izmenenii* [Psychology of Personality: Staying in Change], Publishing House of St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.

Epanchintseva, G.A., Kozlovskaya, T.N. and Kozlovsky, D.A. (2019), "Features of the styles of activity and self-organization among university students". *Bulletin of the Orenburg State University*, 1 (219), 80-87. (In Russian).

Zhuravleva, L.A. (2020), "Features of the formation of relations with others among students of different professional groups", *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3, 92-102. (In Russian).

Zhuravlev, A.L., Zobkov, V.A., Poznyakov, V.P., Zobko, A.V. (eds.), (2018), *Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya psikhologii otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel'nosti: Sbornik nauchnykh trudov, posv. 125-let. So dnya rozhdeniya V. N. Myasishcheva* [The current state and prospects for the development of the psychology of human attitudes to life]. Publishing house of the Vladimir A. G. and N. G. Stoletovs State University, Vladimir-Moscow, Russia

Zeer, E.F. (2009), *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [Psychology of professional development], Publishing Centre "Akademija"; Moscow, Russia.

Zeer, E.F., Tserkovnikova, N.G., and Tretyakova, V.S. (2021), "Digital generation in the context of predicting the professional future", *The Education and Science Journal*, 23 (6), 153-184. https://doi.org/10. 17853/1994-5639-2021-6-153-184 (In Russian).

Zinovieva, E.V. (2020), "Personal predictors of life model construction by young people", *Living space in psychology: Theory and phenomenology. Digest of articles*, 404-421 (In Russian).

Kitova, D.A. and Zhuravlev, A.L. "Socio-psychological resources for the development of society in the context of digital technologies", *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika*, 8, 2 (30), 24-55. (In Russian).

Kostromina, S.N. (2020), "Life models of modern Russian youth", InGrishina, N.V. and Kostromina, S.N. (eds.), *Zhiznennoye prostranstvo v psikhologii: Teoriya i fenomenologiya* [Living space in psychology: Theory and phenomenology], Publishing house of St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.

Krasnenkova, S.A. and Klepach, Yu.V. (2020), "Socio-psychological determinants of professional deformations of the personality of teachers of higher educational institutions", *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, 1, 65-68. (In Russian).

Leontiev, A.N. (2005), *Deyatelnost'. Coznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality], Smysl Publ., Moscow, Russia.

Leshkevich, E.V. (2021), "Socio-psychological predictors of tolerance for uncertainty in adolescence", *Vestnik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogicheskiye nauki, psikhologicheskiye nauki, filologicheskiye nauki»*, 1, 56-60. (In Belarus).

Minigalieva, M.R. (2006), "The life-meaning orientations of the individual: from oneself, against oneself and for oneself', In Weiser, G.A. and Vakhromov, E.E. (eds.), *Psikhologicheskiye problemy smysla zhizni i akme. Materialy XI simpoziuma* [Psychological problems of the meaning of life and acme. Materials of the XI Symposium], RAE Publ., Moscow, Russia.

Nikitina, O.P. (2019), "Psychological analysis of the components of the resilience of the personality of a modern student-graduate". *Naukovy Oglyad*, 4 (57), 194-203. (In Ukraine).

Petrosyants, V.R. (2017), "Resilience, life-meaning orientations and mental burnout of teachers: peculiarities of relationships". *Psikhologiya obucheniya*, 3, 87-100. (In Russian).

Rubinshtein, S.L. (2002), *Osnovy obshche jpsihologii* [Fundamentals of general psychology], Piter Publ., St. Petersburg, Russia.

Arpentieva, M.R. and Bogomolova, E.A. (eds.), (2018), *Umstvennoye razvitiye i zhiznennyye strategii studentov* [Mental Development and Life Strategies of Students], Altasfera Publishing, Toronto, Canada.

Khudyakova, T.L., Klepach, Yu.V., Gridyaeva, L.N., Arpentieva, M.R. (2021), "Bullying and stalking in the conceptual field of education safety research", *Vestnik Prikamskogo sotsial'nogo instituta*, 1 (88), 109-117. (In Russian).

Arseneault, L. (2018), "Annual Research Review", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 4, 405-421, https://doi.org/10.1111/jcpp.12841.

Choi, S.-H., Cornu, Ch. (eds.), (2019), *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* UNESCO, Paris, France.

Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., and Arseneault, L. (2013), "Chronic bullying victimization across school transition", *Development and Psychopathology*, 25, 333-346.

Carter, T. (2018), "Preparing Generation Z for the teaching profession", *SRATE Journal*, 27, 1, 1-8.

Kassymova, K.G., Valeeva, G.V., Muller, O.Yu., Anufrieva, N.V., Arpentieva, M.R., Lavrinenko, S.V. and Dossayeva, S.K. (2019), "Innovation in education: prevention and correction of the pediogenias and matetogenias in students and teachers", *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 5, 381, 11-18, https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130.

Kato, T.A., Kanba, S. and Teo, A.R. (2018), "Hikikomori: Experience in Japan and international relevance", *World Psychiatry*, 17 (1), 105–106. https://doi.org/10.1002/wps.20497.

Saito, T. (2013), *Hikikomori*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MNp.

Ybarra, M.L., Espelage, D.L., Valido, A., Hong, J.S., and Prescott, T. L. (2019), "Perceptions of middle school youth about school bullying", *Journal of adolescence*, 75, 175-187.

Zimbardo, P.G., Sword, R. (2012), *Overcome PTSD with new psychology of time perspective therapy*, Willey, New York, USA.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Петросянц Виолетта Рубеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Воронежский государственный педагогический университет.
Гридяева Людмила Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии, Воронежский государственный педагогический университет.
Валеева Галина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры валеологии и биомедицинских дисциплин, Высшая школа физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.
Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания, внештатный научный сотрудник, Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие».

About the authors:
Violetta R. Petrosyants, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Voronezh State Pedagogical University.
Lyudmila N. Gridyaeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Voronezh State Pedagogical University.
Galina V. Valeeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Life Safety and Biomedical Disciplines, Higher School of Physical Culture and Sports, South Ural State Humanitarian-pedagogical University.
Mariam R. Arpentieva, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, Free Researcher, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Sodeystviye".

УДК 159.9.07 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-11**

Кононов А.Н.*, **Шаклеин А.А.**

Особенности формирования мнения о личности человека по внешнему облику: исследование феномена лукизма методом контент-анализа

Московский государственный областной университет,
ул. Веры Волошиной, д. 24, г. Мытищи, 141014, Московская область, Россия
alnikkon@mail.ru*

Статья поступила 22 декабря 2021; принята 10 марта 2022;
опубликована 30 марта 2022

Аннотация. *Введение.* Феномен лукизма – одна из форм дискриминации человека, в основе которой лежит несоответствие стандартам красоты и привлекательности, является междисциплинарной и актуальной темой исследований в психологии. Изучение особенностей восприятия человека окружающими и последующая оценка его личности, в основе которой лежит внешняя привлекательность, выступает, как сложная и наименее изученная тема. *Цель* исследования – изучение особенностей восприятия человека и формирования мнения о его личности по внешнему виду при наличии/отсутствии дефектов внешности. *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие 87 женщин и 23 мужчины в возрасте 13-57 лет. В качестве стимульного материала были отобраны 4 изображения (фотографии мужчины и женщины), с помощью графической программы Photoshop CS6 на изображения были добавлены дефекты внешности. Фотографии предъявлялись респондентам случайным образом, разделенным на две группы: одной фотографии без дефектов внешности, второй с дефектами. Для выявления особенностей восприятия и оценки личности человека был разработан авторский опросник. Анализ ответов позволил определить 2 категории: «Внешность» и «Личные качества» и 9 подкатегорий. По 7 категориям для мужчины выявлены значимые различия на уровне $p \leq 0{,}01$: «Привлекательный», «Мужественный образ», «Ухоженный/опрятный», «Добрый», «Умный», «Общительный», «Уверенный в себе», «Успешный» и на уровне $p \leq 0{,}05$ «Надежный». Для женщины на уровне $p \leq 0{,}01$: «Привлекательная», «Ухоженная/опрятная», «Общительная», «Финансово успешная», «Успешная в семье», на уровне $p \leq 0{,}05$ «Уверенная в себе». Выявлены тенденции к оценке личности человека в зависимости от наличия у него дефекта внешности. Человек без дефектов оценивается в большей степени положительно, наличие дефектов создает предпосылки для отрицательного отношения к нему. *Заключение*. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологической помощи жертвам лукизма и повышения уровня толерантности к инаковости.
Ключевые слова: лукизм; внешний облик; дефекты внешности; контент-анализ; дискриминация.

Информация для цитирования: Кононов А.Н., Шаклеин А.А. Особенности формирования мнения о личности человеке по внешнему облику: исследование феномена лукизма методом контент-анализа // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №1. С. 136-149. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-11.

A.N. Kononov*,
A.A. Shaklein

Features of forming an opinion about a person's personality by appearance: the study of the phenomenon of lookism by the method of content analysis

Moscow Region State University,
24 Vera Voloshina Str., Mytishchi, 141014, Moscow Region, Russia
alnikkon@mail.ru*

Received on December 22, 2021; accepted on March 10, 2022;
published on March 30, 2022

Abstract. *Introduction*. The phenomenon of lookism is one of the forms of human discrimination, which is based on non-compliance with the standards of beauty and attractiveness, is an interdisciplinary and relevant topic of research in psychology. The study of the peculiarities of a person's perception by others and the subsequent assessment of their personality, which is based on external attractiveness, acts as a complex and least studied topic. *The purpose* of the study was to study the peculiarities of human perception and the formation of an opinion about their personality by appearance in the presence/absence of appearance defects. *Methodology and methods.* The study involved 87 women and 23 men aged 13-57 years. 4 images (photos of a man and a woman) created by a neural network on the Internet without defects in appearance were selected. With the help of the Photoshop CS6 graphics program, external defects were added to the images. The photos were presented to the respondents randomly, divided into two groups: one photo without defects, the second with defects. To identify the peculiarities of perception and assessment of a person's personality, an author's questionnaire was developed. The analysis of the responses allowed us to identify 2 categories: “Appearance” and “Personal qualities” and 9 subcategories. In 7 categories, significant differences were revealed for men at the level of $p \leq 0.01$: “Attractive”, “Masculine image”, “Well-groomed/neat”, “Kind”, “Smart”, “Sociable”, “Confident in himself”, “Successful” and at the level of $p \leq 0.05$ “Reliable”. For a woman at the level of $p \leq 0.01$: “Attractive”, “Well-groomed/neat”, “Sociable”, “Financially successful”, “Successful in the family”, at the level of $p \leq 0.05$ “Self-confident”. The tendencies to assess a person's personality depending on the presence of a defect in his/her appearance are revealed. A person without defects is evaluated more positively, the presence of defects creates prerequisites for a negative attitude towards them. *Conclusion*. The results of the study can be used to develop programs of psychological assistance to victims of extremism and increase the level of tolerance to otherness.
Keywords: lookism; appearance; appearance defects; content analysis; discrimination.

Information for citation: A.N. Kononov, A.A. Shaklein (2022), “Features of forming an opinion about a person's personality by appearance: the study of the phenomenon of lookism by the method of content analysis”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (1), 136-149, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-11.

Введение (Introduction). Расходы на пластическую хирургию и операционное улучшение внешности только в США оцениваются более чем в 200 млрд. долларов ежегодно (Rhode, 2010). Люди, внешность которых характеризуется красотой или привлека-

тельностью, обладают большими возможностями для успешного трудоустройства на высокооплачиваемую должность, а их шансы получить кредит в банке также выше, равно как и вступление в брак с красивым и высокообразованным супругом (Hamermesh, 2013), чем у тех, кто не обладает красивой внешностью.

Это подтверждается исследованиями в области экономики и психологии, проведенными в разных странах: привлекательные люди более востребованы как в межличностном общении, так и на рынке труда (Maestripieri, Henry, Nickels, 2017). В результате такой социальной динамики те, кого считают привлекательными, получают в среднем значительно более высокие доходы и преференции, чем те, кого считают менее привлекательными (Mason, Minerva. 2020). А благодаря возможностям, которые предоставляет сегодня пластическая хирургия, в последующем могут быть порождены проблемы, связанные с элитарностью и разделением людей по степени их привлекательности (Takáč, 2020). Другими словами, если человек не обладает внешней привлекательностью или не имеет достаточных финансовых средств для улучшения своей внешности, он потенциально находится в менее выгодных условиях и может стать жертвой лукизма.

В 2020 г. В.А. Лабунская на Всероссийской научной конференции в Институте психологии Российской академии наук отметила, что для отечественной психологической науки, вопрос системного и разностороннего изучения феномена лукизма является актуальным в виду важности учета именно российских действительности (Лабунская, 2020).

Теоретическая основа (The theoretical basis). Лукизм – это новый вид скрытой дискриминации человека в основе, которой лежит оценка окружающими внешности и игнорирование иных качеств и достоинств личности (Кононов, Шаклеин, 2021). При этом публичная оценка, обсуждение или комментирование внешности человека рассматривается как неприемлемое с точки зрения этики и морали, однако в повседневной жизни это не редкость. Именно поэтому лукизм, как одна из форм поражения личности в правах выступает наравне с расовой, половой, этнической и религиозной дискриминацией, имеет гораздо более серьезные последствия для общества, т.к. сложнее выявляется и не отражен в законодательстве как недопустимая форма поведения в отношении другого человека.

Представления о красоте и привлекательности в человеческом обществе длительное время были крайне различны. Так у некоторых народов Африки считались красивыми женщины с удаленными нижними резцами и вставленной в губу деревянной тарелкой, в Азии, в период правления династии Маньчжуров ценились маленькие женские ножки, для чего родители с раннего детства уродовали стопы своих дочерей бинтованием (Hamermesh, Biddle,1994).

Однако сейчас, в условиях глобализации и взаимного проникновения культур, стандарты красоты в большинстве своем размываются и становятся общепринятыми, как для стран Запада, так и Востока. Именно поэтому проблема лукизма приобретает особое значение, т.к. теперь человек может стать жертвой дискриминации не только из-за своего цвета кожи или национальной принадлежности, но и по причине несоответствия принятым в настоящее время в обществе стандартам красоты.

Чаще всего с подобным пренебрежительным отношением, связанным с внешней непривлекательностью, сталкиваются люди, имеющие лишний вес, как наиболее выраженный дефект тела (Poria, Beal, Shani, 2021). Необходимость соответствовать стандартам касается в первую очередь женщин, они чаще, чем мужчины стремятся изменить внешность, т.к. недовольны своим весом или формами тела, в силу навязанного обществом идеала красоты (Лабунская 2021), чтобы быть привлекательными в глазах окружающих, они должны всегда выглядеть молодо, быть стройными, на их теле должны отсутствовать волосы, а кожа быть упругой

(Widdows, 2018). В том случае, если женщины не стараются соответствовать стандартам красоты и привлекательности или позволяют себе расслабиться и не следить за своей внешностью, они подвергаются жестокой критике, особенно в социальных сетях (Mason, 2021). Так М. Дафф – молодая жительница о. Гавайи отказавшись от использования бритвенного станка для удаления волос на теле, столкнулась с открытым проявлением неприязни. Негатив был не только со стороны пользователей социальных сетей, оставлявших ей жестокие и злые комментарии под фотографиями, но и от случайных прохожих, не скрывавших своего отвращения к ее внешности при живом общении (Mail Online, 2020).

Мужчины были длительное время избавлены от необходимости соответствовать стандартам привлекательности, но сейчас также вынуждены следовать визуальному и виртуальному идеалу красоты, как отмечает Х. Уиддоус (Widdows, 2018). Особенно это касается ситуации с избыточным весом у мужчин, который расценивается не только как физическая непривлекательность, но и как безответственность (Monocello, 2020), напрямую связанная с нежеланием заниматься собой, вести здоровый образ жизни и стремиться к идеалу мужского тела – подтянутому, с выраженной мускулатурой (Murnen, Karazsia, 2017), что порождает серьезные проблемы с самооценкой, особенно у юношей и молодых мужчин (Doiron, 2019). Для женщин избыточный вес является еще более стигматизируемой темой. Таких женщин не только относят к сексуально непривлекательным, но и морально ущербным из-за их лени и неспособности контролировать себя (Mason, 2021). Отдельная причина лукизма – уродства (тяжелые пороки развития, обезображивающие внешность, прим. авторов) или недостатки внешности лица. Неадекватные реакции окружающих, отшатывание в сторону, возгласы или пристальный взгляд заставляют людей с дефектами лица чувствовать себя неполноценными, а комментарии обидными и унизительными (Mason, 2021).

Эти ситуации заставляют людей вне зависимости от пола соответствовать стандартам красоты, в надежде получить различные преференции, занять высокооплачиваемую должность, повысить уровень своей жизни и благодаря признанию окружающих стать более успешными и счастливыми.

Красивые люди обладают большими возможностями для реализации заложенного в них потенциала в различных сферах. В частности, они могут рассчитывать на приоритетный прием на работу и получение более высокой заработной платы. Работодатели зачастую прямо указывают на то, какие физические характеристики желательны для соискателей, в большей степени это касается профессий, в которых заняты женщины (Niu, Baker, Xu, Hirudayaraj, 2021). Однако и для мужчин, в том случае, если они некрасив или невысоки, их карьерные возможности выглядят крайне бесперспективными (Warhurst, Broek, Hall, Nickson, 2009).

Было установлено, что внешняя привлекательность мужчин-выпускников университетов, получивших степень магистра, положительно коррелирует с начальной заработной платой при приеме на работу и ее последующим ростом. Для женщин корреляции между высокой начальной заработной платой и привлекательностью не выявлено, однако у красивых женщин наблюдается ее более быстрый рост (Hamermesh, Biddle 1994). Заканчивая обучение в университете и выходя со своими знаниями и умениями на рынок труда, красивые мужчины-выпускники имеют больше шансов найти высокооплачиваемую работу, в отличие от своих менее привлекательных сокурсников. Девушки находятся в более жестких конкурентных условиях, т.к. их внешняя красота потенциально влияет на возможный рост заработной платы в дальнейшей перспективе. Однако не только привлекательные выпускники имеют большие возможности для трудоустройства, но и обучающие их преподаватели.

Студенты, принимавшие участие в оценке своих преподавателей по итогам обучения за семестр, выше оценили владение

материалом, способность донести информацию до аудитории, тех преподавателей кто, по их мнению, являлся более привлекательным. Эти преподаватели смогли научить своих студентов большему, по субъективному мнению, учащихся (Hamermesh, Parker, 2005). В подобной ситуации педагог, не обладающий внешней привлекательностью, рискует быть обвиненным в некомпетентности, при составлении рейтингов преподавателей или учителей, в которых принимают участие учащиеся.

Данные обстоятельства обуславливают необходимость глубокого и всестороннего исследования особенностей проявления феномена лукизма в условиях российской действительности, что отмечается ведущими отечественными психологами, в частности В.А. Лабунской (Лабунская, 2019).

По нашему мнению, лукизм – недопустимое в современном мире и обществе социально-психологическое явление, требующее внимания не только со стороны исследователей, но и государства, с целью защиты людей, потенциально попадающих в зону риска как жертвы лукизма. Исходя из актуальности изучения проблемы лукизма, как междисциплинарного феномена, нами было спланировано и проведено качественное исследование особенностей восприятия человека по его внешнему виду другими людьми с использованием метода контент-анализа.

Целью исследования выступило изучение особенностей восприятия человека и формирования мнения о его личности по внешнему виду при условии наличия или отсутствия у него выраженных дефектов внешности.

Гипотеза эмпирического исследования заключается в предположении о том, что в процессе восприятия человека другими людьми, внешний облик (внешность) создает предпосылки для различной оценки качеств личности: так при наличии дефектов внешности личные качества человека недооцениваются или оцениваются скорее негативно, чем при отсутствии дефектов.

Материалы и методы (Methodology and methods). В исследовании приняли участие 87 женщин и 23 мужчины (N=110) в возрасте от 13 до 57 лет (M=28,3; SD=10,1). Общая группа респондентов была разделена случайным образом на две независимые выборки, каждой из которых предъявлялся стимульный материал. Группа №1: 2 фотографии мужчины и женщины без дефектов внешности (N=54, 43 женщины, 11 мужчин; возраст M=25,7; SD=8,3). Группа №2: 2 фотографии мужчины и женщины с дефектом внешности (N=56, 45 женщин, 12 мужчин; возраст M=30,8; SD=10,9). В рамках данного исследования возрастные, половые и другие социально демографические особенности респондентов не учитывались.

С целью отбора фотографий для предъявления респондентам было проведено пилотажное исследование, позволившее определить, что изображенные люди не должны иметь отвлекающих внимание особенностей: выразительного взгляда, необычного цвета глаз; чрезмерно яркой косметики или одежды. При помощи графической программы Photoshop CS6 на изображения были добавлены дефекты кожи лица (покраснения и акне). В качестве стимульного материала были использованы 4 изображения: 2 фотографии мужчины и женщины без дефектов внешности и 2 фотографии с дефектами). В ходе исследования только один респондент открыто усомнился в оригинальности предложенных фотографий.

Для выявления особенностей отношения к человеку при наличии или отсутствии у него дефектов внешности был разработан авторский опросник, состоящий из 6 вопросов. Вопросы были направлены на изучение следующих показателей: симпатичность человека для респондента (*Симпатичен ли Вам этот человек?*), оценка популярности у противоположного пола (*Как Вы думаете, пользуется ли этот человек популярностью у противоположного пола?*), наличие романтических отношений (*Как Вы думаете, состоит ли этот человек в отношениях?*), уровень самооценки (*Как Вы думаете, присуща ли этому человеку высокая самооценка?*), материальный достаток и финансовая успешность (*Как Вы дума-*

ете, этот человек является финансово успешным?) и черты личности, присущие человеку изображенному на фотографии (*Как Вы думаете, какими чертами личности обладает этот человек?*).

С целью выявления смысловых блоков (контекстов), вокруг которых группируются ответы респондентов, был использован контент-анализ, как метод качественно-количественного анализа содержания текста, с целью выявления и последующего измерения различных фактов или тенденций, отраженных в нем (Большой психологический словарь, 2003). Контекстуальный анализ текста позволяет исследователю изучить особенности психической реальности респондента, при этом сам текст выступает аналогом реальной деятельности исследуемого человека (Кононенко, 1996). Применение данного метода предполагает понимание и интерпретацию того, что транслируется человеком в речи или письменно (Häfner, 2015).

В конечном итоге исследователь может приблизиться к мышлению отдельного человека и определить особенности его коммуникаций, социальных ориентаций, установок, ценностей и норм (Пашинян, 2012).

Высказывания о представленных на фотографиях мужчине и женщине были проанализированы и при помощи метода качественного контент-анализа сгруппированы в 2 основных категории и 9 подкатегорий. Далее подсчитано количество высказываний о мужчине и женщине с дефектом и без по категориям. Положительное высказывание оценивалось в один балл, при негативном балл вычитался. С помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для оценки различий по исследуемым показателям между двумя независимыми выборками была проанализирована частота использования описательных характеристик по категориям в зависимости от того, есть ли у представленного на фотографии человека дефекты внешности или нет. Вычисления выполнялись в программе IBM Statistics SPSS 21.0.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В разделе представлены результаты исследования в следующей последовательности: данные качественного контент-анализа, результаты статистической обработки данных, обсуждение результатов исследования.

Проведенный качественный контент-анализ высказываний участников исследований позволил определить категории и подкатегории для оценки различий в восприятии мужчины и женщины с дефектами внешности и без них. Сравнительные результаты по мужчине представлены в табл. 1, по женщине в табл. 2.

Таблица 1

Категории и подкатегории контент-анализа ответов респондентов, оценивавших фотографии мужчины

Table 1

Categories and subcategories of content analysis of responses of respondents who evaluated photos of men

Категория	Подкатегория	Без дефекта	С дефектом
Внешность	Привлекательный	107	-8
	Мужественный образ	17	2
	Ухоженный/опрятный	18	-14
Личные качества	Добрый	38	44
	Умный	25	9
	Общительный	40	9
	Уверенный в себе	39	-18
	Надежный	29	5
	Успешный	4	-24

Категория «Внешность» для фотографии мужчины без дефектов. При оценке фотографии преобладают положительные комментарии в подкатегории «Привлекательный» (107) – «*Хорошо выглядит*», «*Симпатичный*», «*Располагает к себе в первую очередь своей внешностью*», «*Ухоженный*», «*Он выглядит физически привлекательным*». Мужчина чаще воспринимается мужественным «Мужественный образ» (17) – «*Выглядит мужественным*», «*У него есть борода – я скажу ему «мужик!*», «*Максимально мужской образ*». И внешне опрятным «Ухоженный/опрятный» (18) – «*Он опрятно и солидно выглядит», «Ухаживает за собой», «Аккуратен, опрятен».*

Категория «Внешность» для фотографии мужчины с дефектами. Фотография мужчины с дефектом чаще оценивалась отрицательно, при этом респонденты прямо указывали на дефект кожи лица делающими его непривлекательным для окружающих «Привлекательный» (-8) – «*Непривлекателен внешне*», «*Проблемы с кожей (акне), такие мужчины сейчас не пользуются успехом*», «*Не идеальная кожа лица может оттолкнуть парня от противоположного пола*», «*Лицо имеет подростковые дефекты. Это отталкивает*», «*Лицо в угревой сыпи*». Мужественность мужчины по фотографии была оценена только двумя высказываниями. Можно предположить, что наличие дефекта вызывает смещение внимания именно на недостаток внешности и приводит к игнорированию характеристик мужественности. Относительно его ухоженности, респонденты высказывались в большей степени негативно «Ухоженный/опрятный» (-14) *«Внешне без лоска, простоват», «Не следит за внешним видом», «Не представительный».*

Категория «Личные качества» для фотографии мужчины без дефектов. В подкатегории «Умный» (25) респонденты прямо называли этого мужчину «умным». Кроме того, по их мнению, он «Общительный» (40) – «*Общительный весельчак*», «*Весёлый*», «*Открытый*», *«По его уверенному взгляду видна его коммуникабельность», «Я думаю, он обладает качествами, способствующими общению с людьми».* А также «Уверенный в себе» (39) – «*Выглядит уверенно*», «*Знает себе цену*», «*Хорошая самооценка*». Такое важное качество для мужчины, как надежность, чаще приписывалось именно ему «Надёжный» (29) – «*Надёжный*», «*Ответственный*». И в заключении они обращали внимание на его успешность «Успешный» (4) – *«Должен быть успешен в бизнесе», «У него просматриваются черты характера довольно успешных людей», «Нет проблем с финансами».*

Категория «Личные качества» для фотографии мужчины с дефектом. Подкатегории «Умный» (9) – респонденты в меньшей степени оценивали мужчину на фотографии, как умного. Открытость общение и коммуникабельность мужчины оценена ниже «Общительный» (9) – «*Закрытый*», «*Я думаю, что он не очень общительный ему будет сложнее завести отношения*», по мнению респондентов, он кажется менее «Уверенным в себе» (-18) – «*Кажется неуверенным*», «*Одежда, внешность, выражение лица... Вряд ли он высокого о себе мнения*», «*Скорее всего стесняется, т.к. изъяны на лице*» и менее «Надёжным» (5) – «*Не выглядит надежным*», «*Не серьёзный*», «*Он может бросить начатое и не довести до конца*». Кроме того, респонденты склонны считать, что он не успешен, в первую очередь финансово «Успешный» (-24) – «*Я думаю, что будь у него достаточно финансов, он возможно постарался бы решить проблему с кожей», «Он выглядит как студент, скорее всего поэтому он не сильно успешен», «Одет обычно, хватает на вещи первой необходимости», «Подростковые прыщи, простая одежда – у него немного денег».*

Мужчина с дефектами внешности в меньшей степени наделяется положительно одобряемыми социумом мужскими качествами, такими как: надежность, успешность и уверенность в себе, а значит и оценивается окружающими, как потенциальной слабый и не способный на реализацию мужчина. Исходя из этого можно предположить, что, обладая дефектами внешности мужчина будет

иметь низкие шансы на реализацию себя как в профессии, так и в личной жизни.

Отдельно хотим сказать о результатах в подкатегории «Доброта». Данное качество, по всей видимости, в меньшей степени зависит от внешности. Фотография мужчины с дефектом внешности 44 раза получила положительную оценку в этой подкатегории, тогда как мужчина без дефектов 39 раз. В данном случае важна не разница в оценках по доброте, сколько разница в оценках по другим характеристикам. Вероятно, при восприятии и последующей оценке человека, с выраженными дефектами внешности, люди склонны уравновешивать описательную характеристику его личности и находить какие-то положительные черты, в данном случае – это доброта. Т.е. человек может быть не очень успешен, не очень общителен и не очень привлекателен, однако он добрый и это делает его образ не столь отталкивающим.

Таблица 2

Категории и подкатегории контент-анализа ответов респондентов, оценивавших женщину по фотографии

Table 2

Categories and subcategories of content analysis of responses of respondents who evaluated a woman by photo

Категория	Подкатегория	Без дефекта	С дефектом
Внешность	Привлекательная	97	24
	Ухоженная/опрятная	44	-43
Личные качества	Добрая	24	34
	Умная	17	23
	Общительная	33	6
	Уверенная в себе	26	-15
	Порядочная	17	23
	Финансово успешная	19	-11
	Успешная в семье	19	-9

Категория «Внешность» для фотографии женщины без дефектов. Отсутствие дефекта внешности сказывается в первую очередь на оценке внешности женщины: подкатегория «Привлекательная» (97) – «*Приятная внешность*», «*Красивая*», «*Симпатичная девушка*». Респондентами женщина воспринимается, как «Ухоженная/опрятная» (44) – «*Ухоженная девушка*», «*Аккуратная*», «*Следит за собой*», *«Ухоженная, следит за волосами, использует косметику», «Прическа и стиль одежды выдают сильную и образованную женщину. Такую девушку хотелось бы добиваться», «Такие нравятся мужчинам».*

Категория «Внешность» для фотографии женщины с дефектами. Женщина с дефектом реже оценивается как «Привлекательная» (24), встречаются открыто отрицательные комментарии: «*Не очень красивая*», «*Дурнушка и проблемы с кожей*», «*Первым делом люди смотрят на лицо, им может не очень приятно смотреть на нее*». Отмечается ее неухоженность и неопрятность «Ухоженная/опрятная» (-43): «*Она не следит за собой*», «*Не ухоженная*», *«Она не следит за собой. Даже скрыть это можно, но она этого не сделала».* Акцент делается именно на проблемах с кожей: «*Прыщи*», «*Проблемная кожа*», «*Девушку прыщи не красят*».

Категория «Личные качества» для фотографии женщины без дефектов. Оценивая фотографию, респонденты чаще приписывают женщине следующие характеристики личности: «Общительная» (33) – «*Выглядит общительной*», «*Открытая*», «*Ком-*

муникабельная». Благодаря внешним данным она «Финансово успешная» (19) – «*Взрослый самодостаточный человек*», «*Достигает успехов и финансового благополучия*», «*Идет к своей цели при этом умеет зарабатывать*». Отдельная подкатегория для женщины – «Успешная в семье» (19) – «*Состоит в долгих отношениях*», «*Нашла мужа*», «*Семейный человек», «Замужем и есть дети», «Могу предполагать, что она даже счастлива».*

Категория «Личные качества» для фотографии женщины с дефектами. Женщину с дефектом гораздо реже считают «Общительной» (6) и чаще говорят: «*Таких не замечают*», «*Трудности в коммуникации с другими людьми*», «*Похожа на тихоню*». Характеристика «Уверенная» (-15) имеет отрицательное значение – «*Сниженная самооценка*», «*Комплексует от прыщей*», «*Из-за проблем с кожей лица скорее всего низкая самооценка*». Кроме того, респонденты отмечали низкую вероятность материального благополучия «Финансово успешная» (-11): «*Ни разу не видела успешных с таким количеством прыщей*», «*Если мужчина ещё может поверхностно относиться к своему внешнему виду, то финансово успешная женщина будет заниматься вложением в красоту*». Так же респонденты считают, что и «Успешной в семье» (-9) такая женщина не будет, т.к. завязать отношения с мужчиной ей будет сложно: «*Есть сложности в общении с противоположным полом*», «*Ей сложнее завести отношения*», «*Девушке с такой внешностью сложно найти молодого человека*».

Особо хотим отметить осуждающие и обвинительные высказывания в отношении женщины с дефектами в подкатегориях «Ухоженная/опрятная» и «Финансово успешная». Это в определенной степени социальное осуждение женщины в нежелании следить за собой, заниматься своей внешностью и скрывать имеющиеся дефекты внешности. Другими словами, не все члены современного общества готовы принять факт, что дефекты внешности не всегда могут исправлены или скрыты. Важно развивать способность к принятию людей с дефектами внешности и понимание, что они испытывают не только физические, но и моральные страдания из-за невозможности справиться с имеющимися недостатками внешности. Однако в настоящее время, вместо поддержки они получают осуждение со стороны окружающих, что может значительно отягощать их переживания.

Нами была выделена отдельная группа высказываний о мужчине и женщине, когда респонденты отказывались оценивать человека только по фотографии («*Я не могу судить по внешнему виду*», «*Внешность не показывает качества*», «*Фото недостаточно, чтобы выдвинуть подобные предложения*»). Такие высказывания встречались только среди тех респондентов, которым были представлены фотографии с дефектами внешности. Мы полагаем, что они обратили внимание на внешний дефект, но из-за опасения показаться нетерпимыми или в силу имеющихся социальных установок, не позволяют себе открыто выражать недовольство чужой внешностью, т.е. происходит осознанный контроль за своими высказываниями. В то же время приписывание положительных характеристик людям на фотографиях без дефекта осознаётся в меньшей степени, о чем может свидетельствовать отсутствие высказываний, в которых бы участники исследования говорили, что они не могут оценить, какими качествами обладает человек.

Таким образом, проведенный качественный контент-анализ ответов участников при восприятии и последующей оценке фотографий мужчины и женщины с дефектами внешности и без них, указывает на то, что они создают предпосылки для последующей выраженной позитивной или негативной оценки качеств и достоинств личности.

Для выявления статистически значимых различий в оценках фотографий мужчины и женщины с дефектом и без, был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Результаты математического анализа данных исследования представлены в табл. 3-4.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа по U-критерию Манна-Уитни (мужчина)

Table 3

Results of comparative analysis by the Mann-Whitney U-test (male)

Подкатегория		Средний ранг	Статистика U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Привлекательный	Нет дефекта	73,87	520,000	,000
	Есть дефект	37,79		
Мужественный образ	Нет дефекта	60,30	1253,000	,006
	Есть дефект	50,88		
Ухоженный/опрятный	Нет дефекта	63,12	1100,500	,005
	Есть дефект	48,15		
Общительный	Нет дефекта	62,86	1114,500	,009
	Есть дефект	48,40		
Уверенный в себе	Нет дефекта	68,19	827,000	,000
	Есть дефект	43,27		
Надежный	Нет дефекта	60,41	1247,000	,041
	Есть дефект	50,77		
Успешный	Нет дефекта	66,50	918,000	,000
	Есть дефект	44,89		

Статистический анализ выявил наличие значимых различий в оценке мужчины между двумя выборками по 7 из 9 показателей: «Привлекательный» (U=520,000; p=0,000), «Мужественный» (U=1253,000; p=0,006), «Ухоженный/опрятный» (U=1100,500; p=0,005), «Общительный» (U=1114,500; p=0,009), «Уверенный в себе» (U=827,000; p=0,000), «Надёжный» (U=1247,000; p=0,041) и «Успешный» (U=918,000; p=0,000). В подкатегориях «Добрый» и «Умный» значимых различий не выявлено.

Полученные результаты свидетельствуют о значимости различий в оценках фотографии мужчины с дефектами и без и подтверждают полученные в ходе качественного контент-анализа данные: респонденты приписывают разные характеристики внешности и личности мужчине в зависимости от того, есть ли у него дефекты внешности или нет. Испытуемые чаще воспринимают мужчину на фотографии без дефектов внешности как привлекательного, уверенного в себе и успешного, чаще называют его мужественным и опрятным, общительным и надёжным. Мужчина с дефектом реже наделяется положительными качествами и оценивается скорее негативно. При этом такие характеристики как доброта и ум не зависят от внешности мужчины.

Проведённый статистический анализ позволил выявить значимые различия между двумя выборками в случае оценки женщины по 6 из 9 показателей: «Привлекательная» (U=816,000; p=0,000), «Ухоженная/опрятная» (U=533,500; p=0,000), «Общительная» (U=1083,500; p=0,004), «Уверенная в себе» (U=1138,500; p=0,022), «Финансово успешная» (U=1049,000; p=0,002), «Успешная в семье» (U=993,000; p=0,000). Незначимыми оказались показатели «Добрая», «Умная» и «Порядочная».

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа по U-критерию Манна-Уитни (женщина)

Table 4

Results of comparative analysis by the Mann-Whitney U-test (female)

Подкатегория		Средний ранг	Статистика U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Привлекательная	Нет дефекта	68,39	816,000	,000
	Есть дефект	43,07		
Ухоженная/опрятная	Нет дефекта	73,62	533,500	,000
	Есть дефект	38,03		
Общительная	Нет дефекта	63,44	1083,500	,004
	Есть дефект	47,85		
Уверенная в себе	Нет дефекта	62,42	1138,500	,022
	Есть дефект	48,83		
Финансово успешная	Нет дефекта	64,07	1049,000	,002
	Есть дефект	47,23		
Успешная в семье	Нет дефекта	65,11	993,000	,000
	Есть дефект	46,23		

Респонденты, оценивая женщину по фотографии приписывают ей разные черты личности в зависимости от наличия у неё выраженных дефектов внешности. При их отсутствии ее чаще оценивают как привлекательную, ухоженную и успешную (в финансовом отношении и в семье). Наделяют такими качествами, как общительность и уверенность в себе. При этом внешность не влияет на доброту, ум и такое качество как порядочность. Женщина без дефектов внешности, т.е. более привлекательная, будет восприниматься и оцениваться окружающими людьми в большей степени положительно, чем женщина с выраженными дефектами.

Заключение (Conclusions). В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Лукизм является новой формой дискриминации человека, в основе которой лежит оценка личности человека в первую очередь на основе соответствия его внешности принятым в обществе стандартам красоты или индивидуальным предпочтениям окружающих, при этом игнорируются сильные качества человека, его достоинства и способности, в результате чего значительно ограничиваются возможности человека при выборе профессии и реализации себя в карьере и личных отношениях.

2. В процессе восприятия мужчины другими людьми внешний облик создаёт предпосылки для различной оценки его личных качеств. При отсутствии у него дефектов внешности он чаще воспринимается привлекательным, опрятным и мужественным, ему приписывают такие характеристики, как общительность, уверенность, надёжность и успешность. Мужчина с дефектом воспринимается иначе: он оценивается непривлекательным, необщительным, неуверенным в себе, ненадёжным, и финансово неуспешным. По мнению окружающих мужчина с дефектами внешности в меньшей степени наделен положительными качествами и достоинствами.

3. Женщину при отсутствии у нее выраженных дефектов внешности чаще оценивают как привлекательную и опрятную, а также общительную, уверенную, успешную финансово и реализованную в семье. Наличие выраженных дефектов внешности делает

ее, по мнению окружающих, непривлекательной и неопрятной, её качества личности оцениваются скорее негативно, как неуверенная в себе, неуспешная в финансовой сфере и личной жизни.

4. Статистический анализ выявил значимые различия по 7 из 9 показателей при оценке фотографии мужчины: «Привлекательный» (p=0,000), «Мужественный» (p=0,006), «Ухоженный» (p=0,005), «Общительный» (p=0,009), «Уверенный в себе» (p=0,000), «Надёжный» (p=0,041) и «Успешный» (p=0,000). По 7 из 9 показателей при оценке фотографии женщины: «Привлекательная» (p=0,000), «Ухоженная» (p=0,000), «Общительная» (p=0,004), «Уверенная в себе» (p=0,022), «Успешная финансово» (p=0,002) и «Успешная в семье» (p=0,000).

5. Наличие дефекта внешности у мужчин и женщин создает предпосылки для их последующего положительного или отрицательного восприятия и оценки окружающими людьми в зависимости от наличия/отсутствия дефекта. В результате чего, люди без дефектов внешности воспринимаются в большей степени положительно и обладают определенными преимуществами в сравнении с людьми имеющими разного рода дефекты.

6. Результаты, полученные в исследовании, позволяют расширить понимание того, как лукизм влияет на жизнедеятельность человека, восприятие и оценку его личности другими людьми. Какими качествами наделяется человек в зависимости от его внешности и какое отношение к нему наиболее вероятно. Полученные данные могут быть использованы при создании программ психологической помощи и поддержки жертв лукизма, а также с целью просвещения по вопросам толерантного отношения к инаковости.

Список литературы

Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: ПраймЕврознак, 2003. 672 с.

Кононенко М.А. Контент-анализ как метод: аналитический обзор // Источниковедение и компаративный метод в гуманитарном знании: тез. докл. и сообщ. науч. конференции (г. Москва, 29–31 янв. 1996 г.) / отв. ред. В.А. Муравьев. М.: Издво Российского гос. гуманитар. унта, 1996. 448 с.

Кононов А.Н., Шаклеин А.А. Феномен лукизма: исследование особенностей восприятия человека по внешнему виду // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2(58). С. 131-141.

Лабунская В.А. Методологические подходы к изучению роли внешнего облика в различных сферах жизнедеятельности: круглый стол на фестивале науки юга России // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4, № 1(13). С. 223-245.

Лабунская В.А. Направления исследований внешнего облика в социальной психологии (по материалам Всероссийской научной конференции) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 1(17). С. 232-250.

Лабунская В.А. Тренды изучения отношения к внешнему облику с позиций прикладной социальной психологии // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 3. С. 128-150.

Пашинян И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения // Научная периодика: проблемы и решения. 2012. № 3(9). С. 13-18.

Dancer, 19, who's stopped shaving insists body hair makes her feel 'empowered' − despite strangers branding her 'disgusting'. URL: https://www.dailymail.co.uk/femail/article-7964873/Dancer-19-stopped-shaving-moving-Hawaii.html (дата обращения: 03.02.2022).

Doiron A. Body image: psychological predictors, social influences and gender differences. *New York: Nova Science*, 2019. 202 p.

Häfner H. Descriptive psychopathology, phenomenology, and the legacy of Karl Jaspers // Dialogues Clin Neurosci. 2015. 17(1). P. 19-29.

Hamermesh D.S., Biddle J.E. Beauty and the Labor Market. *The American Economic Review*. 1994. Vol. 84. № 5. P. 1174-1194.

Hamermesh D.S. Beauty Pays: Why Attractive People Are More Successful. *Princeton University Press*. 2013. 232 p.

Hamermesh D, Parker A. Beauty in the Classroom: Professors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity. *Economics of Education Review*. 2005. 24. P. 369-376.

Rhode D.L. The Beauty Bias: The Injustice of Appearance in Life and Law by. *New York: Oxford University Press*. 2010. 272 pp.

Maestripieri D., Henry A., Nickels N. Explaining Financial and Prosocial Biases in Favor of Attractive People: Interdisciplinary Perspectives from Economics, Social Psychology, and Evolutionary Psychology. *Behavioral and brain sciences*. 2017. P. 1-56.

Mason A., Minerva F. Should the Equality Act 2010 Be Extended to Prohibit Appearance Discrimination? *Political Studies*. 2020. P. 1-18.

Mason A. What's wrong with everyday lookism? *Politics, Philosophy & Economics*. 2021. 20(3). P. 315-335.

Monocello L. Cultural models of male body image, fat, and acceptable personhood among Euro-Americans and South Koreans. *Journal of Cultural Cognitive Science*. 2020. 4. P. 73-86.

Murnen S.K., Karazsia B.T. A review of research on men's body image and drive for muscularity. *The psychology of men and masculinities.* 2017. P. 229-257.

Niu Y., Baker R., Xu X., Hirudayaraj M. (2021). Lookism in the Chinese Job Advertisements. *Journal of Asia-Pacific Business*. 2021. 22. P. 1-15.

Poria Y., Beal J., Shani A. "I am so ashamed of my body": Obese guests' experiences in hotels. *International Journal of Hospitality Management*. 2021. P. 92-103.

Takáč P. Current issues in aesthetics and beyond: Revisiting lookism. *Ethics & Bioethics.* 2020. 10. P. 59-68.

Warhurst C., Broek D., Hall R., Nickson D., Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination? *Journal of Industrial Relations*. 2009. 51. P. 131-136.

Widdows H. Perfect Me: Beauty as an Ethical Ideal. Princeton, *New Jersey: Princeton University Press*. 2018. 368 p.

References

Meshcheryakova, B.G. and Zinchenko, V.P. *Bol'shoj psiлhologicheskij slovar'* [The Big Psychological Dictionary], PrajmEvroznak, Moscow, Russia.

Kononenko, M.A. (1996), "Content analysis as a method: an analytical review". *Istochnikovedenie i komparativnyy metod v gumanitarnom znanii: tez. dokl. i soobshch. nauch. konferentsii* / ed. V.A. Muravyov. 448. (In Russian).

Kononov, A.N. and Shaklein A.A. (2021), "The phenomenon of lukism: the study of the peculiarities of human perception by appearance", *Psiлhologo-pedagogicheskij poisk*, 2(58), 131-141. (In Russian).

Labunskaya, V.A. (2019), "Methodological approaches to the study of the role of appearance in various spheres of life: a round table at the Festival of Science of the South of Russia", *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naja I ekonomicheskaja psikhologija,* 4, 1(13), 223-245. (In Russian).

Labunskaya, V.A. (2020), "Directions of external appearance research in social psychology (based on the materials of the All-Russian Scientific Conference)", *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya*, 5, 1(17), 232-250. (In Russian).

Labunskaya, V.A. (2021), "Trends in the Study of Attitudes to Appearance from the Point of View of Applied Social Psychology", *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 12(3), 128-150. (In Russian).

Pashinyan I.A. (2012), "Content analysis as a research method: advantages and limitations". *Nauchnaya periodika: problemy i resheniya*, 2012, 3(9), 13-18. (In Russian).

Dancer, 19, who's stopped shaving insists body hair makes her feel 'empowered' − despite strangers branding her 'disgusting'. URL: https://www.dailymail.co.uk/femail/article-7964873/Dancer-19-stopped-shaving-moving-Hawaii.html (Accessed 03 Februar 2022).

Doiron, A. (2019), Body image: psychological predictors, social influences and gender differences. New York: Nova Science, 202.

Häfner H. (2015), "Descriptive psychopathology, phenomenology, and the legacy of Karl Jaspers", *Dialogues Clin Neurosci*, 17(1), 19-29.

Hamermesh, D.S., Biddle, J.E. (1994), "Beauty and the Labor Market", *The American Economic Review*, 84(5), 1174-1194.

Hamermesh, D.S. (2013), Beauty Pays: Why Attractive People Are More Successful. Princeton University Press, 232.

Rhode, D.L. (2010), The Beauty Bias: The Injustice of Appearance in Life and Law by. New York: Oxford University Press, 272.

Hamermesh, D, Parker, A. (2005), "Beauty in the Classroom: Professors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity", *Economics of Education Review*, 24, 369-376.

Maestripieri, D., Henry, A. and Nickels, N. (2017), Explaining Financial and Prosocial Biases in Favor of Attractive People: Interdisciplinary Perspectives from Economics, Social Psychology, and Evolutionary Psychology. Behavioral and brain sciences, 1-56.

Mason, A. and Minerva, F. (2020), Should the Equality Act 2010 Be Extended to Prohibit Appearance Discrimination? Political Studies, 1-18.

Mason, A. (2021), "What's wrong with everyday lookism?", *Politics, Philosophy & Economics*, 20(3), 315-335.

Monocello, L. (2020), "Cultural models of male body image, fat, and acceptable personhood among Euro-Americans and South Koreans", *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4, 73-86.

Murnen, S.K. and Karazsia, B.T. (2017), A review of research on men's body image and drive for muscularity. The psychology of men and masculinities, 229-257.

Niu, Y., Baker, R., Xu, X. and Hirudayaraj, M. (2021), "Lookism in the Chinese Job Advertisements", *Journal of Asia-Pacific Business*, 22, 1-15.

Poria, Y., Beal, J. and Shani, A. (2021), "I am so ashamed of my body", *Obese guests' experiences in hotels. International Journal of Hospitality Management*, 92-103.

Takáč, P. (2020), "Current issues in aesthetics and beyond: Revisiting lookism", *Ethics & Bioethics*, 10, 59-68.

Warhurst, C., Broek, D., Hall, R. and Nickson, D. (2009), "Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination?", *Journal of Industrial Relations*, 51, 131-136.

Widdows, H. (2018), Perfect Me: Beauty as an Ethical Ideal. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 368.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Кононов Александр Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования, Московский государственный областной университет.
Шаклеин Артём Александрович, магистрант факультета психологии, Московский государственный областной университет.

About the authors:
Aleksandr N. Kononov, Candidate of Sciences Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Moscow Region State University.
Artem A. Shaklein, Master's Degree Student, Faculty of Psychology, Moscow Region State University.