

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

8(3) 2022

16+

Сайт журнала:
rpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 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 77-69079 of March 14, 2017



Том 8, № 3 2022

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 8, №3 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

Кунья А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

Либану Жозе 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.В., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской национальной исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Ж., 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 Российской государственной гуманитарной академии, 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. Zapetsotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

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

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

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

Andr  L.A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goi nia, Goi s, Brazil

Jos  C. Libneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goi s, Retired Professor at the Federal University of Goi s, Brazil

Maryam 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 T bingen, Germany

Alexey K. Osnitky, 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. Vygotzky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia

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

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

Nina 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

ПЕДАГОГИКА

Нестеренко В.М., Мельник Н.М. Методология высшего образования в новой реальности: аддитивное конструирование актуального продукта	3
Ирхина И.В., Кравец А.О. Этапы развития системы дополнительного профес- сионального образования научно- педагогических кадров в вузах России	17
Bessarabova I.S., Liu Tse Development of the idea of patriotic education of students through school songs in China	28
Позднякова Е.В., Фомина А.В. Пилотный эксперимент по развитию исследовательских умений школьников при обучении математике в условиях инклюзии	38
Цыганкова А.Н., Сенченков Н.П. Измерение стартового уровня и оценка стартовых факторов финансовой грамотности студентов профтехобразования (на примере Смоленского техникума отраслевых технологий)	52
Акифи О.И., Гончарова А.В. Использование когнитивного потенциала социальных сетей в довузовской подготовке как одна из эффективных практик преподавания	61
Власов С.В., Московкин Л.В. Три издания грамматики русского языка И.А. Гейма и их источники в истории педагогики	71

ПСИХОЛОГИЯ

Данилова А.А., Забелина Е.В. Психологическое время личности пожилых людей: теоретический обзор	82
Лисичкина А.Г., Трушина И.А., Емельянова Л.А. Эмоциональные характеристики профессиональных установок старшеклассников	95
Климанова Н.Г., Терещенко Н.Г. Динамика психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности	108
Тищенко Н.А., Лучинкина И.С. Исследование когнитивных особенностей у сотрудников предприятий малого бизнеса: стандартизация метода	120
Расина Э.О. Виртуальный образ Я как комплексная стратегия совладающего поведения интернет-пользователя	128
Дяченко А.А., Разуваева Т.Н. Особенности образа мира студентов, склонных к суицидальному поведению	146

CONTENTS

PEDAGOGICS

V.M. Nesterenko, N.M. Melnik Methodology of higher education in the new reality: additive construction of the up-to-date product	3
I.V. Irkhina, A.O. Kravets Stages of development of the system of additional professional education of scientific and pedagogical personnel in Russian universities	17
I.S. Bessarabova, Tse Liu Development of the idea of patriotic education of students through school songs in China	28
E.V. Pozdnyakova, A.V. Fomina A pilot experiment on the development of students' research skills when teaching mathematics under conditions of inclusion	38
A.N. Tsygankova, N.P. Senchenkov Measurement of the starting level and assessment of the starting factors of financial literacy of vocational education students (on the example of the Smolensk college of industrial technologies)	52
O.I. Akifi, A.V. Goncharova The cognitive potential of social media in pre-university training as an effective teaching practice	61
S.V. Vlasov, L.V. Moskovkin Three editions of I.A. Heym's Russian grammar and their sources in the history of pedagogy	71

PSYCHOLOGY

A.A. Danilova, E.V. Zabelina Psychological time of the personality of older people: a theoretical review	82
A.G. Lisichkina, I.A. Trushina, L.A. Emelyanova Emotional Characteristics of High School Professional Settings	95
N.G. Klimanova, N.G. Tereshchenko Dynamics of psychological readiness of students for entrepreneurial activities	108
N.A. Tishchenko, I.S. Luchinkina A study of cognitive characteristics in employees of small business: standardization of the method	120
E.O. Rasina Virtual self-image as a coping behavior complex strategy of an Internet user	128
A.A. Dyachenko, T.N. Razuvaeva Features of the image of the world of students prone to suicidal behavior	146

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 378.14.015.62

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

Нестеренко В.М. ,
Мельник Н.М. *

**Методология высшего образования в новой реальности:
аддитивное конструирование актуального продукта**

Самарский государственный технический университет
ул. Молодогвардейская, д. 244, г. Самара, 443100, Россия
prfgo@rambler.ru*

*Статья поступила 25 апреля 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* Системное осмысление необходимости и возможности перехода процесса познания к целостному отображению мира в его фактической действительности является актуальной задачей современного высшего образования. В условиях быстро меняющейся профессиональной среды особо значимым является обоснование и осознанность выбора направления поиска информации и создания на её основе знания в процессе конструирования актуального продукта. *Цель исследования:* теоретическое обоснование и исследование преимуществ параметрического представления взаимодействий и отношений в системе виртуального конструирования при подготовке к познавательной деятельности на основе трансформации и трансляции актуальной информации между реальной средой и её персональным представлением в знании специалиста в процессе конструирования востребованного продукта с определенными свойствами и ценностью. *Методология и методы исследования:* деятельностный подход, исследование которого направлено на выявление особенностей реализации в процессе познания принципов всеобщего закона симметрии, что позволило сформулировать условия развития способности представлять информацию соразмерно с центром симметрии «деятельность», устанавливать связь любой информации с определённым направлением активности и соотносить её с изменением свойств конструируемого продукта. Используются методы анализа базовых понятий исследования, причинно-следственного анализа изучаемых явлений и отношений в системах, параметрического моделирования. *Результаты.* Представлена новая модель познания – параметрическая модель конструирования актуального продукта, обеспечивающая виртуальные системные воздействия субъекта на объект (деятельность), прогнозирование и оценку результата этих воздействий (информация об изменении параметров состояния объекта в зависимости от направления активности субъекта), создание нового ценного знания (что надо сделать, чтобы получить актуальный продукт). Обоснована целесообразность реализации новой модели познания на основе аддитивных технологий с универсальным мультисобытийным представлением

процесса познания. Доказывается, что конструирование актуального продукта и ценного знания обеспечивается аддитивным синтезом актуальной информации в результате суперпозиции событий по персонально выбранным направлениям активности. Представлен процесс аддитивного конструирования актуального продукта, ценного знания и рефлексивной оценки.

Ключевые слова: трансформация информации в знание; центр симметрии «деятельность»; направление активности; событие; аддитивный синтез; конструирование актуального продукта

Информация для цитирования: Нестеренко В.М., Мельник Н.М. Методология высшего образования в новой реальности: аддитивное конструирование актуального продукта // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 3-16. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-1.

V.M. Nesterenko ,
N.M. Melnik *

**Methodology of higher education in the new reality:
additive construction of the up-to-date product**

Samara State Technical University
244 Molodogvardeyskaya Str., Samara, 433100, Russia
prfgo@rambler.ru*

*Received on April 25, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. Introduction. A systematic understanding of the need and possibility of the transition of the process of cognition to a holistic display of the world in its actual reality is an urgent task of modern higher education. In a rapidly changing professional environment, it is especially important to justify and consciously choose the direction of the search for information and the creation of knowledge on its basis in the process of constructing an up-to-date product. *The purpose of the study:* theoretical justification and study of the advantages of parametric representation of interactions and relationships in the virtual design system in preparation for cognitive activity based on the transformation and translation of relevant information between the real environment and its personal representation in the knowledge of a specialist in the process of designing a demanded product with certain properties and value. *Methodology and research methods.* The activity approach was adopted as a fundamental one, the study of which is aimed at identifying the features of implementation in the process of learning the principles of the universal law of symmetry, which made it possible to formulate the conditions for the development of the ability to present information in proportion to the center of symmetry “activity”, establish a connection of any information with a certain direction of activity and correlate it with a change in the properties of the constructed product. In the course of the study, the study, we used the methods of analysis of the basic concepts of the study, cause-effect analysis of the phenomena under study and relationships in the systems, parametric modeling. *Results.* The article presents a new model of cognition, a parametric model of constructing an up-to-date product that provides virtual systemic impacts of the subject on the object (activity), forecasting and evaluating the results of these impacts (information on changes in the parameters of the object state depending on the direction

of the subject's activity), and creating new valuable knowledge (what should be done to obtain an actual product). The expediency of implementing a new model of cognition based on additive technologies with a universal multi-event representation of the cognition process is substantiated. It is proved that the construction of an up-to-date product and valuable knowledge is provided by an additive synthesis of relevant information as a result of a superposition of events in personally chosen direction of activity. The process of additive construction of the up-to-date product, valuable knowledge and reflective evaluation is presented.

Keywords: transformation of information into knowledge; center of symmetry “activity”; direction of activity; event; additive synthesis; construction of the actual product

Information for citation: V.M. Nesterenko, N.M. Melnik (2022), “Methodology of higher education in the new reality: additive construction of the up-to-date product”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 3-16, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-1.

Введение (Introduction). В настоящее время широко обсуждаются вопросы ценности высшего образования в современной реальности (Андреев, 2021; Зинченко, Дорожкин, Зеер, 2020; Fischman, Gardner, 2022; Kuzminov, Sorokin, Froumin, 2019; The Future, 2020) и трансформации традиционной модели университета (Гопка, 2020; Тхагапсоев, 2019; Кузьминов, Песков, 2017; Giesenbauer, Müller-Chris, 2020; Gueye, Exposito, 2020). Реалии современного мира изменили содержание ценности высшего образования (Нестеренко, Мельник, 2021; Willison, O'Regan, 2015). Большинство исследователей сходятся во мнении, что в быстро меняющейся реальной действительности априори важной является подготовка высокопотенциальных специалистов, способных создавать актуальные продукты, конкурентоспособные на мировом рынке и обеспечивающие технологическую независимость и безопасность страны (Сорокин, Фрумин, 2022; Hart, 2016; Wosnitza, Peixoto, Beltman, Mansfield, 2018). В создании актуального продукта ключевую роль играют новые знания, «производителем» которых является коллективный и гибридный (объединяющий человеческий и машинный) интеллект (Ефимов, Лаптева, 2017).

С этих позиций приоритетная характеристика востребованного специалиста – умение превращать информацию в знание,

«производить» знание (Левина, Мухаметзянова, 2020; Balsiger, 2015), причём «производить» знание в контексте его применения (Карпов, 2019) и превращать знание в действительность. Исследователи отмечают, что знания являются продуктом трансформации субъектом получаемой информации, который придает ей смысл и значение (Новая философская, 2010: 51-52; Zins, 2007). Знание – это информация плюс интеллектуальная деятельность субъекта. В исследованиях Н.В. Михалкина доказывается, что знания – это субъективные образы действительности в сознании субъекта, осмысленные им черты и свойства конкретных объектов, являющиеся регуляторами его познавательной и преобразовательной деятельности (Михалкин, 2020). Процессуально категория «знания» связана с познавательной деятельностью, включающей в себя разные методы и приемы добывания информации о мире, сведений о каком-либо факте (Костромина, Гнедых, 2015). По мнению М.Н. Эпштейна, знание есть информация о наличных фактах и связях мироздания, в процессе мышления происходит трансформация этих связей, создание новых идей и представлений, которые в свою очередь могут быть претворены в предметы, свойства, возможности окружающего мира (Эпштейн, 2016: 50).

Ряд учёных рассматривают информацию как сырьё для получения знания (Лукина, 2008; Cañas, Carff, Hill, Carvalho, Arguedas, Eskridge, Lott, Carvajal, 2005; Tergan, Keller, 2005). Знание – это полученная определённым способом и упорядоченная некоторым образом информация, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека черты и свойства конкретных объектов, те или иные параметры процесса деятельности. Процесс превращения информации в знания может быть очень сложным, особенно, если информация разнофакторная, разрозненная, не поддается какому-либо анализу, систематизации, консолидации. Это указывает на зависимость ценности знания от наличия и мощности процедур обработки информации.

При реализации традиционного образовательного процесса обучающиеся усваивают знания в готовом виде. Обучающийся выключен из процесса непосредственной выработки знания, он имеет дело со знанием-результатом, полученным кем-то и представленным во всеобщей, безличной, отчуждённой форме, с искусственно «записанной» информацией. Отражение информации о процессе и особенностях конструирования продукта деятельности в персональном знании и процесс его применения отрываются друг от друга. Педагоги в рамках традиционного образования лишь предлагают студентам объектно-ориентированную модель знания, структурными элементами которой являются содержание знания и его объём – запоминайте и применяйте.

Содержание знания представляется информацией о принятых и используемых в настоящее время понятиях, утверждениях, алгоритмах, принципах, схемах и т.д. без раскрытия их обоснованности и полезности для актуальной профессиональной деятельности. Эволюция знания, транслируемого студенту, обеспечивается постоянным ростом его объёма. Такое знание теряет субъективную, деятельностьную, конкретно-историческую и другие окраски, оно просто предоставляется педагогом или «добывается»

из информационных систем. Для обучающегося, получающего «готовое» знание, оно есть нечто чуждое, живущее самостоятельной жизнью. При этом мышление в процессе познания направлено в основном на конструирование отвлеченных «логических цепей», «схем», априори заданных словесной инструкцией, что затрудняет их использование в реальной практической деятельности в условиях быстро меняющейся профессиональной среды.

Мы разделяем точку зрения Крылова С.М., что в познании огромную роль играет активное взаимодействие со средой. Без такого взаимодействия знания – односторонни, неполноценны. Можно привлечь талантливого педагога, который научит студентов разбираться во всём, решать множество актуальных в настоящее время профессиональных задач. Однако, если обучающийся (в дальнейшем специалист) будет играть роль лишь пассивного воспроизводителя усвоенного готового знания, готовых сведений, способов действий, то в условиях быстро меняющейся профессиональной среды создание им самостоятельно актуального продукта крайне затруднительно (Крылов, 1997).

Опираясь на постулаты, что знание является результатом познания и адекватным отражением реальности, что знание может конструироваться в процессе практической преобразующей деятельности человека и служить в свою очередь этой деятельности, мы в качестве прямого источника знания выделяем деятельность человека как форму организации и представления отношений человека с окружающим миром. С этих позиций, обнаруживается необходимость развития при подготовке специалиста в вузе способности самостоятельно генерировать новое персональное знание об организации процесса взаимодействия с реальной средой, результатом которого является конструирование актуального продукта профессиональной деятельности.

Цель статьи – теоретическое обоснование и исследование преимуществ

параметрического представления взаимодействий и отношений в системе виртуального конструирования при подготовке к познавательной деятельности на основе трансформации и трансляции актуальной информации между реальной средой и её персональным представлением в знании специалиста в процессе конструирования востребованного продукта с определенными свойствами и ценностью.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Теоретическое исследование ориентировано на выявление особенностей реализации в процессе познания закона симметрии, который, в соответствии с современными научными воззрениями, лежит в основе многообразия и единства мира.

Наука рассматривает симметрию как вид согласованности отдельных частей в целое через сохранение определённого свойства этих частей при любых изменениях (не смотря на изменения). В то же время симметрия обеспечивает соразмерность между частями целого.

Симметрия характеризует структуру организации систем, в которой объединены три фактора:

- объект, симметрия которого рассматривается;
- преобразования объекта, по отношению к которым рассматривается симметрия;
- инвариантность (неизменность), сохранение каких-то свойств объекта, выражающая рассматриваемую симметрию.

Основываясь на утверждениях закона симметрии можно сформировать у обучающегося способности представлять мир как единое целое посредством знаний, отражающих связанность и соразмерность отдельных частей мира как системы. В данном исследовании принципы симметрии играют роль регулятора деятельности, координирующего процесс соразмерного представления частей целостного знания, организующих их взаимосвязь, отношения, единство на основе единой точки отсчёта – центра симметрии.

Материалы и методы (Methodology and methods). В качестве основополагающих методологических подходов был принят деятельностный подход и деятельностно-ориентированное моделирование структуры и содержания образования как средства достижения суверенитета профессионального образования и технологий во всех сферах реальной экономики.

Инструментальным средством реализации деятельностного подхода стало приятие центром симметрии «деятельности», как символа единственно исходно существующей формы отношения (взаимодействия) субъекта и среды в процессах познания, преобразования среды, в том числе самого человека (Щедровицкий, 2005). Символ «деятельность», как центр симметрии, является системообразующим фактором, который объединяет объекты в систему, отражает единую «точку отсчёта», относительно которой всё изменяется и измеряется. При таком подходе становится важным научиться представлять любую информацию во взаимосвязи с центром симметрии «деятельность», что позволит аргументировать выбор и модель трансформации соразмерной информации, в процессе конструирования актуального продукта и ценного знания.

В ходе исследования была создана концептуально новая модель познания, отражающая систему представления знания в процессе конструирования актуального продукта. При разработке данной модели была сделана установка на учёт содержательных составляющих реальной продуктивной деятельности человека, в частности, его активность и её результат. Результатом реальной продуктивной деятельности специалиста выступает ее продукт – то, что будет получено в итоге деятельности. При этом продуктом может быть реальный предмет, знание, идея, концепция, проект и пр. Исходным концептом для анализа реальной деятельности является понятие «активность». Под «активностью» принято понимать практически любую форму взаимодействия

субъекта со средой, в результате которого происходят изменения в объекте воздействия, отражаемые в виде информации, что позволяет субъекту деятельности осознавать, прогнозировать, оценивать результат своей деятельности. «Активность» как максимально обобщенное понятие, описывающее всю совокупность взаимодействия человека со средой, наиболее адекватно раскрывается с позиций ее направленности. В рамках нашего исследования базовым понятием активности принято направление активности. Направление активности – это смысловая идентификация воздействия на объект, отражаемое изменением состояния объекта, посредством коррелированной и трансформированной актуальной информации.

Любое направление активности обладает следующими характеристиками:

– системность, каждое направление взаимосвязано системообразующим центром симметрии «деятельность» и способствует целостной организации и реализации деятельности;

– действенность, каждое направление способствует организации и реализации деятельности (в соответствии с внутренним алгоритмом функционирования);

– автономность, относительная независимость от окружающей среды;

– целенаправленность, наличие собственных установок.

Направление активности является аксиоматической основой представления изменений параметров объекта в соответствии с функциональной ориентацией, обеспечивающей поддержку формирования способности субъекта представлять изменения состояния конструируемого продукта во взаимосвязи влияния этих изменений на выбор актуальных направлений воздействий. В контексте деятельностного подхода, мы полагаем, что любое знание функционально связано с определённым направлением активности, которое отражает специфическую форму отношения субъекта к окружающему миру и самому себе, проявляющуюся в целенаправленном

изменении, преобразовании мира и сознания. Установив связь любой информации с определённым направлением активности, субъект соотносит информацию с изменением свойств объекта. В итоге конструируется знание с центром симметрии – «деятельность». Таким образом, актуальному направлению активности соответствует соразмерное знание.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).

Рассматривая конструирование с позиции консолидации теории и практики, мы пришли к выводу, что с самого начала подготовки специалиста, в сознании обучающегося должно формироваться фундаментальное символическое знание – параметрическая модель конструирования актуального продукта, позволяющая из всего многообразия реальности выбрать то, что наиболее действенно и обеспечить соразмерные связи между актуализированными направлениями активности и знанием соответствующего изменения свойств объекта.

Новый подход к процессу познания описывается триадой:

Конструктивная деятельность — Информация — Знание

Параметрическая модель конструирования актуального продукта обеспечивает виртуальные системные воздействия субъекта на объект (конструктивная деятельность), прогнозирование и оценку результата этих воздействий (информация об изменении параметров состояния объекта в зависимости от направления активности субъекта), возникновение нового ценного знания (что надо сделать, чтобы получить актуальный продукт). В данной модели центр симметрии «деятельность» обеспечивает направленность познания непосредственно на реальный объект и изменяющую его свойства и состояние конструктивную деятельность, в ходе которой возникает актуальное представление конструирования продукта – знание.

В соответствии с законом симметрии реализация принципа соразмерности в модели достигнуто созданием универсального инварианта деятельности на основе представления деятельности системой направлений активности (система направлений изменения свойств и состояния объекта). Система направлений активности представлена двумя соразмерными пространствами представления деятельности: пространство представления продуктивной деятельности (ПППД) и пространство представления самоопределения в деятельности (ППСД) (Нестеренко, Мельник 2020). Пространство представления продуктивной деятельности (ПППД) структурируется через восемь соразмерных направлений активности: производственное, экологическое, научное, художественное, педагогическое, управленческое, медицинское, физкультурное, отражающих стороны синкретической универсальной деятельности и инвариантных для человеческого общества в пространстве и во времени (эпохи) (Зеленов, Смирнов, Лысяк, 2010). Пространство представления самоопределения в деятельности (ППСД) структурируется через девять соразмерных направлений активности: потребности, самооценка, цель, нормы, критерии, содержание, методы, способы деятельности, способности к деятельности, обеспечивающих результативность любой деятельности (Громкова, 2013). Пространство представления самоопределения обуславливает выбор и обоснование актуальных для специалиста направлений активности и учёт динамичных изменений среды конструирования реального продукта.

Направления активности симметричны в пространстве и во времени, так как центр симметрии «деятельность» при смещении по любому направлению активности или сдвигу во времени не изменяет своего свойства быть единой точкой отсчёта отношений, взаимовлияния и изменений. В результате такого представления появляется новое свойство знания – направленность, характеристика, которая не меняется со временем и местом применения. Мерой знания становится

сложность, ценность и новизна созданного продукта в соответствии с выбранной направленностью активности.

Второе базовое понятие нашего исследования – событие. Событие – это смысловая идентификация эволюции (развития) объекта воздействия, отражаемое изменением состояния объекта в виде последовательности качественных стадий в существовании одного и того же объекта. Событие – есть условие эволюции состояния объекта и мера этой эволюции по определённому направлению активности.

Реальная функция события – синхронизация процесса конструирования актуального продукта посредством персонального выбора направления активности, обеспечивая изменчивость и отбор перспективного варианта состояния объекта (актуального продукта). Процесс конструирования актуального продукта может быть представлен системой взаимосвязанных событий и определённым типом детерминированной модели их сочетания.

В настоящее время ученые выделяют две концепции событийного представления процессов конструирования продукта и знания.

1. Однособытийные процессы: типы процессов технологий воспроизведения, в которых продукт представляют за одно событие. Однособытийные процессы присущи многим известным педагогическим методам и технологиям воспроизведения и применения алгоритмов конструирования продукта и знания. К ним можно отнести объектно-ориентированные, личностно-ориентированные, функциональные, модульные и компетентностные технологии познания. Они направлены на реализацию известных систем знания, выбор которых осуществляется в классификациях, базах данных и знаний.

2. Многособытийные процессы: типы процессов аддитивных технологий, в которых продукт представляют за два или более события, где первое, обеспечивает выбор основного направления конструирования, а последующие обеспечивают представление основ-

ных требуемых изменений свойств. Набор событий и их последовательность определяется субъектом деятельности в зависимости от своих потребностей, задач преобразования профессиональной среды, обеспечивая аддитивность процесса конструирования.

Изучив преимущества описанных концепций, мы считаем, что концептуально новая модель познания должна основываться на аддитивных технологиях.

В профессиональной деятельности событие – это осознанная необходимость и возможность выбора и суперпозиции направлений активности, обеспечивающей прогнозируемое изменение состояния объекта. В обработке информации событие – это представление изменений свойств объекта, зафиксированное обучающимся в «сообщении» от объекта.

Через событие обучающийся (специалист) актуализирует систему отношений субъекта, среды, объекта его деятельности до любого желаемого (заданного) уровня. Каждое событие обеспечивает конструирование инварианта деятельности, представляющего собой решение задачи на данном уровне. Каждое новое событие направлено на уточнение и конкретизацию изменяемых параметров объекта, вплоть до получения единичных параметров конкретного объекта профессиональной деятельности. Если мы хотим получить конкретное однозначное точное решение, то увеличиваем количество событий. При каждом шаге следующее

событие определяется обучающимся (специалистом) через пространство представления самоопределения в деятельности (ППСД).

Событие, по сути, является точкой бифуркации, в которой выбирается дальнейшее направление поиска решения. В каждом событии возникает необходимость принятия решения в пользу той или иной альтернативы. Каждое событие становится открытием нового пути решения профессиональной задачи. Событие – это поворот, изменение направления деятельности вместе со способами деятельности. В точке события одновременно осуществляется ретроспективная рефлексия и проективное полагание, всё предшествующее переструктурируется за счёт рефлексии.

Параметрическая модель конструирования актуального продукта на основе аддитивных технологий обладает уникальными свойствами.

1. Она меняет свое состояние, не затрачивая при этом энергии на своё преобразование, отношения участников деятельности, действует как катализатор.

2. Все направления активности одновременно синхронно соразмерно изменяют свое состояние.

3. Свойства модели не зависят от времени и пространства, остаются неизменными без всякой подпитки извне, что позволяет переходить из одного состояния в другое бесконечно.

В табл. представлен процесс аддитивного конструирования актуального продукта и знания и рефлексивной оценки.

Таблица
Аддитивное конструирование актуального продукта и рефлексивная оценка

Additive construction of the up-to-date product and reflective evaluation

Table

Этап конструирования	Описание параметрического события	Рефлексивная оценка
Формирование идеи, задачи	Событие формирования взаимосвязи идеи и результата её реализации	Представление о ценности, выдвинутой идеи
Декомпозиция	Событие потенциального представления актуальной	Осознание возможности представления реализации

	задачи (актуального продукта) взаимосвязями направлений активности и изменений состояния объекта	идеи множеством вариантов посредством суперпозиции простых решений по актуальным направлениям активности
Корреляция	Событие актуализации взаимосвязей направлений активности и изменения состояния объекта	Осознание возможности конструирования деятельности по реализации идеи посредством актуализации актуальных направлений активности с последующей суперпозицией результатов простых решений по данным направлениям активности
Контекстное описание образа актуального продукта	Событие актуализации взаимосвязей изменений состояния объекта и контекста описания актуального содержания состояния объекта	Осознание возможности описания содержания деятельности по реализации идеи посредством трансформации контекстной информации по актуальным направлениям активности
Процесс созидания образа конструируемого продукта	Событие актуального конструирования взаимосвязи направлений активности и свойств продукта	Осознание возможности согласованной суперпозиции событий процесса реализации идеи
Актуализация знания	Событие актуального созидания знания о взаимосвязи направлений активности при конструировании продукта и его функциональной ценности	Осознание возможности согласованной трансформации информации в знание

В настоящее время аддитивные технологии как средство конструирования созидательной деятельности специалиста системно в высшем образовании практически не используются.

Пилотные исследования проводились авторами в течение семи лет, приняло участие 1073 студента очной и заочной форм обучения. Экспертная оценка и пилотная апробация параметрической модели конструирования актуального продукта, реализующей процесс познания на основе аддитивных технологий, подтверждают её уникальные возможности и существенные преимущества по сравнению с традиционными моделями (рисунки).

Исследования показывают, что наиболее значимыми являются: целостность восприятия профессиональной среды, интеллектуальная трансформация информации в контексте направления активности обучающегося (специалиста), академическая и пространственная мобильность, осознанность выбора уровня принятия решения, развитие видов и качества профессиональной деятельности, потенциальная готовность к актуальному конструированию нового и конкурентоспособного продукта, поддержка толерантности отношений между субъектами совместной деятельности. В то же время имеет место снижение затрат на обучение и

переподготовку специалистов, уменьшение непроизводительной нагрузки на память за счёт обеспечения приоритетных условий

конструирования востребованного знания в нужном месте профессионального пространства в нужное время.



Рис. Прогнозируемое соотношение результатов подготовки специалистов
 сплошная линия – практическая реализация параметрического представления взаимодействий и отношений в системе виртуального конструирования востребованного продукта;
 точечная линия – традиционная подготовка специалистов

Fig. The predicted ratio of the results of training specialists
 solid line – practical implementation of the parametric representation of interactions and relationships in the system of virtual design of a demanded product;
 dotted line – traditional training of specialists

Заключение (Conclusions). В условиях новой реальности возрастает практическая актуальность вопросов о трансформации информации в ценное знание в процессе взаимодействия субъекта с реальной средой, результатом которой является конструирование актуального продукта.

В связи с этим становится необходимым переход к познанию посредством параметрического представления взаимодействий и отношений в системе виртуального конструирования. Такой подход обеспечивает теоретическое получение эмпирических зависимостей между актуализированным представлением направления активности и актуальным

знанием соответствующего изменения продукта, как следствие параметрического моделирования, а не только традиционное воспроизведение предметных связей в сложившихся стереотипах практики.

Созданная параметрическая конструкция путем трансформации и трансляции актуальной информации, сопоставляется с актуальными предметными отношениями практики и порождает новую систему знаний, отображающих существенные свойства ранее не изученных сторон действительности, превращая его в достоверное знание по созданию инноваций.

Концептуально новая модель познания основывается на аддитивных технологиях с многособытийным представлением

процесса. Мультисобытийное представление аддитивной продуктивной технологии отличается синхронностью развития с реальной средой, уникальностью, безграничностью применения и информационной безотходностью процесса конструирования актуального продукта посредством персонального выбора направления активности, обеспечивая изменчивость и отбор перспективного варианта состояния объекта (актуального продукта). Каждое новое событие уточняет, развивает и конкретизирует изменяемые параметры продукта, вплоть до получения параметров единичного конкретного продукта профессиональной деятельности.

Список литературы

- Андреев А.Л. Гуманитарные контексты российского технического образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 62-72. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72.
- Гопка А. Рецепт экономического чуда: какие университеты заложат основы для технологического рывка // Форбс 18 марта 2020. URL: <https://www.forbes.ru/biznes/395161-recept-ekonomicheskogo-chuda-kakie-universitety-zalozhat-osnovy-dlya-tehnologicheskogo> (дата обращения: 05.04.2022).
- Громкова М.Т. Методология инноваций в профессиональном образовании // Агроинженерия. 2013. №4. С. 95-101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-innovatsiy-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 05.04.2022).
- Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 1. С. 16-29. DOI: 10.15826/umpra.2017.01.002.
- Зеленов Л.А., Смирнов А.Н., Лысяк В.Л. Система социальной экологии. Н. Новгород: ООО «Издательство «Дятловы горы», 2010. 168 с.
- Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 11-35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35.
- Карпов А.О. Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности // Философские науки. 2019. Т. 62. № 2. С. 77-95. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-77-95.
- Костромина С.Н., Гнедых Д.С. Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. №2. С. 5-14.
- Кузьминов Я.И., Песков Д.Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202-233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233.
- Крылов С.М. Формальная технология в философии, технике, биоэволюции и социологии. Самара: СамГТУ, 1997. 180 с.
- Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 8-18. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.001.
- Лукина Н.П. Образ науки информационного общества: опыт философской рефлексии // Гуманитарная информатика. 2008. №4. С. 7-22.
- Михалкин Н.В. Значение, смысл и знаниевая классификация категорий как языка науки // Язык и текст. 2020. Т. 7. № 4. С. 107-121. DOI:10.17759/langt.2020070409.
- Нестеренко В.М., Мельник Н.М. Онтология знания в подготовке специалиста-созидателя // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 4. С. 29-42. DOI: <http://doi.org/10.18721/JHSS.11403>.
- Нестеренко В.М., Мельник Н.М. Конструктивная деятельность акторов: стратегия интенсификации добавленной ценности высшего образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 3. С. 77-83. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-3-77-83>.
- Новая философская энциклопедия / науч. ред. В.С. Степин и др.: в 4 т. М.: Мысль, 2010. 736 с.
- Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116-137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>.

Тхагапсоев Х.Г. Университет: к стратегии движения «за горизонт» // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8–9. С. 83–90. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90>.

Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность. Кн. 1. Структура знака: смыслы, значения, знания. М.: Восточная литература, 2005. 464 с.

Эпштейн М.Н. От знания к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.

Balsiger J. Transdisciplinarity in the class room? Simulating the co-production of sustainability knowledge // *Futures*. 2015. Vol. 65. P. 185-194.

Cañas A.J., Carff R., Hill, G., Carvalho M., Arguedas M., Eskridge T.C., Lott J., Carvajal R. Concept maps: integrating knowledge and information visualization. 2005. DOI: 10.1007/11510154_11. URL: <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/conceptmapsintegratingknowinvisual.pdf> (дата обращения: 31.03.2022).

Fischman W., Gardner H. (2022) *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. MIT Press.

Giesenbauer B., Müller-Christ G. University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development // *Sustainability*, 2020. Vol. 12. № 8. doi: 10.3390/su12083371. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/8/3371> (дата обращения: 31.03.2022).

Gueye M., Exposito E. University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education. IX Congreso Nacional de Tecnologías en la Educación, Oct 2020, Puebla (Mexico), France. URL: <https://hal-univ-pau.archives-ouvertes.fr/hal-02957371/document> (дата обращения: 31.03.2022).

Hart S.A. Precision Education Initiative: Moving toward Personalized Education // *Mind, Brain, and Education*. 2016. Vol. 10. No 4. P. 209-211. doi:10.1111/mbe.12109.

Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice // *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. No 2. P. 19-41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41.

Tergan S.O., Keller T. (Eds.), *Knowledge and Information Visualization*. LNCS 3426, 2005, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

The Future of Jobs Report 2020 // *World Economic Forum*, 2020. 162 p. URL:

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (дата обращения: 05.04.2022).

Willison J., O'Regan K. (2015), *Researcher skill development framework*. Adelaide, Australia: University of Adelaide. URL: <https://www.adelaide.edu.au/rsd/framework/rsd7/> (дата обращения 05.04.2022).

Wosnitza M., Peixoto F., Beltman S., Mansfield C.F. (eds) (2018) *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-76690-4.

Zins, Ch. Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2007. № 58 (4). P. 479-493.

References

Andreev, A.L. (2021), “Humanitarian Contexts of Russian Technical Education”, *Higher Education in Russia*, 30, 4, 62-72. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72. (In Russian).

Gopka, A. (2020), “Recipe for an economic miracle: which universities will lay the foundation for a technological breakthrough”, *Forbes*, March 18, 2020, available at: <https://www.forbes.ru/biznes/395161-recept-ekonomicheskogo-chuda-kakie-universitety-zalozhat-osnovy-dlya-tehnologicheskogo> (Accessed 5 April 2022).

Gromkova, M.T. (2013), “Methodology of innovations in vocational education”, *Agroengineering*, 4, 95-100. available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-innovatsiy-v-professionalnom-obrazovanii> (Accessed 5 April 2022). (In Russian).

Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2017), “University 4.0: philosophical and methodological analysis”, *University Management: Practice and Analysis*, 1, 16-29. DOI: 10.15826/umpa.2017.01.002. (In Russian).

Zelenov, L.A., Smirnov, A.N., Lysyak, V.L. (2010), *Sistema sotsial'noy ekologii* [Social Ecology System], Izdatelstvo “Dyatlovy gory”, N. Novgood, Russia.

Zinchenko, Yu.P., Dorozhkin, E.M. and Zeer, Je.F. (2020), “Psychological and Pedagogical Basis for Forecasting the Future of Professional Education: Vectors of Development”, *Education and Science*, 3, 11-35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35. (In Russian).

Karpov, A.O. (2019), “Universities in the Knowledge Society: The Problem of

Institutionalizing Creativity”, *Philosophical Sciences*, 62, 2, 77-95. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-77-95. (In Russian).

Kostromina, S.N. and Gneduh, D.S. (2015), “Information and knowledge: approaches to understanding the processes of assimilation of information and the formation of knowledge in learning”, *Bulletin of Pushkin Leningrad State University* 2, 5-14. (In Russian).

Kuz'minov, YA.I. and Peskov, D.N. (2017), “What future awaits universities?”, *Issues of Education*, 3, 202-233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233. (In Russian).

Krylov, S.M. (1997), *Formal'naya tekhnologiya v filosofii, tekhnike, bioevolyutsii i sotsiologii* [Formal technology in philosophy, technology, bioevolution and sociology], SamGTU, Samara, Russia.

Levina, E.Yu. and Muhametzyanova, L.Yu. (2020), “Development of the Human of Knowledge in the Perspective of the Cognitive Paradigm”, *Kazan Pedagogical Journal*, 3(140), 8-18. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.001. (In Russian).

Lukina, N.P. (2008), “The image of the science of the information society: the experience of philosophical reflection”, *Humanities Informatics*, 4, 7-22. (In Russian).

Mihalkin, N.V. (2020), “Meaning, sense and classification of categories knowledgeable as the Language of Science”, *Language and text*, 7, 4, 107-121. DOI:10.17759/langt.2020070409. (In Russian).

Nesterenko, V.M. and Melnik, N.M. (2020), “Ontology of knowledge in the training of a specialist-creator”, *Society. Communication. Education*, 11, 4, 29-42. DOI: <http://doi.org/10.18721/JHSS.11403>. (In Russian).

Nesterenko, V.M. and Melnik, N.M. (2021), “Constructive activity of actors: a strategy for intensifying the added value of higher education”, *Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*, 27, 3, 77-83. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-3-77-83>. (In Russian).

Stjopin, V.S. (ed.) (2010), *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New Philosophical Encyclopedia], Thought, Moscow, Russia.

Sorokin, P.S. and Frumin, I.D. (2022), “Education as a source of action that improves structures: theoretical approaches and practical tasks”, *Educational Studies Moscow*, 1, 116-137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>. (In Russian).

Tkhagapsoev, H.G. (2019), “University: towards a strategy of movement “beyond the horizon””, *Higher education in Russia*, 28, 8-9, 83-90. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90>. (In Russian).

Chhedrovitskij, G.P. (2005), *Znak i deyatel'nost'. Kn. 1. Struktura znaka: smysly, znacheniya, znaniya* [Sign and activity. KN. 1. The structure of the sign: meanings, values, knowledge], Vostochnaya literature, Moscow, Russia.

Jepshtejn, M.N. (2016), *Ot znaniya k tvorchestvu. Kak gumanitarnyye nauki mogut izmenyat' mir* [From knowledge to creativity. How the humanities can change the world], Center for Humanitarian Initiatives, St. Petersburg, Russia.

Balsiger, J. (2015), “Transdisciplinarity in the class room? Simulating the co-production of sustainability knowledge”, *Futures*, 65, 185-194. (In UK).

Cañas, A.J., Carff, R., Hill, G., Carvalho, M., Arguedas, M., Eskridge, T.C., Lott, J. and Carvajal, R. (2005), “Concept maps: integrating knowledge and information visualization”. DOI: 10.1007/11510154_11, available at: <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/conceptmapsintegratingknowinfvisual.pdf> (Accessed 31 March 2022).

Fischman, W. and Gardner, H. (2022), *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. MIT Press.

Giesenbauer, B. and Müller-Chris, G. (2020), “University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development” *Sustainability*, 12, 8. doi: 10.3390/su12083371, available at: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/8/3371> (Accessed 31 March 2022). (In Switzerland).

Gueye, M. and Exposito, E. (2020), “University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education”. IX Congreso Nacional de Tecnologías en la Educación, Oct 2020, Puebla (Mexico), France, available at: <https://hal-univ-pau.archives-ouvertes.fr/hal-02957371/document> (Accessed 31 March 2022).

Hart, S.A. (2016), “Precision Education Initiative: Moving toward Personalized Education”, *Mind, Brain, and Education*, 10, 4, 209-211. doi:10.1111/mbe.12109. (In UK).

Kuzminov, Ya., Sorokin, P. and Frumin, I. (2019), “Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice”, *Foresight and STI*

Governance, 13, 2, 19-41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41. (In Russian).

Tergan, S.O. and Keller, T. (Eds.) (2005), *Knowledge and Information Visualization*, LNCS 3426, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

The Future of Jobs Report 2020, (2020), World Economic Forum, available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (Accessed 5 April 2022).

Willison, J. and O'Regan, K. (2015), "Researcher skill development framework", Adelaide, Australia: University of Adelaide. available at: <https://www.adelaide.edu.au/rsd/framework/rsd7/> (Accessed 5 April 2022).

Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S. and Mansfield, C.F. (eds) (2018), *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections*, New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-76690-4.

Zins, Ch. (2007), "Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge", *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (4), 479-493. (In 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:

Нестеренко Владимир Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, частный исследователь.

Мельник Надежда Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет.

About the authors:

Vladimir M. Nesterenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Independent Scientist.

Nadezhda M. Melnik, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogics, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University.

УДК 378.046.4

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-2

Ирхина И.В. *,
Кравец А.О. 

Этапы развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в вузах России

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия,
irhina@bsu.edu.ru*

Статья поступила 01 августа 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022

Аннотация. *Ведение.* Несмотря на актуальность проблемы этапизации развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров университетов России, данный вопрос в научно-педагогических исследованиях разработан недостаточно. Не в полной мере изучены предпосылки и факторы становления системы дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава в отечественных вузах; нет четкого представления о критериях выделения этапов и существенных характеристиках каждого из этапов развития системы дополнительного профессионального образования преподавателей. *Цель исследования* – на основе историко-ретроспективного анализа обосновать этапы развития дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров вузов России с 20-х годов XX века до настоящего времени. *Методология и методы.* Методологическую основу исследования составили принципы историзма, системности развития, идеи о всеобщей связи и взаимообусловленности политических, экономических, социальных и образовательных процессов и явлений. Методами исследования являются: анализ научных исследований, историко-ретроспективный и историко-генетический анализ исследуемой проблемы. *Результаты.* В работе показана взаимосвязь развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров университетов России с социально-политическими и экономическими преобразованиями в стране. Представлены предпосылки возникновения в СССР системы дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава вузов с 20-х годов XX века до 1992 года. Выделены и раскрыты существенные характеристики этапа становления исследуемой системы с 2002 по 2012 гг., а также этапа ее дальнейшего развития с 2012 года по настоящее время.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; научно-педагогические кадры; этапы развития; вузы; Россия

Информация для цитирования: Ирхина И.В., Кравец А.О. Этапы развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в вузах России // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 17-27. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-2.

I.V. Irkhina *,
A.O. Kravets 

Stages of development of the system of additional professional education of scientific and pedagogical personnel in Russian universities

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

*Received on August 01, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. *Introduction.* Despite the urgency of the problem of staging the development of the system of additional professional education of scientific and pedagogical personnel of Russian universities, this issue has not been sufficiently developed in scientific and pedagogical research. The prerequisites and factors of the formation of the system of additional professional education of the teaching staff in domestic universities have not been fully studied; there is no clear idea of the criteria for the allocation of stages and the essential characteristics of each of the stages of the development of the system of additional professional education of teachers. *The purpose* of the study is to substantiate the stages of development of additional professional education of scientific and pedagogical personnel of Russian universities from the 20s of the twentieth century to the present on the basis of historical and retrospective analysis. *Methodology and methods.* The methodological basis of the study was the principles of historicism, systematicity development, ideas about the universal connection and interdependence of political, economic, social and educational processes and phenomena. *The research methods are:* analysis of research, historical-retrospective and historical-genetic analysis of the problem under study. *Results.* The paper shows the relationship between the development of the system of additional professional education of scientific and pedagogical personnel of Russian universities with socio-political and economic transformations in the country. The prerequisites for the emergence of a system of additional professional education in the USSR for the teaching staff of universities from the 1920-s to 1992 are presented. The essential characteristics of the formation stage of the system under study from 2002 to 2012, as well as the stage of its further development from 2012 to the present, are emphasized and disclosed.

Keywords: additional professional education; scientific and pedagogical personnel; stages of development; universities; Russia

Information for citation: I.V. Irkhina, A.O. Kravets (2022), “Stages of development of the system of additional professional education of scientific and pedagogical personnel in Russian universities”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8 (3), 17-27, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-2.

Введение (Introduction). Переход системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров (ДПО НПК) университетов России из второй ступени в разряд жизненно важных сфер обусловил в последние десятилетия интерес

ученых к изучению процесса ее становления и развития, к анализу возможности использования опыта прошлого для обозначения дальнейших перспектив. Поскольку педагогические идеи и образовательная практика

ДПО НПК существуют в пределах определенного социально-культурного и педагогического контекста, возникает необходимость в определении периодизации процесса становления и развития данной системы в нашей стране.

Историко-педагогический анализ приобрел в настоящее время особую актуальность, позволяя рассматривать процесс становления и развития ДПО НПК университетов России как этапный. В отечественной педагогической науке накоплена определенная теоретическая база, позволяющая провести исследование проблемы становления и развития системы ДПО НПК в университетах России. Так, внимание ученых обращалось на определение этапов становления высшего профессионального и дополнительного высшего образования в России. Исследователи (А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и В.А. Сластенин) в соответствии с хронологическим принципом выделяют пять этапов генезиса профессионального образования в нашей стране с XVII в. и по начало XXI в. (Гонеев, Пашков, Сластенин, 2007). В докторском диссертационном исследовании Т.А. Ивенина определила три этапа дореволюционной культурно-просветительной деятельности: с 1859 по 2016 гг. (Ивенина, 2004). В диссертационном исследовании доктора педагогических наук Н.А. Морозовой в соответствии с критерием «тип образовательного учреждения» выделяются восемь этапов развития дополнительного образования в России: с XI века по 2002 г. (Морозова, 2003). Особый интерес представляет монографическое исследование Т.Г. Мухиной, Е.В. Копосова и В.В. Бородачева, в котором выявлены предпосылки становления ДПО в России на рубеже XIX-XX веков и предлагается периодизация становления и развития ДПО в России в XIX-XXI вв. В работе впервые раскрывается тот период развития ДПО, когда в нормативных документах официально было введено понятие «система дополнительного профессионального образования», осуществлялось реформирование данной системы и шел процесс интеграции России в единое образовательное пространство (Мухина, Копосов, Бородачев, 2013).

Таким образом, анализ степени разработанности проблемы показывает, что вопросы, связанные с этапами развития ДПО НПК университетов России, до сих пор в научных исследованиях не рассматривались. В то же время получение научно обоснованных результатов по данной проблематике могло бы углубить и расширить научное представление о перспективных направлениях развития современной системы ДПО НПК в вузах страны и способствовать совершенствованию отечественного образования в данной области. На основании выявленного противоречия между потребностью педагогической науки в изучении генезиса системы ДПО НПК университетов России и недостаточной разработанностью историко-педагогических представлений о предпосылках, этапах становления и развития исследуемой системы, определена проблема исследования: каковы сущностные характеристики этапов становления и развития системы ДПО НПК в вузах России? **Цель исследования** – на основе историко-ретроспективного анализа обосновать этапы развития ДПО НПК вузов России с 20-х годов XX века до настоящего времени.

Методология и методы (Methodology and methods). Объектом исследования выступает этапный процесс становления и развития отечественной системы ДПО НПК вузов в период с 20-х годов XX века до настоящего времени. Хронологические рамки исследования охватывают период с 20-х годов XX в. по настоящее время. При этом нижняя временная граница исследования связана с предпосылками развития дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров после окончания гражданской войны в советской России (1922 год). Методологическую основу исследования составили принципы познания, развития, системности, идеи о закономерностях общественно-исторического развития, всеобщей связи и взаимообусловленности политических, экономических, социальных и образовательных процессов и явлений. При проведении исследования авторы опирались на

принципы историзма, научности, системности, преемственности. Методами исследования являются: анализ законодательных и нормативных документов, научных исследований, статистических данных в области ДПО НПК вузов; историко-ретроспективный и историко-генетический анализ исследуемой проблемы.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Еще в начале XX века, когда в России складывалась система высшего профессионального образования и возникла потребность в совершенствовании подготовки профессорско-преподавательского состава, появились первые формы повышения квалификации профессоров, доцентов и приват-доцентов в виде предоставления им командировок в ведущие вузы империи, а также за границу (преимущественно в Англию и Германию).

После социалистической революции 1917 года в процессе строительства советского государства стала развиваться сеть учреждений повышения квалификации НПК, которые формировались на базе как существующих учреждений (академий и институтов усовершенствования), так и в ходе создания новых отраслевых институтов усовершенствования и промакадемии, открытия факультетов и курсов повышения квалификаций при вузах, повышения квалификации на вечерних и заочных отделениях вузов.

В 20-х-30-х годах популярной была такая форма повышения квалификации вузовских работников, как зарубежные стажировки и командировки (в том числе многомесячные). Появились даже экзотические формы повышения квалификации вузовских работников в виде разнообразных форм социалистического соревнования между кафедрами. В этот период народные университеты трансформируются в профессиональные учреждения основного и дополнительного образования.

В конце 40-х годов в СССР резко возросло количество университетов и институтов ради удовлетворения потребности народного хозяйства в специалистах.

В «1947/48 учебном году количество профессоров и преподавателей высших учебных заведений возросло до 67,3 тыс., значительно превысив довоенный уровень. Больше всего их работало в университетах и педагогических институтах (32,5 %)» (Хорошенкова, 2013). Университеты превратились в центры переподготовки и повышения квалификации для преподавателей фундаментальных дисциплин и общественных наук фактически всех вузов страны.

Начало «холодной войны», резкое обострение идеологических противоречий двух социальных миров потребовало разветвление работы по подготовке кадров идеологических пропагандистов. В этой связи по распоряжению Совета Министров СССР от 18 июня 1949 г. Приказом Министерства высшего образования СССР от 6 августа 1949 г. при Московском, Ленинградском и Киевском госуниверситетах были организованы институты повышения квалификации преподавателей общественных наук (истории партии, политической экономии и философии) с годичным сроком обучения, а также годичные курсы по подготовке преподавателей истории партии, политической экономии и философии при Московском, Ленинградском, Киевском, Среднеазиатском, Казанском и Уральском университетах. В 1955 г. институты при Московском, Ленинградском и Киевском госуниверситетах были реорганизованы в институты повышения квалификации преподавателей общественных наук. Однако принимаемые меры были малоэффективными.

Несмотря на возросшее число и некоторое улучшение подготовки преподавательского состава вузов, к концу 1958 г. ощущалась нехватка высококвалифицированных научных работников. Стремительные изменения во всех сферах жизни под влиянием научно-технического прогресса, устаревание знаний требовало и обновления системы подготовки профессиональных кадров, выводя ее в теоретическом и технологическом плане на идею непрерывности образования. Оперативно решать такую задачу нужно

было и в связи с замедлением темпов экономического роста страны в 60-х гг., с необходимостью активизации научно-технического развития СССР, особенно в условиях геополитического обострения отношений с США, потребностью в укреплении обороноспособности государства. Не случайно вузы в это время стали приобретать значение научно-исследовательских центров.

3 сентября 1966 г. было принято Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране». В соответствии с этим постановлением в сентябре 1967 г., в Казанском университете был организован Факультет повышения квалификации преподавателей. Деканом ФПК была назначена Тамара Васильевна Шуртакова, руководившая факультетом на протяжении 20 лет. Первый прием на факультет составлял 19 человек по двум специальностям – математике и физике. В первое десятилетие работы ФПК на факультете прошли обучение более 2000 преподавателей из 172 вузов страны. В 1967 году в ГЦОЛИФКе был открыт «факультет усовершенствования тренерских и преподавательских кадров, обучение на котором, за десятилетия его существования, прошли тысячи слушателей – тренеров, преподавателей физической культуры вузов, техникумов, школ; преподавателей ИФК и ТФК; председателей спорткомитетов разного уровня, а также иностранных специалистов» (Николаева, 1998).

Постепенно и в других ведущих институтах в 1967 г. начали создаваться факультеты повышения квалификации преподавателей общеобразовательных и специальных кафедр. Через эти факультеты стали не однократно проходить все педагогические кадры, работавшие в СССР. С 1967 г. была введена стажировка с отрывом и без отрыва от основной работы для преподавателей специальных дисциплин на передовых промышленных предприятиях, в совхозах и колхозах, в ведущих высших учебных заведениях и научно-исследовательских организациях сроком до

трех месяцев. Происходящие изменения привели к тому, что в конце 60-х гг. в повышении квалификации преподавателя высшей школы важную роль стала играть система ФПК и ИПК (институтов повышения квалификации). Главным звеном этой системы стали ФПК, открытые при ведущих вузах страны в 1967-1968 годы. «В 1967-1968 гг. работало 118 факультетов, в том числе одиннадцать при университетах и восемь при педагогических институтах, которые располагали наиболее квалифицированными преподавательскими кадрами и современной учебно-лабораторной базой. Основными направлениями их работы стали повышение профессиональной квалификации преподавателей вузов, организация научной стажировки преподавателей и семинаров-совещаний заведующих кафедрами» (Овсянникова, 2000). Хотя в этот период были и серьезные недостатки в работе ФПК, поскольку далеко не все руководители вузов серьезно относились к этим факультетам, да и сами преподаватели недооценивали такую учебу. Кроме того, практически все реформы в сфере повышения квалификации ИПК, отличала непродуманность, слабая научная обоснованность, неудовлетворительный уровень подготовки, поспешность проведения, гонка за показателями охвата, отсутствие необходимого финансового и кадрового обеспечения. Изначально заданный партией и правительством высокий темп реформирования, конкретные сроки реализации, были заведомо невыполнимы.

Следует заметить, что в 1960-е-1980-х гг. осуществлялся сложный и противоречивый процесс совершенствования системы повышения квалификации ИПК высшей школы, «происходило расширение представительства преподавателей разных научных направлений и специальностей, развертывалась сеть структурных подразделений вузов, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку специалистов» (Мухина, Копосов, Бородачев, 2013). К середине 70-х годов в СССР по сути была создана единая система повышения квалификации ИПК вузов, в которой все большее внимание стали

уделять углублению знаний преподавателей в области педагогики и психологии.

В 80-х-начале 90-х годов, несмотря на возрастающий социально-экономический и политический кризис в стране, система повышения квалификации НПК продолжала совершенствоваться в области учебной-методической деятельности и содержания программ обучения: в учебных планах и программах усилилось внимание к вопросам педагогики и психологии; в учебный процесс внедрялись современные методики (например, обучение по индивидуальным планам) и технические средства обучения, новые учебные курсы курса (с 1981 г. – курс «Основы педагогики и психологии высшей школы»); расширился спектр дисциплин по выбору и др.

В начале 1992 года произошло знаковое событие с точки зрения истории развития ДПО НПК вузов России: впервые в законодательный документ была внесена статья о дополнительном образовании (статья 26 «Дополнительное образование»)¹.

Фактически дополнительное профессиональное образование определялось в законе как система, структурными элементами которой выступали: образовательные программы, реализующие их учреждение, управление образовательными учреждениями. Принятием закона был сделан принципиальный шаг для перехода от системы повышения квалификации НПК к системе ДПО НПК вузов страны. Таким образом, можно говорить о том, что закончился *период предпосылок* (нормативных, учебно-методических, организационных, накопления опыта повышения квалификации профессором и преподавателей вузов) *создания системы ДПО НПК вузов России*. Законодательное оформление понятия «дополнительное образование», применимое к повышению квалификации НПК вузов можно считать точкой отсчета **этапа возникновения системы ДПО НПК вузов России**. В этот период (1993 г.) в ряде вузов России открываются

курсы переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов по направлению «Педагогика высшей школы» (Казанский государственный технологический университет и Московская государственная геологоразведочная академия), создается в 1994 г. сеть Центров по данным направлениям. А в 1997 г. по решению Минобразования РФ в контексте дополнительного образования была разработана и в очно-заочном режиме обучения стала внедряться образовательная программа «Преподаватель высшей школы», рассчитанная на 1080 часов систематического обучения педагогов вузов основам психолого-педагогической науки и практического мастерства. В следующем году, в соответствии с приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации по всей стране открываются факультеты повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений; формируются планы приема слушателей.

Такая бурная деятельность министерства и вузов потребовала анализа проделанной работы, сложившейся ситуации и выбора основных направлений требуемого развития системы ДПО НПК вузов. Названные задачи были решены в 2000 году, когда появился один из первых системообразующих документов в виде проекта концепции развития ДПО РФ на ближайшую пятилетку.

В 2002 году на базе этого документа была разработана и утверждена программа развития ДПО в РФ до 2005 года, что ознаменовало собой, на наш взгляд, начало **этапа становления системы ДПО НПК вузов России**. Поскольку в 2003 г. Российская Федерация подписала Болонскую декларацию, направленную на создание единого европейского образовательного пространства, особое внимание обращалось на развитие системы ДПО НПК вузов России в условиях Болонского процесса. Активно изучался зарубежный опыт функционирования и разви-

¹ Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. Электронный ресурс. Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888.
(дата обращения: 19.07.2022).

тия системы ДПО; вводились в учебный процесс инновационные педагогические технологий; акцент делался на развитие профессиональных компетенций и компетентностей НПК. С 2005 года Министерство образования и науки РФ стало финансировать краткосрочное повышение квалификации НПК вузов по объявленным приоритетным направлениям в базовых университетах России. Постепенно складывалась многоуровневая система ДПО НПК вузов страны.

Принятие в 2012 году нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», закрепление понятия ДПО на законодательном уровне, на наш взгляд, следует рассматривать в качестве начала **этапа развития системы ДПО НПК вузов России**. Закон определил «дополнительное образование как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Согласно закону, дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование»².

С 2013 года реализация программ ДПО НПК вузов России стало обязательным для вузов. Система ДПО НПК становилась инновационным инструментом развития компетенций высококвалифицированных вузовских специалистов.

В 2015 г. был принят важный документ, определявший дальнейшее развитие системы ДПО НПК в России – профессиональный стандарт Педагога профессионального образования. С этого времени развитие системы ДПО НПК в современных условиях тесным образом связано с содержанием про-

фессионального стандарта, в котором отмечалось, что «основным видом деятельности профессорско-преподавательского состава является педагогическая деятельность в профессиональном обучении, профессиональном образовании, ДПО»³. В рассматриваемый период система ДПО НПК вузов Российской Федерации, по сравнению с предыдущими этапами, более оперативно реагировала на запросы рынка труда, на те задачи, которые ставились органами власти в соответствии с меняющейся социально-экономической ситуацией в стране и международными вызовами. Так, например, программы повышения квалификации и переподготовки НПК стали реализовываться в более сжатые сроки и ориентироваться на конкретного заказчика, учитывать потребности образовательной практики высшей школы, на интересы слушателей курсов повышения квалификации, на возможности образовательных организаций. Заметно возросла и мобильность НПК, отражая потребности высшей школы во взаимосвязи между вузами внутри страны и укрепление контактов с зарубежными партнерами. Обновлялось содержание образовательных программ в соответствии с достижениями психолого-педагогической науки. Оперативно внедрялись новейшие образовательные технологии, в первую очередь, информационные. Этому в немалой степени способствовало активное изучение передового зарубежного опыта повышения квалификации преподавателей вуза, зарубежных моделей системы ДПО НПК (Козлова, 2012; Козлова, Ирхина, 2012; Усманов, 2018; Ирхина, Кравец, 2021; Bundes-Länder-Kommission..., 2002; Breiter Einsatz..., 2002; Bertelsmann Verlag..., 2005; Dany S. Start..., 2007; Webler, 2004; Lisewski, 2005; Marquardt, 2004 и др.).

Широкое распространение получили образовательные ИТ-технологии. Особенно

² Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. Гарант: офиц. сайт. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:2> (дата обращения: 26.04.2022).

³ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 608н (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993): 78 с.

рельефно это проявилось в период коронавирусной пандемии 2020-2021 годов. Все ярче выкристаллизовывалась такая ведущая черта современной российской системы ДПО НПК вузов, как адаптивность. Не случайно в 2019 году статья 76 «Закона об образовании», закрепила «повышение статуса дополнительного профессионального образования» и ориентировала его «на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды»⁴.

Таким образом была определена ведущая цель адаптивной модели ДПО НПК российских вузов.

В этой модели условно можно выделить различные варианты ее реализации: «сетевая модель», «модель корпоративного образования», «компетентностная модель» и «маркетинговая модель». Так, «в «модели корпоративного образования», реализуемой в МГУ им. М.В. Ломоносова, ведущей идеей является тесная интеграция академической науки и вуза» (Алексеев А.П., Янкович Е.Е., Юрасов А.Б. и Шиков Ю.А., 2012), а в РГПУ им. А.И. Герцена – «принцип комплексной «командной» переподготовки и повышении квалификации преподавателей кафедры или целого факультета» (Глубокова, 2016). В некоторых вузах, практикующих такую модель, образовательный процесс строится вокруг совместного поиска слушателями путей решения общей для всех исследуемой проблемы, либо путем создания в ходе обучения временных исследовательских лабораторий или творческих микрогрупп, или посредством «выращивания практического опыта», когда в группу начинающих преподавателей включается опытный педагог-наставник.

В 2010-х годах под влиянием Западных моделей, активного использования компетентностного подхода в высшем образова-

нии, в отечественной системе ДПО НПК вузов стала внедряться «компетентностная модель» (Петрозаводский государственный университет, Мордовский государственный педагогический институт и др.) в рамках которой решалась проблема формирования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава.

В «сетевой модели» (Кузбасский государственный технический университет, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Казанский государственный технологический университет и др.) осуществляется сетевое взаимодействие ДПО НПК университетов на разных уровнях, от регионального до международного; сетевое взаимодействие вузов с государственными и иными учреждениями, с промышленными организациями. Кроме того, в России на сегодняшний момент создана «сетевая информационно-аналитическая система... сопровождения повышения квалификации кадров на базе образовательных структур национальной нанотехнологической сети», а дистанционное электронное обучение сочетается с очными лабораторными практикумами в программах учебных курсов.

В «маркетинговой модели» ДПО НПК реализуется идея маркетингового управления деятельностью (Белгородский государственный национальный исследовательский университет). Как правило, маркетинговая модель ДПО НПК имеет определенную «структуру: субъектов всех уровней маркетинг-менеджмента ДПО, ориентированных на маркетинговую поддержку и продвижение образовательных возможностей ДПО вуза; группы маркетинга персонала, отвечающие за обучение и вовлечение ППС в прямые маркетинговые взаимодействия с потенциальными слушателями курсов повышения квалификации» (Шумакова, 2021).

⁴ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2019 г. Москва: Эксмо: 144.

Таким образом, российская система ДПО НПК вузов к настоящему времени в основном уже сформировалась. Продолжается процесс ее дальнейшего развития, поиск и обобщения оптимальных моделей. Возможности системы еще не до конца исследованы. Нет четкого представления, какие формы ДПО являются наиболее эффективными, какие методы обучения целесообразно использовать, какие мотивы слушателей являются доминирующими, что важно при разработке и реализации различных образовательных моделей, программ и технологий обучения.

Заключение (Conclusions). Историко-ретроспективный и историко-генетический анализ становления и развития отечественной системы ДПО НПК вузов позволил обосновать периодизацию и раскрыть существенные характеристики этапов развития рассматриваемой системы с 20-х годов XX века до настоящего времени. Предложенная периодизация основывается на историческом восстановлении исследуемой системы, развитие которой обусловлено влиянием социально-экономических и политических факторов. Выявленные предпосылки становления системы ДПО НПК вузов России с 20-х годов XX века до 1992 года позволили дополнить научные представления о характере системы повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений в советский период. К этому времени были созданы нормативные, учебно-методические, организационные предпосылки и накоплен опыт повышения квалификации профессоров и преподавателей вузов. Законодательное оформление в 1992 году понятия «дополнительное образование», применимое к повышению квалификации НПК вузов, дало возможность начать отсчет этапу возникновения системы ДПО НПК вузов России.

Разработка и принятие в 2002 году развития системы ДПО в РФ до 2005 года стало вехой в развитии этапа становления системы ДПО НПК вузов России. Принятие в 2012 году Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», закрепившим по-

нятия ДПО на законодательном уровне, детерминировало начало этапа развития системы ДПО НПК вузов России.

Список литературы

Алексеев А.П., Янкович Е.Е., Юрасов А.Б., Шиков Ю.А. Стратегия развития ДПО в условиях сокращения государственного регулирования // Материалы X международной научно-практической конференции. 19-20 апреля 2012 г. Ярославль: Изд-во Академии Пастухова. 2012. С. 27-30.

Барсенков А.С., Вдовин А.И. История России. 1917-2007. М.: Аспект Пресс: 2008. 239 с.

Глубокова Е.Н. Вариативные модели повышения квалификации преподавателя современного вуза. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 179. С. 53-61.

Ивенина Т.А. Система культурно-просветительных организаций и учреждений в дореволюционной России (1859-1917 гг.): Дис. ... д-ра ист. наук. Москва. 2004. 552 с.

Ирхина И.В., Кравец А.О. Современные модели дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в сфере обучения и воспитания студентов // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: проблемы воспитания в условиях трансформации образования, 25-26 марта 2021 г., Белгород: НИУ «БелГУ». 2021. С. 50-53.

Козлова Е.В. Педагогические предпосылки становления системы повышения квалификации преподавателей вузов Великобритании // Alma mater: Вестник высшей школы. 2012. №11. С. 90-93.

Козлова Е.В., Ирхина И.В. Особенности повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в Великобритании: исторический и политический аспекты. Современные проблемы науки и образования, 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7355> (дата обращения: 04.08.2022).

Козлова Е.В. Концепция повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов на основе идей корпоративного образования и сетевого подхода. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10773> (дата обращения: 22.07.2022).

Морозова Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система:

развитие и становление: Дис. ... д-ра пед. наук: Москва. 2003. 332 с.

Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: монография. Н. Новгород: Изд-во ННГАСУ. 2013. 289 с.

Николаева Н.И. От ФПК к ИПК – совершенствование системы повышения квалификации. В кн.: Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. М.: 1998. Т. 2. С. 119-123.

Овсянникова А.В. Подготовка, переподготовка повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы // Казанский педагогический журнал. 2010. № 3 (81). С. 43-51.

Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Слостенина. 3-е изд. Москва: ИЦ «Академия», 2007. 368 с.

Современное высшее образование: теория и практика: коллективная монография. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск. Зебра. 2020. С. 575-583.

Усманов Б.Ш. Система подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в Европе: опыт и проблемы // Вестник ТГПУ. 2018. № 3. С. 139-148.

Хорошенкова А.В. Состояние профессорско-преподавательского состава вузов СССР после Великой Отечественной войны // Известия тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2013. № 4. С. 561-570.

Шумакова И.А. Управление маркетинговой деятельностью российских вузов в условиях развития национальных и глобальных образовательных рынков: монография. Белгород: ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ». 2021. 365 с. Doi: 10.52575/2687-0932-2021-48-1-72-81.

Dany S. Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf: 2007. 235 p.

Webler W.-D. Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler. 2004. 45 p.

Lisewski B. Teaching and Learning Regimes: an educational developer's perspective within a university's top-down education policy and its practice architectures // International Journal for Academic Development. 2020. 26(2). P. 1-14.

Marquardt M.J., Waddill D. The Power of Learning in Action Learning: A Conceptual Analysis of How the Five Schools of Adult Learning Theories Are Incorporated within the Practice of Action Learning // Action Learning Research and Practice. 2004. 1(2). P. 185-202.

References

Alekseev, A.P., Yankovich, E.E., Yurasov, A.B. and Shikov, Yu.A. (2012), "Strategy for the development of advanced professional training in conditions of reduction of state regulation", *Materials of the X International Scientific and Practical conference*. April 19-20, Publishing House of the Pustukhov Academy, Yaroslavl, Russia.

Barsenkov, A.S. and Vdovin, A.I. (2008), *Istoriya Rossii 1907-2007* [The history of Russia 1917-2007], Aspect Press, Moscow, Russia.

Glubokova, E.N. (2016), "Variable models of advanced training of a teacher of a modern university", *Izvestia of Herzen Russian State Pedagogical University*, 179, 53-61. (In Russian).

Ivenina, T.A. (2004), "The system of cultural and educational organizations and institutions in pre-revolutionary Russia (1859-1917)", Abstract of Doctor of Historical Sciences dissertation, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Irkhina, I.V. and Kravets, A.O. (2021), "Modern models of additional professional education of scientific and pedagogical personnel in the field of training and education of students", *Professional and pedagogical culture of the teacher and the professor: problems of education in the conditions of transformation of education*, 50-53. (In Russian).

Kozlova, E.V. (2012), "Pedagogical prerequisites for the formation of a system of advanced training of university teachers in the UK", *Alma mater: Bulletin of the Higher School*, 11, 90-93. (In Russian).

Kozlova, E.V. and Irkhina, I.V. (2012), "Features of advanced training of scientific and pedagogical personnel of universities in the UK: historical and political aspects", *Modern problems of science and education*, 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7355> (Accessed 04 August 2022).

Kozlova, E.V. (2013), "The concept of advanced training of scientific and pedagogical personnel of universities based on the ideas of corporate education and a network approach", *Modern problems of science and education*, 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10773> (Accessed 22 July 2022).

Morozova, N.A. (2003), "Russian additional education as a multilevel system: development and formation", Abstract of Doctor of Pedagogical Sciences dissertation, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Mukhina, T.G., Kuposov, E.V. and Borodachev, V.V. (2013), *Istoriya i perspektivy razvitiya otechestvennoy sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh vysshey shkoly* [History and prospects of development of the domestic system of additional professional education in the conditions of higher education], Publishing house of NNGASU, N. Novgorod, Russia.

Nikolaeva, N.I. (1998), "From FPC to IPK – improvement of the professional development system. In the book", *The anniversary collection of the works of the RGAFK scientists dedicated to the 80th anniversary of the Academy*, 2, 119-123. (In Russian).

Ovsyannikova A.V. (2010), "Training, retraining of advanced training of scientific and pedagogical personnel of higher school", *Kazan Pedagogical Journal*, 3 (81), 43-51.

Belozertsev, E.P., Goneev, A.D., Pashkov, A.G. etc. (2007), *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogy of vocational education] in Slastenin, V.A. (ed.), Academy, Moscow, Russia.

Nagornova, A.Y. (ed) (2020), *Sovremennoye vyssheye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Modern higher education: theory and practice], Zebra, Ulyanovsk, Russia.

Usmanov, B.Sh. (2018), "The system of training of highly qualified scientific and scientific-pedagogical personnel in Europe: experience and problems", *Bulletin of TSPU*, Russia. 3. 139-148. (In Russian).

Khoroshenkova, A.V. (2013), "The state of the teaching staff of universities of the USSR after the Great Patriotic War", *Izvestia of Tula State University. Humanities*, 4, 561-570. (In Russian).

Shumakova, I.A. (2021), *Upravleniye marketingovoy deyatel'nost'yu rossiyskikh vuzov v usloviyakh razvitiya natsional'nykh i global'nykh obrazovatel'nykh rynkov* [Management of marketing activities of Russian universities in the context of the development of national and global educational

markets], Publishing House "BelGU", Belgorod, Russia. Doi: 10.52575/2687-0932-2021-48-1-72-81.

Dany, S. (2007), *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*, Deutschland. Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin, Germany.

Webler, W.-D. (2004), *Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen», Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung*, Universitäts Verlag Webler Deutschland Bielefeld, Germany.

Lisewski, B. (2020), "Teaching and Learning Regimes: an educational developer's perspective within a university's top-down education policy and its practice architectures", *International Journal for Academic Development*, 26(2). 1-14. (In United States).

Marquardt, M. J. and Waddill, D. (2004), "The Power of Learning in Action Learning: A Conceptual Analysis of How the Five Schools of Adult Learning Theories Are Incorporated within the Practice of Action Learning", *Action Learning Research and Practice*, 1(2), 185-202. DOI: 10.1080/1476733042000264146. (In United States).

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:

Ирхина Ирина Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Кравец Анастасия Олеговна, аспирант кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Irina V. Irkhina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.

Anastasia O. Kravets, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.

УДК 37.017.4

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-3

^{1,2)} I.S. Bessarabova *,
²⁾ Tse Liu

**Development of the idea of patriotic education of students
through school songs in China**

¹⁾ Volgograd State Socio-Pedagogical University,
27 V.I. Lenin Ave., 400005, Volgograd, Russia

²⁾ Volgograd State Technical University,
28 V.I. Lenin Ave., 400005, Volgograd, Russia
andrologia@rambler.ru*

*Received on July 17, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. *Introduction.* The relevance of the study is determined by the increasing need for patriotic education of young people in modern Chinese society. In this regard, vocal art, as well as the genre of school songs, in particular, have a powerful pedagogical potential. *Purpose:* identification of the features of the development of the idea of patriotic education of students through school songs in China (1920s to the present century). *Materials and methods:* the theoretical basis of the study was the works of outstanding Chinese composers and teachers of the 20th century on the role of music and song in the patriotic education of young people. The research methods included the retrospective analysis of the issues of patriotic education in China; the theoretical and comparative analysis of the approaches of Chinese scientists to the implementation of the process of patriotic education in music lessons at school. *Results:* The periodization of the formation of the school song genre, which laid the foundation for the idea of educating patriots through songs during school music lessons in China, is presented. The results of comparative analysis of the works of Chinese researchers have shown that the idea of patriotic education has evolved within this genre throughout the twentieth century, reflecting the main events in the history of Chinese society. The features of the school song of the first half of the twentieth century related to military themes aimed at educating defenders of the Motherland are highlighted. The characteristic of the stages of updating the themes of school songs after the formation of the PRC is given. Since 1949, school songs have been dominated by pictures of peaceful life, praising the beauty of native nature, family values, labor feat, without losing their patriotic character. *Conclusion.* The idea of patriotic education through school songs in China has evolutionary nature. Despite the difference in themes, all songs of this genre have patriotic orientation and contribute to the education of citizens who are sincerely devoted to their native country.

Keywords: patriotic education in China; school song (suetan yuege); vocal art; classification of school songs

Information for citation: I.S. Bessarabova, Tse Liu (2022), “Development of the idea of patriotic education of students through school songs in China”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 28-37, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-3.

1,2) Бессарабова И.С. *,
2) Лю Цзэ

Развитие идеи патриотического воспитания обучающихся посредством школьной песни в Китае

¹⁾ Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
проспект В.И. Ленина, д. 27, г. Волгоград, 400005, Россия

²⁾ Волгоградский государственный технический университет,
проспект В.И. Ленина, д. 28, г. Волгоград, 400005, Россия
andrologia@rambler.ru*

*Статья поступила 17 июля 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* Актуальность исследования определяется усилением потребности в патриотическом воспитании молодежи в современном китайском обществе. В этой связи вокальное искусство, а также жанр школьной песни, в частности, обладают мощным педагогическим потенциалом. *Цель:* выявление особенностей развития идеи патриотического воспитания обучающихся посредством школьной песни в Китае (1920-е гг. по н.в.). *Материалы и методы:* теоретическую базу исследования составили труды выдающихся китайских композиторов и педагогов XX века о роли музыки и песни в патриотическом воспитании молодежи. Методами исследования послужили ретроспективный анализ вопросов патриотического воспитания в Китае; теоретический и сравнительный анализ подходов китайских ученых к осуществлению процесса патриотического воспитания на уроках музыки в школе. *Результаты:* представлена периодизация становления жанра школьной песни, заложившего основу идеи воспитания патриотов посредством песен во время школьных уроков музыки в Китае. Результаты сравнительного анализа трудов китайских исследователей показали, что идея патриотического воспитания эволюционировала внутри данного жанра на протяжении XX века, отражая главные события в истории китайского общества. Выделены особенности школьной песни первой половины XX века, связанные с военной тематикой, нацеленной на воспитание защитников Родины. Дана характеристика этапов обновления тематики школьных песен после образования КНР. С 1949 года в школьных песнях доминируют картины мирной жизни, воспевающие красоту родной природы, семейные ценности, трудовой подвиг, не утрачивая при этом патриотического характера. *Заключение.* Идея патриотического воспитания посредством школьной песни в Китае имеет эволюционную природу. Несмотря на различие тематики, все песни данного жанра имеют патриотическую направленность и способствуют воспитанию граждан, искренне преданных родной стране.

Ключевые слова: патриотическое воспитание в Китае; школьная песня (сюэтан юэгэ); вокальное искусство; классификация школьных песен

Информация для цитирования: Бессарабова И.С., Лю Цзэ Развитие идеи патриотического воспитания обучающихся посредством школьной песни в Китае // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 28-37. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-3.

Introduction. Patriotic education of the young generation is one of the priorities of modern educational work of schools in China, therefore, the questions about the competent organization of the process of patriotic education of young people of all ages, identifying the pedagogical potential of means and creating conditions for this work arouse the legitimate professional interest of researchers and practical teachers.

Researchers dealing with the issues of patriotic education of young people in China (Li Jiadao, 2017; Yu Hong, 2019; Qing He, 2019; Zhang Xiao, 2016; Zhao Xu Mei, 2020, etc.) mainly affect the educational process in pre-school institutions, general education and higher education, paying insufficient attention to music education in particular, the pedagogical potential of vocal art in the education of patriotic citizens of their country. In this regard, vocal art has great educational potential. Patriotism, being one of the essential qualities of a human personality, expresses value orientations, moral conviction, ideological maturity, and a person's life position.

The main stages of the process of formation and development of the idea of patriotic education of students by means of vocal art in the PRC are interrelated with the development of such musical trends in the cultural life of China as the renewal of national music (*go-yue*) and the formation of new music (*sin yin-yue*), in the line with which the idea of educating patriots through song evolved.

The features of these musical directions are described in detail by us in the previously published articles (Bessarabova, Liu Tse, 2018; Liu Tse, 2020). It should be noted here that the differences in musical directions are manifested in the fact that *go-yue* was based on ancient Chinese musical and poetic traditions with a predominance of the musical genre, and *sin yin-yue* – on Western European musical achievements with the dominance of the vocal genre.

The general features of these musical directions include the renewal of musical and vocal works based on Western music theory without the loss of national flavor, which contributes to the education of patriotic qualities of students.

The leading vocal genre of *sin yin-yue*, within which the idea of educating patriots during school music classes was developed, is the genre of *suetan yuege* – *school song*.

Main part. The purpose of this article is to identify and characterize the features of the formation and development of the idea of patriotic education of students through school songs in China (1920s to the present century).

Methodology and methods. Chinese scientists are currently investigating various aspects of the problem of patriotic education of young people: theoretical and ideological foundations of patriotic education in China (Bai Qiulin, Li Junru, etc.); formation and development of patriotic education in China (Li Suju, Pu Wei Zhong, etc.); organization of patriotic education in China at different levels of education (Qing He, Zhao Xu Mei, etc.); the relationship of patriotic education with other areas of educational work in China (Cheng Han, Wang Jun, etc.); means, conditions and methods of patriotism education (Chen Sitong, etc.); factors stimulating the formation of patriotism (Xiao Ping, etc.); the role of patriotic education in historical education in China (Tang Wenqi, etc.).

The difference in the concept of this study lies in the fact that we consider the issues of patriotic education in China in close relationship with the vocal art, namely, in identifying the pedagogical potential of the means of vocal art for organizing and implementing the process of patriotic education in a comprehensive school of the People's Republic of China. In this article, a school song acts as the means of patriotic education. It is necessary to show the evolution of the idea of patriotic education of students through school songs in China during the twentieth century.

The study covers the period from 1949 to the present, associated with the updates of the genre of *suetan yuege* (school song), within which the idea of patriotic education through vocal works was developed. At the same time we are making an excursion into the history of the origin of this genre (the early 1920s), which laid the foundation for the idea of educating patriots through vocal art in China.

At the first stage, the main research methods were the retrospective analysis of the problem of patriotic education in China; historical and logical analysis of this problem; content analysis of the legislative framework of the PRC in the field of education, as well as the source base on the problem in order to substantiate the relevance of the chosen topic, to outline the logic of the study and formulate its theoretical and methodological foundations.

At the second stage, a theoretical and comparative analysis of the approaches of Chinese scientists and practical teachers to the organization of the process of patriotic education in music lessons in secondary schools was applied in order to determine the educational potential of vocal art.

Theoretical basis and methodology. The theoretical basis of the study was the fundamental works of Chinese scientists on the following issues: various aspects of patriotic education of youth (Bai Qiulin, 2019, etc.); the role of music and singing in the education of youth (Zhao Shu, 2016, etc.); theory and methodology of music and vocal education in China (Hou Wei, 2018, etc.); history of the development of Chinese national music and song (Li Shimin, 2019, etc.); national cultural traditions of China (Wang Mindai, 2019, etc.); trends and genres of Chinese music (Yu Ying, 2017, etc.); biographical studies on famous Chinese composers and musical figures (Chen Baoshen, 2016, etc.).

We also relied on the research of Russian scientists about China on the following issues: the history of the development of education in China (Klepikov, 2007, etc.); national traditions of education in China (Bubentsov, 1998, etc.); the history of pedagogical thought in China (Borevskaya, 2004, etc.); the history of musical art in China (Diveeva, 2014, etc.); theory and methodology of music education in Russia and China (Abdullin, 2010, etc.); educational potential of musical art (Gribkova, 2021, etc.).

The methodological basis of the research is: a systematic approach (Y.K. Babansky, V.P. Bepalko, B.L. Wolfson, etc.), the specifics of which in research on foreign and comparative pedagogy is the consideration of issues of upbringing and education in relation to the history,

culture, politics, economy of the country, so the issues of patriotic education in this work are inseparable from the development of Chinese society; historical and pedagogical approach (S.V. Bobryshov, A.N. Dzhurinsky, etc.), which allowed to systematize scientific works to determine the stages of the process of formation and development of the idea of patriotic education of students by means of vocal art in China against the background of the historical development of the country.

Research Results and Discussion. Patriotic character in the vocal art of the twentieth century is expressed vividly in the genre of a school song – *suetan yuege*. This genre is quite young, since its origin falls at the beginning of the twentieth century and is associated with the inclusion of singing lessons in the school education system. At the end of the XIX century, a group of young Chinese composers, which included Li Shutong, Xiao Yumei, Jiang Zhimin, Shen Singong, trained in Japan. Subsequently, these composers became outstanding musical figures who entered the history of not only national, but also world musical art. While studying in Japan, these creative young people organized a music circle there called “Music Lessons”, which attracted young teachers, artists, musicians. They also organized creative evenings, concerts, discussions on the exchange of experience. After returning to their homeland, they initiated the introduction of singing lessons in schools, borrowing this experience in Japan. This group of composers wrote new musical works using Japanese and European melodies, which marked the beginning of the new musical direction – *sin yin-yue*. The same group of young composers, influenced by a new worldview acquired while studying abroad, laid the foundation for a new genre – *school song* (*suetan yuege*).

In 1902, in this regard, the document entitled “Memo regulating the activities of schools” was published, according to which folk songs and folk music must be studied in schools. Thus, the school song genre was based on Chinese folk music.

After 1910, music and singing lessons became weekly compulsory classes in schools, and

in 1923 the “Basic Requirements for School Music Lessons” were published, where the main goals of music education are defined as follows: mastering the basics of music theory by students; formation of qualities that contribute to understanding of the beauty of music, arousing interest in folk music and striving for joint participation in musical activities (which means choral performance of songs and participation in musical productions). The first school songs were performed by the students in a choir. The purpose of such classes was to educate children through song in the spirit of democracy and cultural achievements of that time, including the field of art. The aforementioned document also provided for close monitoring of the content of songs, which were supposed to strengthen patriotic feelings among students. Therefore, school songs were imbued with the ideas of patriotism, praising the beauty and greatness of the native land, the courage of national heroes, etc. As an example, the famous song “My great and Beautiful China” can be cited. This song was written on the poems of Liang Qichao (1873-1829), a reformer of the late nineteenth and early twentieth centuries, a publicist and writer.

Researchers of Liang Qichao's creativity (Lee Bidan, 2018; Yang Heping, 2016) note that he entered the history of China as the initiator of a revolutionary movement in literature. His creativity and educational work contributed to the birth of a new generation of poets, for example, such as Huang Junxian (1848-1905), known for his works that introduce the Chinese to the achievements of European civilization. Liang Qichao's poetry, imbued with sincere feelings of love for the Motherland, was written in simple language understandable not only to educated people, but also to every citizen. He called the main slogan of his works “the struggle for the prosperity of his native country”, justified the need to study and introduce advanced Western thought, scientific, technical and cultural achievements. According to scientists, Liang Qichao's works are characterized by a variety of judgments, great style, emotionality, and a call to action (Lee Bidan, 2018; Yang Heping, 2016).

A great contribution to the development of the school song was made by the composer *Li Shutong* (1880-1942), who stood at the origins of its development. According to him, songs performed by children should be understandable and attractive to children, as well as easy to remember and perform. The content of such songs should not contain complex expressions, obscure terms. They should be written in a simple everyday language, and at the same time contain deep meaning in order to fulfill their educational mission. Only in this case, as the author emphasized, the song will inspire children to do good deeds, and bring joy and hope. Researchers of Li Shutong's creativity also noted that the text and melody of the song should act in harmony, and not contradict each other (Jin Xuan, 2020: 31). According to the researchers, this remark was caused by the fact that the authors of the first school songs combined Chinese poetry and European melody, which often did not fit each other, distorting the original text or music (Tong Shuzhen, 2017: 21).

Li Shutong's work was greatly influenced by the social movement of May 4, 1919. This event acquired a patriotic character, as the demands of the public were aimed at protecting the national salvation, revival and development of the country. The May 4 movement touched all aspects of the intellectual life of the country: demands were made in favor of the spread of the spoken language (Baihua); traditional historiography, Confucian ethical norms were criticized; new demands were made in the field of education; new political theories were spread, etc. Of course, such trends could not but affect the musical culture of China and the work of composers of that period, to which Li Shutong belongs.

Li Shutong's songs reflect sincere devotion and love for the Motherland and the people, endless concern and anxiety for the future of the country. His early song “The Song of the Motherland” is dedicated to the suffering of the Chinese people, which emotionally conveys the bitter feelings of the author and his call to fight for a better future of the country.

Researchers of Li Shutong's creativity divide his works conditionally into three groups – a patriotic song, a lyrical song, a fairy song (Bian

Guohua, 2018; Jiao Huiyan, 2019). The content of *patriotic songs* conveys concern for the fate of the Motherland and encourages children to cultivate strong affection and sincere love for their native land. Examples are the most famous songs – “Song of the Motherland”, “New Great China”.

The content of *lyrical songs* is dedicated to human life in harmony with native nature. Without the ability to see the beauty of nature, as Li Shutong believed, it is impossible to teach a person to love his homeland. Therefore, lyrical songs greatly contribute to the education of patriotic qualities in children. The song titles – “Flowers fall on the water surface”, “Light wind”, “Autumn is sad with me” – paint beautiful pictures of peaceful life against the background of nature.

The content of *fairy songs* reflects real life in comparison with the heavenly one, makes you think about the meaning of earthly life – such are, for example, the songs “The evening Bell is ringing” and “Silver Moon”.

To emphasize this noticeable difference in the themes of the school song genre of the XXI century compared to the themes of the first half of the twentieth century, it is necessary to turn to the history of the formation of the *suetan yuege* genre.

In the 1920s, during its inception, school songs were dedicated to the new values of the new state, and were performed only at singing lessons in schools. In the 1930s and 40s, the leading theme of school songs was the struggle against the Japanese invaders. In the 1930s, a “Corps of young fighters” was created, who helped the Chinese army in the anti-Japanese war: they extracted the necessary information, identified traitors, etc. Therefore, the songs of this period glorified the exploits and bravery of young heroes, and brought up hatred of the enemy, devotion to the people, readiness to stand up for the Motherland. The musical art of this period was designed to unite the nation, raise the morale of the Chinese people and strengthen confidence in victory over the enemy. The songs “am a border guard”, “Children of the Army” are the most famous songs of these years.

As the results of the study showed, in the 1930s and 40s, school songs were divided into groups within the genre in accordance with the theme:

- songs about children at war, which are the leading theme of this period – “We are adults!”, “Children's Border Regiment”, “The Death of Er Xiao”, “We are not afraid of fighting”, etc.;

- songs about the nature of the native land – “When the west wind blows”, “The wind sings about spring”, etc.;

- songs about the hard work of children and peasants – “Children are workers”, “We dig sand”, etc.;

- song-anthem – “Clear Sky”, “Song of students”, etc.

Thus, the *suetan yuege* of the 1930s and 40s were aimed at fostering patriotism, courage and strong spirit to fight the enemy and win the anti-Japanese war. The melodies of the songs of this period reflect the resolute, persistent, optimistic character of the main character, who by his example is called upon to inspire the people to take active action against the enemy. Songs about children at war represented the artistic image of a young hero fearlessly taking part in the struggle for the freedom of the Motherland, glorified a child's feat, and thus had a great influence on the patriotic education of Chinese youth of the second half of the twentieth century. An analysis of the works of the scientists (Czou Sja, 2014) showed that, unlike the songs of the 1920s, in which composers actively relied on Western melodies, folk music begins to prevail in school songs of the 1930s and 40s, and the means of expression inherent in folk song are also used, which enhances its patriotic character.

According to the researchers, the *suetan yuege* of this period laid the foundations for the subsequent development of patriotic children's songs. School songs of the war years have become an integral part of the educational and concert repertoire of students of all ages (Qian Ren, 2020).

Chinese scientists studying the history of the school song genre note a noticeable renewal of this genre after the formation of the PRC in

1949, and identify several main stages of this renewal: Chinese scientists studying the history of the school song genre note a noticeable renewal of this genre after the formation of the PRC in 1949, and identify several main stages of this renewal:

- the stage of strengthening the new national school of composers (1949-1966);
- the stage of strengthening the political control of school songs associated with the cultural revolution (1966-1976);
- the stage of the revival of school song associated with the period of openness reforms (1976-1990);
- the stage of the new age in the development of the genre of school song associated with the use of technologies of the XXI century in the musical art (1990-2000s) (Czou Sja, 2014; Li Yanhui, 2017; Zhao Shu, 2016).

In the period from 1949 to 1966, a new ideology of Chinese society was formed, which is aimed at reflecting a happy childhood and a peaceful working life in the New China. These changes in the country inspire composers to create joyful, fervent, optimistic, dancing children's songs about love for their native country, about promising bright future, which cheer up with a lively melody. Researchers call *Gu Jianfen* (born in 1935) the most popular composer of this period, who claims that only the composer who learns to look at the world through the eyes of a child and understand his inner world can create songs for a children's audience (Wang Yin, 2020). The most famous songs created during this period include “Joyful Holiday!”, “Let's row together with oars”, etc.

Making a preliminary conclusion, it should be noted that the school songs of this period are distinguished by a high artistic level, glorify the peaceful life of ordinary people who live a happy life in their native country, work for the benefit of their people. Such songs have great educational potential, help to form children's respectful attitude to work, parents and the older generation, healthy lifestyle, family values.

The period from 1966 to 1976 is called by researchers a period of stagnation in the musical art of China due to strict political control by the

state. Many famous composers and musicians were forced to stop their creative activities, as they were persecuted for not wanting to create works under the pressure of censorship. During this period, mostly slogan songs were created, monotonous in subject matter: “I love Beijing Square”, “Red Star”, etc.

The period from 1976 to 1990 entered the history of Chinese musical culture as a time of revival of musical creativity, including school songs. During this period, composers begin to develop the genre diversity of musical culture for children, creating songs for feature and animated films.

The researchers note the following positive changes in the development of the genre of songs for children. Firstly, during these years, a union of professional composers was formed, who specialized only in the genre of school songs, realizing in their work the idea of a happy childhood in their native country, filling music with children's joy and festive mood.

Secondly, during this period, cultural ties with the USSR are being strengthened, which contributes to the popularization of Soviet songs on Chinese radio and television. In Soviet songs, Chinese composers find a new source of inspiration and borrow the experience of Soviet colleagues, which significantly enriches the genre of children's songs musically and poetically.

Thirdly, in these years there have been noticeable positive changes in the system of music education, including school education, as well as in the cultural life of cities and provinces of China (Czou Sja, 2014; Gong Yanyan, 2019).

One of the first school songs created during this period, and popular today, is the song “A girl collects mushrooms after the rain” Another song of this period – “Sow sunlight” – is dedicated to children's fantasies, and also creates a positive mood, takes listeners and performers into a fairy-tale world, helps to imagine the spring awakening of native nature and enriches the emotional and sensual world of children.

In the 1990s, according to the researchers (Qian Ren, 2020), a new classification of school songs within the genre was formed, which is markedly different from the one that was formed in the 1930s and 40s.:

- a lyrical song dedicated to native nature, high feelings for the Motherland, sincere feelings between people, a happy peaceful life in their native country, etc.;

- an anthem song dedicated to national heroes of the past and present, honored political leaders, achievements of the Chinese people, etc.;

- a joke song dedicated to humorous situations that can serve as a lesson in life;

- a household song dedicated to the daily peaceful labor of Chinese citizens, the labor exploits of the people or individuals.

In general, after 1949, the military theme in the genre of school songs is practically absent and gives way to peaceful paintings that glorify the beauty of their native land, work for the benefit of society, sincere human feelings and faith in a long happy life with family and friends. Despite the fact that the genre of the school song ceases to develop the heroic image of children in the war, the song does not lose its patriotic character, continuing to contribute to the education of a citizen devoted to his homeland, honest and responsible for his actions.

Conclusions. The main trend of pedagogical work on the education of patriots of the country in the PRC is the acquisition by patriotic education of the status of a continuous interdisciplinary process that permeates all spheres of life and activity of the individual, determining the nature of her professional, social, family relations, life priorities; and covers all types of educational work with patriotic content, and is not reduced to individual academic disciplines.

In this regard, noticeable changes affect the genre of *suetan yuege* – school song, which laid the foundation for the idea of educating patriots through songs during school music classes.

Suetan yuege of the 1930s and 1940s, aimed at fostering patriotism to fight the enemy and win the anti-Japanese war, had an appropriate intra-genre classification: songs about children at war, the nature of their native land, the hard work of children and peasants, a song-anthem. School songs of the war years were an integral part of the educational and concert repertoire of students of all ages before the formation of the PRC in 1949.

In the history of the school song genre, we have conditionally identified the stages of updating this genre after the formation of the PRC: the stage of strengthening the new national school of composers (1949-1966); the stage of strengthening political control associated with the cultural revolution (1966-1976); the stage of revival associated with the period of openness reforms (1976-1990); the stage of new time in the development of the genre school song related to the use of technologies of the XXI century in the musical art (1990-2000-ies.).

In the 1990s, a new classification of school songs was formed, which is valid today: a lyrical song dedicated to native nature, high feelings for the Motherland; an anthem song dedicated to national heroes of the past and present, achievements of the Chinese people; a joke song dedicated to humorous situations that can serve as a lesson in life; a household song, dedicated to the daily peaceful labor of Chinese citizens.

In this regard, songs created after the formation of the PRC (since 1949) are the most popular among the cultural heritage of China today, since military themes recede into the background in them, putting forward the ideas of a peaceful happy working life in a new society.

In general, there are several approaches to the creation of a school song in the work of Chinese composers: a combination of foreign melodies and Chinese texts that the authors wrote themselves; a combination of Chinese folk music and Chinese poetry; author's music and text.

It should be noted that the composers who worked in the genre of school songs unanimously emphasized the need to use foreign musical experience, but at the same time achieved a harmonious combination of Chinese texts with a foreign melody, trying not to lose the beauty of the music and the content of the song.

According to their content and nature of performance, school songs are diverse, but they all have a patriotic orientation, as they are designed to serve the task of educating students in the spirit of love and respect for their native country, folk traditions, and the historical past of China.

References

- Abdullin, E.B. (2010), *Metodologija pedagogiki muzykal'nogo obrazovanija: uchebnik dlja studentov vuzov* [Methodology of Pedagogy of music education: Textbook for university students], Nauka, Moscow, Russia.
- Bai, Qiulin. (2019), "On the education of patriotism in the teaching of Ancient Chinese literature", *Bulletin of Liaoning Pedagogical College*, 4, 45-47. (In Chinese).
- Bessarabova, I.S., Liu, Tse. (2018), "Pedagogicheskij potencial vokal'nyh proizvedenij v patrioticheskom vospitanii obuchajushhihsja v KNR" [Pedagogical potential of vocal works in patriotic education of students in China], *Azimuth of Scientific Research. Ser.: Pedagogy and Psychology*, 4 (25), 41-44. (In Russian).
- Bian, Guohua. (2018), "Songs that bring up spiritual beauty in children", *Music Education*, 4 (2), 17-21. (In Chinese).
- Borevskaya, N.E. (2004), "Pedagogicheskaja mys' v kontekste kitajskoj kul'tury" [Pedagogical thought in the context of Chinese culture], *Problems of the Far East*, 4, 142-148. (In Russian).
- Bubentsov, E.V. (1998), "Duhovnyj mir i tradicii kitajskogo krest'janstva" [The Spiritual World and traditions of the Chinese peasantry], *Newsletter of the Russian Academy of Sciences. Institute of the Far East*, 7, 1-101. (In Russian).
- Chen, Baoshen. (2016), "Li Jinhui and his Children's Operas", *Musical Education*, 3, 12-17. (In Chinese).
- Czou, Sja. (2014), *Detskaja pesnja v hudozhestvennoj kul'ture Kitaja XX-nachala XXI v.* [Children's song in the artistic culture of China of the XX -early XXI century], Encyclopedia, Minsk, Russia.
- Diveeva, G.A. (2014), "Shanhajskaja nacional'naja konservatorija v 1920-1940-e gg. HH v.: k probleme vzaimodejstvija s tradicijami rossijskogo muzykal'nogo obrazovanija" [Shanghai National Conservatory in the 1920s-1940s of the twentieth Century: on the Problem of Interaction with the Traditions of Russian Music Education], *Terra Humana*, 1, 137-138. (In Russian).
- Gong, Yanyan. (2019), "Analysis of the value of patriotic education of popular Chinese-style songs", *Folk Music*, 3 (2), 23-29. (In Chinese).
- Gribkova, O.V. (2021), "Muzykal'noe obrazovanie kak faktor vsestoronnego razvitija lichnosti" [Music education as a factor of comprehensive personality development], *Art and Education*, 2 (130), 99-105. (In Russian).
- Hou, Wei. (2018), "The importance of repertoire in the education of musical theater talents", *Art Education*, 12, 97-99. (In Chinese).
- Jiao, Huiyan. (2019), "Effective ways of fostering patriotism in kindergarten", *Research of Preschool Education*, 3 (2), 76-80. (In Chinese).
- Jin, Xuan. (2020), "The development of the song genre in the twentieth century", *Children's Music*, 1, 31-33. (In Chinese).
- Klepikov, V.Z. (2007), *Sovremennyj Kitaj: voprosy vospitanija* [Modern China: issues of education], available at: <http://portalus.ru> (Accessed 18 July 2022). (In Russian).
- Lee, Bidan. (2018), *A study of Chinese Educational Thought by Liang Qichao*, Shanghai Pedagogical University, Shanghai, China. (In Chinese).
- Li, Jiadao. (2017), "Basic principles of education of patriotism in children", *Research of Preschool Education*, 1 (3), 52-55. (In Chinese).
- Li, Shimin. (2019), *A new acquaintance with the history of the development of Chinese national music*, Academy of Arts of China, Beijing, China. (In Chinese).
- Li, Yanhui. (2017), "Patriotism: A Red Line in the History of Chinese Music", *Journal of the Xinghai Conservatory of Music*, 5(8), 12-23. (In Chinese).
- Liu, Tse. (2020), "Rol' muzykal'nogo napravlenija sin' in'-juje v patrioticheskom vospitanii molodezhi v KNR [The role of the musical direction of sin yin-yue in the patriotic education of young people in China]", *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Ser.: Pedagogical Sciences*, 2 (145), 81-86. (In Russian).
- Qian, Ren. (2020), *Source of School music Songs (suetan-yuege)*, Shanghai Music Publishing House, Shanghai, China. (In Chinese).
- Qing, He. (2019), "The study of Chinese traditional culture in schools", *Cultural Education*, 1 (4), 7-11. (In Chinese).
- Tong, Shuzhen. (2017), "Teaching music to young children should show the education of patriotism", *Music Education*, 9 (1), 21-23. (In Chinese).
- Wang, Mindai. (2019), "The Penetration of traditional culture into the music class of junior high school", *Northern Music*, 6, 228-232. (In Chinese).
- Wang, Yin. (2020), "Creativity of Gu Jianfen", *Folk Music*, 2 (5), 12-19. (In Chinese).
- Yang, Heping. (2016), "On the Foundation of the Idea of Li Shutong's Musical Education", *Journal of the Xinghai Conservatory of Music*, 3(8), 14-19. (In Chinese).

Yu, Hong. (2019), "Reflections on Patriotic Upbringing of children", *Cultural Education*, 2 (8), 45-51. (In Chinese).

Yu, Ying. (2017), "The World, listen to the song of China", *Music Education*, 12, 15-19. (In Chinese).

Zhang, Xiao (2016), "From the experience of fostering patriotism in children", *Research of Pre-school Education*, 7 (3), 8-10. (In Chinese).

Zhao, Shu. (2016), "The Patriotic Tradition of Chinese Music", *Bulletin of the Shenyang Conservatory*, 4, 6-11. (In Chinese).

Zhao, Xu Mei. (2020), "How to foster patriotism in children living in national minority regions", *Bulletin of East China Pedagogical University*, 6 (2), 15-17. (In Chinese).

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

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

About the authors:

Inna S. Bessarabova, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University; Professor of the Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University.

Tse Liu, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Данные авторов:

Бессарабова Инна Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; профессор кафедры иностранных языков, Волгоградский государственный технический университет.

Лю Цзэ, аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

УДК 371.851; 376.2

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-4

Позднякова Е.В. *,
Фомина А.В. 

Пилотный эксперимент по развитию исследовательских умений школьников при обучении математике в условиях инклюзии

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт,
Кемеровский государственный университет,
ул. Циолковского, д. 23, г. Новокузнецк, 654041, Россия
suppes@li.ru*

*Статья поступила 28 декабря 2021; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* Реализация учебных программ в современной школе предполагает формирование универсальных учебных действий, которые обеспечивают успешное осуществление исследовательской деятельности – исследовательских умений у всех категорий обучающихся. К сожалению, в настоящее время наблюдается тенденция увеличения численности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что актуализирует проблему внедрения инклюзивного образования. Для формирования и оценки исследовательских умений школьников в условиях инклюзии может быть использован потенциал математики как школьной дисциплины. *Цель статьи* – представление опыта организации пилотного эксперимента по формированию исследовательских умений учащихся девятых классов при обучении математике в условиях инклюзии и анализ его результатов. *Методы исследования.* Применены анализ и обобщение научной литературы по теории проблемного обучения, по проблемам математической подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья и использования интерактивных методов обучения. Используются эмпирические методы: анкетирование учителей и преподавателей математики образовательных организаций; наблюдение; проектирование дидактического инструментария для обеспечения процесса формирования исследовательских умений всех категорий обучающихся; пилотный эксперимент и анализ его результатов. В исследовании задействован экспериментальный девятый класс школы № 55 г. Новокузнецка, в котором присутствовал ученик с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). В эксперименте для обработки результатов использован биномиальный критерий. *Результаты.* Обучающиеся экспериментальной группы были вовлечены в процесс формирования исследовательских умений, при этом ключевой особенностью применяемой методики является ее опора на специально разработанную систему разноуровневых исследовательских открытых математических задач и дифференцированных учебных исследований с возможностью их реализации средствами цифровой образовательной среды в онлайн и офлайн формате. Выявлена статистически достоверная положительная динамика развития исследовательских умений девятиклассников, в том числе и ученика с ОВЗ: $Z_{\text{эмп}} > Z_{\text{крит}}$ ($2,46 > 1,64$). *Заключение.* Обобщаются методические приемы формирования исследовательских умений школьников при обучении математике в условиях инклюзии; делается вывод о повышении качества математического образования и перспективных направлениях дальнейших исследований.

Ключевые слова: исследовательские умения; универсальные учебные действия; школьное математическое образование; обучающийся с ограниченными возможностями здоровья; инклюзия

Информация для цитирования: Позднякова Е.В., Фомина А.В. Пилотный эксперимент по развитию исследовательских умений школьников при обучении математике в условиях инклюзии // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 38-51. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-4.

E.V. Pozdnyakova *,
A.V. Fomina 

**A pilot experiment on the development of students' research skills
when teaching mathematics under conditions of inclusion**

Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University,
23 Tsiolkovsky Str., 654041, Novokuznetsk, Russia
suppes@li.ru*

*Received on December 28, 2021; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. Introduction. The implementation of educational programs in a modern school involves the formation of universal educational actions, including those actions that ensure the successful implementation of research activities, the so-called research skills in all categories of students. Unfortunately, there is currently an increasing trend in the number of children and adolescents with disabilities, which actualizes the problem of introducing inclusive education. The potential of mathematics as a school discipline can be used to form and evaluate the research skills of schoolchildren under conditions of inclusion. *The purpose* of the article is to present the experience of organizing a pilot experiment on the formation of research skills of ninth grade students in teaching mathematics under inclusion conditions and to analyze its results. *Research methods.* The analysis and generalization of scientific literature on the theory of problem-based learning, on the problems of mathematical training of children with disabilities and the use of interactive teaching methods are applied. Empirical methods were used: questioning of teachers and teachers of mathematics of educational organizations; observation; design of didactic tools to ensure the process of formation of research skills of all categories of students; pilot experiment and analysis of its results. The study involved the experimental ninth grade of school No. 55 in Novokuznetsk, in which there was a student with disorders of the musculoskeletal system (DMS). In the experiment, a binomial criterion was used to process the results. *Results.* The students of the experimental group were involved in the process of forming research skills, while the key feature of the methodology used is its reliance on a specially developed system of multi-level research open mathematical problems and differentiated educational research with the possibility of their implementation by means of a digital educational environment in online and offline format. A statistically significant positive dynamics of the development of research skills of ninth graders, including a student with disabilities, was revealed: $Z_{em} > Z_{crit}$ ($2.46 > 1.64$). *Conclusion.* The methodological techniques for the formation of research skills of schoolchildren in teaching mathematics under conditions of inclusion are summarized; the conclusion is

made about improving the quality of mathematical education and promising areas for further research.

Keywords: research skills; universal learning activities; school mathematical education; students with disabilities; inclusion

Information for citation: E.V. Pozdnyakova, A.V. Fomina (2022), “A pilot experiment on the development of students' research skills when teaching mathematics under conditions of inclusion”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 38-51, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-4.

Введение (Introduction). Анализируя новую парадигму образования, отметим направленность школьной педагогической системы на развитие инициативности и самостоятельности обучающихся, формирование у них компетенций, позволяющих ориентироваться в сложном меняющемся мире, критически его исследовать и оценивать в соответствии с меняющимися реалиями. Таким образом, значимым становится сформированность у обучающихся универсальных учебных действий, в том числе, и исследовательских умений, обеспечивающих эффективность исследовательской и проектной деятельности. В тоже время в современном обществе наблюдается печальная тенденция существенного ухудшения здоровья подрастающих поколений и увеличения численности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, большинство которых сталкивается с серьезными трудностями в процессе обучения в школе. Одним из приоритетных направлений в обучении таких детей является внедрение инклюзивного образования, которое для России (как и для многих других стран) остается явлением достаточно новым и малоизученным. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) актуализирует проблему формирования универсальных учебных действий (УУД) учащихся с ограниченными возможностями здоровья. В составе познавательных УУД стандарт выделяет базовые ис-

следовательские действия: использовать вопросы как исследовательский инструмент познания; формулировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других; проводить по самостоятельно составленному плану небольшое исследование, и т.д.¹ Таким образом, перед учителем возникает проблема поиска и выбора эффективных методов и средств формирования исследовательских умений всех категорий обучающихся, в том числе и детей с ОВЗ. Заметим, что сложность проблемы заключается еще и в том, что группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна и включает в себя детей с различными нарушениями развития: нарушениями слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития. В силу своих особенностей такие дети не свободны в выборе профессии; так для детей с физическими ограничениями и с сохранным интеллектом профессиональная ориентация часто связана со сферами интеллектуального труда, поэтому формирование исследовательских умений у такой категории обучающихся приобретает особую значимость.

Без базовой математической подготовки невозможно образование современного человека. Большое количество специальностей, требующих высокого уровня образования, связано с непосредственным применением математики. Поэтому для многих

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта основного общего образования”. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 28.12.2021).

школьников (в том числе и для учащихся с ОВЗ) математика становится профессионально значимым предметом; при этом именно математика, как инструмент системного познания мира и анализа объективной реальности, является той благоприятной средой, на основе которой может быть выстроен процесс формирования исследовательских умений «особенных детей».

Следуя классической теории проблемного обучения, исследование – это настойчивые и объективные поиски решения проблемы, опирающиеся на проверенные и обобщенные факты. Проблема определяется как проблемная ситуация, принятая субъектом к решению на основе имеющегося фонда знаний, умений и опыта поиска. Проблемная ситуация – явно или смутно осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска новых знаний, новых способов и действий (Матюшкин, Матюшкина, 2009). С этих позиций определим исследовательские умения как познавательные умения, обеспечивающие успешное осуществление поиска и решения проблемы. Деятельность по решению проблемы включает следующие этапы: 1) изучение условий задачи (выяснение сущности возникшей проблемы и выявление важнейших данных, которые можно использовать для ее решения); 2) создание общего плана предполагаемых действий, то есть разработка стратегии решения проблемы; 3) разработка тактики решения: выбор конкретного метода; 4) сопоставление результатов с исходными данными. Таким образом, на основе анализа данной модели поисковой деятельности можно выделить основные структурные элементы исследовательских умений: умение вербализовать проблему и формулировать цель работы; умение критически анализировать условия заданной ситуации; умение выдвигать и обосновывать гипотезы; умение планировать решение проблемы; умение анализировать результат.

Основная часть (Main Part). Целью статьи является представление опыта организации пилотного эксперимента по форми-

рованию исследовательских умений учащихся девятых классов при обучении математике в условиях инклюзии и анализ его результатов.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Вопросы математической подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья в основной школе рассматриваются в работах И.И. Бабанского, А.Л. Киселева, Е.Ю. Левченко, И.В. Шеститко и др., при этом научно-исследовательский поиск проходит преимущественно в области эффективных образовательных технологий (технологии адаптивного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология дифференцированного обучения), методов и средств обучения (метод проектов, открытые задачи, мультимедиа-технологии, и др.) (Бабанский, 2018; Киселев, 2018; Левченко, 2021; Шеститко, 2020).

Нами отмечен дефицит публикаций по проблемам формирования исследовательских умений школьников в условиях инклюзии, причиной которого является новизна проблемы: период реализации инклюзивной образовательной практики не превышает десяти лет. Так, в исследовании Р.П. Софронова, И.И. Парниковой изучается процесс организации исследовательской деятельности учащихся 5-7 классов с ограниченными возможностями здоровья во внеурочное время. В работе авторы обоснованно приходят к выводу, что применение исследовательской деятельности при обучении детей с ОВЗ и сохранным интеллектом является основой присвоения ими культуры познания, условием формирования познавательной самостоятельности и успешной адаптации в обществе (Софронов, Парникова, 2018).

Таким образом, возникает объективная необходимость проанализировать и обобщить опыт применения современных методов и средств в обучении математике, позволяющих развивать исследовательские умения у всех категорий обучающихся.

Исследуя вопрос о повышении качества математического образования, большинство авторов отмечает высокий дидактический потенциал интерактивных методов

обучения. Так, З.И. Исаева утверждает, что интерактивное обучение оказывает положительное воздействие как на повышение качества математических знаний, так и на повышение работоспособности учащихся, их заинтересованности предметом. Важным выводом является то, что ученики учатся не только применять свои знания в новых ситуациях, но и общаться, дружить, быть милосердными и внимательными друг к другу (Исаева, 2019).

К интерактивным методам обучения, реализующим учебно-поисковую и исследовательскую деятельность учащихся, относят кейс-метод. Наше внимание к данному методу обусловлено рядом причин. Во-первых, он выводит обучающихся за рамки учебного предмета и дает возможность применить не только знания, умения и навыки, полученные при усвоении соответствующего учебного материала, но и активно использовать собственный опыт при решении конкретной ситуации – проблемы, имеющей практическое значение (Cameron, Trudel, Titah, Leger, Blakey, 2012; Herreid, 2011). Во-вторых, метод кейсов позволяет моделировать ситуацию научного поиска с прохождением всех этапов научного исследования: вербализация проблемы, критический анализ имеющейся информации, выдвижение гипотезы, анализ и представление результатов исследования. В-третьих, показана возможность реализации метода кейсов с применением онлайн-сервисов, что позволяет развивать исследовательские умения у детей с ОВЗ в условиях дистанционного обучения (Позднякова, Буяковская, Селезнев, 2020).

В организации учебно-поисковой деятельности по математике особая роль отводится задачам. В эвристическом обучении выделяют открытые задачи, активизирующие познавательную и исследовательскую деятельность обучающихся (Гин, 2014; Dograshvili, 2020).

В статье N.A. Nohda проводится классификация открытых задач. Так, в зависимости от исходных данных, смыслового содержания задачи, поставленного вопроса и вре-

мени ее решения, автор выделяет задачи-исследования, жизненные задачи, задачи без явного вопроса, вариативные задачи, проекты (Nohda, 2000). Вопросам использования открытых задач в процессе обучения математике посвящены исследования Горева П.М., Рычковой О.В., Поздняковой Е.В., и др. Все эти авторы указывают на высокий потенциал открытых задач в области развития креативного и дивергентного мышления, исследовательских умений, универсальных учебных действий, овладения методами творческой деятельности (Горев, Рычкова, 2015; Позднякова, Фомина, 2021). Мы отмечаем возможность варьирования условия такой задачи и организации дозированной помощи при ее решении для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование вопросов визуализации учебных исследований в курсе школьной математики отражено в работах В.Р. Майера, М.В. Тарановой, М.В. Шабановой и др. Авторы отмечают, что при помощи программ динамической математики можно изучать новые понятия, создавать геометрические конфигурации, строить графики функций, изучать свойства фигур, экспериментировать, выдвигать и обосновывать гипотезы (Майер, 2012; Таранова, 2020; Шабанова, Николаев, Павлова, 2017). Важно, что использование таких программ позволяет реализовать дифференциацию по уровню знаний и возможностей учеников и индивидуализировать обучение, используя при этом разнообразные формы работы.

Нельзя отрицать, что в условиях инклюзии особую значимость приобретает персонализированное обучение, подразумевающее свободу выбора обучающимся образовательного пути; при этом целью персонализации в школах является максимальное развитие образовательного и личностного потенциала каждого учащегося, повышение эффективности учебного процесса для каждого ученика и для образовательного сообщества в целом. В современных исследованиях проектирование персонализированной модели обучения математике осуществляется на ос-

нове цифровых технологий, например: интерактивных образовательных платформ (Sabirova, Fedorova, Sandalova, 2019), интерактивных образовательных новелл (Бочаров, Можарова, Соболева, Суворова, 2021), технологии веб-квестов с использованием дифференцированных домашних заданий (Большова, 2018).

Анализ проведенных исследований позволил определить ведущие методические приемы в процессе формирования исследовательских умений учащихся при обучении математике в условиях инклюзии:

- использование аудио- и видео материалов;
- использование программ динамической математики;
- использование режима диктовки для ввода текста голосом (на компьютере или мобильном приложении);
- использование интерактивных образовательных платформ;
- использование интерактивных виртуальных досок;
- использование дифференцированных открытых задач и кейс-заданий;
- использование приемов дозированной помощи.

Материалы и методы (Methodology and methods). Гипотеза нашего исследования основана на предположении о том, что обучение математике в основной школе с использованием специально разработанных дидактических средств для дифференцированного поэтапного формирования исследовательских умений и дифференциации учебных исследований, дозированной помощи педагога, цифровых образовательных ресурсов, специальных компьютерных программ и онлайн сервисов будет способствовать формированию у учащихся исследовательских умений в условиях инклюзии.

Для проверки сформулированной гипотезы был организован пилотный эксперимент на базе средней общеобразовательной школы № 55 г. Новокузнецка в 9 классе, где присутствовал ученик с легкой степенью нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА).

В исследовании применялись следующие методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблемам организации исследовательской деятельности школьников в процессе математической подготовки в условиях инклюзии; анкетирование учителей и преподавателей математики образовательных организаций; наблюдение; проектирование дидактического инструментария для обеспечения процесса формирования исследовательских умений всех категорий обучающихся (в том числе и учащихся с ОВЗ); анализ результатов педагогического эксперимента с использованием биномиального критерия (критерия знаков).

Для исследования вопроса о возможности и целесообразности формирования исследовательских умений учащихся с ОВЗ при обучении математике было проведено анкетирование учителей и преподавателей математики образовательных организаций (школ, лицеев, гимназий, колледжей). В опросе приняли участие педагоги Кемеровской, Новосибирской и Томской областей, в количестве 33 человек. Результаты анкетирования позволили сделать следующий вывод: формировать исследовательские умения у учащихся с ОВЗ целесообразно при условии наличия сохранного интеллекта, большинство респондентов считает, что данные умения можно сформировать на уроках математики, однако в настоящее время в полной мере не разработана соответствующая методика, учитывающая реалии инклюзивного обучения (Пейчева, Позднякова, 2021).

Основной методологический принцип исследования определен ключевым условием использования полипарадигмального подхода, базирующегося на компетентностном, личностно-деятельностном и информационном подходах к обучению. Этот принцип определяет особенность методики формирования исследовательских умений школьников при обучении математике и предполагает ее опору на специально разработанную систему разноуровневых исследовательских открытых математических задач и дифференцированных учебных исследова-

ний с возможностью их реализации средствами цифровой образовательной среды в онлайн и офлайн формате.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На *констатирующем этапе* эксперимента для определения уровня развития исследовательских умений у учащихся девятого класса была разработана диагностическая работа по математике, включающая пять заданий с развернутым ответом. Предложенные задания были направлены на определение уровня развития выделенных структурных элементов исследовательских умений. Приведем пример задачи, направленной на определение уровня развития умения критически анализировать условия заданной ситуации: *Найдите периметр прямоугольного равнобедренного треугольника с катетом, равным 5а и гипотенузой, равной 12а.* В данной задаче речь идет о несуществующей фигуре; в условии содержится противоречие, которое выявляется с помощью теоремы Пифагора.

В качестве агрегированной оценки мы рассмотрели средний коэффициент полноты выполнения задания $\bar{k} = \frac{\sum k_i}{N}$, где k_i – индивидуальный коэффициент полноты выполнения задания.

$k_i = \frac{Z_i}{Z_{max}}$, Z_i – индивидуальный балл ученика, Z_{max} – максимальный возможный балл.

Нами были выделены следующие три уровня развития исследовательских умений: высокий уровень ($0,8 \leq k \leq 1$); средний уровень ($0,5 \leq k \leq 0,7$); низкий уровень ($k < 0,5$).

В результате проведенной диагностики было установлено, что 14 респондентов (58,33%) продемонстрировали низкий уровень развития исследовательских умений; остальные испытуемые (10 человек – 41,67% – средний уровень развития исследовательских умений). В классе не оказалось учеников, достигших высокого уровня развития таких умений.

Отметим, что ученик с ОВЗ продемонстрировал низкий уровень развития исследовательских умений, однако его коэффициент

полноты выполнения задания k_i незначительно отличается от среднего значения коэффициента \bar{k} группы: $\Delta k_i = |\bar{k} - k_i| = 0,033$. Наиболее высокий показатель у данного респондента по умению анализировать условие заданной ситуации (набрано 2 балла), испытуемый не справился с заданием на проверку умений планировать решение проблемы и анализировать результат (0 баллов).

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили необходимость систематической целенаправленной работы по формированию исследовательских умений учащихся, в том числе и детей с ОВЗ.

На *формирующем этапе* эксперимента осуществлялось проектирование дидактического инструментария, выбирались приемы и методы формирования исследовательских умений девятиклассников при обучении математике в условиях инклюзии, осуществлялась апробация методики формирования исследовательских умений.

В экспериментальной группе присутствовал ученик с НОДА, поэтому выбор методов и приемов обучения осуществлялся с учетом данной нозологии.

Понятие «нарушение функций опорно-двигательного аппарата» включает в себя двигательные расстройства, различные по происхождению и степени тяжести (тяжелые нарушения, нарушения средней и легкой степени). Лица с легкими двигательными нарушениями самостоятельно передвигаются, достаточно уверенно чувствуют себя в помещении и на улице, имеют в достаточной степени сформированные навыки самообслуживания. Однако у них могут наблюдаться патологические позы, нарушения походки, насильственные движения и др. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) свойственны следующие психологические особенности: ослабленное внимание, невысокая работоспособность; затруднения фиксации взора на объекте, ограничение поля зрения; возможно нарушение речи в форме дизартрии (нарушения произношения звуков). Но при правильной организации учебного процесса дети с НОДА успешно адаптируются в образовательном

учреждении, а в дальнейшем социализируются в жизни (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова, 2019).

Таким образом, при формировании исследовательских умений у ученика с ОВЗ, мы применяли такие приемы как использование видео материалов; использование программы динамической математики GeoGebra; использование режима диктовки для ввода текста голосом; использование интерактивной образовательной платформы Uchi.ru; использование интерактивной виртуальной доски Miro; использование дифференцированных открытых задач и кейс-заданий; использование приемов дозированной помощи (наводящие вопросы;

карточки-подсказки, где предлагается основная идея решения или аналогичное решение).

На контрольном этапе эксперимента для проверки справедливости сформулированной гипотезы проводилась итоговая диагностическая работа, включающая пять заданий на применение исследовательских умений. Кроме того, для работы в группах на основе технологии кейсов ученикам были предложены практико-ориентированные задачи, проводилось наблюдение за ходом деятельности учащихся в группах.

Результаты диагностической работы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностической работы (контрольный этап)

Table 1

Results of diagnostic work (control stage)

№ ученика	Кол-во баллов	Уровень развития ИУ	№ ученика	Кол-во баллов	Уровень развития ИУ
1	7	с	13	8	в
2	7	с	14	7	с
3	6	с	15	7	с
4	6	с	16	6	с
5	7	с	17	5	с
6	5	с	18	4	н
7	4	н	19	5	с
8	5	с	20	6	с
9	6	с	21	5	с
10	5	с	22	7	с
11	6	с	23	6	с
12	7	с	24	6	с

Таким образом, 87,5% учащихся продемонстрировали средний уровень развития исследовательских умений, 8,3% – низкий уровень развития ОИУ, 4,2% – высокий уровень развития ОИУ.

Динамика изменения уровней развития исследовательских умений представлена на рис. 1.



Рис. 1. Динамика изменения уровня развития исследовательских умений учащихся 9 класса (экспериментальная группа), %

Fig. 1. Dynamics of changes in the level of development of research skills of grade 9 students (experimental group), %

Среднее значение коэффициента полноты выполнения задания:

$$\bar{k} = \frac{5 \cdot 0,7 + 0,6 \cdot 5 + 0,5 \cdot 6 + 0,4 \cdot 2 + 0,8 \cdot 5 + 0,9}{24} = 0,633.$$

Таким образом, коэффициент полноты

выполнения задания повысился на 0,2.

Рассмотрим динамику развития исследовательских умений ученика с ОВЗ (ученик № 15) (табл. 2).

Таблица 2

Динамика развития исследовательских умений ученика с ОВЗ

Table 2

Dynamics of the development of research skills of a student with disabilities

№ задачи	1	2	3	4	5
Формируемое умение	Умение критически анализировать условия заданной ситуации	Умение планировать решение проблемы	Умение выдвигать и обосновывать гипотезы	Умение вербализировать проблему формулировать цель работы	Умение анализировать результат
Кол-во набранных баллов (фон)	2	0	1	1	0
Кол-во набранных баллов (после воздействия)	2	1	2	1	1
k_i (фон)	0,4				
k_i (после воздействия)	0,7				

Из таблицы можно сделать вывод о положительной динамике развития структурных элементов исследовательских умений у ученика с ОВЗ.

В качестве статистического критерия оценки гипотезы был выбран критерий знаков. Биномиальный критерий (критерий знаков) – это непараметрический метод (применяемый для обработки качественных данных), позволяющий легко проверить, повлияла ли независимая переменная на выполнение задания испытуемыми. При подсчетах результаты, свидетельствующие о повышении эффективности, берут со знаком плюс, а о снижении – со знаком минус; случаи отсутствия разницы не учитывают.

Расчет ведется по формуле: $Z = \frac{(X \pm 0,5) - \frac{n}{2}}{\sqrt{\frac{n}{2}}}$, где X – сумма “плюсов” или сумма “минусов”; $\frac{n}{2}$ – число сдвигов в ту или другую сторону при чистой случайности; 0,5 – поправочный коэффициент, который прибавляют к X , если $X < \frac{n}{2}$, или вычитают, если $X > \frac{n}{2}$.

В нашем случае: $X = 21$, $n = 24$, $\frac{n}{2} = 12$

$Z = \frac{(21-0,5)-12}{\sqrt{12}} = 2,46$; $Z_{кр} = 1,64$ для уровня значимости 0,05.

Так как $2,46 > 1,64$, то принимаем гипотезу об эффективности методики развития исследовательских умений при обучении математике в условиях инклюзии.

Наблюдение за деятельностью ученика с ОВЗ в процессе групповой работы на основе технологии кейсов по решению исследовательской практико-ориентированной задачи позволило сделать следующие выводы:

- ученик участвовал в планировании работы, делегировании полномочий;
- ученик высказывал гипотезы, предлагал идеи решения;
- ученик выполнял свою часть работы, оформлял презентацию;
- на этапе представления результатов к доске не выходил, но помогал выступающим, ответил на вопрос в ходе обсуждения.

Итак, спроектированная методика формирования исследовательских умений школьников при обучении математике была апробирована в экспериментальном девятом классе, где присутствовал ученик с ограниченными возможностями здоровья и сохранным интеллектом. На основе количественного анализа полученных результатов заключаем, что 91,7% обучающихся успешно справились с диагностической работой, продемонстрировав средний и высокий уровни развития исследовательских умений. По результатам входных измерений это значение было равно 41,67%, при этом не было учеников, достигших высокого уровня развития исследовательских умений. Число обучающихся с низким уровнем развития исследовательских умений уменьшилось с 58,33 % до 8,3 %.

Была отмечена положительная динамика развития исследовательских умений у ученика с нарушением опорно-двигательного аппарата: улучшились результаты по решению задач, требующих наличие умений планировать решение проблемы, выдвигать и обосновывать гипотезы, анализировать результат. Таким образом, индивидуальный коэффициент полноты выполнения задания девятиклассника повысился с 0,4 до 0,7; уровень развития исследовательских умений изменился с низкого на средний.

В целом пилотный эксперимент позволяет сделать вывод о том, что обучение математике по спроектированной методике способствует повышению качества образования в условиях инклюзии. Положительная динамика развития исследовательских умений школьников (в том числе и обучающегося с ОВЗ), диагностируемая с помощью специальных математических задач, стала возможной благодаря особенностям методики, обеспечивающей условия для:

- сотрудничества, координации и кооперации;
- учета индивидуальных, психолого-физиологических и физических особенностей обучающихся;
- дифференциации учебных исследований с возможностью их реализации

средствами цифровой образовательной среды в онлайн и офлайн формате;

- создания ситуации успеха;
- саморазвития и самообразования;
- устойчивого благоприятного эмоционального фона.

Заключение (Conclusions). В рамках представленного исследования была разработана и апробирована методика формирования исследовательских умений учащихся основной школы при обучении математике в условиях инклюзии. Структура исследовательских умений определялась на основе анализа стратегий поисковой деятельности и требований ФГОС ООО к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы; таким образом были выделены основные структурные элементы исследовательских умений: умение вербализовать проблему и формулировать цель работы, умение критически анализировать условия заданной ситуации, умение выдвигать и обосновывать гипотезы, умение планировать решение проблемы, умение анализировать результат. Особенности методики определены ведущим принципом использования полипарадигмального подхода, базирующегося на компетентностном, личностно-деятельностном и информационном подходах к обучению. Таким образом, процесс формирования исследовательских умений школьников при обучении математике осуществляется с опорой на специально разработанную систему разноуровневых исследовательских открытых математических задач и дифференцированных учебных исследований с возможностью их реализации средствами цифровой образовательной среды в онлайн и офлайн формате; при этом в условиях инклюзии целесообразно применение таких методических приемов как использование видео материалов, программ динамической математики, режима диктовки для ввода текста голосом, интерактивных образовательных платформ, интерактивных виртуальных досок, кейс-заданий и приемов дозированной помощи.

Для проверки сформулированной гипотезы исследования был проведен пилотный

эксперимент, который подтвердил возможность формирования исследовательских умений учащихся при обучении математике в условиях инклюзии, однако важно учитывать нозологию обучающегося с ОВЗ (необходимым условием включения такого школьника в исследовательскую деятельность является наличие сохранного интеллекта).

Так как формирование исследовательских умений организуется на предметном (математическом) содержании, а диагностика развития таких умений основывается на математических задачах, то можно высказать предположение о повышении качества математического образования: в процессе формирования исследовательских умений происходит более осознанное освоение обучающимися математических понятий, теорем, методов и активное их применение для решения практико-ориентированных задач.

Перспективным направлением дальнейших исследований в этой области может стать проектирование методической системы формирования исследовательских умений учащихся основной школы в процессе математической подготовки.

Список литературы

Бабанский И.И. Дифференцированный подход в обучении математике в условиях инклюзивного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 1. С. 21-28.

Большова Е.А. Web-квест как инновационная форма организации дифференцированной домашней работы школьников при обучении математике в условиях единой цифровой информационной образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Том 7. № 4 (25). С. 218-222.

Бочаров М.И., Можарова Т.Н., Соболева Е.В., Суворова Т.Н. Разработка персонализированной модели обучения математике средствами интерактивных новелл для повышения качества образовательных результатов школьников // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 306-322. doi: 10.32744/pse.2021.5.21.

Гин А.А. Учим школьников решать нестандартные творческие задачи // Школьные технологии. 2014. №1. С. 92-99.

Горев П.М., Рычкова О.В. Открытые задачи как стимульный материал развивающего эффекта креативного урока математики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 5. С. 9-15.

Исаева З.И. Применение интерактивных методов обучения на уроках математики // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 81-83.

Киселев А.Л. Прикладные аспекты инклюзивного образования на уроках математики // Современное образование Витебщины. 2018. № 4 (22). С. 18-19.

Левченко Е.Ю. Обучение математике в условиях инклюзивного образования // Инновационные психологические и педагогические технологии как средство повышения качества образования: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак. 2021. С. 50-54.

Майер В.Р. Компьютерные исследования и эксперименты при обучении геометрии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. №4 (22). С. 22-27.

Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие. М.: КДУ. 2009. 190 с.

Пейчева А.С., Позднякова Е.В. Формирование исследовательских умений учащихся при обучении математике в условиях инклюзии: постановка проблемы // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2021. № 3 (72). С.170-175.

Позднякова Е.В., Буяковская И.А., Селезнев А.С. Реализация технологии кейсов при обучении геометрии средствами онлайн сервисов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. № 3. С.57-68. doi: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-5.

Позднякова Е.В., Фомина А.В. Открытые задачи как средство развития “soft skills” на уроках математики // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7. № 2. С.29-45. doi: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3.

Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Титова О.В., Гусейнова А.А. Организационно-методические условия получения основного общего образования обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 8. С. 34-40.

Софронов Р.П., Парникова И.И. Формирование исследовательских умений во внеурочное время у детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (129). С. 52-58.

Таранова М.В. Методические условия использования динамической среды GeoGebra как средства визуализации геометрических построений // Образовательные технологии и общество. 2020. Том 23. № 1. С.3-11.

Шабанова М.В., Николаев Р.Н., Павлова М.А. Опыт создания мотивирующей образовательной среды в предметном поле экспериментальной математики // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 117.

Шеститко И.В., Шилова Е.С. Реализация технологии адаптивного обучения на уроках математики в условиях образовательной инклюзии // Инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. Региональные практики и модели: сборник научных статей. Санкт-Петербург. 2020. С. 241-246.

Cameron A., Trudel M., Titah R., Leger P., Blakey P. The live teaching case: a new IS method and its application // Journal of Information Technology Education. 2012. Vol. 11. P. 27-42.

Dograshvili T. Active teaching through mathematical problems in primary school // Special Education. 2020. Vol. 1 (41). P. 213-258. doi: <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i41.509>.

Herreid C. Case study teaching // New Directions for Teaching and Learning. 2011. Vol. 2011, № 128. P. 31-40. doi: 10.1002/tl.466.

Nohda N.A. Study of “open-approach” method in school mathematics teaching: paper presented at the 10th ICME by N. Nohda. Makuhari, 2000. P. 39-51.

Sabirova, E.G., Fedorova, T.V., Sandalova, N.N. Features and advantages of using websites in teaching mathematics (interactive educational platform UCHI.ru) // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2019. Vol 15(5). doi: 10.2933/ejmste/108367.

References

Babansky, I.I. (2018), “Differentiated approach in teaching mathematics in the context of inclusive education”, *News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 1, 21-28. (In Russian).

Bolshova, E.A. (2018), "Web-quest as an innovative form of organizing differentiated homework of schoolchildren in teaching mathematics in a unified digital educational environment", *Baltic Humanitarian Journal*, 7, 4 (25), 218-222. (In Russian).

Bocharov, M.I., Mozharova, T.N., Soboleva, E.V., and Suvorova, T. N. (2021), "Development of a personalized model of teaching mathematics by means of interactive novels to improve the quality of pupil's educational results", *Perspectives of Science and Education*, 5 (53), 306-322. doi: 10.32744/pse.2021.5.21. (In Russian).

Gin, A.A. (2014), "We teach schoolchildren to solve non-standard creative problems", *School technologies*, 1, 92-99. (In Russian).

Gorev, P.M. and Rychkova, O.V. (2015), "Open-ended problems as stimulus material for the developmental effect of a creative mathematics lesson", *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 5, 9-15. (In Russian).

Isaeva, Z.I. (2019), "Application of interactive teaching methods in mathematics lessons", *Problems of modern pedagogical education*, 63-4, 81-84. (In Russian).

Kiselev, A.L. (2018), "Applied aspects of inclusive education in mathematics lessons", *Modern education of Vitebsk region*, 4 (22), 18-19. (In Russian).

Levchenko, E.U. (2021), "Teaching mathematics in an inclusive education", *Innovative psychological and pedagogical technologies as a means of improving the quality of education: collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference*. Sterlitamak, 50-54. (In Russian).

Mayer, V.R. (2012), "Computer research and experiments in teaching geometry", *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 4 (22), 22-27. (In Russian).

Matyushkin, A.M. (2009), *Psikhologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnykh situatsij* [Psychology of thinking. Thinking as a solution to problem situations], in Matyushkina A.A. (ed.), KDU, Moscow, Russia.

Peicheva, A.S. and Pozdnyakova, E.V. (2021), "Formation of research skills of students in teaching mathematics in conditions of inclusion: problem statement", *Information and communication technologies in teacher education*, 3 (72), 170-175. (In Russian).

Pozdnyakova, E.V., Buyakovskaya, I.A. and Seleznev, A.S. (2020), "Implementation of the technology of cases in teaching geometry by means of

online services", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 6 (3), 57-68. doi: 10.18413 / 2313-8971-2020-6-3-0-5. (In Russian).

Pozdnyakova, E.V. and Fomina, A.V. (2021), "Open problems as a means of developing "soft skills" in mathematics lessons", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 7, (2), 29-45. doi: 10.18413 / 2313-8971-2021-7-2-0-3. (In Russian).

Prikhodko, O.G., Levchenko, I.Y., Titova, O.V. and Guseinova, A.A. (2019), "Organizational and methodological conditions for obtaining basic general education by students with musculoskeletal disorders", *Education and training of children with developmental disorders*, 8, 34-40. (In Russian).

Sofronov, R.P. and Parnikova, I.I. (2018), "Formation of research skills after school hours in children with disabilities", *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, 6 (129), 52-58. (In Russian).

Taranova, M.V. (2020), "Methodological conditions for using the dynamic environment GeoGebra as a means of visualizing geometric constructions", *Educational technologies and society*, 23 (1), 3-11. (In Russian).

Shabanova, M.V., Nikolaev, R.N. and Pavlova, M.A. (2017), "Experience of creating a motivating educational environment in the subject field of experimental mathematics", *Modern problems of science and education*, 4, 117. (In Russian).

Shestitko, I.V. and Shilova, E.S. (2020), "Implementation of the technology of adaptive teaching in mathematics lessons in the context of educational inclusion", *Inclusive education and psychological and pedagogical support for people with disabilities and disabled people: from early age to vocational training. Regional practices and models: collection of scientific articles*. Saint Petersburg, 241-246. (In Russian).

Cameron, A., Trudel, M., Titah, R., Leger, P. and Blakey, P. (2012), "The live teaching case: a new IS method and its application", *Journal of Information Technology Education*, 11, 27-42. (In English).

Dograshvili, T. (2020), "Active teaching through mathematical problems in primary school", *Special Education*, 1 (41), 213-258. doi: <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i41.509>. (In English).

Herreid, C. (2011), "Case study teaching", *New Directions for Teaching and Learning*, 2011 (128), 31-40. doi: 10.1002/tl.466. (In English).

Nohda, N.A. (2000), "Study of "open-approach" method in school mathematics teaching: paper presented at the 10th ICME by N. Nohda". Makuhari, 39-51. (In English).

Sabirova, E.G., Fedorova, T.V. and Sandalova, N.N. (2019), "Features and advantages of using websites in teaching mathematics (interactive educational platform UCHI.ru)", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(5). doi: 10.2933/ejmste/108367. (In English).

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:

Позднякова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт, Кемеровский государственный университет.

Фомина Анжелла Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент, декан факультета информатики, математики и экономики, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт, Кемеровский государственный университет.

About the authors:

Elena V. Pozdnyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics, Physics and Mathematical Modeling, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University.

Anzhella V. Fomina, Cand. Sc. (Physics and Mathematics), Associate Professor, Dean of the Faculty of Informatics, Mathematics and Economics, Associate Professor of the Department of Mathematics, Physics and Mathematical Modeling, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University.

УДК 37.013

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-5

Цыганкова А.Н. *,
Сенченков Н.П. 

**Измерение стартового уровня и оценка стартовых факторов
финансовой грамотности студентов профтехобразования
(на примере Смоленского техникума отраслевых технологий)**

Смоленский государственный университет,
ул. Пржевальского, д. 4, г. Смоленск, 214000, Россия
asi3005@yandex.ru*

*Статья поступила 13 марта 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* Современные жизненные реалии диктуют необходимость выпускникам системы среднего профессионального образования обладать не только профессиональными компетенциями, но и быть функционально грамотными. Одной из составляющих функциональной грамотности является финансовая грамотность. *Целью работы* является определение стартового уровня финансовой грамотности студентов Смоленского техникума отраслевых технологий и сопоставление его с общероссийскими показателями, а также оценка стартовых факторов финансовой грамотности студентов. *Материалы и методы.* При разработке материалов диагностического исследования за основу была взята открытая международная методика измерения уровня финансовой грамотности Организации экономического сотрудничества и развития 2018 года, а также учитывалась Единая рамка компетенций по финансовой грамотности для обучающихся 15-18 лет. Разработанный на основе данных методик инструментарий состоит из трех блоков – «финансовые знания» (17 баллов), «финансовые навыки» (17 баллов) и «финансовые установки» (16 баллов). Для достижения целевого показателя Российского индекса финансовой грамотности, который составляет 57%, респондентам необходимо было набрать 28,5 баллов. *Результаты исследования* показали, что порог в 28,5 баллов не был достигнут. Средний балл составил 18,6 балла, что составляет 37%. Отчасти низкие показатели студентов техникума можно объяснить стартовыми факторами – отсутствием финансового опыта, низким стартовым уровнем общеобразовательной подготовки, низкой мотивацией к обучению, особенностями социального и экономического статуса. *Заключение.* Задача системы среднего профессионального образования состоит в повышении уровня финансовой грамотности обучающихся. Внедрение элементов финансовой грамотности в учебные планы и программы должно происходить обязательно с учетом специфики обучающихся. Ориентировать нужно не только на возрастные характеристики, но и на стартовые факторы целевой аудитории.

Ключевые слова: финансовая грамотность; стартовые факторы финансовой грамотности; измерение уровня финансовой грамотности; финансовое образование; студенты профтехобразования; профессиональное образование

Информация для цитирования: Цыганкова А.Н., Сенченков Н.П. Измерение стартового уровня и оценка стартовых факторов финансовой грамотности студен-

тов профтехобразования (на примере Смоленского техникума отраслевых технологий) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 52-60. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-5.

A.N. Tsygankova *,
N.P. Senchenkov 

Measurement of the starting level and assessment of the starting factors of financial literacy of vocational education students (on the example of the Smolensk college of industrial technologies)

Smolensk State University,
4 Przhevalsky Str., 214000, Smolensk, Russia
asi3005@yandex.ru

*Received on March 13, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. *Introduction.* Modern realities of life dictate the need for graduates of secondary vocational education to have not only professional competencies, but also to be functionally literate. Financial literacy is one of the components of functional literacy. *The purpose of the work* is to determine the starting level of financial literacy of students of the Smolensk College of Industrial Technologies and compare it with the national indicators, as well as to assess the starting factors of students' financial literacy. *Materials and methods.* When developing the materials of the diagnostic study, the open international methodology for measuring the level of financial literacy of the Organization for Economic Cooperation and Development in 2018 was taken as a basis, and the Unified Framework of Financial Literacy competencies for students aged 15-18 was also taken into account. The toolkit developed on the basis of these methods consists of three blocks – “financial knowledge” (17 points), “financial skills” (17 points) and “financial attitudes” (16 points). To achieve the target of the Russian Financial Literacy Index, which is 57%, respondents needed to score 28.5 points. *The results of the study* showed that the threshold of 28.5 points was not reached. The average score was 18.6 points, which is 37%. In part, the low performance of college students can be explained by starting factors – lack of financial experience, low starting level of general education, low motivation to study, peculiarities of social and economic status. *Conclusions.* The task of the secondary vocational education system is to increase the level of financial literacy of students. The introduction of elements of financial literacy into curricula and programs must necessarily take into account the specifics of students. It is necessary to focus not only on age characteristics, but also on the starting factors of the target audience.

Keywords: financial literacy; starting factors of financial literacy; measuring the level of financial literacy; financial education; students of vocational education; professional education

Information for citation: A.N. Tsygankova, N.P. Senchenkov (2022), “Measurement of the starting level and assessment of the starting factors of financial literacy of vocational education students (on the example of the Smolensk college of industrial technologies)”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 52-60, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-5.

Введение (Introduction). Обучающиеся системы среднего профессионального образования стоят на пороге взрослой самостоятельной жизни в условиях рыночной экономической системы. Помимо развития профессиональных компетенций обучающегося система профессионального образования должна обеспечить и формирование общих компетенций, в том числе и финансовой грамотности как важнейшей составляющей функциональной грамотности. Это позволит выпускнику чувствовать себя уверенно на рынке труда, грамотно распоряжаться личными финансами, знать и использовать доступные финансовые инструменты, оценивать риски и т.д. Кроме того, достаточный уровень сформированной финансовой грамотности выравнивает возможности тех студентов, которые имели социально и экономически невыгодное стартовое положение.

Как известно, социализация человека осуществляется, в первую очередь, в семье, здесь же и закладываются образцы и модели поведения в финансовой и экономической областях. Родители могут обучить своих детей практическим навыкам финансовой грамотности на личном примере (Wilbert, 2022). Однако не каждая семья имеет возможность обеспечить надлежащие условия для успешной социализации ребенка и для формирования грамотного финансового поведения. Например, малоимущие семьи и семьи «группы риска», как правило, имеют недостаточный финансовый опыт и неверные модели финансового поведения, а, значит, и не могут передать необходимые навыки своим детям (Klapper, Lusardi, 2015). Эти вопросы сегодня особенно актуальны в системе российского среднего профессионального образования. Так, например, в Смоленском техникуме отраслевых технологий 14% от общего количество обучающихся – это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, и более 40% – подростки из семей «группы риска». Большинство обучающихся – более 60% – из сел и деревень. Поэтому здесь

без целенаправленного формирования финансовой грамотности через системное образование практически невозможно получить правильные финансовые модели поведения и достичь благосостояния населения.

Одной из важных особенностей для организации обучения является учет стартового уровня финансовой грамотности. Определение и анализ стартового уровня финансовой грамотности студентов профтехобразования также необходимы и для выявления контрольных показателей, относительно которых будет определяться результативность обучения.

Исследования, направленные на измерение финансовой грамотности в России, проводятся в рамках Проекта Минфина России с 2012 г. Большинство из них опирается на международные методики¹. Эти исследования посвящены в основном измерению финансовой грамотности на государственном и региональном уровнях всего населения либо отдельных его групп по возрастам (например, 14-17, 18-24, 34-45, старше 60 лет). Среди международных проектов – исследования ОЭСР, PISA, Всемирного банка, «Standard & Poor's», «Методика трех вопросов» А. Лусарди и О. Митчел и др. Среди российских исследований – проекты НИУ ВШЭ, ФОМ, Банка России, а также «Демоскопа», «Прогностических решений» и НАФИ². Конкретных же исследований по анализу уровня финансовой грамотности студентов среднего профессионального образования различных направлений подготовки достаточно мало.

Таким образом, **целью** статьи является измерение стартового уровня и оценка стартовых факторов финансовой грамотности студентов профтехобразования.

Нами было проведено исследование по измерению финансовой грамотности обучающихся Смоленского техникума отраслевых технологий с первого по выпускной (третий, четвертый) курс, которые не изучали дисциплину «Основы финансовой грамотности».

¹ Индикаторы финансовой грамотности населения: подходы к измерению и интерпретации // Москва: Институт национальных проектов. 2020. 20 с.

² Там же.

Целью исследования стало определение стартового уровня и сопоставление его с общероссийскими и зарубежными показателями.

Следует также отметить, что нами в 2020 году уже проводилось исследование среди студентов первого курса техникума, целью которого стала оценка уровня финансовой грамотности первокурсников и их мотивации к изучению отдельных тем финансовой грамотности (Сенченков, Цыганкова, 2021). Результаты данного исследования показали, что «финансовая грамотность первокурсников 2020-2021 учебного года находится на низком уровне. В среднем студенты набрали 36%. Если соотносить такой уровень с международной 1000-балльной шкалой финансовой грамотности, то наши обучающиеся находятся на самом низшем первом (базовом) уровне по шкале PISA, что существенно ниже общероссийских показателей, так как согласно результатам исследования PISA-2018³ более 60% российских учащихся 15 лет достигают третьего уровня финансовой грамотности» (Сенченков, Цыганкова, 2021, с.161).

Мы предположили, что и обучающиеся нынешнего набора 2021 года, как и обучающиеся старших курсов, имеют низкий уровень финансовой грамотности. Также мы предположили, что уровень финансовой грамотности студентов, участвующих в прошлогоднем исследовании, не изменился.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Для понимания финансовой грамотности как явления мы определились с сущностью самого понятия и базовыми индикаторами. В этой связи следует отметить, что само понятие «финансовая грамотность», как отмечают отечественные исследователи, отражает многообразие проявлений финансового поведения (Восканян, 2010; Рыжановская, 2010; Моисеева, 2017).

Подробно анализирует понятия финансовой грамотности и финансовой компетентности современный исследователь О.Е. Кузина (Кузина, 2015). В своих публикациях она отмечает, что финансовая грамотность «включает не столько знания и умения пользоваться сложными финансовыми инструментами, сколько понимание основных принципов управления личными финансами: понимание финансовой ответственности за принятые решения и умение оценивать связанные с ними риски, осознание влияния финансовых решений на более широкий спектр жизненных проблем» (Кузина, 2015, с. 65).

Что касается зарубежного опыта интерпретации понятия «финансовая грамотность», то здесь, как правило, финансовая грамотность рассматривается как форма инвестиций в человеческий капитал (Jappelli, Tullio, Mario, 2013; Hsu, 2011; Lusardi, 2014). Финансовая грамотность определяется как некоторый набор компетенций, необходимый для достижения индивидуального финансового благополучия (Anthes 2004; Atkinson, Messy 2012).

Так, зарубежный современный исследователь С. Хьюстон определяет финансовую грамотность как «компонент человеческого капитала, который может быть использован в финансовой деятельности для увеличения ожидаемой пожизненной полезности от потребления (то есть поведения, повышающего финансовое благополучие)» (Huston, 2010, с. 297).

При проведении нашего исследования мы опирались на ранее сформулированное нами определение финансовой грамотности как «способности человека к рациональным действиям в экономической жизни для обеспечения собственного финансового благополучия» (Сенченков, Цыганкова, 2021, с.216). А такая способность достигается через сочетание финансовых знаний, установок, норм и практических навыков.

³ Отчет по результатам международного исследования PISA-2018 // Сайт ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования [Электронный ресурс]. Режим доступа:

// URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Отчет%20ФГ%20PISA-2018.pdf> (дата обращения: 10.01.2022).

Методология и методы (Methodology and methods). Как было отмечено выше, с 2012 г. в России проходят регулярные измерения финансовой грамотности школьников по методике PISA. С 2018 г. в рамках Проекта Минфина России проводится измерение уровня финансовой грамотности во всех регионах страны по методике ОЭСР⁴.

Данные методики не являются универсальными, так как рассчитаны на определенный возраст респондентов. Методика PISA предполагает измерение уровня финансовой грамотности у 15-летних школьников, а методика ОЭСР рассчитана на взрослых респондентов. Возраст же обучающихся техникума находится в диапазоне 15-20 лет, поэтому применение только одной из упомянутых методик некорректно.

Для 15-20-летней молодежи подходит отечественная методика, разработанная в 2017 году Институтом фонда «Общественное мнение» по заказу Банка России. В это же время по данной методике проводился первый этап общероссийского исследования молодежи в возрасте 14-22 лет. Второй этап прошел в 2018 году, а третий – в 2020⁵.

На сегодняшний день целевой показатель для Российского индекса финансовой грамотности предложен на уровне 57 баллов из 100 возможных, то есть, 57%. Результаты исследования 2020 года показали, что уровень финансовой грамотности молодежи повысился с 55 до 57 и, соответственно, достиг целевого показателя⁶.

Инструментарий данного исследования составляли вопросы, связанные с финансовыми знаниями, поведением и установ-

ками. Здесь баллы распределились следующим образом: финансовые знания – 67 баллов из 100 (67%), финансовое поведение – 49 из 100 (49%) и финансовые установки – 52 балла из 100, то есть, 52%⁷.

Отличие данного инструментария от инструментария ОЭСР, как заявляют авторы, состоит в том, что здесь учитывалась российская специфика при составлении вопросов. Однако в открытом доступе данная методика Института фонда «Общественное мнение» не представлена.

Поэтому для определения стартового уровня финансовой грамотности обучающихся Смоленского техникума отраслевых технологий и сопоставления его с вышеупомянутыми общероссийскими показателями нами был разработан собственный инструментарий и проведено диагностическое исследование. За основу мы взяли открытую международную методику измерения уровня финансовой грамотности ОЭСР 2018 г.⁸, а также учитывали Единую рамку компетенций по финансовой грамотности для обучающихся 15-18 лет⁹.

Разработанный нами инструментарий состоит из трех блоков – «финансовые знания», «финансовые навыки» и «финансовые установки».

Финансовые знания оценивались исходя из ответов студентов на вопросы, касающиеся финансовой арифметики и знания базовых финансовых понятий (депозит, налоги, инфляция, диверсификация рисков, инвестиции и т.д.). Финансовые навыки – это рациональное использование существующих финансовых инструментов, умение отличить финансовое мошенничество от выгодного

⁴ Индикаторы финансовой грамотности населения: подходы к измерению и интерпретации // Москва: Институт национальных проектов. 2020. 20 с.

⁵ Измерение уровня финансовой грамотности: 3 этап // Сайт Банка России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: https://cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_intro/ (дата обращения: 20.01.2022).

⁶ Измерение уровня финансовой грамотности: 3 этап // Сайт Банка России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: https://cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_intro/ (дата обращения: 20.01.2022).

⁷ Там же.

⁸ OECD/INFE toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion // Organisation for Economic Co-operation and Development. 2018. 47p.

⁹ Система (рамка) финансовой компетентности для учащихся школьного возраста, разработанная в рамках совместного Проекта Минфина России и Всемирного банка «Соддействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» // Официальный сайт Министерства финансов РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: // URL: https://minfin.gov.ru/ru/document/?id_4=69544-sistema_ramka_finansovoi_kompetentnosti_dlya_uchashchikhsya_shkolnogo_vozrasta (дата обращения: 19.01.2022).

предложения, умение правильно принимать решения и искать альтернативные варианты и т.д. Наконец, финансовые установки показывают нацеленность обучающегося на осуществление финансовых планов, постановку финансовых целей, определение стратегии грамотного финансового поведения в будущем.

В блоке «Финансовые знания» и «Финансовые навыки» максимально возможно набрать по 17 баллов, в блоке «Финансовые установки» - 16 баллов. Таким образом, диапазон баллов находится от 0 до 50. Соответ-

ственно, чтобы достигнуть целевого показателя Российского индекса финансовой грамотности необходимо набрать 28,5 баллов, то есть 57% от 50 баллов.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). К сожалению, результаты проведенного нами диагностического исследования показали, что этот порог нашими обучающимися не достигнут. Средний балл составил 18,6 балла, что составляет 37%.

Распределение баллов по блокам и курсам обучения представлено в таблице.

Таблица

Распределение баллов по блокам инструментария и курсам обучения

Table

Distribution of scores by toolkit blocks and training courses

Блок \ Курс	1	2	3,4 (выпускные курсы)	Средний балл
Финансовые знания	4,9	5,4	5,5	5,3 (31,2% от 17)
Финансовые навыки	5	5,2	5,4	5,2 (30,5% от 17)
Финансовые установки	7,8	8	8,7	8.1 (50,6% от 16)
Общее количество баллов	17.7	18.6	18.6	18,6 (37,4% от 50)

Также мы установили, что большинство опрошенных студентов не ориентируются в таких базовых понятиях, как депозит, инфляция, НДФЛ и т.д. Более 70% не могут выполнить финансовые расчеты в ситуационных заданиях.

Студенты в большинстве своем (56%) не ставят долгосрочных финансовых целей и, соответственно, не имеют стратегий грамотного финансового поведения в будущем. Однако следует отметить, что в целом опрошенные молодые люди понимают необходимость соблюдения разумного баланса трат и сбережений, умеют ставить обязательные расходы в приоритет. Хотя, как отмечает руководитель департамента исследований банковского сектора НАФИ И. Лобанова, среди россиян распространено убеждение, что управлять личными финансами и вести бюд-

жет могут позволить себе люди лишь с высокими доходами¹. Если бы все было так однозначно, то результаты исследования показали бы наличие навыка личного финансового планирования только у представителей более обеспеченных групп.

Абсолютно все опрошенные не могут назвать организации по защите прав потребителей финансовых услуг. Ряд студентов (около 40%) считают, что молодым людям обязательно должно финансово помогать государство, а около 70% опрошенных отметили, что забота о будущей пенсии – это также обязанность государства.

Молодые люди склонны не доверять рекламе финансовых услуг по телевизору и в сети Интернет. В то же время они с трудом отличают финансовое мошенничество от выгодного финансового предложения.

¹ Противоречивая финансовая грамотность [Электронный ресурс] / НАФИ. Режим доступа:

<http://nacfin.ru/protivorechivaya-finansovaya-gramotnost-rossiyan>.

91% опрошенных студентов признались, что не читают вдумчиво договор или какой-либо документ перед его подписанием. 33% убеждены в том, что долг можно не возвращать, если после этого не последует наказания. Чуть больше половины респондентов готовы рискнуть имеющимися деньгами для получения прибыли. Однако они плохо разбираются в диверсификации рисков и в основных принципах грамотного инвестирования.

Студенты техникума знают принципы работы и активно используют некоторые финансовые инструменты (дебетовая карта, онлайн-банкинг, автоплатеж, онлайн-покупки).

Приведенные результаты проведенного нами исследования не только ниже общероссийских официальных показателей, но и ниже результатов аналогичных отечественных и зарубежных авторских исследований финансовой грамотности студенческой молодежи.

К примеру, исследование, проведенное в 2018 году С. Артемьевой и В. Митрохиным, показало, что «средний процент правильных ответов студентов целевой группы при входном тестировании составил 49,7%» (Артемьева, Митрохин, 2019, с. 52). К целевой группе авторы отнесли студентов неэкономических специальностей.

Если обратиться к зарубежному опыту, то здесь показатели финансовой грамотности молодежи также превосходят полученные нами. Так, в исследовании 2019 года польских старшеклассников и студентов были получены следующие результаты: «хороший и частично очень хороший уровень финансовых знаний молодых людей в Польше. 45,3% получили средний балл, а 43,8% – высокий балл. Такие результаты говорят о том, что ребята могут быть рациональны в принятии финансовых решений» (Swiecka, Yeşildag, Ozen, Grima, 2020). Уровень финансовой грамотности молодых людей в Новой Зеландии также выше полученных нами результатов. Об этом свидетельствуют данные исследования, проведенного в 2014 году среди новозеландских старшеклассников и студентов. «В среднем оценка финансовой грамотности

студентов составила 23,8 правильных ответов из 50, что составляет 48%. Такой уровень финансовой грамотности аналогичен уровню, наблюдаемому в Соединенных Штатах, но ниже, чем в Японии» (Cameron, Calderwood, Cox, Lim, Yamaok, 2014, с. 17).

Однако нельзя относиться к приведенным результатам исследований категорично и однозначно. Наша целевая группа – студенты сельского техникума неэкономических специальностей – довольно специфическая аудитория. Целесообразно сопоставлять результаты исследований, проведенных в аналогичных целевых группах и с аналогичными стартовыми факторами финансовой грамотности.

Заключение (Conclusions). Таким образом, нами был измерен стартовый уровень финансовой грамотности обучающихся Смоленского техникума отраслевых технологий. Было установлено, что уровень финансовой грамотности студентов, участвующих в прошлогоднем исследовании, не изменился.

Отчасти низкие показатели студентов техникума можно объяснить указанными нами стартовыми факторами – отсутствием финансового опыта, низким стартовым уровнем общеобразовательной подготовки, низкой мотивацией к обучению, особенностями социального и экономического статуса. Отсутствие финансового опыта вкупе с неблагоприятным материальным положением снижают стартовый уровень финансовой грамотности. Поэтому задача системы среднего профессионального образования состоит в повышении уровня финансовой грамотности обучающихся. Внедрение элементов финансовой грамотности в учебные планы и программы должно происходить обязательно с учетом специфики обучающихся. Ориентировать нужно не только на возрастные характеристики, но и на такие стартовые факторы, как начальный уровень финансовой грамотности, социально-экономическое положение семьи обучающихся, их мотивацию к обучению, финансовую доступность, а также особенности учебного заведения и направление подготовки студен-

тов. Учебно-методические комплексы по финансовой грамотности должны быть составлены с учетом всех этих факторов. Слепое копирование и применение зарубежных образовательных материалов, а также материалов, разработанных для всех обучающихся России определенного возраста, недопустимо, так как может быть малоэффективно.

Несомненно, есть общие принципы и подходы к организации обучения финансовой грамотности, но нельзя одинаково подходить к формированию финансовой грамотности студентов, например, экономических и неэкономических направлений подготовки. Для каждой целевой аудитории должен быть разработан свой УМК по финансовой грамотности с учетом всех специфических особенностей.

Список литературы

Артемьева С.С., Митрохин В.В. Оценка финансовой грамотности российской и зарубежной молодежи и рекомендации по ее повышению // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 46-59.

Восканян Р.О. Финансовая грамотность как условие формирования финансовой культуры // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 86-88.

Кузина О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты применения в России // Вопросы экономики. 2015. № 8. С. 129-148.

Кузина О.Е. Финансовая компетентность россиян: результаты международного сравнительного исследования // Деньги и кредит. 2015. № 5. С. 64-68.

Моисеева Д.В. Финансовая грамотность населения российского региона: экономико-социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Волгоград. 2017. 29 с.

Рыжановская Л.Ю. Финансовая грамотность как элемент человеческого капитала и фактор социально-экономического развития // Финансовый журнал. 2010. № 4. С. 151-158.

Сенченков Н.П., Цыганкова А.Н. К вопросу о трактовке понятия «финансовая грамотность» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 3. С. 211-218.

Сенченков Н.П., Цыганкова А.Н. Оценка уровня финансовой грамотности первокурсни-

ков профтехобразования (на примере Смоленского техникума отраслевых технологий) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 3 (43). С. 157-163.

Anthes W. Frozen in the headlights: The dynamics of women and money // Journal of Financial Planning. 2004. 13 (9). P.130-142.

Atkinson A. & Messy F. Measuring Financial Literacy: Results of the OECD INFE Pilot Study // OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions. 2012. <https://www.mfcr.cz/assets/en/media/20120514-Measuring-Financial-Literacy-Results-of-the-OECD-International-network-on-Financial-Education-INFE-Pilot-Study.pdf> (дата обращения: 21.01.2022).

Cameron M., Calderwood R., Cox A., Lim S. & Yamaoka M. Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand // International Review of Economics Education. 2014.16. P. 12-21.

Jappelli T. & Padula M. Investment in Financial Literacy and Saving Decisions // Journal of Banking and Finance. 2013. 37 (8). P. 2779-2792.

Huston S. Measuring Financial Literacy // The Journal of Consumer Affairs. 2010. 44(2). P. 296-316.

Hsu J. W. Aging and Strategic Learning: The Impact of Spousal Incentives on Financial Literacy // Indiana State University Networks Financial Institute Working Paper. 2011. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1824581>.

Klapper L., Lusardi A. & Oudheusden P. Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey // GFLEC: Global Financial Literacy Excellence Center. NBER Working Paper No. w17107. 2011. <https://ssrn.com/abstract=1857810>.

Lusardi A. & Mitchell O. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence // Journal of Economic Literature. 2014. 52(1). 5-44.

Świecka B. Yeşildag E., Ozen E. & Grima S. Financial Literacy: The Case of Poland // Sustainability. 2020. 12(2). <http://dx.doi.org/10.3390/su12020700>.

Wilbert S. 10 Tips for Teaching Your Child to Save Money. 2022. <https://www.investopedia.com/university/teaching-financial-literacy-teens> (дата обращения: 21.01.2022).

References

Artemyeva, S.S. and Mitrokhin, V.V. (2018), "Assessment of financial literacy of Russian and for-

еign youth and recommendations for its improvement”, *Integration of education*, 22 (1), 46-59. (In Russian).

Voskanyan, R.O. (2018), “Financial literacy as a condition for the formation of financial culture”, *Research Azimuth: Economics and Management*, 1 (22), 86-88. (In Russian).

Kuzina, O.E. (2015), “Financial Literacy and Financial Competence: Definition, Methods of Measurement and Results of Application in Russia”, *Questions of Economics*, 8, 129-148. (In Russian).

Kuzina, O.E. (2015), “Financial competence of Russians: results of an international comparative study”, *Money and credit*, 5, 64-68. (In Russian).

Moiseeva, D.V. (2017), Financial literacy of the population of the Russian region: economic and sociological analysis, Abstract of Ph.D. dissertation, Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia.

Ryzhanovskaya, L.Yu. (2010), “Financial literacy as an element of human capital and a factor of socio-economic development”, *Financial journal*, 4, 151-158. (In Russian).

Senchenkov, N.P. and Tsygankova, A.N. (2021), “To the question of the interpretation of the concept of “financial literacy””, *Bulletin of Cherepovets State University*, 3, 211-218. (In Russian).

Senchenkov, N.P. and Tsygankova, A.N. (2021), “Assessment of the level of financial literacy of first-year students of vocational education (on the example of the Smolensk College of Industrial Technologies)”, *Vocational education in Russia and abroad*, 3 (43), 157-163. (In Russian).

Anthes, W.L. (2004), “Frozen in the headlights: The dynamics of women and money”, *Journal of Financial Planning*, 13 (9), 130-142. (In USA).

Atkinson, A. and Messy, F.A. (2012), “Measuring Financial Literacy: Results of the OECD INFE Pilot Study”: OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions”, *OECD Publishing*, available at: <https://www.mfcr.cz/assets/en/media/20120514-Measuring-Financial-Literacy-Results-of-the-OECD-International-network-on-Financial-Education-INFE-Pilot-Study.pdf> (Accessed 21 January 2022).

Cameron, M., Calderwood, R., Cox, A., Lim, S. and Yamaoka, M. (2014), “Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand”, *International Review of Economics Education*, 16, 12-21. (In Netherlands).

Jappelli, T. and Padula, Mario (2013), “Investment in Financial Literacy and Saving Decisions”,

Journal of Banking and Finance, 37 (8), 2779-2792. (In Switzerland).

Huston, S.J. (2010), “Measuring Financial Literacy”, *The Journal of Consumer Affairs*, 44, 2, 296-316. (In USA).

Hsu, J.W. (2011), “Aging and Strategic Learning: The Impact of Spousal Incentives on Financial Literacy”, *Indiana State University Networks Financial Institute Working Paper*, available at: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1824581>. (In USA).

Klapper, L., Lusardi, A. and Oudheusden, P. (2011), “Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey”, *GFLEC: Global Financial Literacy Excellence Center. NBER Working Paper No. w17107*, available at: <https://ssrn.com/abstract=1857810> (Accessed 18 January 2022). (In USA).

Lusardi, A. and Mitchell, O. (2014), “The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence”, *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. (In USA).

Świecka, B. Yeşildag, E., Ozen, E. & Grima, S. (2020) “Financial Literacy: The Case of Poland”, *Sustainability*, 12(2), available at: <http://dx.doi.org/10.3390/su12020700>. (In Switzerland).

Wilbert, S. (2022) “10 Tips for Teaching Your Child to Save Money”, available at: <https://www.investopedia.com/university/teaching-financial-literacy-teens> (Accessed 21 January 2022).

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:

Цыганкова Анастасия Николаевна, аспирант кафедры педагогики и психологии, Смоленский государственный университет.

Сенченков Николай Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Смоленский государственный университет.

About the authors:

Anastasia N. Tsygankova, Post-graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University.

Nikolai P. Senchenkov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University.

УДК 378.046

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-6

Акифи О.И. ^{*},
Гончарова А.В. 

**Использование когнитивного потенциала социальных сетей
в довузовской подготовке
как одна из эффективных практик преподавания**

Белгородский государственный технологический
университет им. В.Г. Шухова
ул. Костюкова, д. 46, г. Белгород, 308012, Россия
mrs.olesiakifi@mail.ru*

*Статья поступила 28 декабря 2021; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* Современный мир глобальной интернетизации и цифровизации предполагает активное включение предлагаемых ресурсов в образовательные практики. Актуальность социальных сетей в молодежном сообществе неоспорима, что и обосновывает необходимость исследования данного явления в ракурсе применения социальных сетей и их когнитивного потенциала в образовательном процессе, как эффективной практики преподавания иностранным студентам. *Цель* состоит в изучении и анализе социальных сетей в структуре образовательного процесса с позиций эффективных практик преподавания в университетском обучении. *Методология и методы:* анализ существующего педагогического и методического опыта, внесение изменений в традиционную образовательную модель обучения, анализ и отбор методов работы с социальными сетями в учебном процессе, оценка эффективности. *Результаты.* Приводятся академические стандарты эффективных практик университетского преподавания с позиций которых проводится анализ и строится доказательная база перспективности расширения традиционных образовательных технологий. В фокусе исследовательского внимания оказались традиционные и инновационные педагогические и методические исследования о довузовском обучении иностранных граждан, исследование функциональности социальных сетей в образовательном пространстве и как элемента «мягкой силы» государства, особенности мышления и мотивации современных иностранных студентов. Это доказывает целесообразность внедрения социальных сетей (на примере работы в Instagram) в традиционный учебный процесс на этапе довузовской подготовки, как элемента значительно повышающего мотивацию иностранных учащихся, а также расширяющего границы распространения русского языка и образования в России и для достижения многих других целей.

Ключевые слова: социальные сети; когнитивный потенциал; довузовское образование; мотивация; коммуникация; русский язык как иностранный; образовательные технологии; Instagram

Информация для цитирования: Акифи О.И., Гончарова А.В. Использование когнитивного потенциала социальных сетей в довузовской подготовке как одна из эффективных практик преподавания // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 61-70. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-6.

O.I. Akifi *,
A.V. Goncharova 

The cognitive potential of social media in pre-university training as an effective teaching practice

Shukhov Belgorod State Technological University
46 Kostyukov Str., 308012, Belgorod, Russia
mrs.olesiakifi@mail.ru*

Received on December 28, 2021; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022

Abstract. *Introduction.* The paper aims to investigate the necessity of engaging social media in the modern educational process, especially at the pre-university stage. The paper presents the academic standards of effective university teaching practices and analyzes the prospects for extending traditional educational technologies from this perspective. In order to achieve the *goal*, the following *tasks* are highlighted: 1) to analyse the works on innovative and classical practices of university teaching; 2) to consider the process of evolution of pedagogical approaches to methodological techniques as well as changes in motivation of foreign students; 3) to formulate our own conclusions (based on practice) on the effectiveness of introducing social networks in the educational process. The working hypothesis is that social networks in the educational process at the pre-university stage are not only a distracting element, but can become a powerful motivational lever for learning the Russian language and Russian culture and become a component of attracting a wider range of foreign citizens to study in Russia. Thus, the research focused on traditional and innovative pedagogical and methodological research on pre-university education of foreign citizens, the study of the functionality of social networks in the educational space and as an element of “soft power” of the state, the peculiarities of thinking and motivation of modern foreign students. The following *methods* were used in the research: analysis of existing pedagogical and methodological experience, making changes to the traditional educational model of teaching, analysis and selection of methods of work with social networks in the educational process, evaluation of effectiveness. *Results.* The authors come to the conclusion regarding the expediency of introducing social networks (by the example of Instagram) into the traditional educational process at the pre-university training stage as the element which could increase the motivation of foreign students, expand the borders of Russian language and education in Russia and achieve many other aims.

Keywords: social networks; cognitive potential; pre-university education; motivation; communication; Russian as a foreign language; educational technologies; Instagram

Information for citation: O.I. Akifi, A.V. Goncharova (2022), “The cognitive potential of social media in pre-university training as an effective teaching practice”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 61-70, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-6.

Введение (Introduction). Современные реалии предполагают необходимость корректировки традиционных методов и приемов в образовании в сторону расширения

цифрового пространства. Однако следует учитывать, что любые инновационные методы могут быть только дополнением к традиционным.

В настоящее время научная картина мира изменяется с частотой один раз за 3-5 лет, это очень быстро для традиционной науки и особенно педагогических аспектов, что требует регулярного изменения и адаптации методических техник и приемов. Современное качественное образование может быть достигнуто только с учетом новой парадигмы совмещения цифровых и коммуникационных технологий, а также доверительного общения студент-преподаватель. В период активного распространения дистанционных методов образования, привлечение в традиционную структуру цифровых и медиа ресурсов значительно возросло, однако, хотелось бы обратить внимание и на социальные сети как очень продуктивный элемент, способный дополнить классическую образовательную структуру.

Внедрение социальных сетей предлагается именно на довузовском этапе образовательного процесса в связи с тем, что это важнейший этап в получении российского образования иностранными студентами. Именно на этапе довузовской подготовки происходит социализация, освоение бытовых и культурных норм, выработка делового общения, в соответствии с российским речевым этикетом и, конечно, усвоение русского языка как иностранного. Довузовское обучение иностранных граждан – это целая психолого-педагогическая система, которая, кроме подготовки иностранных граждан к вхождению в образовательный процесс на основных факультетах, способствует его приобщению к системе культурных ценностей новой для него страны. Правильная организация образовательного процесса на этом этапе позволит не только получить успешного студента, но и «воспитать» пропагандиста ценностей РФ за ее пределами.

В современное образование активно внедряется дополненная и виртуальная реальность (Мартынов, 2019), технологии *m-learning* (Самосенкова, 2019) и многое другое. 2020 год продемонстрировал недостаточную готовность образовательных учреждений России к полноценному применению цифровой образовательной среды (Химиченко,

2021), эта проблема быстро получила решение, но во многом была упущена возможность использовать то, чем активно пользуются во всем мире: социальные сети.

Исследование социальных сетей как педагогической составляющей оценивалось по критериям эффективной практики преподавания в университетском обучении (Chickering, 1996). Интенсификация межкультурного взаимодействия в образовании, бизнесе, сфере культуры и искусства подталкивает пересмотреть традиционные методы построения учебного процесса особенно на довузовском этапе.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена потребностью модификации современной системы образования для иностранных граждан. Мы не говорим о переломе системы, но о существенных дополнениях к традиционным методам, с целью повышения мотивации иностранцев к получению образования в вузах РФ, открытости системы и доступности образовательной среды.

Цель исследования состоит в изучении и анализе социальных сетей в структуре образовательного процесса с позиций эффективных практик преподавания в университетском обучении.

Материалы и методы (Methodology and methods). Функционирование социальных сетей в образовательном процессе затрагивалось рядом исследователей (Горячев, 2015; Клименко, 2012) эти работы больше направлены на обзор и описание самих социальных сетей без педагогической аргументации их внедрения в систему преподавания. Специфические особенности когнитивных возможностей современных учащихся, как и педагогических инструментов также рассматривается исследователями (Байсалова, 2021; Artal-Sevil, 2020). В связи с тем, что исследований, направленных на анализ когнитивного потенциала социальных сетей конкретно в структуре довузовской системы для иностранных граждан нами не было найдено, это обусловило выбор комплексной методики исследования: теоретический анализ

научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, контент-анализ применения социальных сетей при обучении иностранному языку на этапе довузовской подготовки в высших учебных заведениях в России, описание и анализ результатов исследования.

В качестве материалов при внедрении социальных сетей в процесс обучения иностранных слушателей неязыковых специальностей в Белгородском технологическом государственном университете им. В.Г. Шухова использовались различные социальные сети, которые, казалось бы, вовсе не предназначены для учебных практик. Стоит отметить, что эксперимент был проведен на нескольких группах, в качестве сопутствующей образовательной технологии в основном учебном процессе и во внеаудиторной работе.

Теоретическая основа (The theoretical basis). С целью максимальной объективности и разностороннего анализа исследуемой проблемы потребовалось изучить ряд трудов отечественных и зарубежных ученых по нескольким направлениям: когнитивистика (Айснер, 2020; Фаликман, 2014), цифровое образовательное пространство (Химченко, 2021; Ermolovich, 2020; Gilster, 1997; Опалько, 2016), методика РКИ (Крючкова, 2009; Китайгородская, 1986), педагогика (Kintsch, 1998; Воронин, 2014). Такой обширный комплекс научных направлений обусловлен необходимостью анализа и оценки предлагаемого метода как можно более разносторонне.

Изучив большой объем научных исследований, мы пришли к выводу, что практически все современные исследования в области образования говорят о необходимости активного введения цифровых технологий в образовательный процесс в различных видах. Использование аудио и видео материалов, а также короткометражных фильмов и даже каналов на YouTube уже прочно вошло как дополнительный элемент традиционных уроков. Это обусловлено рядом факторов: игровые элементы, расширение образовательного пространства, особенности клипового

мышления современных учащихся. Для предлагаемого исследования особенно важно учитывать условие клипового мышления сегодняшнего поколения студентов.

Когнитивная педагогика уделяет основное внимание именно познавательным инструментам человека, а также их развитие посредством учебной коммуникации. Самое важное, что, можно сказать, является ядром всей системы когнитивной педагогики – это понимание. Понимание является тем феноменом в психологии и педагогики, который трудно четко и однозначно проследить эмпирически, следовательно, не имеет набора инструментов и критериев для количественной оценки. В связи с этим представляется существенным обратить внимание на методы современного образования на довузовском этапе именно с позиций понимания материала.

Важность довузовского образования для иностранных граждан неоспорима, именно на подготовительных факультетах, иностранные слушатели не только учат русский язык и получают базовые навыки в системе университетского образования РФ, но и формируют свою вторичную языковую личность, а также отношение к российскому образованию, обществу и стране в целом. Если на довузовском этапе обучение и социализация будут идти сложно, устаревшими методами, то иностранные студенты не захотят продолжать обучение в вузах России и поменяют страну. Такое недопустимо, так как именно иностранные студенты, получив перспективное образование и профессию, уезжая в свои страны формируют в своем обществе положительный образ РФ. Когнитивная деятельность иностранного студента является ключевым фактором влияния на социум своей родины в отношении к стране обучения. Цифровизация прочно вошла во все сферы жизни современного общества, поэтому внедрять цифровые элементы кажется не просто обоснованным, но необходимым, особенно на этапе подготовительных факультетов, где объединяются представители разных стран.

Сформированное клиповое мышление современных студентов предполагает построение учебного процесса с учетом новых когнитивных методик. Наличие у каждого современного учащегося собственного мобильного цифрового устройства (ноутбук, планшет, смартфон) значительно облегчает внедрение цифровых методов, а использование социальных сетей в структуре образования делает изучаемый предмет постоянным спутником обучающегося и его окружения, такая своеобразная методика «мягкой силы» из политики в образование.

Опираясь на исследования Артура Чекеринга (Chickering, 1996), выделяют семь основных принципов эффективной практики преподавания в университетском обучении: 1) коммуникация студента и преподавателя, 2) сотрудничество между студентами, 3) активное освоение материала, 4) быстрая обратная связь, 5) время на выполнение задания, 6) высокий уровень ожиданий, 7) разнообразие талантов. При соблюдении всех семи принципов, по мнению американского исследователя, можно добиться эффективного усвоения материала. С позиции предвузовского образования на подготовительном факультете для иностранных граждан эти принципы играют особо важную роль, так как могут способствовать ускоренной социализации и адаптации иностранного гражданина в иной социокультурной и языковой среде. С этой точки зрения все эти пункты имеют уже более глубокий, в некотором роде и политический контекст.

В поликультурных и многонациональных группах подготовительных факультетов часто можно встретить неприятие одних этнических групп другими, поэтому при реализации первого, второго и седьмого пунктов такие проблемы решаются как бы сами собой. Необходимость совместного выполнения проекта, особенно транслируемого в социальных сетях, не оставляет времени для межличностных конфликтов. Безусловно, в этом первоначально лежит большая работа ведущего преподавателя, но все усилия обоснованы конечным результатом. Также, со-

блюдение данных принципов позволяет ненавязчиво сформировать у иностранных граждан вторичную языковую личность и координативный билингвизм, стимулировать возникновение феномена аккультурации что гораздо эффективнее, чем просто научить (заучить) определенные языковые клише для бытового и делового общения. Применение предлагаемого метода, в большой мере реализует все указанные принципы эффективного преподавания.

Обратим внимание, что третий, четвертый и седьмой принципы реализуют и эффективные возможности когнитивной педагогики, которая подразумевает активное использование деятельностного подхода в образовательном процессе. Внедрение социальных сетей, как части образовательного процесса, и есть перекодирование информации из одной формы в другую. Для педагогики и преподавателя это становится маркером понимания: взаимобратимое перекодирование информации (Веккер, 1976). Это касается не только изменения формы и выбранных лексем, но и, возможно, языка, с сохранением грамматически верных структур.

Таким образом, учитывая принципы эффективного преподавания и особенности клипового мышления с точки зрения когнитивной педагогики, можно сказать, что социальные сети в структуре образовательного процесса отражают новые потребности и возможности концептуальных основ педагогической практики на уровне подготовительных отделений (факультетов) для иностранных граждан.

Использование социальных сетей в качестве одного из инструментов образовательного процесса предполагает привлечение дополнительных ресурсов и знаний, которые откликаются эффективным принципам педагогического процесса: определение времени коммуникации и выполнения задания (размещение поста, например), правила построения коммуникации в сети, создание различных типов интеракций с разными обучающимися (онлайн и оффлайн, разные города и страны, разные учебные направления

и т.п.), распределение ролей и зон ответственности между каждым из студентов и преподавателя. Применение социальных сетей при изучении иностранного языка активно используется уже несколько лет, такое обучение чаще всего основано на методике тандемного обучения: когда оба человека обучают друг друга своему родному языку. В формате обучения на подготовительных факультетах, данный метод не является основным, так как перед нами стоит задача обучить всех одному языку межнационального и профессионального общения – русскому. Именно поэтому нам представляется эффективной именно организованная групповая работа.

Преимущества включения социальных сетей на довузовском этапе обучения: привычная среда для учащихся, возможность (и необходимость) совместной работы, быстрая обратная связь в комментариях от широкого круга людей, удобство для реализации проекта. Все это позволяет усилить мотивацию в изучении русского языка, использовать суггестопедические методы и получить хороший результат в интересной форме, быстрее сформировать абстрактное мышление на иностранном языке, способствовать социокультурной социализации.

Приведем пример использования социальной сети Instagram в структуре образовательного процесса с позиций эффективных принципов преподавания и когнитивной педагогики. Требуется создание нового аккаунта для каждой учебной группы. В отличие от уже существующих исследований и методических рекомендаций (Павлова, 2021) работа в Instagram (и в любых других социальных сетях) не предполагается как ведение образовательного блога преподавателем. Смысл и когнитивная ценность предлагаемой формы работы как раз в том, что преподаватель только координирует, а всю работу делают сами слушатели подготовительных курсов. Определение тематики, составление календарного плана выставления постов, редакция, иллюстративность, проведение конкурсов – все это является групповой работой

и может рассматриваться как большой и долговременный проект.

Структура работы состоит в следующем: создание аккаунта в Instagram и распределение обязанностей по его ведению, обязанности могут меняться ежемесячно, составление календарного и тематического плана и работа весь год. Хорошо, если такая работа ведется несколькими группами, это усиливает образовательный эффект, так как добавляет мотивирующих стимулов. В обязанности администратора группы (это может быть преподаватель только на начальном этапе) входит распределение и баланс постов: об учебе, о русском языке, о бытовых трудностях в России, о смешных событиях, об особенностях русской культуры и прочее. Особенность ресурса Instagram в том, что он требует краткости и иллюстративности, что полностью соответствует особенностям клипового мышления современных людей. Посты и фотографии студенты пишут сами на русском языке, но с дублированием на языке слушателей группы, это необходимо для того, чтобы привлечь как можно большее количество друзей и знакомых студентов для отклика на публикации. Интересный контент не только будет помогать перекодированию информации, что приведет к формированию вторичной языковой личности, коммуникативной компетенции, но и к «мягкому» образу, продвижению России, как интересной и доброжелательной страны для получения перспективного образования.

Например, может быть предложена такая структура: один раз в неделю пост об уроке (сначала это будет только русский язык, потом добавятся предметы), который будет содержать фото или видео и короткий текст с одним из простых заданий, один раз в неделю пост о бытовых реалиях с фото или видео и короткий текст с вопросом, один раз в месяц текст об особенностях культуры России, в который можно включить информацию с экскурсий или концертов. По мере освоения языка, посты должны увеличиваться в объеме. Несколько раз за год рекомендуется провести конкурс (на количество лайков, подписчиков и т.п.).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проведенный анализ обзорной и исследовательской литературы в комплексе научных направлений показал, что и в зарубежной, и в отечественной практике высшей школы практически отсутствуют примеры применения социальных сетей при обучении иностранных студентов довузовской подготовки не в форме образовательного блога от преподавателя, а в виде активной деятельности учебной группы.

Отметим, что перекодирование информации, над которой происходит совместная работа, максимально приближено к эффективному усвоению другого языка, при современном клиповом мышлении молодых людей. В таком виде работы очень продуктивно реализуются семь основных принципов эффективной практики преподавания в университетском обучении по Чеккерингу:

1) коммуникация студента и преподавателя реализуется в момент тематического и календарного планирования, распределения обязанностей и начального администрирования;

2) сотрудничество между студентами реализуется во время работы над материалом во всех формах деятельности;

3) активное освоение материала, так как необходимо не просто понимание общей идеи, но и возможность перекодирования информации, обработки получаемой обратной связи;

4) быстрая обратная связь, которая предполагается во всех социальных сетях. Стоит отметить, что для актуализации данного пункта требуется активное комментирование постов преподавателем (желательно группой преподавателей), и обязательно комментарий должен содержать посыл, усиливающий мотивацию к дальнейшим действиям;

5) время на выполнение задания. При наличии календарного плана уже к середине года выработается устойчивая мобильность выполнения тех или иных заданий;

6) высокий уровень ожиданий, который есть у всех, размещающих посты в социальных сетях и читающих их;

7) разнообразие талантов. В каждой группе каждый учащийся имеет определенный талант, постоянная смена функций учащихся одной группы, позволяет раскрыть таланты каждого и проявить себя, а ситуация успеха всегда является одним из сильнейших стимулов к продолжению работы в заданном направлении.

Подобная работа, конечно, имеет и некоторые ограничения, которые не связаны напрямую с учебным процессом, что подчеркивает важность тщательного контроля за образовательностью контента. Однако, в любом случае это принесет определенную пользу и в учебе, и в мотивации. Учитывая это, предлагаемый вид работы, как и любые инновационные методы работы, могут быть использованы только как вспомогательные виды к традиционным.

Таким образом, назревает потребность в создании специальных методических инструкций по применению цифровых, медиа технологий, а конкретно социальных сетей в образовательной структуре, которые могут стать частью учебно-методического комплекса, охватывающего не только изучение русского языка, но и лингвокультурологию и лингвострановедение.

Внедрение данного метода кардинально не меняет традиционную методику преподавания РКИ, но вносит множество интересных и организующих элементов. Предлагаемая форма работы расширяет возможности учебника, своеобразная визуализация изучаемого, особенно перекодированная самостоятельно, увеличивает когнитивный потенциал изучаемого материала для молодых людей, привыкших к постоянному взаимодействию с гаджетами. Результативность предлагаемого метода проверяется педагогическим наблюдением и широким опросником в различных социальных сетях в среде молодежи 19-35 лет. Надо отметить, что такая форма работы приветствуется и многими родителями иностранных учащихся, так как позволяет регулярно наблюдать за учебным процессом, успехами ребенка и прогрессом в знаниях. Использование социальных сетей в

рамках довузовского периода учебы для иностранных студентов имеет доказанную педагогическую эффективность, так как повышает качество усвоения знаний студентами, тем самым способствуя формированию вторичной языковой личности, а не просто репродуктора языковых клише; увеличивает привлекательность образовательного процесса для студентов, и расширяет информационное поле об образовании в России в среде друзей и знакомых иностранных учащихся не только в форме государственной рекламы и вызывает большее доверие так как это информация от друга; визуализирует подачу учебного материала, заставляет перекодировать его, расширяет рамки традиционного учебника; усиливает мотивацию студентов к подробному и глубокому изучению иностранного языка, его стилистических и культурологических особенностей; активизирует когнитивную и аналитическую деятельность обучаемых на иностранном языке. Важно постоянно контролировать этот процесс, чтобы не допустить превалирование развлекательного элемента нахождения в социальных сетях, а также регулировать возможность использовать «хайп» для повышения охватов.

Заключение (Conclusion). Применение социальных сетей в образовательной сфере несет в себе огромный потенциал с позиции эффективных педагогических приемов в рамках высшего образования в мировом пространстве, особенно на этапе довузовской подготовки для иностранных граждан. Данный метод нацелен на создание дополнительной когнитивной стимуляции взаимного перекодирования и осмысления языковых процессов иностранного (русского) языка, учебного материала на иностранном языке других учебных предметов, а также активизацию когнитивной и аналитической деятельности студентов благодаря расширению потенциала интерактивного взаимодействия между различными людьми (разные страны, возраст, профессиональная деятельность и т.д.). В связи с этим можно заключить, что анализируемая форма работы обладает значительным потенциалом при

изучении иностранного языка, так как требует воссоздания ситуаций, реконструированных в условиях учебного заведения и за его пределами. К таким ситуациям относится не только бытовое взаимодействие с носителями разных языков или знакомство с культурой и историей другого государства, но и изучение иноязычной стилистики, фразеологии, сленга, профессиональной лексики и многое другое. Такая работа позволяет преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением.

При реализации предлагаемого инновационного метода реализуются и основополагающие методические требования при работе с иностранными учащимися: ситуативно-тематический подход, деятельностный подход, упор на репродуктивные формы усвоения языка, выработка навыка учета функциональной организации языка, концентрическая подача материала. Такая работа является эффективной реализацией интенсивного обучения иностранному языку с точки зрения суггестопедии, как направленности на комплексное воздействие на обучаемого: активизация интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных сторон.

Использование предлагаемого приема позволяет не просто расширить возможности существующих учебников, но и сделает аудиторные занятия более привлекательными, а полученную информацию более доходчивой, создает необходимость работать в группе, то есть способствует лучшей социализации и адаптации, а также позитивному настрою и формированию положительного отношения к России. Такая работа позволяет усилить образовательный и воспитательный элемент, а также усилит мотивацию к изучению языкового материала, станет толчком к отработке языковых навыков в социокультурном пространстве. Это перспективная технология для нового поколения с клиповым мышлением, которая требует постоянной, но мягкой, регулировки и контроля со стороны преподавателя.

Актуальность социальных сетей в молодежном сообществе неоспорима, что и обосновывает необходимость исследования

данного явления в ракурсе применения социальных сетей и их когнитивного потенциала в образовательном процессе, как эффективной практики преподавания иностранным студентам. Дальнейшее исследование предполагает более широкое внедрение и педагогическое наблюдение за использованием данного метода, а также разработки УМК по данному методу и его месту в традиционной системе обучения.

Список литературы

Айснер Л.Ю. Сознание-код: феномен сознания в контексте нейрофизиологических и аналитических подходов исследования // Сознание как феномен бытия человека и общества: сборник научных трудов VII Всероссийской научно-теоретической конференции с международным участием. Ульяновск. 2020. С.78-83.

Байсалова К.Н., Саутбеков С.С. Определение методов улучшения восприятия теоретического материала при помощи новых технологий при дистанционном обучении // Вестник Казахского национального университета. Серия Педагогические науки. 2021. Т. 67. № 2. С. 59-70.

Веккер Л.М. Психические процессы. Том 2. Изд-во Ленинградского университета. 1976. 342 с.

Воронин В.М., Курицин С.В., Наседкина А.З. Когнитивная педагогика – новый этап взаимодействия психологии и педагогики // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 3 (52). С. 116.

Горячев М.Д., Горячев М.М., Иванушкина, Н.В., Мантуленко, В.В. Использование социальных сетей в обучении студентов // Вестник СамГУ. 2015. № 7 (129). С.174-175.

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк. 1986. 103 с.

Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 2. Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 405-407.

Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов,

специализирующихся по РКИ. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.

Мартынов Б.В. Формирование и капитализация цифрового сознания: экосистемный подход // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2019. Т. 5. № 2. С. 81-84.

Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. №12. С. 95-97.

Павлова А. Как учить студентов через Instagram: методика, инструменты, лайфхаки. Режим доступа: https://skillbox.ru/media/education/kak_uchit_studentov_cherez_instagram_metodika_instrumenty_layfkhaki/ (дата обращения: 31.10.2021).

Самосенкова Т. В., Савочкина И. В., Гончарова А. В. Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 307-319.

Фаликман М.В. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Логос. №1 (97). 2014. С. 1-18.

Химиченко А.А. Цифровая трансформация в системе общего образования // Тенденции экономического развития в XXI веке. Материалы III Международной научной конференции. Минск, 2021. С. 1035-1038.

Arthur W. Chickering, Stephen C. Ehrman Implementing the seven principles: Technology as Lever // AAHE Bulletin, 49 (2), October 1996, P. 3-6.

Artal-Sevil J.S. Are the new methodologies in higher education so effective? Death had a price. 14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 2020. 3098-4001.

Ermolovich E.V., Timoshkov, A.V. Digital competence of mediation specialist in education // Journal of siberian federal university. Humanities and social sciences, P. 1499-1509.

Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley Computer Pub, 276 p.

Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. – N-Y.: Cambridge University Press, 1998.

References

Aisner, L.Y. and Naumov, O.D. (2020), "Consciousness-code: the phenomenon of consciousness in the context of neurophysiological and analytical approaches research", *Consciousness as a phenomenon of human existence and society: collection of*

scientific papers of the VII All-Russian Scientific Theoretical Conference with international participation, 78-83. (In Russian).

Baisalova, K.N. and Sautbekov, S.S. (2021), "Identification of methods to improve the perception of theoretical material using new technologies in distance learning", *Bulletin of Kazakh National University. Pedagogical Sciences*, 67, № 2, 59-70. (In Russian).

Vecker, L.M. (1976), *Psikhicheskiye protsessy* [Mental processes], Leningrad University Publisher, Leningrad, Russia.

Voronin, V.M., Kuritsin, S.V. and Nasedkina, A.Z. (2014), "Cognitive pedagogy – a new stage of interaction between psychology and pedagogy", *Academic Journal of Western Siberia*, 10, 3 (52), 116. (In Russian).

Goryachev, M.D., Goryachev, M.M., Ivanushkina, N.V. and Mantulenko, V.V. (2015), "The use of social networks in teaching students", *Vestnik SamGU*, 7 (129), 174-175. (In Russian).

Kitaygorodskaya, G.A. (1986), *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of Intensive Teaching of Foreign Languages], Moscow, Russia.

Klimenko, O.A. (2012), "Social networks as a means of training and interaction of participants in the educational process", *Theory and practice of education in the modern world (Saint-Petersburg, February 2012)*, 405-407. (In Russian).

Kryuchkova, L.S. (2009), *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Practical Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language], Nauka, Moscow, Russia.

Martynov, B.V. (2019), "Formation and capitalization of digital consciousness: an ecosystem approach", *Intellectual Resources for Regional Development*, 5, 2, 81-84. (In Russian)

Opalko, S.G. (2016), "Digital pedagogy in the system of education", *Advances in Modern Science*, 2, 12, 95-97. (In Russian).

Pavlova, A. (2021), "How to teach students through Instagram: methodology, tools, and tips" available at: https://skillbox.ru/media/education/kak_uchit_studentov_cherez_instagram_metodika_instrumenty_layfkhaki/. (Accessed 31 October 2021). (In Russian).

Samosenkova, T.V., Savochkina, I.V. and Goncharova, A.V. (2019), "Mobile learning as an effective educational technology in classes in Russian as a foreign language", *Perspectives of science and education*, 2 (38), 307-319. (In Russian)

Falikman, M.V. (2014), "Cognitive science: foundations and prospects", *Logos*, 1 (97), 1-18. (In Russian)

Khimichenko, A.A. (2021), "Digital transformation in the system of general education", *Trends of economic development in the XXI century*, Minsk, 1035-1038. (In Belarus)

Arthur, W. Chickering and Stephen, C. (1996), "Ehrman Implementing the seven principles: Technology as Lever", *AAHE Bulletin*, USA, 49 (2), 3-6.

Artal-Sevil, J.S. (2020), "Are the new methodologies in higher education so effective? Death had a price", *In 14th International Technology, Education and Development Conference*, 3098-4001, Valencia. (In Spain).

Ermolovich, E.V. and Timoshkov, A.V. (2020), "Digital competence of mediation specialist in education", *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 13(9), 1499-1509. (In Russian).

Gilster, P. (1997), *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Pub, USA.

Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, N-Y, Cambridge University Press, 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:

Акифи Олеся Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.

Гончарова Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.

About the authors:

Olesya I. Akifi, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.

Anastasia V. Goncharova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-7

Власов С.В., 
Московкин Л.В. *

Три издания грамматики русского языка И.А. Гейма
и их источники в истории педагогики

Санкт-Петербургский государственный университет,
Университетская наб., д. 7-9, г. Санкт-Петербург, 199034, Россия
l.moskovkin@spbu.ru*

Статья поступила 27 июня 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022

Аннотация. *Введение.* Изучение учебника русской грамматики И.А. Гейма представляет интерес для истории педагогики, так как позволяет раскрыть особенности обучения русскому языку как иностранному в России в конце XVIII в. Исследование источников трех изданий этой грамматики позволяет понять, какая из существовавших грамматических традиций оказывала наиболее сильное влияние на авторов учебников русского языка того времени. *Цель исследования* – изучить особенности описания русской грамматики в трех изданиях учебника И.А. Гейма, позволяющие установить их источники и отражающие методические взгляды автора. *Материалы и методы:* Материал исследования – разделы «Имя», «Местоимение» и «Глагол» в трех изданиях учебника русского языка для немцев «Russische Sprachlehre für Deutsche» (1789, 1794, 1804). Анализу подвергается описание не всех грамматических категорий имени, местоимения и глагола, а только тех, интерпретация которых в разных учебниках обладает спецификой и вызывает трудности у иностранных учащихся: рода и склонения существительных, степеней сравнения прилагательных, разрядов местоимений, времен глагола. Методы исследования: описательный, сравнительный и аналитический. *Результаты:* Три издания русской грамматики для немцев И.А. Гейма обладают внутренним единством, но при этом отличаются друг от друга в деталях. При написании первого варианта учебника (1789 г.) И.А. Гейм опирался на грамматику М.В. Ломоносова, хотя в некоторых случаях и на грамматику Я. Родде. Издание 1794 г. также основано на грамматике М.В. Ломоносова, но при этом оказывается более сильным влияние грамматик Я. Родде и П.И. Соколова. Текст издания 1804 г. обнаруживает зависимость от академической грамматики 1802 г. И.А. Гейм в большей степени был педагогом, чем лингвистом. Его заслуга состоит в том, что он стремился сделать грамматические правила доступными и посильными, систематизируя и упрощая их и приводя более употребительные примеры.

Ключевые слова: история педагогики; XVIII век; русский язык как иностранный; методика обучения грамматике; учебники грамматики; И.А. Гейм

Информация для цитирования: Власов С.В., Московкин Л.В. Три издания грамматики русского языка И.А. Гейма и их источники в истории педагогики // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 71-81. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-7.

S.V. Vlasov 
L.V. Moskovkin *

Three editions of I.A. Heym's Russian grammar and their sources in the history of pedagogy

St. Petersburg State University,
7-9 Universitetskaya Emb., 199034, St. Petersburg, Russia
l.moskovkin@spbu.ru*

Received on June 27, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022

Abstract. Introduction. The research of Russian grammar textbook of I.A. Heym (Bernhard Andreas von Heym, 1759-1821) is of interest for the history of pedagogy, as it allows revealing the features of teaching Russian as a foreign language in Russia at the end of the 18th century. The study of the sources of three editions of this grammar allows us to understand which of the existing grammatical traditions had the strongest influence on the authors of the Russian language textbooks of that time. *The purpose of this research* is to study the features of the description of Russian grammar in three editions of the textbook by I. A. Heym, allowing to establish their sources and reflecting the methodological views of the author. *Materials and Methods:* the research material is the sections “Name”, “Pronoun” and “Verb” in three editions of the Russian language textbook for Germans “Russische Sprachlehre für Deutsche” (1789, 1794, 1804). The description of not all grammatical categories of the name, pronoun and verb is subjected to analysis, but only those whose interpretation is different in various textbooks, and causes difficulties for foreign students: gender and declension of nouns, degrees of comparison of adjectives, categories of pronouns, tenses of the verb. *Research methods:* descriptive, comparative and analytical. *Results:* Three editions of Heym's Russian grammar for Germans have an internal unity, but at the same time differ from each other in details. The first version of the textbook (1789) was based on the grammar of M.V. Lomonosov, and in some cases on the grammar of J. Rodde. The 1794 edition is also based on the grammar of M.V. Lomonosov, but at the same time on the grammars by J. Rodde and P.I. Sokolov. The text of the 1804 edition reveals a dependence on the academic grammar of 1802. I.A. Heym was more of a pedagogue than a linguist. His merit lies in the fact that he sought to make grammatical rules more accessible and understandable by systematizing and simplifying them and giving more common examples.

Keywords: history of pedagogy; 18th century; Russian as a foreign language; methodology for teaching grammar; grammar books; I.A. Heym

Information for citation: S.V. Vlasov, L.V. Moskovkin (2022), “Three editions of I.A. Heym's Russian grammar and their sources in the history of pedagogy”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 71-81, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-7.

Введение (Introduction). В плеяде авторов учебников русского языка как иностранного XVIII в. последним по времени был Иван Андреевич Гейм (Bernhard Andreas von Heym, 1759-1821). Получив образование

в университетах Гельмштедта и Геттингена, с 1781 г. он служил в Московском университете, где прошел путь от преподавателя немецкого языка до ректора. Он внес большой вклад в российскую науку и в развитие

российского образования, и его деятельность подробно освещается в исторической и биографической литературе (Биографический словарь, 1855; Шевырев, 1855; Файнштейн, 1989; Schröder, 1989; Петров, 1997; Ершова, 2011 и др.). В ряде работ рассматривается историко-лингвистический контекст, в котором Гейм создавал свои учебники русского языка (Wissemann, 1958; Rönkä, 2005; Keipert, 2006; Ширшикова, 2018; Лукин, 2020).

Гейм был одним из самых плодотворных российских лингвистов своего времени. Он составил для Московской университетской гимназии и Благородного пансиона учебный комплекс по немецкому языку, включавший азбуку, начальный курс, грамматику и хрестоматию. Кроме того, он автор нескольких словарей, содержащих немецкую, французскую и русскую части, а также трудов по географии и статистике России. Среди его трудов отдельное место занимает учебник русского языка для немцев «Russische Sprachlehre für Deutsche», выдержавший несколько изданий (Heym, 1789; Heym, 1794; Heym, 1804) и даже переведенный на польский и шведский языки.

Предварительный взгляд на издания этого учебника (мы рассматривали издания 1789, 1794, 1804 гг.), показал, что все они отличаются друг от друга. Гейм постоянно работал над этой книгой, менял формулировки правил и примеры, стремясь облегчить усвоение грамматического материала учащимися. Это дает основания исследовать процесс эволюции его грамматических взглядов и их связь как с существовавшими в XVIII-XIX вв. традициями развития российской грамматической мысли, так и с тенденциями развития европейской педагогики.

До работы Р. Ренкя (Rönkä, 2005) исследователи истории учебников русского языка как иностранного ограничивались лишь общей характеристикой грамматики Гейма. Так, Н.И. Греч, в рецензии на учебник Д.А. Таппе, подписанной криптонимом Ч., дает краткий обзор русских грамматик для иностранцев, в котором упрекает Гейма в

слишком строгом следовании «Грамматикамъ Ломоносова и Россійской Академіи, сочиненнымъ для Рускихъ» и подчеркивает, что грамматики Гейма по своему уровню не могут сравниться с составленными им словарями (Ч., 1812: 344).

Выводы Греча повторяются в обзоре русских грамматик на иностранных языках И.И. Балицкого (Балицкий, 1876: 22) и в исследовании Р. Рёнкя (Rönkä, 2005: 195-200, 242-247). С другой стороны, Б.Ф. Инфантьев в качестве источников учебника Гейма называет учебники русского языка для немцев Я. Родде и для русских учащихся П.И. Соколова (Инфантьев, 1972: 10).

Изучение учебников русской грамматики Гейма представляет интерес для истории педагогики, так как дает возможность раскрыть особенности обучения русскому языку как иностранному в России в конце XVIII в. Исследование источников этих грамматик позволяет понять, какая из существовавших грамматических традиций оказывала наиболее сильное влияние на авторов учебников русского языка того времени. Выводы Н.И. Греча, И.И. Балицкого, Р. Рёнкя и Б.Ф. Инфантьева нуждаются в проверке, что и послужило причиной настоящего исследования.

Цель исследования – изучить особенности описания русской грамматики в трех изданиях учебника И.А. Гейма, позволяющие установить их источники и отражающие методические взгляды автора.

Материалы и методы (Methodology and methods). Материал исследования – разделы «Имя», «Местоимение» и «Глагол» в трех изданиях учебника русского языка для немцев «Russische Sprachlehre für Deutsche» (Heym, 1789; Heym, 1794; Heym, 1804). В статье анализу подвергается описание не всех грамматических категорий имени, местоимения и глагола, а только тех, интерпретация которых в разных учебниках обладает спецификой, а усвоение представляет собой определенные трудности для иностранных учащихся. Это род и склонение существительных, степени сравнения прилагательных, разряды местоимений и времена глагола.

Наряду с учебниками Гейма, исследовались грамматики В.Е. Адодурова (*Anfangs-Gründe der Rußischen Sprache*, 1731), М.В. Ломоносова (Ломоносов, 1952), Ж.-Б. Шарпантье и Ф. де Мариньяна (*Éléments de la langue russe*, 1768), Я. Родде (*Rodde*, 1773), П.И. Соколова (Соколов, 1788), академическая грамматика 1802 г., составленная Д.М. Соколовым и П.И. Соколовым при участии протоиерея И.И. Красовского (Российская грамматика, 1802).

Методы исследования: – описательный (описание грамматических явлений), сравнительный (сравнение этих описаний в трех изданиях учебника и в других грамматиках русского языка для иностранцев XVIII в.), аналитический (анализ методических и грамматических взглядов И.А. Гейма).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В методике обучения русскому языку как иностранному в России в XVIII в. получили отражения все три основных направления развития методической мысли – грамматическое, текстовое и разговорное (Витлин, 1958: 8). При этом в гимназиях, кадетских корпусах, а в конце века и в народных училищах, доминировало грамматическое направление, в основе которого лежала идея о том, что для овладения языком необходимо изучить грамматику этого языка. В учебниках наиболее важным признавался грамматический раздел, который следовало тщательно освоить. На уроках грамматики учащиеся изучали грамматические правила и примеры, анализировали аналогичные примеры и строили собственные предложения и тексты на изучаемом языке (Рахманов 1947: 58-60).

Авторы первых грамматик русского языка как иностранного, сохранившихся в рукописном виде (И.Э. Глюк, И.В. Паузе, М. Шванвиц) и напечатанных в России (В.А. Адодуров, М.В. Ломоносов, Ж.-Б.Ж. Шарпантье, Я. Родде), стремились, прежде всего, обеспечить адекватность описания русского языка, что было важно в условиях отсутствия традиций такого описания. Дидактические и методические аспекты обучения интересовали их во вторую очередь.

Вместе с тем, во второй половине XVIII в., когда лингвистические вопросы создания учебника русского языка, казалось, в основном были уже решены, появляется интерес и к методическим вопросам, в частности, к обеспечению доступности и посильности обучения грамматике. В этой связи представляют интерес три издания учебника Гейма, которые почти не содержат лингвистических новаций, но при этом превосходят более ранние учебники в методическом отношении. Рассмотрим их на примере разделов «Имя», «Местоимение» и «Глагол».

1. Имя. Описание рода в русской грамматике Гейма 1789 г. основано на «Российской грамматике» М.В. Ломоносова. Как и Ломоносов, Гейм выделяет 4 рода: мужской, женский, средний, общий (*Genus Commune*) и так же, как и он, описывает распределение существительных по родам, отталкиваясь от окончания, точнее, от конечной буквы в слове (Неум, 1789: 24).

Вместе с тем, Гейм творчески подходит к подбору примеров. Например, из 11 слов мужского рода на *-й* и *-ь* в грамматике Ломоносова он оставляет только одно – *сарай* и добавляет к нему слово *льсь*. Как и Ломоносов, Гейм указывает, что слова на *-ь* обычно женского рода и приводит большой список исключений – слов мужского рода на *-ь*. Он добавляет к ломоносовским исключениям названия месяцев, а также слова *ершь* и *локоть*, устраняет слова *вехоть*, *вязель*, *гоголь*, *лапоть*, *пламень*, *поршень*, *простень*, *сычь*, *ячмень*, слово *кубарь* заменяет на *чубарь* (Неум, 1789: 25-26). Таким образом, Гейм, опираясь при описании категории рода имен существительных на грамматику Ломоносова, сокращает число примеров, устраняет малоупотребительные слова и добавляет собственные примеры, что, несомненно, было продиктовано методическими соображениями – стремлением сделать описание рода существительных более доступным для понимания и более лёгким для усвоения.

Наряду с этим Гейм допускает и трактовки родовой принадлежности слов, отличные от ломоносовской. Так, он пишет, что

слова, употребляющиеся только во множественном числе, например, *сани* и *вилы* относятся к общему роду (Неум, 1789: 27), тогда как Ломоносов относил их к женскому роду: «Множественного числа имена по большей части суть рода женского: *вериги, вилы, воровы, голени, сани, латы, мощи*» (Ломоносов, 1952: 440). В трактовке родовой принадлежности слов *Pluralia tantum* Гейм следует не за Ломоносовым, а за автором известного учебника русского языка для немцев Я. Родде, который писал: «Generis Communis sind alle Substantiva, die nur in der vielfachen Zahl gebraucht werden, als *штаны* die Hosen, *вилы* die Mistgaben» (Rodde, 1773: 14). Перевод: «К общему роду относятся все существительные, которые употребляются только в единственном числе, такие как *штаны, вилы*».

Система склонения в грамматике 1789 г. также строится в соответствии с «Российской грамматикой» Ломоносова. Как и Ломоносов, Гейм выделяет семь падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, звательный, творительный, предложный и пять склонений (Неум, 1789: 30-57). Распределение имен по склонениям такое же, как у Ломоносова, отличие заключается только в подборе примеров. У Гейма даны парадигмы следующих слов (полужирным шрифтом отмечены слова, парадигмы которых отсутствуют в грамматике Ломоносова):

1-е склонение: **слуга, рука**, княгиня (Неум, 1789: 32-33).

2-е склонение: соколь, злодѣй, якорь, лице, копье, слово (Неум, 1789: 37-40).

3-е склонение: **племя, ося, дитя** (Неум, 1789: 49-50).

4-е склонение: добродетѣль, **мать, путь** (Неум, 1789: 52-53).

5-е склонение: **добрый, ближній, дѣвичій** (Неум, 1789: 55-57).

Таким образом, при описании русских склонений Гейм использует общеупотребительную лексику, стремясь сделать обучение учащихся-немцев русскому языку более интересным и практически значимым.

Соответствуют грамматике Ломоносова и представления Гейма о степенях сравнения имен прилагательных, однако Гейм изменяет порядок их следования. Ломоносов начинает изложение со сравнительной степени, затем сразу же переходит к превосходной с приставкой *пре-* (*пребогатый*), местоимением *самой*, суффиксами *-айш-*, *-ейш-*, приставкой *наи-*. После этого он возвращается к сравнительной степени, описывая как регулярные, так и нерегулярные формы (Ломоносов, 1952: 468-469). Гейм же дает общее представление о трех степенях сравнения, затем описывает сравнительную степень (регулярные и нерегулярные формы), и только после этого переходит к превосходной степени с приставкой *пре-*, конечной частью слова *-йший* (*легчайший*), наречиями *весьма* и *очень*, местоимением *самой*. Формы превосходной степени с приставкой *наи-*, которые Ломоносов считал полонизмами, Гейм не приводит. Такое предъяснение материала, более простое, чем в грамматике Ломоносова, несомненно, было рассчитано на его лучшее понимание иностранными учащимися.

Таким образом, в грамматике 1789 г. Гейм почти во всем разделяет грамматические взгляды Ломоносова на категорию имени, при этом стремится упростить и рационализировать материал, устраняя архаичные и малоупотребительные формы и заменяя многие примеры.

Описание категории рода в издании 1794 г. также строится по образцу грамматики Ломоносова, однако значительно сокращено правило рода существительных на *-ь*. Как и в издании 1789 г. указано, что слова на *-ь* обычно женского рода. К исключениям относятся слова, обозначающие лиц мужского пола (*царь, повелитель*), названия месяцев и еще ряд слов, причем их количество намного меньше, чем в первом издании. Если в первом издании их более 50-ти, то во втором – только 9 (*вепрь, глаголь, еришь, грачь, гусь, день, звѣрь, корабль, камень*) (Неум, 1794: 29). Кроме того, во втором издании грамматики отсутствует фрагмент об отнесе-

нии слов, употребляющиеся только во множественном числе, такие как *сани* и *вилы*, к общему роду.

Если основная авторская стратегия Гейма при написании первого варианта учебника состояла в упорядочении правил ломоносовской грамматики, то при работе над вторым вариантом автор активнее осуществлял минимизацию грамматического материала, что также было обусловлено педагогическими соображениями.

Гейм включает в учебник и новые слова, в том числе слова, которые он сам создает по продуктивным словообразовательным моделям. Например, по аналогии с *портниха* он создает слово *прачиха* (вм. *прачка*) (Неум, 1794: 32).

Описание рода в издании 1804 г. в основном сходно с предыдущими изданиями, однако Гейм продолжает заменять ломоносовские примеры другими примерами. Так, среди слов-исключений на *-ь* он появляются *алтарь, бредень, букварь, вопль, голень, гребень, груздь, деготь, желудь, Илмень, инбирь, календарь, катель, кистень, козырь, комель, кочень, кошель, кремень, крендель, кударь (вместо кубарь), лагерь, лань, ливень, миндаль, миткаль, монастырь, нашатырь, окунь, орать, перечень, перстень, писарь, плетень, поршень, пустырь, ремень, руль, сгибень, словарь, стебель, стихарь, сухарь, хмель, хрусталь, щавель, янтарь*, всего 47 слов (Неум, 1804: 31-32). Этот список заимствован из академической грамматики 1802 г. (Российская грамматика, 1802: 47-48). При этом Гейм полностью доверяет этому авторитетному источнику и ошибочно включает в свой список исключений, слов мужского рода на *-ь*, слова женского рода *голень* и *лань*, несмотря на то, что в разделе «Погрешности» в академической грамматике указано: *голень – читай горбыль, грифель, лань – читай локоть* (Российская грамматика, 1802: V).

При этом Гейм, как и прежде, создает новые русские слова. У него уже нет слова *прачиха*, образованного по аналогии с *портниха*, но появляется слово *стариха* (вм. *старуха*), построенное по той же словообразовательной модели (Неум, 1804: 21).

Слова *Pluralia tantum* Гейм уже не относит к общему роду. Он указывает, что их род определяется по формам родительного падежа, и это правило также заимствовано из академической грамматики 1802 г. (Российская грамматика, 1802: 48-49).

Если во втором издании Гейм минимизировал учебный материал, то в третьем издании он стремился дать обширные списки исключений. При этом авторитетом для него стала уже не грамматика Ломоносова, а академическая грамматика 1802 г.

2. Местоимение. В издании 1789 г. в области местоимений выделяется 5 разрядов, как и у Ломоносова, и они идут в том же порядке: указательные, возносительные, возвратительное, вопросительные и притяжательные.

В издании 1794 г. обнаруживаются уже не пять, а шесть разрядов местоимений: *Persönliche* (личные), *Demonstrativa*, *Relativa*, *Interrogativa*, *Possessiva* и *Reciprocum*. В нем воспроизводится схема разрядов в учебнике Я. Родде с небольшим изменением в последовательности *Personalia*, *Possessiva*, *Demonstrativa*, *Interrogativa*, *Relativa*, *Reciprocum* (Rodde, 1773: 67), а она в свою очередь восходит к грамматике Адодурова (Anfangs-Gründe der Rußischen Sprache, 1731: 34-37).

В издании 1804 г. Гейм выделяет уже семь разрядов, добавляя к тому, что было прежде, разряд неопределенных местоимений (Неум, 1804: 72). В этом он следует за авторами академической грамматики 1802 г. (Академическая грамматика, 1802: 141). Выделение семи разрядов, включая разряд неопределенных местоимений восходит к русской грамматике Шарпантье и Мариньяна (Éléments de la langue russe, 1768: 63-67).

Очевидно, что при описании местоимений Гейм старается не вводить каких-либо лингвистических новаций, следуя за авторами авторитетных грамматик.

3. Глагол. В двух первых изданиях своей грамматики в разделе времен глагола Гейм следует за «Российской грамматикой» Ломоносова и приводит те же десять времен

изъявительного наклонения, что и Ломоносов, оставляя по-русски те же их названия, кроме добавления, вслед за П. И. Соколовым (Соколов, 1788: 50), «прошедшее совершенное» к названию прошедшего неопределенного:

- настоящее (*пишу*);
- шесть прошедших времен: прошедшее совершенное неопределенное – *я двигалъ*; прошедшее совершенное однократное – *двинулъ*; прошедшее совершенное – *я много написалъ* и три давнопрошедших: *брасывалъ*, *бывало бросалъ* и *бывало брасывалъ*);
- три будущих времени: будущее неопределенное – *буду писать*; будущее однократное – *двину*; будущее совершенное – *напишу* (Неум, 1789: 80-82; Неум, 1794: 92-95).

По-немецки неопределенное прошедшее названо также *völlig* – окончательным (завершенным), но параллельно названо соответствующим латинским термином *Imperfectum indefinitum* (Неум, 1789: 94), т.е. «прошедшее несовершенное», при этом Гейм не замечает внутреннего противоречия между немецким и латинским терминами. Это противоречие исправлено только в третьем издании 1804 г., в котором «прошедшее неопределенное» названо уже «незаконченным» («несовершенным»): «*Die unbestimmt nicht völlig vergangene Zeit*» (Неум, 1804: 80).

В отличие от Гейма, Ломоносов называл русский имперфект «прошедшим неопределенным», не добавляя определение «совершенное» или «несовершенное», так как формы этого времени, по Ломоносову, могут обозначать как действие завершённое, так и незавершённое: «Прошедшее неопределенное время заключает в себе некоторое деяния продолжение или учащение и значит иногда дело совершенное: *Гомеръ писалъ о гнѣвѣ Ахиллесовѣ*; иногда несовершенное: *онъ тогда ко мнѣ пришолъ, какъ я писалъ*» (Ломоносов, 1952: 480).

Гейм заимствует у Ломоносова в описании прошедшего неопределенного такие его видовые характеристики как продолженные действия («*die Fortdauer einer Handlung*»)

и его «учащение» (повторяющееся действие в прошлом – «*eine oft wiederholte Handlung*») (Неум, 1789: 80).

Гейм особо выделяет от разных глаголов разные формы этого времени и приводит многочисленные примеры: *вѣдалъ*, *зналъ*, *нырялъ*; *баялъ*, *каялся*, *чаялъ* и т. д. (Неум, 1789: 94 и далее).

Ломоносовское «однократное» прошедшее названо по-немецки *einfach* («простым»), а одно из трех будущих по Ломоносову (тоже «однократное») названо «простым» не по-немецки, а по-латински: *Futurum simplex*. Смешанная латино-немецкая терминология навеяна отчасти переводом «Российской грамматики» Ломоносова на немецкий язык, осуществленном Л. Стафенгагеном под руководством Ломоносова (Lomonossow, 1764: 170).

Изучение времен русского глагола было довольно сложным делом для немецких учащихся, что, в частности, специально подчеркивается в предисловии к учебнику русского языка Я. Родде (Rodde, 1773). В данном случае терминологические неточности Гейма могли не облегчать, а затруднять понимание системы глагольных времен, особенно в условиях, когда научные представления о видах русского глагола еще находились в стадии формирования. Гейм, несомненно, понимал это и учел в третьем издании своего учебника, где он последовательно опирается на академическую грамматику 1802 г.

В издании 1804 г. Гейм сокращает количество времен индикатива до восьми, оставляя в названии времени, а не в его грамматических формах только одно давнопрошедшее из трех, выделенных М. В. Ломоносовым. Это время, названное Геймом *Plusquamperfectum frequentativum* без перевода на русский язык (дословно: *давнопрошедшее учащательное*), объединяет в себе и давнопрошедшее первое (*я писывалъ*), и давнопрошедшее второе (*бывало посылалъ*) и третье (*бывало сказывалъ*). Вероятно, Гейм полагал, что значение предшествования в прошлом неопределенному прошедшему (*посылалъ*) придает частица «бывало».

В названии столь неоднородного морфологически времени Гейм выделяет видовой признак «фреквентатива» – многократно повторяющееся действие в прошлом. Данный видовой признак подчеркивает частица «бывало» в сочетании и с формой «неопределенного прошедшего» (*посещаль*), и с формой давнопрошедшего первого по Ломоносову (*сказываль*). Такое решение было заимствовано Геймом из примечания к формам давнопрошедшего времени в академической грамматике 1802 г.: «В тех глаголах, которые не имеют давнопрошедшего многократного простого, дополняется сей недостаток прошедшим неопределенным временем с прибавлением спомогательного глагола *бывало*, на пр.: *бывало посещаль*, *бывало сказываль* и проч. Слово *бывало* придается также и к давнопрошедшему многократному времени на пр.: *бывало хаживаль* и проч.» (Академическая грамматика, 1802: 155-156).

Как показало проведенное нами исследование, все три издания грамматики Гейма свидетельствуют о разновременных влияниях на его грамматическую концепцию. Приняв за основу учение Ломоносова о десяти временах глагола в двух первых изданиях, Гейм в дальнейшем отказывается от него, приближая свои взгляды на времена глагола к академической грамматике 1802 г. Исправив в последнем издании своей грамматики определение форм типа *я двигаль* как форм прошедшего неопределенного времени, Гейм, вслед за академической грамматикой 1802 г., объединяет в одну категорию грамматически разнородные формы глагола в «давнопрошедшем учащательном».

Заключение (Conclusions). 1. Три издания русской грамматики для немцев Гейма обладают внутренним единством, но при этом отличаются друг от друга в деталях. При написании учебника 1789 г. Гейм опирался на грамматику Ломоносова, хотя в некоторых случаях и на грамматику Родде. Издание 1794 г. также основано на грамматике Ломоносова, но при этом оказывается более сильным влияние грамматик Родде и Соколова. Текст третьего издания обнаруживает зависимость от академической грамматики

1802 г. Следовательно, были по-своему правы и Греч, и Инфантьев: их разные точки зрения были обусловлены тем, что они анализировали разные издания грамматики Гейма.

2. В творчестве Гейма отразились три грамматические традиции, характерные для учебников русского языка XVIII в.: издание 1789 г. (ломоносовская, отчасти адодуровская), издание 1794 г. (ломоносовская и адодуровская), издание 1804 г. (французская традиция, идущая от учебника Шарпантье и Мариньяна). Это весьма необычная ситуация для грамматистов того времени, которые обычно редко пересматривали свои научные взгляды.

3. Многие авторы учебников русского языка как иностранного XVIII в. творчески подходили к интерпретации грамматических явлений русского языка и тем самым вносили вклад в развитие русистики, например, в понимание видов русского глагола. Гейм же, в отличие от них, доверял авторам учебников, опубликованных ранее, считая их более компетентными в области русской грамматики. Он в большей степени был педагогом, чем лингвистом. Его заслуга состоит в том, что он стремился сделать грамматические правила доступными и посильными, систематизируя и упрощая их, а также приводя более употребительные примеры.

4. Неверно думать, что в постломоносовский период (во второй половине XVIII в.) грамматики русского языка, адресованные российским и иностранным учащимся, строились исключительно на основе грамматики Ломоносова. У образованных немцев, преподавателей и авторов учебников русского языка, большим авторитетом пользовались грамматики Адодурова, Шарпантье и Мариньяна, Родде, Соколова, а в начале XIX в. еще и академическая грамматика 1802 г.

5. Гейм в большей степени был педагогом, чем лингвистом. Опираясь на авторитетные грамматические труды, он обеспечивал научность своего учебника. Вместе с тем, он реализовал в трех вариантах своего учебника дидактические принципы доступности и по-

сильности, систематизируя и упрощая грамматические правила, устраняя архаичные слова и формы, приводя более употребительные примеры.

Список литературы

Балицкий И.И. Материалы для истории славянского языкознания. Ч. 1. Киев: типография Киевской духовной академии, 1876. 83 с.

Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Московского университета. Ч. 1. М.: Университетская типография, 1855. 485 с.

Витлин Ж.Л. Из истории русской методической мысли: к вопросу о роли сравнения языков в методике преподавания немецкого языка в России. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1958. 26 с.

Ершова Е.О. И.А. Гейм на службе русскому языку и российскому просвещению // Филология и человек. 2011. № 1. С. 47-56.

Инфантьев Б.Ф. Русский язык в национальной школе Латвии (Исторический очерк). Рига: Звайгзне, 1972. 140 с.

Ломоносов М.В. Российская грамматика // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 7. Труды по филологии 1739-1758 гг. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1952. С. 389-578.

Лукин О.В. Русские грамматики Н.И. Греча и их немецкие источники // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 2 (21). С. 158-163.

Петров Ф.А. Немецкие профессора в Московском университете. М.: Христианское издательство, 1997. 180 с.

Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., АПН РСФСР, 1947. 196 с.

Российская грамматика, сочиненная Императорскою Российскою Академиею. СПб.: Типография Императорской Академии наук. 1802. 355 с.

Соколов П.И. Начальные основания Российской грамматики. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1788. 148 с.

Файнштейн М.Ш. И.А. Гейм – ученый, издатель и педагог // Книга в России XVII – начала XIX в.: проблемы создания и распространения. Л.: БАН, 1989. С. 56-60.

Ч. [Греч Н. И.] Рецензия на книгу «Новая теоретическая и практическая Русская Грамматика для Нѣмцовъ, соч. Д. А. Таппе. Второе издание, исправленное и умноженное. С. Петербург

и Рига. 1812 года» // Санкт-Петербургский Вестник. 1812. Ч. I. № 3. С. 339-354.

Шевырев С.П. История императорского Московского университета. М.: Университетская типография, 1855. 584 с.

Ширшикова А.А. К вопросу о некоторых особенностях немецкоязычных грамматик русского языка второй половины XVIII века // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 104-106.

Anfangs-Gründe der Rußischen Sprache // Teutsch-Lateinisch- und Rußisches Lexicón samt Denen Angangs-Gründen der Rußischen Sprache. Zu allgemeinem Nutzen. St. Petersburg: Gedruckt in der Kayserliche Academie der Wissenschaften Buchdruckerey, 1731. S. 1-48.

Éléments de la langue russe ou Méthode courte et facile pour apprendre cette langue conformément à l'usage. Saint-Petersbourg: de l'Imprimerie de l'Académie Impériale des Sciences, 1768. 368 p.

Heym J. Russische Sprachlehre für Deutsche. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1794. 464 p.

Heym J. Russische Sprachlehre für Deutsche. Riga: Bey Carl Johann Gottfried Hartmann, 1804. 360 p.

Heym J. Russische Sprachlehre für Deutsche. M.: In der Universitäts Buchdruckerey bey N.I. Nowikow, 1789. 248 p.

Keipert H. Das Russisch-Lehrwerk von Jacob Rodde. Zur Kenntnis der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert // Die Kenntnis Russlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich. Bonn: Bonn University Press, 2006. S. 85-110.

Lomonossow M. Russische Grammatik. Aus dem Russischen übersetzt von Johann Lorenz Stavenhagen. Sankt Petersburg: Bey Kayserliche Akademie der Wissenschaften, 1764. 383 p.

Rodde J. Russische Sprachlehre zum bestem der deutschen Jugend eingerichtet von Jacob Rodde. Riga, bey Johann Friedrich Hartknoch, 1773. 249 S.

Rönkä R. У истоков русской и славянской аспектологической мысли. Описание темпорально-аспектуальных систем от первых трактатов до Николая Греча и Александра Востокова. Tampere: Tampere University Press, 2005. (Acta Universitatis Tamperensis 1074). 586 p.

Schröder K. Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer der deutschsprachiger Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Bd. 2. Buchstaben D bis H. Augsburg: Univ. Augsburg, 1989. 226 p.

Wissemann H. Der Verbalaspekt in den älteren Darstellungen in der russischen Grammatik // Zeitschrift für Slavische Philologie. 1958. B. 26. S. 351-375.

References

Balitsky, I.I. (1876), *Materialy dlja istorii slavjanskogo jazykoznanija* [Materials for the history of Slavic linguistics], Tipografija Kievskoj dukhovnoj akademii, Kiev, Russia.

Biograficheski slovar' professorov i prepodavatelej Imperatorskogo Moskovskogo universiteta (1855), Universitetskaja tipografija, Moscow, Russia.

Vitlin, Zh.L. (1958), *Iz istorii russkoj metodicheskoj mysli: k voprosu o roli sravnenija jazykov v metodike prepodavanija nemetskogo jazyka v Rossii* [From the history of Russian methodological thought: to the question of the role of language comparison in the methodology of teaching German in Russia], Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, Leningrad, Russia.

Ershova, E.O. (2011), "I.A. Geim na sluzhbe russkomu jazyku i rossijskomu prosveshheniju", *Filologija i chelovek*, 1, 47-56.

Infant'ev, B.F. (1972), *Russkij jazyk v natsional'noj shkole Latvii (Istoricheski ocherk)* [Russian language in the National School of Latvia (Historical essay)], Zvajgzne, Riga, URSS.

Lomonosov, M.V. (1952), *Rossijskaja grammatika* [Russian Grammar], Lomonosov M.V. Polnoe sobranie sochinenij. Trudy po filologii 1739-1758 gg. Izd-vo Akademii nauk SSSR, Moscow-Leningrad, URSS.

Lukin, O.V. (2020), "Russkie grammatiki N.I. Grecha i ih nemeckie istochniki", *Verkhnevolzhskij filologičeskij vestnik*, 2 (21), 158-163.

Petrov, F.A. (1997), *Nemetskie professora v Moskovskom universitete* [German professors at Moscow University], Khristianskoe izdatel'stvo, Moscow, Russia.

Rakhmanov, I.V. (1947), *Očerki po istorii metodiki prepodavanija novyh zapadnoevropejskih inostrannyh jazykov* [An Essay on the History of Methods of Teaching New Western European Foreign Languages], APN RSFSR, Moscow, Russia.

Rossijskaja grammatika, sochinennaja Imperatorskoj Rossijskoj Akademii. (1802), Tipografija Imperatorskoj Akademii nauk, St. Petersburg, Russia.

Sokolov, P.I. (1788), *Nachal'nye osnovanija Rossijskoj grammatiki* [The initial foundations of Russian grammar]. Tipografija Imperatorskoj Akademii nauk, St. Petersburg, Russia.

Fajnshtejn, M.Sh. (1989), *I.A. Gejm – učenij, izdatel' i pedagog* [I.A. Heym – scientist, publisher and teacher], Kniga v Rossii XVII - nachala XIX v.: problemy sozdanija i rasprostranenija, BAN, Leningrad, Russia.

Ch. [Grech, N.I.], (1812), "Book Review "New theoretical and practical Russian Grammar for Germans by D.A. Tappe. 2nd edition, corrected and expanded. St. Petersburg and Riga. 1812", *Sankt-Peterburgskij Vestnik*, I, 3, 339-354.

Shevyrev, S.P. (1855), *Istorija imperatorskogo Moskovskogo universiteta* [History of the Imperial Moscow University]. Universitetskaja tipografija, Moscow, Russia.

Shirshikova, A.A. (2018), "On some features of the German-speaking Russian language grammars in the second half of the 18th century", *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*, 7, 2 (23), 104-106.

Anfangs-Gründe der Rußischen Sprache (1731), Teutsch-Lateinisch - und Rußisches Lexicón samt Denen Angangs-Gründen der Rußischen Sprache. Kayserliche Academie der Wissenschaften Buchdruckerey, St. Petersburg, Russia, 1-48.

Éléments de la langue russe ou Méthode courte et facile pour apprendre cette langue conformément à l'usage (1768), Imprimerie de l'Académie Impériale des Sciences, Saint-Petersbourg, Russia.

Heym, J. (1794), *Russische Sprachlehre für Deutsche*. Johann Friedrich Hartknoch, Riga, Russia.

Heym, J. (1804), *Russische Sprachlehre für Deutsche*. Carl Johann Gottfried Hartmann, Riga, Russia.

Heym, J. (1789), *Russische Sprachlehre für Deutsche*. Universitäts Buchdruckerey bey N.I. Nowikow, Moscow, Russia.

Keipert, H. (2006), *Das Russisch-Lehrwerk von Jacob Rodde. Zur Kenntnis der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert, Die Kenntnis Russlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich*. Bonn University Press, Bonn, Germany, 85-110.

Lomonosow, M. (1764), *Russische Grammatik*. Aus dem Russischen übersetzt von Johann Lorenz Stavenhagen. Kayserliche Akademie der Wissenschaften, St. Petersburg, Russia.

Rodde J. *Russische Sprachlehre zum bestem der deutschen Jugend eingerichtet* von Jacob Rodde. Johann Friedrich Hartknoch, Riga, Russia.

Rönkä, R. (2005), *U istokov russkoj i slavjanskoj aspektologičeskoj mysli. Opisanie temporal'no-aspektual'nyh sistem ot pervyh traktatov do*

Nikolaja Grecha i Aleksandra Vostokova. [At the origins of Russian and Slavic aspectological thought. Description of temporal-aspectual systems from the first treatises to Nikolai Grech and Alexander Vostokov]. Tampere University Press, Tampere, Finland (Acta Universitatis Tamperensis 1074).

Schröder, K. (1989), Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer der deutschsprachiger Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Bd. 2. Buchstaben D bis H. University of Augsburg, Augsburg, Germany.

Wissemann, H. (1958), Der Verbalaspekt in den älteren Darstellungen in der russischen Grammatik", *Zeitschrift für Slavische Philologie*, 26, 351-375.

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:

Власов Сергей Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского языка, Санкт-Петербургский государственный университет.

Московкин Леонид Викторович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский государственный университет.

About the authors:

Sergey V. Vlasov, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of French, Saint Petersburg State University.

Leonid V. Moskovkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, Saint Petersburg State University.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-8

Данилова А.А. ,
Забелина Е.В. *

Психологическое время личности пожилых людей:
теоретический обзор

Челябинский государственный университет
ул. Братьев Кашириных, д. 129, г. Челябинск, 454001, Россия
katya_k@mail.ru*

Статья поступила 05 мая 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022

Аннотация. *Введение.* В условиях глобального старения общества актуальность проблемы психологического времени пожилых людей возрастает. Дефицит исследований в этой научной области, отсутствие системных знаний в данном вопросе усиливает необходимость его изучения. *Цель* статьи состоит в обобщении исследовательских данных по проблеме психологического времени личности пожилых людей, в выделении доминирующих направлений в отечественной и зарубежной психологии по заявленной проблеме. *Теоретическую и методологическую основу* исследования составили труды ученых-психологов, научный интерес которых лежит не только в плоскости психологического времени, но и поздней социализации пожилых людей. *Основной метод исследования* – теоретический анализ (мета-анализ) имеющихся научных трудов на мировом уровне, ориентированных, как на построение научной концепции психологического времени, так и на эмпирические исследования данного феномена у пожилых людей. *Результатом исследования* стало выявление основных направлений в области исследования проблемы психологического времени личности пожилых людей, а также обнаружение «белых пятен» и противоречий в имеющихся данных. Отличительной чертой отечественного подхода к психологическому времени личности пожилых людей является ориентация на клиничко-психологический аспект, что в большей мере позволяет раскрыть перцептивную и когнитивную стороны обозначенной проблемы. В зарубежной литературе вектор внимания направлен на когнитивные составляющие психологического времени: временная перспектива будущего, субъективный возраст, особенности восприятия прошлого. Выявлены противоречия в исследовательских позициях относительно вопросов устойчивости – пластичности субъективного возраста пожилых людей, взаимосвязи субъективного возраста и благополучия, временной перспективы будущего и удовлетворенности жизнью в старшем возрасте. Практически не исследованы особенности временного фокуса у пожилых людей. Эти противоречия служат отправной точкой для дальнейших научных изысканий.

Ключевые слова: психологическое время; пожилые люди; поздняя социализация; временной фокус; субъективный возраст; временная перспектива будущего

Информация для цитирования: Данилова А.А., Забелина Е.В. Психологическое время личности пожилых людей: теоретический обзор // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 82-94. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-8.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00421.

A.A. Danilova ,
E.V. Zabelina *

**Psychological time of the personality of older people:
a theoretical review**

Chelyabinsk State University
129 Bratiev Kashirinykh Str., 454001, Chelyabinsk, Russia
katya_k@mail.ru*

*Received on May 05, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. Introduction. With the global aging of society, the relevance of the problem of psychological time of the elderly is increasing. The lack of research in this scientific field, the lack of systematic knowledge in this matter increases the need to study it. *The purpose* of the article is to summarize research data on the problem of psychological time of the personality of elderly people, to highlight the dominant trends in domestic and foreign psychology on the stated problem. *The theoretical and methodological basis* of the study was the works of psychological scientists, whose scientific interest lies not only in the plane of psychological time, but also in the late socialization of the elderly. The main research method is the theoretical analysis (meta-analysis) of the available scientific works in the world science, focused both on the construction of a scientific theory of psychological time, and on empirical studies of this phenomenon in older people. *The result* of the study is the identification of the main directions in the field of the research of the problem of psychological time of the elderly, as well as the detection of “white spots” and contradictions in the available data. A distinctive feature of the Russian approach to the psychological time of the elderly is the orientation to the clinical and psychological aspects, which make it possible to reveal the perceptual and cognitive sides of the designated problem to a greater extent. Foreign literature focuses on the cognitive components of psychological time: the time perspective of the future, subjective age, features of perception of the past. Contradictions in research positions on the issues of sustainability – plasticity of the subjective age of older people, the relationship between subjective age and well-being, between future time perspective and life satisfaction in the old age are revealed. The features of temporal focus in the elderly have not been practically studied. These contradictions serve as a starting point for further scientific research.

Keywords: psychological time; older people; psychological time of the elderly; late socialization; temporal focus; subjective age; future time perspective

Information for citation: A.A. Danilova, E.V. Zabelina (2022), “Psychological time of the personality of older people: a theoretical review”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8 (3), 82-94, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-8.

Acknowledgment. The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 22-28-00421.

Введение (Introduction). Проблема старения населения охватила уже большинство стран мира. С каждым годом на фоне уменьшения рождаемости в демографической структуре общества увеличивается доля пожилых людей, которые активно участвуют в политической, социальной, экономической жизни общества. Согласно средним вариантам прогноза ООН, мировая группа населения 65 лет и старше возрастет к 2050 году до 16% (для сравнения, в 1999 году эта цифра составляла 6%, в 2019 году – 9%) (Янцен, 2020: 72). Согласно данным Росстата, только в России в 2021 году доля численности населения в возрасте старше трудоспособного составляет 25,2%¹.

Данная тенденция приводит к резким изменениям в потребностях и возможностях граждан и имеет значительные последствия для социально-экономического благополучия и качества жизни (Забелина, Честюнина, 2021). Перспективным подходом к решению данной проблемы видится рассмотрение ее сквозь призму вторичной (поздней) социализации (Дробышева, Журавлев, 2016). Однако, с точки зрения научной проработки этой проблемы, в ней содержится еще много «белых» пятен. В частности, недостаточно раскрыты когнитивные механизмы поздней социализации. Неоднозначно трактуется вопрос о том, как восприятие времени жизни и себя в этом времени, влияет на процесс и результат социализации в позднем возрасте.

Проблему психологического времени у пожилых людей нельзя назвать широко исследованной в зарубежной и отечественной психологической науке. Исследования носят, скорее, единичный характер и ограничиваются, в основном, изучением временной

перспективы. Кроме того, отечественные и зарубежные данные не всегда согласованы друг с другом, выполняются на различных (по признаку культуры) выборках и в соответствии с различными методологическими принципами. Вследствие этого, не складывается целостной картины психологического времени у людей старшего возраста. Настоящее исследование стремится восполнить этот пробел путем проведения теоретического анализа (мета-анализа) имеющихся данных по заявленной проблеме, как в России, так и за рубежом.

Под психологическим временем понимается совокупность опосредованного психикой восприятия, представления, переживания и отношения личности к физическому времени жизни, обусловленная социальными, историческими, глобальными условиями жизнедеятельности человека и определяющая его поведение (Забелина, 2021). Это наиболее универсальный и объемный термин, включающий различные грани феномена субъективного времени. Структура психологического времени, согласно Т.А. Нестик, представлена когнитивным компонентом (временная перспектива, временной фокус, субъективный возраст, временные аспекты идентичности), аффективно-оценочным компонентом (эмоциональное отношение личности ко времени), а также ценностно-мотивационным (субъективная значимость времени как невосполнимого ресурса) и конативным (предпочитаемые способы организации времени) компонентами (Нестик, 2015).

Цель статьи – выявить основные направления в области исследования проблемы психологического времени личности

¹ Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики (Росстат), «Старшее поколение» URL:

<https://rosstat.gov.ru/folder/13877> (дата обращения 13.02.2022)

пожилых людей, зафиксировать пробелы в знаниях и противоречия в имеющихся данных.

Методология и методы (Methodology and methods). Исследование представляет собой аналитический обзор, в основе которого лежит теоретический анализ литературы (мета-анализ). Всего для анализа было отобрано 47 работ (статей и монографий), релевантных теме исследования. Поиск источников осуществлялся в базах данных Web of Science, Scopus, E-Library и Cyberleninka. Основной пул анализируемых статей оказался сосредоточен в тематических журналах, например, Psychology and Aging, Ageing and Society и других.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Результаты теоретического анализа показывают, что наибольшее внимание, как в отечественной, так и в зарубежной науке, отводится исследованиям когнитивного компонента психологического времени, в частности, *временной перспективе*. Под временной перспективой понимается конструкт, определяющий отношение человека ко времени, «неосознанный процесс, посредством которого постоянные потоки личного и социального опыта присваиваются временным категориям..., [включая] когнитивные рамки..., [которые] используются при кодировании, хранении и воспоминании прошлых событий, а также при формировании ожиданий, целей, непредвиденных обстоятельств и креативных сценариев» (Zimbardo, Boyd, 1999: 1271).

В целом, исследования возрастных аспектов временной перспективы показывают сложную и неоднозначную взаимосвязь возраста и субъективно переживаемого времени в разных странах. Наиболее общие тенденции таковы: 1) наибольшие качественные изменения временной перспективы наблюдаются в группе 40 – 49 лет, что может быть следствием «кризиса среднего возраста»; 2) более молодым респондентам (выборка США и Италии) свойственна выраженность фактора «Гедонистическое настоящее», а в более старшем возрасте возрастает удельный

вес фактора «Будущее» (пик приходится на период с 50 до 59 лет – «второе дыхание»); 3) в группе «после 70 лет» возрастает роль прошлого как в его позитивном, так и негативном аспекте, а перед этим люди в возрасте от 60 до 69 лет проходят фазу с повышением «Фаталистического настоящего» (Сырцова и др., 2007). Эти данные отчасти находят подтверждение на российской выборке, в частности, в фиксации того факта, что с возрастом уменьшается ориентация на гедонистическое настоящее, а значение фаталистического настоящего, напротив, растёт.

Масштабное исследование, выполненное в Швеции на выборке людей старшего возраста (60-90 лет) показало отрицательную взаимосвязь возраста и таких показателей временной перспективы, как «Негативное прошлое», «Негативное будущее», а также выявило увеличение с возрастом значений по шкале «Фаталистическое настоящее» (Rönnlund, Åström, Carelli, 2017). Напротив, шкалы «Позитивное прошлое» и «Негативное будущее» с возрастом не менялись. Сбалансированная временная перспектива была сильно взаимосвязана с субъективным благополучием, однако было также установлено, что с возрастом эта взаимосвязь ослабевает (там же). Данные результаты могут свидетельствовать о том, что внешние события постепенно перестают сильно волновать людей пожилого возраста, они становятся более терпимы ко всему, что происходит и происходило, особенно к плохому (негативные события постепенно переходят в разряд нейтральных), во всем видятся положительные моменты. Материалы исследований на российской выборке также согласуются с этими данными (например, Балашова, 2016).

В клинической психологии исследования психологического времени у пожилых людей проводятся в рамках *перцептивной парадигмы*, которая предполагает рассмотрение восприятия времени как высшей психической функции (Балашова, 2017). Эта функция обладает системным строением и включает в себя ориентировку в текущем и прошедшем времени; оценку, отмеривание,

воспроизведение и сравнение длительности временных промежутков; понимание последовательности и одновременности событий; временную перспективу, подразумевающую переживание времени как возможность эмоционального оценивания того или иного периода жизненного пути субъекта (там же).

В исследованиях Л.И. Микеладзе в качестве предиктора нарушений восприятия времени называется депрессия, свойственная пожилому возрасту (Микеладзе, 2014). Эмпирически доказано, что характер восприятия времени у пожилых людей ускорен, время течет замедленно лишь в ситуациях одиночества и отсутствия целенаправленной деятельности. Наиболее быстро для здоровых испытуемых время текло в ситуации занятости, для больных депрессией – в ситуации развлечения. Это может свидетельствовать о разном ценностном отношении испытуемых двух групп к этим ситуациям, о возможном влиянии изоляции и снижения профессиональной активности на особенности временной перцепции (там же).

В позднем возрасте происходят разнонаправленные изменения в восприятии времени, однако даже негативные изменения не приводят при нормальном старении к распаду этой функциональной системы. Напротив, система восприятия времени продолжает успешно выполнять свою роль в общем контексте адаптационных процессов, участвуя в регуляции психической и поведенческой активности. Так, «сохранность ориентировки в настоящем времени оптимизирует социальное функционирование субъекта; усиление представленности прошлого во временной перспективе является предпосылкой для его осмысления и «принятия», для формирования убеждения в ценности и значимости прожитой жизни, что приводит к оптимальному преодолению кризиса пожилого возраста» (Балашова, 2016: 2).

Существуют данные о том, что возрастные особенности временной перспективы подвержены изменениям под влиянием социально-экономических событий. В результате сравнительного анализа показателей

временной перспективы, толерантности к неопределённости и субъективного благополучия в периоды до и после финансового кризиса 2008 г. исследователи обнаружили произошедшую адаптацию к новой посткризисной ситуации, которая проявилась по-разному в зависимости от возраста респондентов. Исследователи сделали вывод о том, что в пожилом возрасте толерантность к неопределённости снижается, что проявляется в снижении удовлетворённости жизнью (Зарубин, Сырцова, 2013).

Е.В. Лебедева отмечает, что в позднем возрасте наблюдается огрубление временного восприятия, выражающееся в изменении дифференциальной чувствительности по длительности, деформации субъективных временных эталонов, сужении диапазона субъективных оценок (Лебедева, 2004: 8). Основные изменения в отражении пожилыми людьми длительностей различного масштаба вызваны сменой типа оценочных шкал: переходом от шкалы отношений к более примитивной категориальной шкале. В связи с этим автор делает вывод, что «активный» метод шкалирования (отмеривания) обеспечивает более адекватное отражение временных параметров в пожилом и старческом возрасте, чем «пассивный» (вербальная оценка) (там же).

Большая часть исследований психологического времени в старшем возрасте выполнена в рамках когнитивного подхода. **Когнитивная парадигма** представляет собой комплексный синтез научно-методологических направлений, систем и способов, изучающих человеческую природу: память, внимание, действия, восприятие, эмоции и т.д. (Мецлер, 2015: 148). Представители данного подхода разделяют точку зрения о том, что по мере развития личности в онтогенезе и в процессе социализации происходят изменения в восприятии психологического времени (Брагина, 2013; Киреева, 2013; Сырцова и др., 2007). Однако, в отечественной научной литературе все более утверждается мнение, согласно которому старение не может рассматриваться как простая инволюция, угасание и регресс; скорее, это продолжающееся

становление человека, включающее многие приспособительные и компенсаторные механизмы. Позитивные качества личности, такие как наличие жизненной цели, постоянный интерес к новому, освоение новых навыков по принципу компенсации являются стимулами формирования новых нейронных связей (Гехт, 2001; Королькова, 2001).

А.И. Мелёхин и З.А. Киреева отмечают, что в основе отношения ко времени лежит когнитивная модель восприятия, состоящая из когнитивных репрезентаций времени (Мелехин, Киреева, 2016). Именно когнитивная модель времени формирует целостную картину мира и представление места человека в нем. «Когнитивные репрезентации времени – это динамическая система субъективных представлений человека о временной протяженности действительности, обусловленная рядом внутренних и внешних факторов: индивидуально-динамическими и личностными особенностями, социокультурными процессами, состоянием физического и психологического здоровья» (там же).

Исследование когнитивных механизмов психологического времени в пожилом возрасте, как правило, осуществляется в двух направлениях: *перспективном и ретро-спективном* исследовании восприятия времени. Респондентов просят оценить короткие или длительные временные интервалы или время выполнения того или иного задания. При этом акцент делается на ресурсах внимания и памяти (Мелёхин, 2015).

Эти направления прослеживаются и в зарубежной науке, и в подавляющем большинстве случаев они выполнены в рамках когнитивного подхода. Анализ работ обнаружил три исследовательских вектора: это концепция временной перспективы будущего (Demiray, Bluck, 2014; Daly, Hall, Allan, 2019; Korff, Viemann, 2020 и др.), изучение субъективного возраста (Blöchl, Nestler, Weiss, 2021; Kornadt, Weiss, Gerstorff, 2021 и др.) и исследование феноменов восприятия прошлого (Holman, Silver, 2016; Mello, Barber, Vasilenko, 2022 и др.).

Большая часть исследований посвящена поиску предикторов *временной перспективы будущего* в русле теории социально-эмоциональной избирательности (Carstensen, Isaacowitz, Charles, 1999). Согласно этой теории, эмоциональное благополучие пожилых людей обусловлено ограниченной перспективой на будущее, которая мотивирует их максимизировать благополучие «здесь и сейчас».

В качестве таких предикторов были выделены и экспериментально доказаны (на немецкой, английской, американской и швейцарской выборках): *чувство одиночества, субъективное здоровье и удовлетворённость жизнью* (Korff, Viemann, 2020). Авторы сообщают, что различия между людьми в субъективном здоровье, одиночестве и удовлетворенности жизнью на фиксированный момент времени, а также внутриличностные изменения во времени, субъективного здоровья и удовлетворенности жизнью влияют на временную перспективу будущего (там же). Данный вывод представляется не вполне логичным, поскольку временная перспектива будущего может сама по себе определять субъективное здоровье и удовлетворенность жизнью или, что более вероятно, эта связь является двунаправленной.

В качестве феноменов, связанных с временной перспективой будущего у пожилых людей, называют *долгосрочное планирование будущего* – мышление в долгосрочной перспективе, которое связывают с целым рядом благоприятных для здоровья привычек (отказ от курения и алкоголя, физическая активность и др.) и которое может влиять на заболеваемость и смертность (Daly, Hall, Allan, 2019); *интерес к предпринимательской деятельности и социальная поддержка*, например, открытая временная перспектива положительно связана с предпринимательской самооффективностью, в то время как социальная поддержка положительно связана с ожиданием результатов (Caines, Earl, Bordia, 2019); *личностные черты*, например, более широкая перспектива будущего (особенно показатель будущих возможностей) связана

с более высокой экстраверсией, соглашаемостью, открытостью к опыту и доброжелательностью, а также более низким нейротизмом (Hill et al., 2022) и чувством контроля (Li, 2020); *увеличение продолжительности жизни и периода профессиональной карьеры* (Biggs et al., 2017) и другие.

В то же время встречаются противоречащие результаты. Так, исследование на японской выборке, проведенное Х. Сугисава (H. Sugisawa) с коллегами, показало отсутствие связи между временной перспективой, социально-экономическим статусом и поведением, ориентированным на здоровье, у пожилых людей (Sugisawa et al., 2020). Данное противоречие заставляет задуматься о культурных различиях, которые также могут выступать дополнительным фактором временной перспективы в старшем возрасте.

Получено достаточно доказательств связи временной перспективы будущего с субъективным благополучием пожилых людей (например, Demiray, Bluck, 2014; Brianza, Demiray, 2019). Так, Б. Демирей и С. Блук (B. Demiray, S. Bluck) обнаружили, что более открытая и позитивная перспектива будущего связана с более высоким психологическим благополучием в старшем возрасте (Demiray, Bluck, 2014). Авторы предположили, что хронологический возраст и перспектива будущего действуют как противодействующие силы в построении психологического благополучия. В целом эта гипотеза подтвердилась: анализ эмпирических данных показал, что более высокие уровни хронологического возраста (в среднем возрасте) и наличие более открытой, позитивной перспективы будущего были связаны с более высоким психологическим благополучием (там же).

В другом исследовании (Brothers et al., 2016) было обнаружено, что прошлый опыт потери, связанный с возрастом, может привести к ограничению перспективы будущего, что, в свою очередь, ведет к снижению психологического благополучия. И наоборот, достоинства возрастного периода могут служить ресурсом для сохранения психологического благополучия, особенно когда кажется, что время истекает.

Отдельное направление исследований в зарубежной науке посвящено изучению *субъективного возраста* у пожилых людей и его связи с успешным старением. В рамках этого направления также наблюдаются противоречивые данные. Одно из противоречий связано с исследованием положительного влияния субъективного возраста на удовлетворенность жизнью. Подавляющее число исследователей приходят к выводу, что ощущение себя моложе (более молодой субъективный возраст) положительно влияет на удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте (например, Blöchl; Nestler, Weiss, 2021). Однако, в некоторых исследованиях (например, Veenstra, Daatland, Aartsen, 2021) было установлено, что желание быть моложе зачастую связано с неудовлетворенностью жизнью и плохим физическим здоровьем.

Определенный выход из этого противоречия найден в исследовании М. Блөхл (M. Blöchl) с коллегами (Blöchl, Nestler, Weiss, 2021). Исследователи установили, что есть предел, между ощущением себя моложе хронологического возраста и чувством удовлетворенности жизнью. Люди, находящиеся в рамках этого периода, имеют самые высокие показатели удовлетворенности жизнью. Однако, выход за его пределы, наносит психологический вред и значительно снижает удовлетворенность жизнью (там же).

Второе противоречие связано с рассмотрением устойчивости и пластичности субъективного возраста. Изучение субъективного возраста у пожилых людей в период пандемии COVID 19 показало, что он не подвергся значимым изменениям (Wettstein, Wahl, 2021). Данный факт позволяет предполагать устойчивость субъективного возраста к трудным жизненным ситуациям. В то же время другое исследование показывает, что то, как пожилые люди чувствуют свой психологический возраст, может варьироваться на сиюминутной основе в зависимости от эмоционального состояния (Kornadt et al., 2021).

Так же, как и в отношении психологической перспективы будущего, делаются попытки выделить предикторы субъективного

возраста у пожилых людей. В качестве таких можно отметить: *субъективное отношение к старости*, например, более старший субъективный возраст связан с более негативным отношением к старению, тогда как более молодой субъективный возраст связан с более позитивными взглядами на себя в пожилом возрасте (Hess et al., 2017); *генетическая обусловленность*, например, полигенные оценки образовательных достижений и благополучия показали связь с более молодым субъективным возрастом, а более высокие показатели нейротизма, индекса массы тела, окружности талии и депрессивных симптомов были связаны с более старшим субъективным возрастом (Stephan et al., 2019); *физическое здоровье и физиологические процессы старения*, например, люди, которые чувствовали себя старше своего хронологического возраста, являлись в реальности биологически более старыми (Stephan et al., 2021).

Сравнительно меньшая часть исследований посвящена вопросам *временных аспектов восприятия прошлого*. Так, явление временной дезинтеграции связывают со стрессовыми ситуациями в прошлом, а также с межличностными и внутриличностными различиями во временной перспективе прошлого (Holman et al., 2016). Обнаружена взаимосвязь ориентации на прошлое и более низкой самооценки у представителей различных возрастных групп, в том числе, и людей старшего возраста (Mello et al., 2022). Продолжаются исследования особенностей автобиографической памяти и ее нейронных механизмов у пожилых людей, в том числе в рамках клинической психологии (Xu et al., 2021; El Haj, Karogiannis, Antoine, 2020). Отдельное направление исследований посвящено феномену «проспективной» памяти в старшем возрасте (prospective memory) (например, Gallant, 2019).

Таким образом, результаты мета-анализа позволяют заключить, что направления в изучении психологического времени у пожилых людей, как и исследуемые составляющие данного феномена, имеют специфику в

русской и зарубежной науке. Представляется перспективной попытка сблизить данные направления, включив изучение временной перспективы будущего, фокуса на будущем и субъективного возраста в задачи отечественных исследований. Это потребует адаптации англоязычного методического инструментария на российской выборке, что можно рассматривать как задачу будущих исследований.

Заключение (Conclusions). Проблема психологического времени пожилых людей вызывает исследовательский интерес, как у отечественных, так и у зарубежных ученых. Теоретический анализ выявил дифференциальные стороны исследовательских подходов отечественных и зарубежных авторов. Так, отечественные ученые склонны рассматривать психологическое время пожилых в клинико-психологическом аспекте, анализируя перцептивную и когнитивную стороны обозначенной проблемы. Исследования зарубежных авторов лежат в русле трех основных направлений: временной перспективы будущего, субъективного возраста, временной перспективы прошлого.

Однако, внутри самих направлений исследований психологического времени в старшем возрасте, как в России, так и за рубежом, наблюдается достаточное количество противоречивых данных. В частности, не поставлена точка в вопросе устойчивости или пластичности субъективного возраста; не до конца понятно, как субъективный возраст связан с субъективным благополучием пожилых людей. Много спорных моментов еще содержится в описании механизмов взаимодействия субъективного здоровья, личностных качеств, удовлетворенности жизнью и временной перспективы будущего в позднем возрасте. Не полностью проработан вопрос о вкладе фактора культуры в формирование перспективы будущего у пенсионеров. Выявленные противоречия могут быть сняты в рамках будущих исследований компонентов психологического времени у пожилых людей.

Кроме того, часть феноменов, таких как временной фокус, отношение ко времени

у пожилых людей, вообще остается за пределами мировых исследовательских интересов. Таким образом, проведенное исследование обозначает необходимость дальнейшего изучения психологического времени, особенно его когнитивного компонента, на российской выборке пожилых психически здоровых людей.

Список литературы

Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетей. 2001. 304 с.

Балашова Е.Ю. Восприятие времени и некоторые методические возможности его изучения в клиничко-психологических исследованиях // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 97-108. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1087-balashova39.html> (дата обращения 26.04.2022).

Балашова Е.Ю. Опосредование и саморегуляция психической деятельности при нормальном старении и аффективных расстройствах позднего возраста (на примере памяти и восприятия времени) // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 46. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1255-balashova46.html> (дата обращения 20.04.2022).

Балашова Е.Ю., Микеладзе Л.И. Особенности временной перспективы при нормальном старении и депрессиях позднего возраста // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1087-balashova39.html> (дата обращения 26.04.2022).

Брагина Н.В. Психологическое время и типология опыта // Сборник конференций НИЦ. 2013. № 2. С. 8-15.

Гехт И.А. Организация медико-социальной помощи пожилым и старым людям // Проблемы соц. гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2001. №4. С. 45-47.

Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Система факторов экономического сознания в условиях вторичной экономической социализации личности и группы // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2016. Т.1. №2. С. 207-232.

Забелина Е.В. Психологическое время и экономическое сознание: социально-психологический анализ: Дис. ...д-ра психол. наук. Челябинск, 2021. 338 с.

Забелина Е.В., Честюнина Ю.В. Поздняя экономическая социализация, разработка и верификация модели // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. №1-2(55). С.116-127.

Зарубин П.В., Сырцова А. Временная перспектива и экономическая нестабильность: сравнительное исследование 2007 и 2013 гг. // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 32. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n32/911-zarubin32.html> (дата обращения 01.05.2022).

Киреева Ю.Д. Соотношение самооценки возраста, временной перспективы и качества жизни // Психология – наука будущего: материалы V Международной конференции молодых ученых. М.: Институт психологии РАН. 2013. С. 262-264.

Королькова Т.Н. Современные теории старения человека: Обзор // Вестник дерматологии и венерологии. 2001. № 5. С. 15-22.

Лебедева Е.В. Особенности восприятия времени людьми пожилого и старческого возраста: Автореф. дис. ... к. псих. наук. Екатеринбург. 2004. 28 с.

Лебедева Е.В., Сурнина О.Е. Особенности субъективных временных шкал у пожилых людей от 60 до 80 лет // Валеология. 2003. №1. С. 64-69.

Мелёхин А.И. Восприятие и познание времени в пожилом и старческом возрасте: Обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 11-19.

Мелёхин А.И., Киреева З.А. Специфика когнитивных репрезентаций времени в пожилом и старческом возрасте // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 95-115.

Мецлер А.В. Когнитивный подход к вторичной социализации лиц с ментальными нарушениями // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. №5/2. С. 146-150.

Микеладзе Л.И. Клиничко-психологические аспекты проблемы переживания времени в позднем возрасте // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 354-367.

Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: Дис. ...д-ра психол. наук. Москва. 2015. 479 с.

Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTP1) / Сырцова А., Митина О.В., Бойд Дж. [и др.] // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 19-29.

Янцен М.А. Социализация пожилых людей: социологический аспект // Народонаселение. 2020. Т. 23. № 3. С. 71-82.

"I felt so old this morning". Short-term variations in subjective age and the role of trait subjective age: Evidence from the ILSE/EMIL ecological momentary assessment data / Kornadt A.E., Weiss D., Gerstorf D., Kunzmann U., Lücke A.J., Schilling O.K., Katzorreck M., Siebert J.S., Wahl H.W. // Psychology and Aging, 2021. V.36. № 3. P. 373-382.

Adversity, time, and well-being: A longitudinal analysis of time perspective in adulthood / Holman E.A., Silver R.C., Mogle J.A., Scott S.B. // Psychology and Aging, 2016. V. 31. № 6. P. 640-651.

Age-related alterations of default mode network in autobiographical memory: Recent versus remote events / Xu H.Z., Xu X.X., Lei X., Yu J. // Neurobiology of Learning and Memory. 2021. available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33227505/> (Accessed 01 May 2022).

An older subjective age is related to accelerated epigenetic aging / Stephan Y., Sutin A.R., Luchetti M., Terracciano A. // Psychology and Aging, 2021. V. 36. № 6. P. 767-772.

Blöchl M., Nestler S., Weiss D. A limit of the subjective age bias: Feeling younger to a certain degree, but no more, is beneficial for life satisfaction // Psychology and Aging, 2021. V. 36. № 3. P. 360-372.

Brianza E., Demiray B. Future Time Perspective and Real-Life Utterances About the Future in Young and Older Adults // The Journal of Gerontology and Geriatric Psychiatry. 2019. V. 32. № 4. P. 161-173.

Caines V., Earl J.K., Bordia, P. Self-Employment in Later Life: How Future Time Perspective and Social Support Influence Self-Employment Interest // Frontiers in Psychology. 2019. № 10. P. 1-13.

Carstensen L.L., Isaacowitz D. M., Charles S. T. Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity // American Psychologist. 1999. № 54. P.165-181.

Context influences on the relationship between views of aging and subjective age: The moderating role of culture and domain of functioning / Hess T.M., O'Brien E.L., Voss P., Kornadt A.E., Rothermund K., Fung H.H., Popham, L.E. // Psychology and Aging, 2017. V. 32. № 5. P. 419-431.

Daly M., Hall P.A., Allan, J.L. Time Perspective and All-Cause Mortality: Evidence From the English Longitudinal Study of Ageing // Annals of Behavioral Medicine. 2019. V. 53. № 5. P. 486-492.

Demiray, B., Bluck, S. (2014) Time since birth and time left to live: opposing forces in constructing psychological wellbeing. *Ageing and Society*. 2014. V. 34. № 7. P. 1193-1218.

El Haj M., Kapogiannis D., Antoine, P. The picture of the past: Pictures to cue autobiographical memory in Alzheimer's disease // *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2020. V. 42. № 9. P. 914-923.

Future time perspective and awareness of age-related change: Examining their role in predicting psychological well-being / Brothers A., Gabrian M., Wahl H.W., Diehl M. // *Psychology and Aging*. 2016. V. 31. № 6. P. 605-617.

Future time perspective and personality trait change during the retirement transition: Insights from a six-wave longitudinal study in Sweden / Hill P. L., Kivi M., Hansson I., Thorvaldsson V., Allemand M. // *Psychology and Aging*, 2022. V. 37. №2. P. 272-281.

Gallant S.N., Spaniol J., Yang, L. Age differences in cue utilization during prospective and retrospective memory monitoring // *Psychology and Aging*. 2019. V. 34. № 4. P. 545-557.

Korff, J., Biemann, T. Adjusting the lookout: Subjective health, loneliness, and life satisfaction predict future time perspective // *Psychology and Aging*, 2020. V. 35. № 8. P. 1170-1183.

Li T.Y. In control of future time: Sense of control weakens the negative association between age and future time perspective // *Current Psychology*. 2020 URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-01019-1> (Accessed 23 April 2022).

Polygenic scores for education, health, and personality as predictors of subjective age among older individuals of European ancestry: Evidence from the Health and Retirement Study / Stephan Y., Sutin A.R., Kornadt A., Terracciano A. // *Psychology and Aging*. 2019. V. 34. № 1. P. 139-144.

Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults / Mello Z.R., Barber S.J., Vasilenko S.A., Chandler J., Howell R. // *British Journal of Developmental Psychology*. 2022. V. 40. №1. P. 92-111.

Time Perspective in Late Adulthood: Aging Patterns in Past, Present and Future Dimensions, Deviations from Balance, and Associations with Subjective Well-Being. / Rönnlund M., Aström E., Adolfsson R., Carelli M.G. // *Timing and Time Perception*. 2017. V. 5. № 1. P. 77-98.

Time perspectives as mediators of the associations between socio-economic status and health behaviours in older Japanese adults / Sugisawa Y., Harada K., Yanagisawa S., Shimmei M. // *Psychology and Health*. 2020. V. 35. № 8. P. 1000-1016.

Veenstra M., Daatland S.O., Aartsen M. (2021). The role of subjective age in sustaining well-being and health in the second half of life. *Ageing and Society*, 2021. V. 41. № 11. P. 2446-2466.

Wettstein M., Wahl H.-W. Trajectories of attitude toward own aging and subjective age from 2008 to 2020 among middle-aged and older adults: partial evidence of a “COVID-19 effect”. *Psychology and Aging*. 2021. V. 36. № 7. P. 79-805.

Work, health and the commodification of life's time: reframing work-life balance and the promise of a long life / Biggs S., Mc. Gann M., Bowman D., Imberley H. // *Ageing and Society*. 2017. V.37. №7. P. 1458-1483.

Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. V. 77. № 6. P. 1271-1288.

References

Abul'khanova, K.A. and Berezina, T.N. (2001), *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Personal time and life time], Aletejja, St. Petersburg, Russia.

Balashova, E.J. and Mikeladze, L.I. (2015), “Features of the time perspective in normal aging and depression of late age”, *Psikhologicheskie issledovanija*, available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1087-balashova39.html> (Accessed 26 April 2022).

Balashova, E.J. (2016), “Mediation and self-regulation of mental activity in normal aging and affective disorders of late age (on the example of memory and time perception)”, *Psikhologicheskie issledovanija*, available at: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/476> (Accessed 24 April 2022).

Balashova, E.J. (2017), “Perception of time and some methodological possibilities of its study in clinical and psychological research”, *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija*, available at: [doi:10.17759/cpse.2017060208](https://doi.org/10.17759/cpse.2017060208) (Accessed 26 April 2022).

Bragina, N.V. (2013), “Psychological time and typology of experience”, *Sbornik konferentsij NIC*, 2, 8-15. (In Russian).

Geht, I.A. (2001), “Organization of medical and social assistance to the elderly and old people”,

Problemy sotsial'noj gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny, 4, 45-47. (In Russian).

Drobysheva, T.V. and Zhuravlev, A.L. (2016), “The system of factors of economic consciousness in the conditions of secondary economic socialization of an individual and a group”, *Institut psikhologii RAN. Sotsial'naja i ekonomicheskaja psikhologija*, 1(2), 207-232. (In Russian).

Zabelina, E.V. (2021), Psychological time and economic consciousness: socio-psychological analysis, Ph.D. Thesis, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.

Zabelina, E.V. and Chestjunina, J.V. (2021), “Pozdnjaja ekonomicheskaja sotsializatsija, razrabotka i verifikacija modeli”, *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 1-2(55), 116-127. (In Russian).

Zarubin, P.V. and Syrcova, A. (2013), “Time perspective and economic instability: a comparative study of 2007 and 2013”, *Psikhologicheskie issledovanija*, 6(32), available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n32/911-zarubin32.html> (Accessed 01 May 2022).

Kireeva, J.D. (2013), “The ratio of self-assessment of age, time perspective and quality of life”, *Psychology – the science of the future: materials of the V International Conference of Young Scientists*, Moscow, Russia, 262-264.

Korol'kova, T.N. (2001), “Modern theories of human aging: an overview”, *Vestnik dermatologii i venerologii*, 5, 15-22. (In Russian).

Lebedeva, E.V. and Surnina, O.E. (2003), “Features of subjective time scales in the elderly from 60 to 80 years”, *Valeologija*, 1, 64-69. (In Russian).

Lebedeva, E.V. (2004), “Features of the perception of time by elderly and senile people”, Abstract of D. Sc. dissertation, Gorky Ural State University, Yekaterinburg, Russia.

Mel'johin, A.I. (2015), “Perception and cognition of time in the elderly and senile age: A review of foreign studies”, *Sovremennaja zarubezhnaja psikhologija*, 4(2), 11-19. (In Russian).

Melyokhin, A.I. and Kireeva, Z.A. (2016), “The specificity of cognitive representations of time in the elderly and senile age”, *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija*, 5(3), 95-115. (In Russian).

Metsler, A.V. (2015), “A cognitive approach to secondary socialization of persons with mental disorders”, *Istoricheskaja i sotsial'no-obrazovatel'naja mysl'*, 5/2, 146-150. (In Russian).

Mikeladze, L.I. (2014), “Clinical and psychological aspects of the problem of experiencing time

at a late age”, *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 3, 354-367. (In Russian).

Nestik, T.A. (2015), Socio-psychological determination of group attitude to time, Ph.D. Thesis, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

Syrtsova, A., Mitina O.V., Boyd J. [et al.] (2007), “The phenomenon of time perspective in different cultures (based on research materials using the ZTPI methodology)”, *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija*, 4, 19-29. (In Russian).

Jancen, M.A. (2020), “Socialization of the elderly: a sociological aspect”, *Narodonaselenie*, 23(3), 71-82. (In Russian).

Biggs, S., Gann, M., Bowman, D., and Imberley, H. (2017), “Work, health and the commodification of life's time: reframing work–life balance and the promise of a long life”, *Ageing and Society*, 37(7), 1458-1483. (In English).

Blöchl, M., Nestler, S. and Weiss, D. (2021), “A limit of the subjective age bias: Feeling younger to a certain degree, but no more, is beneficial for life satisfaction”, *Psychology and Aging*, 36(3), 360-372. (In English).

Brianza, E. and Demiray, B. (2019), “Future Time Perspective and Real-Life Utterances About the Future in Young and Older Adults”, *The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 32(4), 161-173. (In English).

Brothers, A., Gabrian, M., Wahl, H.W. and Diehl, M. (2016), “Future time perspective and awareness of age-related change: Examining their role in predicting psychological well-being”, *Psychology and Aging*, 31(6), 605-617. (In English).

Caines, V., Earl, J.K. and Bordia, P. (2019), “Self-Employment in Later Life: How Future Time Perspective and Social Support Influence Self-Employment Interest”, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. (In English).

Carstensen, L.L., Isaacowitz, D. M. and Charles, S. T. (1999), “Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity”, *American Psychologist*, 54, 165-181. (In English).

Daly, M., Hall, P.A. and Allan, J.L. (2019), “Time Perspective and All-Cause Mortality: Evidence From the English Longitudinal Study of Ageing”, *Annals of Behavioral Medicine*, 53(5), 486-492. (In English).

Demiray, B. and Bluck, S. (2014), “Time since birth and time left to live: opposing forces in constructing psychological wellbeing”, *Ageing and Society*, 34(7), 1193-1218. (In English).

El Haj, M., Kapogiannis, D. and Antoine, P. (2020), “The picture of the past: Pictures to cue autobiographical memory in Alzheimer's disease”, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 42(9), 914-923. (In English).

Gallant, S.N., Spaniol, J. and Yang, L. (2019), “Age differences in cue utilization during prospective and retrospective memory monitoring”, *Psychology and Aging*, 34(4), 545-557. (In English).

Hess, T. M., O'Brien, E. L., Voss, P., Kornadt, A. E., Rothermund, K., Fung, H. H. and Popham, L. E. (2017), “Context influences on the relationship between views of aging and subjective age: The moderating role of culture and domain of functioning”, *Psychology and Aging*, 32(5), 419-431. (In English).

Hill, P. L., Kivi, M., Hansson, I., Thorvaldsson, V. and Allemand, M. (2022), “Future time perspective and personality trait change during the retirement transition: Insights from a six-wave longitudinal study in Sweden”, *Psychology and Aging*, 37(2), 272-281. (In English).

Holman, E.A., Silver, R.C., Mogle, J.A. and Scott, S.B. (2016), “Adversity, time, and well-being: A longitudinal analysis of time perspective in adulthood”, *Psychology and Aging*, 31(6), 640-651. (In English).

Korff, J. and Biemann, T. (2020), “Adjusting the lookout: Subjective health, loneliness, and life satisfaction predict future time perspective”, *Psychology and Aging*, 35(8), 1170-1183. (In English).

Kornadt, A.E., Weiss, D., Gerstorff, D., Kunzmann, U., Lücke, A.J., Schilling, O.K.; Katzorreck, M., Siebert, J.S. and Wahl, H.W. (2021), “I felt so old this morning”. Short-term variations in subjective age and the role of trait subjective age: Evidence from the ILSE/EMIL ecological momentary assessment data”, *Psychology and Aging*, 36(3), 373-382. (In English).

Li, T.Y. (2020), “In control of future time: Sense of control weakens the negative association between age and future time perspective”, *Current Psychology*, available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-01019-1> (Accessed 23 April 2022).

Mello, ZR., Barber, S.J., Vasilenko, S.A., Chandler, J. and Howell, R. (2022), “Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults”, *British Journal of Developmental Psychology*, 40(1), 92-111. (In English).

Rönnlund, M., Aström, E., Adolfsson, R., and Carelli, M.G. (2017), “Time Perspective in Late

Adulthood: Aging Patterns in Past, Present and Future Dimensions, Deviations from Balance, and Associations with Subjective Well-Being”, *Timing and Time Perception*, 5(1), 77-98. (In English).

Stephan, Y., Sutin, A.R., Kornadt, A. and Terracciano, A. (2019), “Polygenic scores for education, health, and personality as predictors of subjective age among older individuals of European ancestry: Evidence from the Health and Retirement Study”, *Psychology and Aging*, 34(1), 139-144. (In English).

Stephan, Y., Sutin, A.R., Luchetti, M., and Terracciano, A. (2021), “An older subjective age is related to accelerated epigenetic aging”, *Psychology and Aging*, 36(6), 767-772. (In English).

Sugisawa, Y., Harada, K., Yanagisawa, S. and Shimmei, M. (2020), “Time perspectives as mediators of the associations between socio-economic status and health behaviours in older Japanese adults”, *Psychology and Health*, 35(8), 1000-1016. (In English).

Veenstra, M., Daatland, S.O., Aartsen, M. (2021), “The role of subjective age in sustaining wellbeing and health in the second half of life”, *Ageing and Society*, 41(11), 2446-2466. (In English).

Wettstein, M. and Wahl, H.-W. (2021), “Trajectories of attitude toward own aging and subjective age from 2008 to 2020 among middle-aged and older adults: partial evidence of a “COVID-19 effect”, *Psychology and Aging*, 36(7), 790-805(In English).

Xu, H.Z., Xu, X.X., Lei, X. and Yu, J. (2021), “Age-related alterations of default mode network in

autobiographical memory: Recent versus remote events”, *Neurobiology of Learning and Memory*, available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33227505/> (Accessed 01 May 2022).

Zimbardo, P. G. and Boyd J. N. (1999), “Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288. (In English).

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:

Данилова Анастасия Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Челябинский государственный университет.

Забелина Екатерина Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной и клинической психологии, Челябинский государственный университет.

About the authors:

Anastasia A. Danilova, PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Chelyabinsk State University

Ekaterina V. Zabelina, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special and Clinical Psychology, Chelyabinsk State University.

УДК 159.9.0729

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-9

¹⁾ Лисичкина А.Г. *,

²⁾ Трушина И.А. 

³⁾ Емельянова Л.А. 

Эмоциональные характеристики профессиональных установок старшекласников

¹⁾ Психологический институт Российской академии образования,
ул. Моховая, д. 9, стр. 4, г. Москва, 125009, Россия

al1975@spartak.ru*

²⁾ Челябинский государственный университет,
ул. Братьев Кашириных, д. 129, г. Челябинск, 454001, Россия

³⁾ Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета,
просп. Мира, д. 15А, г. Орск, 462403, Россия

*Статья поступила 21 апреля 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* Проблема профессионального самоопределения в отечественной и зарубежной психологии не теряет своей актуальности. В отечественных и зарубежных исследованиях в большей степени представлены работы, рассматривающие взаимосвязи профессиональной идентичности на студенческих выборках, либо в профессиональных группах, в исследованиях большое внимание уделяется развитию навыков в ИТ-сфере. Исследований, направленных на изучение готовности к профессиональному самоопределению, у учащихся 15-18 лет значительно меньше. *Цель работы* – изучить эмоциональные характеристики профессиональных установок выпускников общеобразовательной школы и студентов 1-2 курсов колледжей. *Материалы и методы.* Для получения эмпирических данных были использованы: «Опросник профессиональных установок подростков» (И.М. Кондаков); опросник «Эмоциональное отношение к будущему» (М.Р. Гинзбург); опросник исследования самореализации (М.Р. Гинзбург). *Результаты исследования и их обсуждение.* Полученные данные демонстрируют взаимосвязь эмоциональных характеристик будущего и профессиональных установок, указывающих на то, что ситуация самоопределения переживается современными молодыми людьми достаточно остро. Выявлены и проанализированы значимые связи между особенностями самореализации и эмоциональной окрашенностью будущего. Незрелость профессионального самоопределения характеризуется эмоциональным переживанием будущего, проявлением тревоги, отчаяния и беспокойства. Профессиональные установки: «Рационализм профессионального выбора», «Оптимизм в отношении профессионального будущего» и «Высокая самооценка» рассматриваются как адекватное отношение к ситуации профессионального самоопределения; «Зависимость и нерешительность в профессиональном выборе» характеризуются личностной незрелостью к профессиональному самоопределению, эмоциональным переживанием будущего. Такое эмоциональное отношение к будущему обусловлено не только расширением диапазона возможностей для самореализации, предоставляе-

мых цифровой экономикой, но и высокой подвижностью социально-экономических процессов, глобальной неопределенностью будущего. *Заключение.* Обнаружена взаимосвязь эмоциональных характеристик отношения к будущему и профессиональных установок старшеклассников, что может быть использовано для повышения эффективности профориентационной работы со старшеклассниками.

Ключевые слова: профессиональные установки; профессиональное самоопределение; эмоциональное отношение к будущему

Информация для цитирования: Лисичкина А.Г., Трушина И.А., Емельянова Л.А. Эмоциональные характеристики профессиональных установок старшеклассников // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 95-107. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-9.

¹⁾ A.G. Lisichkina *,
²⁾ I.A. Trushina ,
³⁾ L.A. Emelyanova 

Emotional Characteristics of High School Professional Settings

¹⁾ Psychological Institute of the Russian Academy of Education
bld. 4, 9 Mokhovaya Str., 125009, Moscow, Russia,
al1975@spartak.ru*

²⁾ Chelyabinsk State University,
129 Bratiev Kashirinykh Str., 454001, Chelyabinsk, Russia,

³⁾ Orsk Institute of Humanities and Technologies, Branch of Orenburg State University,
15A Mira Ave., 462403, Orsk, Russia

*Received on April 21, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. Introduction. The problem of professional self-determination in Russian and international psychology has been addressed for a long time and has not lost its relevance. Russian and international research mostly presents studies that consider the relationship of professional identity on student samples or in professional groups, and the studies mostly focus on the development of skills in the IT sphere. There is considerably less research aimed at studying the readiness for professional self-determination among students aged 15-18. *The aim of the research* was to study the emotional characteristics of professional attitudes among high school graduates and college students of the first and second years. *Materials and Methods.* In order to obtain empirical data, we used: Questionnaire of Professional Attitudes of Adolescents (I.M. Kondakov); Questionnaire of Emotional Attitudes towards the Future (M.R. Ginzburg); Questionnaire of Self-Realization Assessment (M.R. Ginzburg). *Research Results and Discussion.* The data obtained in our study demonstrates the relationship between emotional characteristics of the future and professional attitudes, indicating that the self-determination process is experienced by modern youth quite acutely. The data obtained in our study demonstrates the relationship between emotional characteristics of the future and professional attitudes, indicating that the self-determination process is experienced by modern youth quite acutely. Meaningful connections between the characteristics of self-determination and the emotional connotation of the future were identified and analyzed. Immaturity of professional self-

determination is characterized by emotional experience of the future, manifestation of anxiety, despair and worry. Professional attitudes: “Rationalism of professional choice”, “Optimism about professional future” and “High self-esteem” are regarded as appropriate attitudes to the situation of professional self-determination; “Dependence and indecision in professional choice” are characterized by personal immaturity to professional self-determination, emotional experience of the future. Most likely, this emotional attitude towards the future is caused not only by the expanding range of opportunities for self-realization provided by the digital economy, but also by the high mobility of socio-economic processes and global uncertainty of the future. *Conclusion.* The results of the research suggest the conclusion about the relationship between the emotional characteristics of the attitude towards the future and professional attitudes of high school students, which can be used to improve the efficiency of vocational guidance activities with high school students.

Keywords: professional attitudes; professional self-determination; emotional attitude to the future

Information for citation: A.G. Lisichkina, I.A. Trushina, L.A. Emelyanova (2022), “Emotional Characteristics of High School Professional Settings”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8 (3), 95-107, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-9.

Введение (Introduction). Проблема профессионального самоопределения в отечественной и зарубежной психологии рассматривается на протяжении достаточно долгого времени и не теряет своей актуальности (Митина, Щелина, 2021; Пряжников, 2018; Дубровина, 1989; Ундуск, Чехова, Степанов, 2021; Вайес, 2018). В отечественных и зарубежных исследованиях в большей степени представлены работы, рассматривающие взаимосвязи профессиональной идентичности на студенческих выборах, либо в профессиональных группах, в исследованиях большое внимание уделяется развитию навыков в ИТ-сфере (Weigold, 2021; Bentley, Peters, Haslam, Greenaway, 2019; Joynes, 2018; Lorenz, 2021; Ундуск, Чехова, Степанов, 2021). Исследований, направленных на изучение готовности к профессиональному самоопределению, у учащихся 15-18 лет значительно меньше. Традиционно важнейшим результатом освоения программы общего среднего образования должен стать осознанный выбор будущей профессии с возможностью реализации индивидуальных способностей. Профессиональное самоопределение

влияет не только на профессиональную составляющую, но и на дальнейшую жизнь, образ жизни человека. Данная проблема выступает одной из центральных для зарубежных и отечественных исследователей (Головаха, 1988; Митина, Щелина, 2021; Сергоманов, Андреева, Данилова, 2020). Однако, в современном мире ситуация самоопределения переживается современными молодыми людьми достаточно остро. По-видимому, такое эмоциональное отношение к будущему обусловлено не только расширением диапазона возможностей для самореализации, предоставляемых цифровой экономикой, но и высокой подвижностью социально-экономических процессов, глобальной неопределенностью будущего. В современных социально-экономических условиях личностная готовность современных юношей и девушек к профессиональному самоопределению только отчасти соответствует возрастным психологическим возможностям (Андреева, Бримова, 2021; Пряжников, 2018; Головаха, 1988).

В представленных выше исследованиях отмечаются сложности, возникающие

при выборе профессии современными юношами и девушками в стремительно меняющемся мире.

Сегодня молодые люди сталкиваются с большой неопределенностью в отношении своих карьерных возможностей, исследований о коррелятах и последствиях неопределенных устремлений недостаточно (Lorenz, Kikkas, Söme, 2021). Подросток должен сделать полноценный выбор, оптимальный для построения образа возможного личного будущего (Сергоманов, Андреева, Данилова, 2020; Митина, Щелина, 2021). Выбор профессии является также средством достижения того или иного образа жизни. Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор с ее помощью предпочитаемого образа жизни (Головаха, 1988; Пряжников, 2018).

Цель статьи – изучение эмоциональных характеристик профессиональных установок юношей и девушек в возрасте 15-18 лет.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Многие исследователи раннего юношеского возраста связывали переход от подросткового к раннему юношескому возрасту с резкой сменой внутренней позиций, рассматривали профессиональное и личностное самоопределение в качестве основного новообразования старшего школьного возраста (Божович, 2008; Дубровина, 1989). И.В. Дубровина отмечает, что «в старшем школьном возрасте формируется не само самоопределение – личностное, профессиональное (шире – жизненно), а психологическая готовность к нему» (Дубровина, 1989: 10). В этой связи важно отметить, что ориентация на будущее традиционно рассматривается как центральная характеристика старшего школьного возраста и выступает существенным фактором формирования основного психологического новообразования этого возрастного периода – готовности к самоопределению – жизненному, личностному, профессиональному (Гинзбург, 1996; Дубровина, 1989).

М.Р. Гинзбург рассматривает психологическое будущее как значимое звено личностного самоопределения, определяющее смысловую и временную перспективу личности (Гинзбург, 1996).

В контексте базовых положений культурно-исторического подхода о роли переживаний в психическом развитии (Л.С. Выготский, Л.И. Божович) рассматривается необходимость изучения эмоционального компонента образа будущего, который рассматривается как отражение особенностей мотивационно-потребностной сферы субъекта (Выготский, 1984; Божович, 2008). Л.И. Божович подчеркивает, что «...чем более существенными будут эти потребности, тем более сильными и глубокими окажутся его переживания» (Божович, 2008: 136).

Гинзбург М.Р. выделяет шесть эмоциональных модальностей привлекательности будущего: страх, тревожность, индифферентное отношение, заинтересованность, спокойствие, уверенность. Данные модальности эмоциональной окрашенности будущего рассмотрены в нашем эмпирическом исследовании (Гинзбург, 1996).

М.Р. Гинзбург отмечает в своей работе, что старший подростковый и младший юношеский возраст – это возраст активного жизненного поиска, опробывания различных социальных ролей и видов деятельности, выделяя одним из параметров личностного самоопределения «успешную самореализацию». Вслед за автором будем понимать, что «успешная самореализация по определению подразумевает наличие собственной активности, проявления собственной индивидуальности, т.е. творческого начала» (Гинзбург, 1996: 69).

Прежде чем представить полученные результаты нашего исследования, обратимся к понятию «зрелости профессиональных установок», представленное в работе И.М. Кондакова, которое мы будем использовать в работе. «Достижение профессиональной зрелости обусловлено следующими процессами: ростом ориентации на профессиональный выбор; ростом профессиональной информированности при достижении

широкого и дифференцированного планирования; ростом устойчивости профессиональных предпочтений; кристаллизацией свойств личности, релевантных профессиональному выбору; дифференциацией профессиональных предпочтений при опоре на собственные способности, интересы и возможности» (Кондаков, 1989: 50). Профессиональные установки связаны с готовностью индивида принимать профессионально важные решения. С одной стороны – с объективными требованиями социальной ситуации развития и с другой стороны – с имеющимся опытом решения жизненных задач.

И.М Кондаковым было выделено пять факторов, которые рассматриваются как качественно своеобразные профессиональные установки (показатели субъективного оценивания ситуации выбора профессии):

1) «нерешительность в профессиональном выборе», объединяющий высказывания, которые характеризуются чувством нерешительности, стремлением уйти от обдумывания профессионального выбора, отсутствием устойчивых взглядов на профессиональное будущее, а также малой информированностью в области профессий;

2) «рационализм профессионального выбора» – группирует высказывания, отличающиеся готовностью действовать по плану, способностью менять что-то в своей жизни ради профессии, а также осознанностью и основательностью принятого решения;

3) «оптимизм в отношении профессионального будущего», объединяющий высказывания, характеризующиеся идеализацией будущего, чувством избранности, верой в будущую профессию;

4) «высокая самооценка» – демонстрирующие завышенную самооценку;

5) «зависимость в профессиональном выборе» – отражает степень влияния и открытость ко всякого рода воздействиям, как внешним так внутренним (Кондаков И.М., 1989).

Материалы и методы (Methodology and methods). В исследовании приняты участие обучающиеся десятых и одиннадцатых

классов общеобразовательных учреждений и студенты первых курсов средних профессиональных учебных заведений, всего 359 человек, из них 201 юноша и 158 девушек, средний возраст респондентов 17 лет.

Исследование проводилось в 2021 году на базе общеобразовательных школ и колледжей г. Москвы, Московской области, г. Орска, Оренбургская обл. и г. Челябинска.

Исследование проводилось в три этапа. На *первом* были получены эмпирические данные. Для определения индивидуальных особенностей профессиональных установок старшеклассников, находящихся в ситуации выбора профессии, степени решительности, рациональности, оптимистичности, самоуверенности и независимости в профессиональном выборе использовался «Опросник профессиональных установок подростков» (И.М. Кондаков). Анализ данных об эмоциональной притягательности будущего для старшеклассников и студентов младших курсов колледжей проводился с помощью опросника «Эмоциональное отношение к будущему» (М.Р. Гинзбург). Отношение к самостоятельности и отношению к творчеству позволило выявить опросник исследования самореализации (М.Р. Гинзбург). На *втором* этапе исследования полученные материалы были обработаны с помощью статистического пакета SPSS 23.0., кластерного (метод k-средних), коэффициент ранговой корреляции Спирмена. На *третьем* этапе проводился кластерный анализ, позволяющий выявить особенности современных юношей и девушек в различных типологических группах, какая структура показателей эмоционального отношения к будущему и профессиональных установок встречается у старшеклассников чаще, какая реже, и в чем состоят психологические особенности старшеклассников в различных типологических группах.

Научные результаты исследования и дискуссия (Research Results and Discussion). На первом этапе анализа данных были проанализированы первичные описательные статистики (табл. 1).

Таблица 1

Описательные статистики показателей эмоционального отношения к будущему, профессиональных установок и отношение к самостоятельности

Table 1

Descriptive statistics on emotional attitudes, professional attitudes and attitudes towards autonomy

Показатели эмоционального отношения к будущему, профессиональных установок и отношение к самостоятельности	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия		Экссесс	
			Статистика	Стандартная ошибка	Статистика	Стандартная ошибка
Самостоятельность («Опросник исследования самореализации»)	30,0110	3,98684	-1,491	,128	8,250	,255
Творчество («Опросник исследования самореализации»)	35,1791	4,51558	-1,186	,128	9,572	,255
Страх («Эмоциональное отношение к будущему»)	6,6474	2,84928	,769	,128	,136	,255
Тревожность («Эмоциональное отношение к будущему»)	8,3058	3,25401	,172	,128	-,684	,255
Индифферентное отношение («Эмоциональное отношение к будущему»)	5,4986	2,63778	1,262	,128	1,326	,255
Заинтересованность («Эмоциональное отношение к будущему»)	11,9807	2,50131	-1,047	,128	1,318	,255
Спокойствие («Эмоциональное отношение к будущему»)	10,1212	2,86466	-,398	,128	-,320	,255
Уверенность («Эмоциональное отношение к будущему»)	10,8182	2,76821	-,426	,128	-,387	,255
Нерешительность в профессиональном выборе («Опросник профессиональных установок подростков»)	17,6814	10,90978	-,118	,128	-,795	,255

Рационализм профессионального выбора («Опросник профессиональных установок подростков»)	25,5069	12,70851	-1,082	,128	,058	,255
Оптимизм в отношении профессионального выбора («Опросник профессиональных установок подростков»)	23,0801	11,47497	-1,097	,128	,062	,255
Высокая самооценка («Опросник профессиональных установок подростков»)	27,9751	13,80160	-1,133	,128	,109	,255
Зависимость в профессиональном выборе («Опросник профессиональных установок подростков»)	21,2044	10,73437	-,941	,128	,047	,255

Анализ данных описательной статистики позволяет на первом этапе исследования представить некоторые аспекты профессиональных установок юношей и девушек. Так, респонденты наиболее высоко оценивают степень самостоятельности в принятии личных решений. Средние значения сдвинуты в область высоких. Наиболее приближены к нормальному распределению данные по показателям эмоционального отношения к будущему: страх, тревожность, спокойствие и уверенность. Для показателей профессиональных установок: нерешительность, рационализм, оптимизм и зависимость в профессиональном выборе в целом характерно нормальное распределение. Показатель шкалы «высокая самооценка» характеризуется сдвигом в область высоких значений. Значения показателя «индиффе-

рентное отношение будущего» характеризуется сдвигом в сторону меньших значений, «заинтересованность в отношении будущего» – в область высоких, что свидетельствует об устремленности и заинтересованности в отношении своего будущего у большинства респондентов.

На следующем этапе были рассмотрены результаты корреляционного анализа эмоциональной окрашенности будущего и профессиональных установок старшеклассников. Корреляционный анализ показал значимые положительные и отрицательные связи показателей эмоциональной окрашенности будущего и профессиональных установок современных юношей и девушек. Данные коэффициенты корреляции эмоциональной окрашенности будущего и профессиональных установок старшеклассников представлены в табл. 2.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции эмоциональной окрашенности будущего и профессиональных установок старшеклассников (по Спирмену)

Table 2

Correlation coefficients of emotional coloring of the future and professional attitudes of high school students (Spirman)

Показатели («Эмоциональное отношение к будущему»)	Тревожность	Страх	Индифферентное отношение	Заинтересованность	Спокойствие	Уверенность
«Нерешительность в профессиональном выборе» («Опросник профессиональных установок подростков»)	,192**	,172**	0,035	-79	-,152**	-,157**
«Рационализм профессионального выбора» («Опросник профессиональных установок подростков»)	,124*		-0,061	0,025	-0,023	-0,018
«Оптимизм в отношении профессионального будущего» («Опросник профессиональных установок подростков»)	0,038	-0,009	-,155*	0,094	,182*	,178**
«Высокая самооценка» («Опросник профессиональных установок подростков»)	0,001	-0,046	-0,1	0,099	,114*	,201**
«Зависимость в профессиональном выборе» («Опросник профессиональных установок подростков»)	0,059	0,065	-0,011	-0,048	-,124*	-0,075
«Самостоятельность» («Опросник исследования самореализации»)	-,177**	-,153**	-,133*	,169**	,167**	,145**
«Творчество» («Опросник исследования самореализации»)	-,208**	-,215**	-,205**	,334**	,369**	,432**

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Выявлены отрицательные взаимосвязи показателя «нерешительности в профессиональном выборе» с позитивными эмоциональными модальностями привлекательности будущего: спокойствием и уверенностью ($r = -152, p \leq 0,01$; $r = -157$). Обнаружено, что «нерешительность в профессиональном выборе» положительно взаимосвязана с тревожностью и страхом ($r = 192, p \leq 0,01$; $r = 172, p \leq 0,01$). Такое соотношение изучаемых параметров может характеризоваться личностной незрелостью к профессиональному самоопределению, эмоциональным переживанием будущего, проявлением тревоги и беспокойства.

«Рационализм профессионального выбора» положительно взаимосвязан с показателем эмоциональной привлекательности будущего «тревожность» ($r = 124, p \leq 0,05$), что может говорить не только об осознанности и основательности принятого профессионального решения, но и естественном беспокойстве, связанным с будущим.

«Высокая самооценка» положительно взаимосвязана со спокойным отношением к будущему и уверенностью в отношении будущего ($r = 114, p \leq 0,05$; $r = 201, p \leq 0,01$). Такое соотношение характеризуется завышенной самооценкой, привлекательностью будущего, проявлением индивидуального активного жизненного поиска.

Показатель «оптимизм в отношении профессионального будущего» положительно взаимосвязан с позитивными эмоциональными модальностями привлекательности будущего (спокойствие, уверенность) ($r = 182, p \leq 0,01$; $r = 178$). Выявлена отрицательная взаимосвязь с индифферентным отношением к будущему ($r = -155, p \leq 0,01$). Такое соотношение характеризуется идеализацией будущего профессионального выбора, которое можно рассматривать как благоприятный вариант самореализации.

Выявлена отрицательная взаимосвязь показателя «зависимость в профессиональном выборе» с показателем «спокойствие

в отношении привлекательности будущего» ($r = -124, p \leq 0,05$). Такое соотношение отражает степень влияния и открытость ко всякого рода воздействиям как внешним, так и внутренним, поэтому можно говорить о навязанности принятого профессионального выбора.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что профессиональные установки «зависимость» и «нерешительность» в профессиональном выборе могут характеризоваться личностной незрелостью к профессиональному самоопределению, эмоциональным переживанием будущего, характеризующегося проявлением тревоги, отчаяния и беспокойства.

Данные, представленные в табл. 2, указывают на то, что показатели, характеризующие характер самореализации «творчество» и «самостоятельность» положительно взаимосвязаны с позитивными полюсами эмоциональной окрашенности будущего. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют об отрицательной взаимосвязи с показателями эмоциональной привлекательности будущего «тревожность», «страх», «индифферентное отношение». Таким образом, наблюдалось, что проявление собственной активности и индивидуальности взаимосвязано с идеализацией собственного будущего.

На третьем этапе исследования был проведен кластерный анализ (метод k-means), результаты которого представлены в таблице 3. На основании показателей успешности самореализации «самостоятельность» и «творчество», характеризующих характер самореализации (творческий или репродуктивный) были кластеризованы группы обучающихся. Кластеры получили названия «творческий характер самореализации», «репродуктивный характер самореализации» и «индифферентное отношение к самореализации». Средние значения показателей в трех кластерных группах представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средние значения показателей эмоционального отношения к будущему и профессиональных установок в трех кластерных группах

Table 3

Average values of emotional attitudes and professional attitudes in the three cluster groups

Показатели эмоционального отношения к будущему, профессиональных установок и отношение к самостоятельности	Кластер		
	«Репродуктивный характер самореализации», 11%	«Творческий характер самореализации», 66,8%	Индифферентное отношение к самореализации, 22,2%
Нерешительность	29,18	15,31	24,15
Рациональность	32,97	28,98	30,97
Оптимизм	26,79	28,98	29,98
Высокая самооценка	30,35	36,01	31
Страх	9,21	5,84	8,17
Тревога	8,88	7,47	7,47
Индифферентное отношение	5,84	4,92	6,75
Заинтересованность	11,68	12,53	11,65
Спокойствие	9,61	11,00	9,72
Уверенность	10,29	11,70	10,28
Зависимость	28,29	24,17	36,02

Данные табл. 3 позволяют сделать вывод, что 22,2% старшеклассников характеризуются индифферентным отношением к самореализации.

11% современных юношей и девушек характеризуются нерешительностью и зависимостью профессионального выбора, репродуктивным характером самореализации, психологической незрелостью к профессиональному самоопределению. Эмоциональное отношение к будущему, характеризующиеся беспокойством, страхом и тревогой, свидетельствуют о существенной потребности в профессиональном самоопределении.

66,8 % респондентов характеризуются готовностью к профессиональному самоопределению, успешной самореализацией, наличием собственной активности, проявлением собственной индивидуальности, творческого начала. Эмоциональное отношение к привлекательности будущего характеризуется заинтересованностью и привлекательностью. В современных социально-экономических условиях готовность к профессиональному самоопределению современных юношей и девушек только отчасти соответствует возрастным психологическим возможностям (Андреева, Лисичкина, Бримова,

2021; Сергоманов, Андреева, Данилова, 2020).

Выявленные особенности эмоциональных характеристик профессиональных установок старшеклассников соотносятся с результатами исследований А.Д. Андреевой, Е.Е. Даниловой, П.А. Сергоманова, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной: устремленность в будущее по-прежнему является важной психологической характеристикой изучаемого возрастного периода. В современных отечественных и зарубежных исследованиях фиксируется феномен медленного взросления современной молодежи. Данный феномен вступает в противоречие с предъявляемыми институциональными требованиями к современной молодежи. Мы согласны с мнением А.Д. Андреевой, Е.Е. Даниловой, П.А. Сергоманова, что центром социальной ситуации развития современных юношей и девушек является отношение к неопределенности в жизни, а не профессиональное самоопределение. В современном мире происходит трансформация профессиональной сферы, требующая необходимости приобретения новых профессиональных навыков на протяжении всей взрослой жизни, для решения непредсказуемых и меняющихся задач (Андреева, Лисичкина, Бримова, 2021; Сергоманов, Андреева, Данилова, 2020; Божович, 2008).

Заключение (Conclusions). Таким образом, в настоящем исследовании рассмотрена специфика взаимосвязи эмоциональных характеристик и профессиональных установок старшеклассников. Полученные в исследовании данные демонстрируют, что эмоциональные характеристики будущего и профессиональные установки взаимосвязаны. Выявлены и проанализированы значимые связи между особенностями самореализации и эмоциональной окрашенностью будущего, получившие наибольшее число значимых корреляций. Ситуация самоопределения переживается современными молодыми людьми достаточно остро. По-видимому, такое эмоциональное отношение к будущему обусловлено не только расширением диапазона возможностей для самореализации, предоставляемых цифровой экономикой, но

и высокой подвижностью социально-экономических процессов, глобальной неопределенностью будущего. Показатели субъективного оценивания ситуации выбора профессии современными старшими подростками «Рационализм профессионального выбора», «Оптимизм в отношении профессионального будущего» и «Высокая самооценка» можно рассматривать как адекватное отношение к ситуации профессионального самоопределения. «Зависимость и нерешительность в профессиональном выборе» может характеризоваться личностной незрелостью к профессиональному самоопределению, эмоциональным переживанием будущего, характеризующегося проявлением тревоги, отчаяния и беспокойства. Данные показатели могут свидетельствовать о кризисе самоопределения современного юношества. С одной стороны, социальная ситуация развития подталкивает к принятию решения о своей будущей профессии, с другой стороны, неопределенность и изменчивость будущего обесценивают опыт старших поколений.

Список литературы

Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бримова Л.А. Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 127-140. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 400 с.

Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: в 6-ти т. / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 223-234.

Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: Дис. ... докт. психол. наук. Москва. 1996. 261 с.

Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.

Кондаков И.М. Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: Дис. ... канд. психол. наук. Москва. 1989. 153 с.

Митина Л.М., Щелина С.В. Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. Монография М: Изд-во Психологического института, 2021, 311 с.

Пряжников Н.С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 1. С. 4-22.

Сергоманов П.А., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Российские подростки эпохи позднего СССР и современного российского общества // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 4. С. 40-53.

Формирование личности старшеклассника / Андреева А.Д. [и др.] / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. 168 с.

Ундуск Е.Н., Чехова Д.В., Степанов Ю.Н. Изучение взаимосвязи представления о своем будущем и эмоционально-ценностного отношения к себе современной молодежи // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 2. С. 162-173. DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-2-162-173.

Bajec B. Relationship between time perspective and job satisfaction // International Journal of Human Resources Development and Management. 2018. Vol. 8, no. 1/2. pp. 145-165. DOI: 10.1504/IJHRDM.2018.092294.

College as a Growth Opportunity: Assessing Personal Growth Initiative and Self-determination Theory / Weigold I.K. [et al.] // Journal of Happiness Studies. 2021. no. 22. P. 2143-2163. DOI: 10.1007/s10902-020-00312-x.

Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia. / Bentley S.V., Peters K., Haslam S.A. and Greenaway K.H. // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10, P. 1-13. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00628.

Joynes V.C.T. Defining and understanding the relationship between professional identity and inter-professional responsibility: implications for educating health and social care students // Adv in Health Sci Educ. 2018. no. 23. P. 133-149. DOI:10.1007/s10459-017-9778-x.

Lorenz B., Kikkas K., Sõme T. IT as a career choice for girls: breaking the (self-imposed) glass ceiling // Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning: a Virtual Conference hosted by University of Applied Sciences HTW, Berlin, Germany, 28-29 October, 2021. In Busch C., Frieß R., Steinicke M., Wendler T. (eds.). UK: Academic Conferences International Limited, 2021, P. 226-274. DOI: 10.34190/EEL.21.022.

References

Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G. and Brimova, L.A. (2021), "Dynamics of professional identity in high school students of Moscow and regional schools", *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2, 127-140. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140. (In Russian).

Bozhovich, L.I. (2008), *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. [Personality and its formation in childhood], Piter, Saint Petersburg, Russia.

Vygotskii, L.S. (1984), *Pedologiya podrostka. Sbornik sochinenii* [Pedology of a teenager], in Elkonin D.B. (ed.), *Pedagogika*, Moscow, Russia.

Ginzburg, M.R. (1996), *Psychology of Personal Self-determination*, D. Sc. Thesis, Moscow, Russia.

Golovakha, E.I. (1988), *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi* [Life prospect and professional self-determination of young people], Naukova Dumka, Kiev, Ukraine.

Kondakov, I.M. (1989), *Individual-psychological characteristics of teenagers in the choice of profession*, Ph.D. Thesis, Moscow, Russia.

Mitina, L.M. and Shchelina, S.V. (2021), *Resursnaya determinatsiya lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov-psikhologov* [Resource determination of personal and professional development of students-psychologists], Izd-vo Psikhologicheskogo instituta, Moscow, Russia.

Pryazhnikov, N.S. (2018), "The problem of rethinking the concept of profession in the changing socio-cultural realities", *Organizational psychology and labor psychology*, 3 (1), 4-22. (In Russian).

Sergomanov, P.A., Andreeva, A.D. and Danilova, E.E. (2020), "Russian adolescents of the late USSR and modern Russian society" *Issues of Psychology*, 66 (4), 40-53. (In Russian).

Andreeva, A.D., et al. (1989), *Formirovanie lichnosti starsheklassnika* [Formation of the personality of the high school], in Dubrovina I.V. (ed.), *Pedagogika*, Moscow, Russia.

Undusk, E.N., Chekhova D.V., Stepanov, Yu.N. (2021), "Studying the relationship of the concept of their future and the emotional and value attitude towards themselves of modern youth", *Human psychology in education*, 3 (2), 162-173. DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-2-162-173. (In Russian).

Bajec, B. (2018), "Relationship between time perspective and job satisfaction", *International Journal of Human Resources Development and Management*, 8 (1/2), 145-165. DOI: 10.1504/IJHRDM.2018.092294. (In English).

Weigold, I.K., et al. (2021) “College as a Growth Opportunity: Assessing Personal Growth Initiative and Self-determination Theory”, *Journal of Happiness Studies*, 22, 2143-2163. DOI: 10.1007/s10902-020-00312-x. (In English).

Bentley, S.V., Peters, K., Haslam, S.A. and Greenaway, K.H. (2019), “Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia”, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00628. (In English).

Joynes V.C.T. (2018), “Defining and understanding the relationship between professional identity and inter-professional responsibility: implications for educating health and social care students”, *Adv in Health Sci Educ*, 23, 133-149. DOI:10.1007/s10459-017-9778-x. (In English).

Lorenz, B., Kikkas, K. and Söme T. (2021), “IT as a career choice for girls: breaking the (self-imposed) glass ceiling”, *Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning: a Virtual Conference hosted by University of Applied Sciences HTW, Berlin, Germany, 28-29 October, 2021*. In Busch C., Frieß R., Steinicke M., Wendler T. (eds.). Academic Conferences International Limited, England, UK, 226-274. DOI: 10.34190/EEL.21.022. (In English).

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

Данные авторов:

Лисичкина Алёна Геннадьевна, научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования.

Трушина Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор института образования и практической психологии, Челябинский государственный университет.

Емельянова Лариса Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета.

About the authors:

Alena G. Lisichkina, Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Irina A. Trushina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Head of the Institute of education and practical psychology Chelyabinsk State University.

Larisa A. Emelyanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Orsk Humanitarian Technological Institute, Branch of Orenburg State University.

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-10

Климанова Н.Г. ,
Терещенко Н.Г. *

Динамика психологической готовности студентов
к предпринимательской деятельности

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
ул. Московская, д. 42, г. Казань, 420111, Россия
tereshenko@chl.ieml.ru*

*Статья поступила 22 апреля 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* В современной бурно развивающейся России возникает проблема в подготовке к предпринимательству молодых людей и формированию у них предпринимательской готовности. Современной России остро необходимы предприниматели, так как развитие экономики не может существовать без такого сектора, как предпринимательство. Современное состояние данной проблемы указывает на недостаточную готовность студентов к предпринимательской деятельности, а также, способы ее развития. *Цель работы:* произвести диагностику психологической готовности к предпринимательской деятельности до и после проведения, разработанной автором «обучающей программы дисциплины «Основы предпринимательства» для приобретения студентами необходимых теоретических и практических знаний, умений и навыков. *Материалы и методы:* проведено пилотажное исследование психологической готовности (до обучения по программе «Основы предпринимательства» и после него). В исследовании приняли участие студенты гуманитарного направления, в возрасте 19-23 лет (юноши и девушки), в количестве 102 человека. Для сбора эмпирических данных использовался опросник Е.К. Климовой «Диагностика психологической готовности к предпринимательской деятельности». *Результаты.* При изначально низкой готовности студентов к предпринимательству возможно успешно повысить этот уровень с помощью разработанной программы «Основы предпринимательства». *Заключение.* Современные вузы могут внедрять программу обучения «Основы предпринимательства» в основную образовательную программу и готовить студентов к будущей предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: психология; психологическая готовность к деятельности; предпринимательская деятельность; управленческая деятельность

Информация для цитирования: Климанова Н.Г., Терещенко Н.Г. Динамика психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 108-119. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-10.

N.G. Klimanova ,
N.G. Tereshchenko *

Dynamics of psychological readiness of students for entrepreneurial activities

Timiryasov Kazan Innovation University (IEPM)
42 Moskovskaya Str., 420111, Kazan, Russia
tereshchenko@chl.ieml.ru*

Received on April 22, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022

Abstract. *Introduction.* The relevance of this topic is in the fact that Russia, a modern rapidly developing country, has a problem in preparing young people for entrepreneurship and forming their entrepreneurial readiness. Modern Russia acutely needs entrepreneurs because a developed economy cannot exist without such a sector as entrepreneurship. The current state of this problem indicates the insufficient knowledge of students' readiness for entrepreneurial activity, as well as the ways of its development. *The aim of the work:* to diagnose psychological readiness for entrepreneurship before and after the implementation of the author's developed training program "The Fundamentals of Entrepreneurship" aimed for students to acquire the necessary theoretical and practical knowledge, skills and abilities. *Materials and methods:* a pilot study of psychological readiness was conducted (before training under the program "The Fundamentals of Entrepreneurship" and after it). The study involved 102 students in the humanities, aged 19-23 years (boys and girls). A questionnaire by E.K. Klimova "The diagnostics of psychological readiness for entrepreneurship" was used to collect empirical data. *Results:* the results allow us to conclude that with initially low readiness of students for entrepreneurship, it is possible to successfully improve this level with the help of the developed program "The Fundamentals of Entrepreneurship". *Conclusion.* The practical significance of the study lies in the fact that modern universities can implement the training program "The Fundamentals of Entrepreneurship" in their curricula, and prepare students for future entrepreneurial activities.

Keywords: psychology; psychological readiness for activity; entrepreneurial activity; managerial activity

Information for citation: N.G. Klimanova, N.G. Tereshchenko (2022), "Dynamics of psychological readiness of students for entrepreneurial activities", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 108-119, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-10.

Введение (Introduction). *Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современной России остро необходимы предприниматели. Они создают рабочие места, платят налоги и повышают благосостояние государства, вносят в процесс производства новые товары, услуги, технологии. На 2020

год по официальным данным Росстата в России насчитывалось индивидуальных предпринимателей 2,3 млн. человек. В сравнении с другими странами, это очень низкие показатели занятости населения в предпринимательстве. Известно, что развитая экономика не может существовать без такого сектора, как предпринимательство. Республика Та-

тарстан принимает активное участие в поддержке и развитии предпринимательства, в частности Татарстан стал одним из первых регионов, принявших участие в программе регистрации самозанятых. Но с наступлением пандемии коронавирусной инфекции (COVID-19) количество предпринимателей резко начало падать, что сказалось на экономике страны.

Предприниматели сегодня нужны во всех отраслях хозяйства России, и предпринимательство востребовано для всех направлений деятельности, что и ставит проблему подготовки молодых людей к предпринимательству и формированию у них предпринимательской готовности на уровне высшей школы. Уже в процессе обучения у студентов разных направлений бакалавриата и магистратуры важно обеспечить развитие компетенций и психологической готовности к деятельности, в том числе и к будущей предпринимательской деятельности, так как получение таких знаний, умений и навыков в процессе обучения в вузе составляет основу для будущей его профессиональной деятельности, включая ее реализацию в предпринимательстве. В психологии обучения и психологии профессиональной деятельности известно, что любая профессиональная деятельность изначально предстает перед тем, кто ее осваивает, в форме знаний или «нормативно-одобренного способа деятельности». При ее освоении нормативный способ деятельности «распредмечивается» и переходит в индивидуальный. Этот процесс включает построение и развитие основных качеств деятельности (мотивов и целей, программы и информационной основы, принятия решений и деятельностно-важных качеств) (Шадриков, 1994). Поэтому очевидно, что современному выпускнику высшей школы независимо от направления подготовки необходимо получить психологический ресурс, потенциально доступный его субъекту и включающий систему знаний, умений, навыков и качеств личности. В том числе: умение сформулировать бизнес-идею, составить бизнес-план, моделировать пред-

принимательскую деятельность, ориентироваться в юридических и экономических документах, понимать себя, свои индивидуально-психологические особенности и уметь выявлять у себя эти личностные качества, обеспечивающие успешное саморазвитие в предпринимательстве, что и обеспечит его психологическую готовность к предпринимательству.

Но пока в настоящее время эта задача остается нереализованной. Анализируя данную проблему, З.Я. Ханова и М.Б. Позина описывают устоявшийся опыт такой работы, который чаще всего представлен или в учебно-воспитательном процессе, или подготовкой на предприятиях во время стажировок, в кружках, секциях, платных курсах, либо ориентацией программ на знакомство с управленческой деятельностью (Ханова, Позина, 2020). Студенты, обучаясь по различным направлениям подготовки и получая образование, имеют также возможность, применить компетенции в области предпринимательской деятельности, основу которых составляет инициативность предпринимателя в условиях неопределенности. При этом обзор трудов психологических проблем профессиональной подготовки свидетельствует об отсутствии связи между просто наличием любого образования вообще и предпринимательскими успехами. Исследованиями, реализующими концепцию системогенеза В.Д. Шадрикова, утверждается, что формирование психологической готовности к профессиональной деятельности, структуры профессионально-важных качеств и системы профессиональной деятельности происходит в ходе профессионального обучения (Поваренков, 2002).

Анализ ситуации показывает, что высшая школа приступила к выполнению важного общественного заказа, и в силу высокого спроса, значительный интерес к подготовке таких специалистов проявляют, прежде всего, негосударственные вузы, но при этом в подготовке наблюдается явный перекос в сторону коммерческого и финансового менеджмента. Кроме того, наблюдается

дефицит трудов, освещающих условия эффективного формирования психологической готовности к предпринимательской деятельности обучающихся на уровне высшей школы, а также отсутствие достаточных теоретических и методических разработок по этой теме.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Зарубежные и отечественные ученые, развивая концепцию психологии современного руководителя-предпринимателя, уделяют внимание субъектным детерминантам его деятельности – личностным факторам, обеспечивающим эффективную реализацию функций и задач, а также процесс самореализации. Характеризуя успешного предпринимателя, зарубежные исследователи Р.Э. Бояцис, П. Друкер, Д.М. Мескон, Д. Макклеланд, Р. Хизрич, М. Питерс, А. Кабуэнас, Дж. Сингко, Р. Эспаньол и др. указывают значение многих личностных факторов, таких как: мотивация достижения, готовность к риску, инновационная направленность, стремление к успеху, свобода и независимость, интеллект, и многих других характеристик. Успешная деятельность предпринимателя выступает процессом его самореализации и складывается из умений качественно мотивировать и управлять людьми, выстраивать коммуникации, делать выбор (Boyatzis, 2008; Begley, Boyd, 1988; Cabuenas, Singco, España, 2021; Chatterjee, Niladri, 2015; Douglas, 2005; Drucker, 1954; Hisrich, 1986; McClelland, 1987; Mescon, Albert, Khedouri, 1988; Shaker, 2003). Современные исследования российского предпринимательства охватывают следующие направления анализа: динамики экономического сознания российского предпринимательства, психологических особенностей и психологических аспектов эффективности предпринимательской деятельности (Журавлев, Ахметов, 2018; Журавлев, Позняков, 2012); механизмов мотивации предпринимательской активности

(Шохнех, Барышникова, 2019); структуры предпринимательских намерений российской молодежи (Магомедова, 2019); удовлетворенности предпринимательской деятельностью (Филинкова, Позняков, 2002); способностей к предпринимательству и готовности субъекта идти на риск в ситуациях, где другие продемонстрируют отказ (Абубакаров, 2018); предпринимательских способностей как адаптационного ресурса (Зорина, 2021). В ряде работ представлены результаты исследований профессионального развития: развития предпринимательских способностей у студентов (Мишурова, 2020; Потаев, 2020); а также способов формирования предпринимательских способностей у обучающихся в системе «школа-вуз» (Малинин, 2019).

В числе структурных составляющих успешности для любой деятельности одним из ведущих является фактор психологической готовности к ней. Психологическая готовность личности к деятельности – это необходимое условие для ее успешного начала, выполнения и завершения. Предпринимательская деятельность человека не является исключением. Понятие психологической готовности личности к деятельности в психологии характеризуется в терминах психологического состояния, настроения, установки. Психологическая готовность личности к предпринимательской деятельности описана в литературе как интегральное образование ценностных, когнитивных и операционно-деятельностных компонентов (Ханова, 2012). Учитывая современные вызовы изменившихся социально-экономических условий, ученые сходятся во мнении о необходимости психолого-педагогического обоснования прикладной подготовки студентов к предпринимательской деятельности в процессе обучения, направленной на формирование психологической готовности личности к предпринимательской деятельности. Для решения данной психолого-педагогической проблемы формирования психологической готовности к предпринимательской деятельности необходимыми являются инструменты

ее психолого-педагогического формирования и инструменты диагностики для мониторинга произошедших в личности изменений.

В исследованиях Р.М. Булгучевой, И.Б. Байсонгурова, Д.И. Нуцалханова установлены предикторы для оценки психологической готовности к предпринимательской деятельности, которые были использованы ими в диагностике ее актуального уровня. Полученные в результатах исследования низкие результаты свидетельствуют о наличии противоречий и искажений в представлениях студентов о предпринимательской деятельности (Булгучева, Байсонгурова, Нуцалханова, 2017).

Анализ степени разработанности проблемы исследования показывает актуализацию исследований в изучении различных психологических аспектов деятельности предпринимателей и факторов успешности, таких как личностные особенности, направленность и мотивы, структуры предпринимательских способностей. Однако в меньшей степени представлены работы, в которых освещены выявление и развитие психологической готовности современных студентов к предпринимательству в процессе обучения, а также недостаточно изучены условия формирования психологической готовности к предпринимательской деятельности. Эти обстоятельства и явились решающими в определении дидактических и эмпирических целей работы.

Формирование целей статьи.

1. Отметим, что теоретические и практические аспекты подготовки специалистов характеризуются наличием серьезных противоречий:

– общественной востребованностью в предпринимательской активности и недостаточными объемами их подготовки на уровне высшей школы,

– востребованностью в развитии предпринимательской готовности и отсутствием дидактических средств ее развития.

В связи с этим в Казанском инновационном университете имени В.Г. Тимирязова было принято решение внедрить в основную образовательную программу для ряда

направлений подготовки бакалавриата обучающую программу дисциплины «Основы предпринимательства» для приобретения студентами необходимых теоретических и практических знаний, умений и навыков. В программу входил раздел «Формирование психологической готовности к предпринимательской деятельности», результаты освоения которого оценивались в данном исследовании. В рамках данного раздела рассматриваются вопросы индивидуально-психологических особенностей предпринимателей, обозначаются те знания, умения и навыки, которыми должен обладать предприниматель, разбираются психологические особенности самой предпринимательской деятельности. Данную программу от других разработанных такого рода программ отличает внедрение в ее содержание психологического аспекта предпринимательской деятельности наряду с разделами «Основы финансово-экономической деятельности», «Юридическая грамотность», которые позволили сформировать студентам комплексное представление о работе субъектов предпринимательства, но как самостоятельные компоненты они не являлись диагностически ценными по замыслу. Как правило, эти компоненты учитывают показатели академической успеваемости по предмету. Занятия проводятся в течение одного семестра для студентов второго курса гуманитарных направлений. Обучение завершается зачетом в виде защиты индивидуального предпринимательского проекта.

2. Высокая практическая значимость и недостаточная разработанность аспектов проблемы психологической готовности к предпринимательской деятельности и дидактических условий ее определяющих обусловила постановку цели эмпирического исследования, а также выбор методов его реализации.

Отметим, что на стадии профессионального образования формальными критериями соответствия социальным требованиям профессионального научения (усвоения профессионального опыта, представленного знаниями, умениями, навыками) всегда

выступают показатели академической успеваемости по предмету.

Содержательными показателями являются сформированность профессиональной деятельности и ее информационной основы, структуры способностей, направленности, общей готовности к деятельности.

В настоящем исследовании таким содержательным показателем является показатель психологической готовности к предпринимательской деятельности, предикторами которого выступили мотивационно-целевой и ресурсный компоненты структуры психологической готовности к предпринимательской деятельности, обоснованные в работе Е.К. Климовой (Климова, 2004).

Психологическая готовность к предпринимательской деятельности представляет собой симптомокомплекс «предпринимательских мотивов и целей» (выражающийся в стремлении заниматься предпринимательством и готовности к проявлению настойчивости в достижении ее целей) и наличии «предпринимательских ресурсов» (таких профессионально-важных качеств как: предприимчивость – способность проявлять инициативу в предпринимательстве; стратегическое мышление, позволяющее прогнозировать изменения в рыночной ситуации; и стрессоустойчивость, как готовность действовать в стрессовых и неопределенных ситуациях, не снижая продуктивности).

Цель исследования: произвести диагностику психологической готовности к предпринимательской деятельности до и после проведения, разработанной автором «обучающей программы дисциплины «Основы предпринимательства» для приобретения студентами необходимых теоретических и практических знаний, умений и навыков.

Материалы и методы (Methodology and methods). Исследование проводилось на базе психологической лаборатории Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. В статье представлено пилотажное эмпирическое исследование, выполненное на выборке 102 студентов гуманитарного направления (направление подго-

товки «Дошкольное образование» и «Экономика»), в возрасте 19-23 года г. Казань РТ РФ.

Для сбора эмпирических данных использовался опросник Е.К. Климовой «Диагностика психологической готовности к предпринимательской деятельности», содержание которого представляют 23 проблемные ситуации и для каждой 4 альтернативы выбора. Структура опросника включает 5 первичных шкал, охватывающих мотивационно-целевые характеристики и ключевые профессионально-важные качества (как указывает автор) и 3 вторичные шкалы, суммарные по отношению к первичным шкалам. Шкала «Психологическая готовность к предпринимательству» является интегральной шкалой, в которой учтены все шкалы опросника. Методика имеет ключи, но не содержит сведений о нормировании результатов. Методика снабжена пятиуровневой градацией показателей: низкие показатели, ниже среднего, средние, выше среднего, высокие. Но интерпретация дается только для двух крайних уровней и среднего уровня. Есть сведения о ретестовой надежности, конструктивной и прогностической валидности. Методами математического анализа стали данные описательной статистики и Т-критерий, расчеты выполнены в программе SPSS. Проведение сравнительного анализа с применением Т-критерия позволяет подтвердить различия и обосновать динамику изменений в структуре компонентов психологической готовности у студентов разных направлений обучения.

Эмпирическое экспериментальное исследование включает три этапа. На первом – произведен замер психологической готовности к предпринимательству у студентов, обучающихся на направлении подготовки «Дошкольное образование» и «Экономика». На втором – реализовано обучение по курсу «Основы предпринимательства». На третьем – повторный замер психологической готовности к предпринимательской деятельности у этой же группы студентов, участников исследования.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).

Результаты исследования представлены для студентов групп двух направлений подготовки: «Дошкольное образование»; «Экономика». В таблице содержатся средние значения шкал методики психологической готовности к предпринимательской деятельности у студентов, обучающихся по направлению «Дошкольное образование» и «Экономика», до и после прохождения обучающей программы «Основы предпринимательства». Данные таблицы отражают динамику развития отдельных качеств – компонентов психологической готовности к предпринимательской деятельности.

Из данных таблицы видно, что имеются различия в исходном уровне психологической

готовности к предпринимательской деятельности и различных ее компонентов (разброс значений от 2,56 до 5,46 по 12 бальной шкале; от 6,4 до 15,08 по 24 бальной шкале).

Результаты первого замера указывают на выраженные различия для двух групп участников исследования по всем шкалам методики. Показатели для всех шкал методики достоверно выше в группе направления подготовки «Экономика» и находятся в зоне средних показателей, для студентов группы направления подготовки «Дошкольная педагогика» показатели этих же шкал находятся в зоне низких показателей или ниже среднего. Можно предположить, что такая изначальная неравномерность определяется внутренними условиями, через которые преломляются внешние (педагогические) воздействия.

Таблица

Средние значения двух измерений

Table

Average values of two measurements

№	Направление Замеры Шкалы	«Дошкольное образование»					«Экономика»				
		1 замер		2 замер		Тэ	1 замер		2 замер		Тэ
Ср.	Ст.о	Ср.	Ст.о	Ср.	Ст.о		Ср.	Ст.о	Ср.	Ст.о	
1	Предпринимательские мотивы	3,84	1,9	5,84	1,7	-6	5,9	1,5	9,12	2,1	-9,0
2	Предпринимательские цели	2,56	1,41	4,7	1,92	-6,47	4,24	1,83	9,56	2,27	-12,4
3	Предприимчивость	3,56	1,69	6	2,16	-6,09	4,24	1,57	6,4	2,26	-5,17
4	Стратегическое мышление	3,9	1,8	7,94	2,21	-8,87	5,46	2,18	9,2	2,21	-9,19
5	Стрессоустойчивость	3,7	1,59	6,78	2,88	-5,71	5,38	2,37	6,28	2,65	-1,85
6	Предпринимательская интенция	6,4	3,05	10,5	2,58	-8,46	10,14	2,3	18,68	3,24	-14,8
7	Предпринимательские ресурсы	11,16	3,26	20,7	4,38	-11,5	15,1	3,29	21,8	4,06	-9,7
8	Психологическая готовность к предпринимательству	17,56	5,56	31,1	5,49	-12,1	25,2	4,2	40,5	5,7	-15,7

* составлено автором. Приведены эмпирические значения Т-критерия для $p \geq 0,001$, $T_{кр} = 3,39$

Данные второго замера свидетельствуют об увеличении уровня развития качеств (разброс значений от 4,7 до 9,56 по 12 бальной шкале; от 10,54 до 21,88 по 24 бальной шкале). Для двух групп участников исследования по всем шкалам методики отмечаются выраженные различия средних значений. Показатели для некоторых шкал методики достоверно выше в группе направления подготовки «Экономика» и находятся в зоне показателей выше средних, для студентов группы направления подготовки «Дошкольная педагогика» показатели этих же шкал находятся в зоне средних показателей или ниже среднего. В частности, для второго замера можно указать на отсутствие различий между группами в качествах предприимчивость и стрессоустойчивость, входящих компонентами в предпринимательские ресурсы. По показателю предпринимательские ресурсы группы также имеют сходные значения.

Рассмотрим содержание результатов более подробно.

Для обучающихся по направлению «Экономика» для первого замера характерны следующие показатели. Сформированность предпринимательских мотивов находится на среднем уровне, а предпринимательские цели на уровне ниже среднего, что свидетельствует о наличии мотивации для осуществления предпринимательской деятельности. Но только данная мотивация пока не является основополагающей, ведущей для осуществления предпринимательской деятельности. После прохождения обучающего курса показатели изменились до уровня выше среднего ($p \geq 0,001$).

Средние значения предприимчивости для первого замера находятся на уровне ниже среднего, после обучения значения повысились до среднего уровня ($p \geq 0,001$). Стратегическое мышление до начала обучения на среднем уровне, после обучения уровень стал выше среднего ($p \geq 0,001$). Стрессоустойчивость и в первом и во втором замере находится на среднем уровне, значимых изменений по шкале стрессоустойчивости не выявлено.

Уровень выраженности предпринимательской интенции (намерений), предпринимательских ресурсов и психологической готовности к предпринимательской деятельности студентов данной группы до обучения соответствовал показателям среднего уровня, после обучения этот показатель также изменился до уровня выше среднего ($p \geq 0,001$).

Для обучающихся по направлению «Дошкольное образование» для первого замера характерны следующие показатели. Сформированность предпринимательских мотивов находится на уровне ниже среднего, предпринимательских целей на низком уровне. Такие показатели мотивационно-целевых характеристик свидетельствует об отсутствии мотивационного потенциала для реализации предпринимательской деятельности. Предпринимательские ресурсы или ключевые профессионально важные качества (предприимчивость, стратегическое мышление и стрессоустойчивость) развиты на уровне ниже среднего и их развитие не является достаточным для ее реализации.

После прохождения обучающего курса наблюдаются изменения показателей: для мотивов – до среднего уровня ($p \geq 0,001$); для целей – до уровня ниже среднего ($p \geq 0,001$); для ключевых профессионально-важных качеств значения – до среднего уровня ($p \geq 0,001$). Показатели по вторичным шкалам изменились до среднего уровня ($p \geq 0,001$). Такие результаты могут указывать о повышении уровня психологической готовности к предпринимательской деятельности.

Студенты, обучающиеся по направлению дошкольного образования, изначально не были ориентированы на предпринимательскую деятельность и не видели возможных путей развития своей карьеры в направлении предпринимательства. После обучения произошли изменения в структуре намерений (мотивов и целей), а также в структуре ресурсов (предприимчивости, стратегического мышления, стрессоустойчивости).

Представленные результаты свидетельствуют о том, что в ходе обучения про-

исходит формирование информационной основы выполнения предпринимательской деятельности, и наблюдается динамика в степени освоения структурно-динамических элементов предпринимательской деятельности (ее мотивов, целей и ресурсов).

Таким образом, можно констатировать, что в обучении однонаправлено изменяется как уровень развития качеств, определяющих психологическую готовность к предпринимательству, так и ее интегральный показатель.

Отмечается тенденция, характеризующая профессиональное развитие: формирование и развитие мотивов и способностей, как внутренних источников и детерминант психологической активности личности.

Опыт формирования психологической готовности к предпринимательству представлен в работах Д.А. Китовой и Б.Н. Дышекова для учащихся профессионального лицея г. Черкесска (Китова, Дышеков, 2011). В исследовании авторы отметили сложности для идентификации предприимчивости у учащихся, как для ее формирования, так и для ее диагностики при оценке эффективности программы. Оценивая результаты психологической подготовки к предпринимательству, ориентированной на осознание факторов ее успешности, в качественной интерпретации авторы отметили эффективность примененной ими методики самостоятельного проектирования. При этом указали на несоответствие результата социальной практике. 32% учащихся не справились с поставленной задачей – по статистике каждый третий из начинающих предпринимателей перестает заниматься предпринимательством. Только 9,8% учащихся успешно справились с проектированием – что соответствует 10% успешных предпринимателей от общей численности. Психолого-педагогическое сопровождение выступает основным фактором развития предпринимательской готовности для учащихся лицеев.

Заключение (Conclusions). Программа обучения «Основы предпринимательства», направленная на приобретение основных

знаний, умений и навыков в предпринимательской деятельности, содействует приобретению опыта, необходимого для профессионального развития способностей и мотивов психологической готовности к предпринимательской деятельности. Студенты приобретают знания о данной деятельности, у студентов формируются мотивы, цели будущей деятельности, снимается напряжение, формируется понимание о том, как можно применить свою профессию в предпринимательстве, оформляется психологическая готовность к реализации будущего предпринимательского проекта.

Полученные с помощью диагностики результаты изменения в структуре готовности к предпринимательской деятельности – это результат профессионального развития (для способностей и мотивов) и профессионального научения (для профессионального опыта), что является результатом приобретенных компетенций в процессе изучения разработанной автором программы дисциплины.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

Планируется продолжение исследования данной проблемы. Перспективным мы считаем проведение дальнейшего сравнительного анализа психологической готовности студентов разных направлений обучения к предпринимательству как бакалавров, так и магистров; также изучение статистики выпускников, которые реализовали предпринимательские проекты как показателя оценки прогностической валидности программы.

Список литературы

Абубакаров М.А. Предпринимательские способности // Международный журнал прикладных наук и технологий Integral. 2018. № 1. С. 8-18.

Булгучева Р.М., Байсонгуров И.Б., Нуцалханова Д.И. Формирование психологической готовности к предпринимательству // Вестник Университета Российской академии образования. 2017. № 1. С. 40-45.

Журавлев Д.А., Ахметов Л.А. Повышение эффективности работы предприятий и предпри-

нимательских структур // Ученые записки Российской академии предпринимательства. 2019. № 18. С. 16-28.

Журавлев А.Л., Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. М.: Институт психологии РАН, 2012. 480 с.

Зорина А.Е. Собственное дело в условиях неопределённости: предпринимательские способности как адаптационный ресурс // Научный результат. Социология и управление. 2021. № 4. С. 108-122.

Китова Д.А., Дышеков Б.Н. Формирование психологической готовности личности к легитимной предпринимательской деятельности // Психология в экономике и управлении. 2011. № 1. С. 29-35.

Климова Е.А. Психологические критерии успешности предпринимательской деятельности: Дис. ... канд. псих. наук. Калуга, 2004. 185 с.

Магомедова Х.Н. Структура предпринимательских намерений // Гуманизация образования. 2019. № 2. С. 65-73.

Малинин В.А. Формирование предпринимательских способностей у обучающихся в системе «Школа-вуз» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 1. С. 125-131.

Мишурова И.В. Развитие предпринимательских способностей на основе изучения специфики феномена предпринимательства // Вестник Академии знаний. 2020. № 1. С.153-158.

Поваренков Ю.Л. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.

Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы: коллективная монография. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 200-214.

Потаев В.С. Об особенностях развития предпринимательских способностей у студентов // Вестник БГУ. Экономика и менеджмент. 2020. № 2. С.15-23.

Филинкова Б., Поздняков В.П. Программа исследования удовлетворенности предпринимательской деятельностью // Современные проблемы управления. М.: ИП РАН, 2002. С. 144-166.

Ханова З.Г. Формирование психологической готовности студентов вуза к предпринимательской деятельности: предикторы и технологии. Автореф. дис. ... д-ра псих. наук. Сочи, 2012. 46 с.

Ханова З.Г., Позина М.Б. Тенденции формирования психологической готовности личности к предпринимательской деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 3. С. 406-410.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.

Шохнех А.В., Барышникова В.В. Механизмы мотивации предпринимательской активности молодежи в системе обеспечения экономической безопасности России // Инновационное развитие экономики. 2019. № 4-2. С. 190-193.

Begley T.M., Boyd D.P. Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses // Journal of Business venturing. 1988. № 1. P. 79-93.

Boyatzis R.E. A twenty-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education // Journal of Management Development. 2008. Vol. 27. № 1. P. 92-108.

Cabuenas A., Singco J. and Español R. Leadership Approach: The Role of Traits, Styles, Skills, and Culture in a Cebuano University // Journal of Human Resource and Sustainability Studies. 2021. Vol. 9. № 3. P. 385-396.

Chatterjee N., Niladri D. Key psychological factors as predictors of entrepreneurial success: a conceptual framework // Academy of Entrepreneurship Journal. 2015. Vol. 21. № 1. P. 102-114.

Douglas D. The human complexities of entrepreneurial decision making: A grounded case considered // International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research. 2005. Vol. 11. № 6. P. 422-435.

Drucker P. The practice of Management. New York: Harper & Row, 1954.

Entrepreneurship, Intrapreneurship, and Venture Capital: The Foundation of Economic Renaissance, in Hisrich R.D. (eds.). Lexington, Mass.: Lexington Books, 1986. 144 p.

McClelland D.C. Human motivation. New York: Cambridge University Press, 1987. 663 p.

Mescon M., Albert M., Khedouri F., Management. New York: Harper-Row Publishers, 1988. 464 p.

Shaker A. Zahra. The Practice of Management: Reflections on Peter F. Drucker's Landmark

Book // The Academy of Management Executive (1993-2005). 2003. Vol. 17. № 3. P. 16-23.

References

Abubakarov, M.A. (2018), "Entrepreneurial ability", *International journal of applied sciences and technology Integral*, 1, 8-18. (In Russian).

Bulgucheva, R.M., Bajsongurov, I.B. and Nucalhanova, D.I. (2017), "Formation of psychological readiness for entrepreneurship", *Bulletin of the university of the Russian Academy of Education*, 1, 40-45. (In Russian).

Zhuravlev, D.A. and Ahmetov, L.A. (2019), "Increasing overall performance of the enterprises and enterprise structures", *Scientific notes of the Russian Academy of Entrepreneurship*, 18 (2), 16-28. (In Russian).

Zhuravlev, A.L. and Poznjakov, V.P. (2012), *Sotsialnaya psikhologiya rossijskogo predprinimatel'stva: Konceptsiya psikhologicheskikh otnoshenij* [Social psychology of Russian entrepreneurship: The concept of psychological relations], Institut Psikhologii RAN, Moscow, Russia.

Zorina, A.E. (2021), "Owning your own business in the face of uncertainty: entrepreneurial ability as an adaptive resource", *Research result. Sociology and management*, 7 (4). 108-122. (In Russian).

Kitova, D.A. and Dyshekov B.N. (2011), "Formation of the psychological readiness of the person for the legitimate enterprise activity", *Psychology in Economics and Management*, 1, 29-35. (In Russian).

Klimova, E.A. (2004), Psychological criteria for the success of entrepreneurial activity, Abstract of Ph.D. dissertation, Tsiolkovsky Kaluga State Pedagogical University, Russia.

Magomedova, H.N. (2019), "Structure of entrepreneurial intentions", *Humanization of education*, 2, 65-73. (In Russian).

Malinin, V.A. (2019), "Development of school students' entrepreneurial abilities in the system "School-university"", *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Social Sciences Series*, 1 (53), 125-131. (In Russian).

Mishurova, I.V. (2020), "Development of entrepreneurial abilities based on the study of the specifics of the phenomenon of entrepreneurship", *Bulletin of the Academy of Knowledge*, 1 (36), 153-158. (In Russian).

Povarenkov, Ju.L. (2002), *Psikhologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovlenija che-*

loveka [The psychological content of the professional development of a person], URAO, Moscow, Russia.

Poznjakov, V.P. (2018), "Social psychology of Russian entrepreneurship", *Psychological studies of global processes: background, trends, prospects*, Institut Psikhologii RAN, Moscow, Russia.

Potaev, V.S. (2020), *Ob osobennostjakh razvitiya predprinimatel'skih sposobnostej u studentov* [On the features of developing students' entrepreneurial skills] // *Bsu bulletin. Economics and management*, 2, 15-23. (In Russian).

Filinkova, E.B. and Pozdnjakov, V.P. (2002), "A program of research on satisfaction of entrepreneurs with activities", *Modern problems of management*, Institut Psikhologii RAN, Moscow, Russia.

Hanova, Z.G. (2012), *Formirovaniye psikhologicheskoy gotovnosti studentov vuza k predprinimatel'skoy deyatel'nosti: prediktory i tekhnologii* [Formation of psychological readiness of university students for entrepreneurial activity: predictors and technologies], Abstract of Ph.D. dissertation, Dagestan State University, Russia.

Hanova, Z.G. and Pozina, M.B. (2020), "Tendencies of formation of psychological readiness of students for entrepreneurial activity", *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 3, 406-410. (In Russian).

Shadrikov, V.D. (1994) *Deyatel'nost' i sposobnosti* [Activities and abilities], Logos, Moscow, Russia.

Shohneh, A.V. and Baryshnikova, V.V. (2019), "Mechanisms of motivating entrepreneurial activity of young people in the system of ensuring the economic security of Russia", *Innovative development of the economy*, 4-2, 190-193. (In Russian).

Boyatzis, R.E. (2008), "A twenty-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education", *Journal of Management Development*, 27 (1), 92-108. (In UK).

Begley, T.M. and Boyd, D.P. (1988). "Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses", *Journal of Business venturing*, 2, (1), 79-93. (In USA).

Cabuenas, A., Singco, J. and Español, R. (2021), "Leadership Approach: The Role of Traits, Styles, Skills, and Culture in a Cebuano University", *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 9 (3), August 12, 385-396.

Chatterjee, N. and Niladri, D. (2015), "Key psychological factors as predictors of entrepreneurial success: a conceptual framework", *Academy of Entrepreneurship Journal*, 21 (1), 102-114. (In USA).

Douglas, D. (2005), "The human complexities of entrepreneurial decision making: A grounded case considered", *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 11 (6), 422-435. (In UK).

Drucker, P. (1954), *The practice of Management*. Harper & Row, New York, USA.

Hisrich, R.D. (eds) (1986), *Entrepreneurship, Intrapreneurship, and Venture Capital: The Foundation of Economic Renaissance*, Lexington Books, Lexington, Mass, USA.

McClelland, D.C. (1987), *Human motivation*, Cambridge University Press, New York, USA.

Mescon, M., Albert, M., Khedouri, F. (1988), *Management*, 3rd edition, Harper-Row Publishers, New York, USA.

Shaker, A. Zahra (2003), "The Practice of Management: Reflections on Peter F. Drucker's Landmark Book", *The Academy of Management Executive (1993-2005)*, 17 (3), August, 16-23. (In 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:

Климанова Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и предпринимательства, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП).

Терещенко Нина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и предпринимательства, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП).

About the authors:

Natalya G. Klimanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Work and Entrepreneurship, Timiryasov Kazan Innovation University (IEPM).

Nina G. Tereshchenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Labor and Entrepreneurship, Timiryasov Kazan Innovation University (IEPM).

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-11

Тищенко Н.А. ,
Лучинкина И.С. *

Исследование когнитивных особенностей у сотрудников
предприятий малого бизнеса: стандартизация метода

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
переулок Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015, Россия
miss_luchinkina@mail.ru*

Статья поступила 04 мая 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022

Аннотация. *Введение.* Авторами анализируются особенности когнитивной деятельности личности, оказывающие влияние на восприятие ею образа предприятия как места работы. Независимо от типа преобладающей организационной культуры предприятия, отношение персонала к предприятию может различаться. Такие различия связаны с когнитивными искажениями мышления сотрудников. Однако методик, диагностирующих эти искажения в организационной деятельности, не выявлено. *Цель статьи:* описание метода исследования когнитивных искажений мышления личности в организационной деятельности. *Методология (материалы) и методы:* авторами предлагается методика «Когнитивные искажения в организационной деятельности», позволяющая выявить когнитивные искажения персонала. *Результаты:* В ходе процедуры стандартизации опросника получены данные о его надежности и валидности, а также данные экспертного сообщества, что позволяет сделать вывод о том, что опросник «Когнитивные искажения в организационной деятельности» успешно реализует свою цель: исследование когнитивных установок личности в восприятии организации. Определены достоверные значения для каждой из шкал: дихотомия, катастрофическое мышление, обесценивание позитивного, эмоциональное обоснование, навешивание ярлыков, мысленный фильтр, чтение мыслей, персонализация, долженствование, сверхгенерализация. Расчетные значения α -коэффициента Кронбаха находились в пределах 0,8-0,9, что указывает на разработанность, уравновешенность и надежность опросника.

Ключевые слова: когнитивные искажения; личность; мышление; организационная деятельность

Информация для цитирования: Тищенко Н.А., Лучинкина И.С. Исследование когнитивных особенностей у сотрудников предприятий малого бизнеса: стандартизация метода // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 120-127. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-11.

N.A. Tishchenko 
I.S. Luchinkina *

A study of cognitive characteristics in employees of small business: standardization of the method

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebny Lane, 295015, Simferopol, Russia
miss_luchinkina@mail.ru*

Received on May 04, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022

Abstract. *Introduction.* The features of the cognitive activity of the individual, which influence the perception of the image of the enterprise as a place of work, are analyzed. Regardless of the type of the prevailing organizational culture of the enterprise, the attitude of the staff to the enterprise may differ, and such differences are associated with cognitive distortions in the thinking of employees. However, there are no methods diagnosing these distortions in organizational activity. *The purpose* of the article is to describe the method of studying cognitive distortions of a person's thinking in organizational activities. *Methodology (materials) and methods:* the author proposes the methodology "Cognitive distortions in organizational activity", which allows to identify cognitive distortions of the staff. *Results:* in the course of the questionnaire standardization procedure, data on its reliability and validity were obtained, as well as data from the expert community, which allows us to conclude that the Cognitive Distortions in Organizational Activity questionnaire successfully realizes its goal: to study the cognitive attitudes of the individual in the perception of the organization. Reliable values were determined for each of the scales: dichotomy, catastrophic thinking and depreciation of the positive, emotional justification, labeling, mental filter, mind reading, personalization, obligation and over-generalization. The calculated values of Cronbach's α -coefficient were in the range of 0.8-0.9, which indicates the development, balance and reliability of the questionnaire.

Keywords: cognitive distortions; personality; thinking; organizational activity

Information for citation: N.A. Tishchenko, I.S. Luchinkina (2022), "A study of cognitive characteristics in employees of small business: standardization of the method", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 120-127, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-11.

Введение (Introduction). За последние годы количество организаций малого бизнеса в Крыму заметно выросло, что, с одной стороны, развивает экономический сектор Республики и дает рабочие места, а с другой, – создает конкуренцию в условиях рыночной экономики. Так, только в Крыму более 90% компаний малого бизнеса продают свои услуги потребителям, а не являются производителями товаров. Кроме того, услуги, предлагаемые такими компаниями, не являются эксклюзивными на крымском рынке. По

сути, для обеспечения конкурентоспособности, компания малого бизнеса должна иметь устойчивый позитивный имидж, «быть на слуху», иметь эффективную команду сотрудников. В противном случае, время жизни компании, зачастую, ограничено от 1 года до 3 лет.

Одной из задач, поставленных Президентом Российской Федерации, является развитие малого и среднего бизнеса. Эффективность деятельности бизнес-компаний обеспечивается, в том числе, спецификой мотивации сотрудника. На первый план выходит

психология сотрудника организации, чьи мотивационные и аффективные особенности обеспечиваются его когнитивными предикторами. Проблема заключается в когнитивных искажениях в восприятии сотрудниками своей компании – в позитивном или в негативном ключе (Гудкова, 2016; Дробаха, 2017:29).

Прежде всего, определим направления исследования. Во-первых, проанализируем когнитивные дескрипторы, через которые реализуется когнитивная картина мира личности при формировании образа организации.

Когнитивная картина мира может выражаться в когнитивных картах личности, ее когнитивных стилях и когнитивных стратегиях (Бек, 2006; Егорова, 2016; Лучинкина, Тищенко, 2016). Кроме того, на восприятие информации оказывает влияние организация мыслительного процесса. Так, в исследованиях А. Бека и А. Эллиса обращено внимание на ряд ошибок мышления, запускающих неконструктивные паттерны поведения личности. К таким ошибкам А. Бек относит: *произвольные умозаключения, сверхобобщение, избирательное абстрагирование, преувеличение и преуменьшение, персонализацию, дихотомичное мышление, долженствование, предсказывание, чтение мыслей, наклеивание ярлыков* (Бек, 2006; Beck, 2003; Beck, Ward, Mendelson, Mock, Erbaugh, 1961).

А. Эллис также выделяет иррациональные установки личности, которые влияют на выбор неконструктивной стратегии поведения и препятствуют адекватному восприятию действительности: *долженствования, катастрофизации, предсказания негативного будущего, максимализма, дихотомического мышления, персонализации, сверх обобщения, чтения мыслей, оценочной установки, антропоморфизма* (Эллис, 2002).

Из нерассмотренных ранее можно выделить установку катастрофизации, оценочную установку, установку антропоморфизма, установку максимализма. Применительно к проблеме исследования, эти установки выглядят следующим образом:

– *установка катастрофизации* у А. Эллиса синонимична катастрофизации у А. Бека. А вот оценочная установка вызывает интерес в рамках нашего исследования. Если в межличностных отношениях суть установки в оценивании по отдельным чертам личности, то в восприятии организации личность с оценочной установкой опирается только на отдельные факты. Например, представители сетевого маркетинга проводят презентацию своих товаров, создав атмосферу праздника – награждение сотрудников, фуршет. Приглашенные на презентацию оказываются в центре постановочных действий и в зависимости от валентности оценки принимают решение о вложении денег в организацию (Бек, 2006; Гудкова, 2016; Дробаха, 2017:29; Beck, 2003);

– *установка максимализма* в нашем случае может проявиться в требовательности к себе и другим и не дает права на ошибку. Руководитель, имеющий в анамнезе такую установку, не удовлетворен результатами работы своих сотрудников и своими, излишне требователен;

– *установка антропоморфизма* может проявляться в переключивании вины за невыполненное поручение, например, на технику: компьютер сошел с ума; машина подвела.

В результате проведенного теоретического анализа сделаем вывод о том, что именно когнитивные искажения (иррациональные установки) личности приводят к нарушению целостного образа организации.

Таким образом, можно выделить когнитивные дескрипторы когнитивной картины мира личности: *установки (рациональные или иррациональные), когнитивные схемы (конструктивные или деструктивные), темпоральные характеристики когнитивных процессов.*

Отметим, что на мотивационно-поведенческие особенности (Лучинкина, Тищенко, 2021) личности сотрудников, а также на восприятие ими организации оказывают влияния сформированные когнитивные искажения. Когнитивные искажения формиру-

ются под влиянием одной из глубинных категорий личности – категории беспомощности и/или категории неприятия. В целом, согласно А. Беку, такие искажения представляют собой субъективное неадаптивное мышление личности, способствующее дисфункциональному восприятию окружающей действительности.

Существующие тестовые методики, направленные на выявление типа и степени когнитивных искажений, имеют ряд ограничений для исследования когнитивной составляющей образа организации – во-первых, они клинически направлены и созданы с целью выявления депрессивной симптоматики («Шкала (тест-опросник) депрессии» А. Бека); во-вторых, они не были адаптированы для русскоязычного пространства и организационной сферы.

В отечественной психологии есть опросник И.С. Лучинкиной, основанный на теории когнитивных искажений А. Бека, но он охватывает коммуникативную деятельность в интернет-пространстве (Лучинкина, 2018).

Негативный образ компании, сложившийся в представлениях персонала, приводит к текучести кадров и, как следствие, распаду самой компании. В тоже время руководители компаний отмечают наличие сотрудников, которые эффективно работают в любой организации и их представления об этой организации имеют позитивный характер (Перекрестова, 2020; Проненко, 2019; Шарков, 2006). Мы предположили, что валентность внутреннего имиджа предприятия, в первую очередь, зависит от когнитивных особенностей сотрудников. Однако отдельных методик, позволяющих выявить особенности когнитивной сферы в организационной деятельности, нет.

Целью статьи является описание метода исследования когнитивных искажений мышления личности в организационной деятельности.

Задачи статьи: 1. Проанализировать теоретические основания опросника

«Когнитивные искажения в организационной деятельности».

2. Определить валидность и надежность опросника «Когнитивные искажения в организационной деятельности».

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Авторский исследовательский опросник «Когнитивные искажения в организационной деятельности», в основе которого лежит теория А. Бека, состоит из 40 вопросов, каждый из которых предполагает 3 варианта ответа. Наличие тенденции к когнитивной ошибке либо ее отсутствие (минимальные значения) по заданным шкалам определяется суммой баллов, полученных за ответы по соответствующим вопросам ([Приложение](#)).

Инструкция. Вам предлагается 40 вопросов с различными вариантами ответа. Выберите наиболее подходящий Вам вариант ответа из трех приведенных.

Значение каждого ответа: Ответ «а» – 3 балла; ответ «b» – 2 балла; ответ «с» – 1 балл.

К экспертизе опросника привлекались психологи-практики со стажем не менее 5 лет, психолингвисты для оценивания соответствия вопросов и вариантов ответа по каждому блоку когнитивного искажения. При выполнении задания каждому респонденту были предоставлены: индивидуальный стимульный материал, отдельное место для прохождения психодиагностической работы.

Описание выборки. В исследовании приняли участие 560 сотрудников и руководителей предприятий по предоставлению экономических и юридических услуг.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). К экспертизе опросника были привлечены социальные и организационные психологи для оценивания соответствия вопросов опросника и ответов к ним, исходя из специфики когнитивного искажения.

Данные стандартизации авторского исследовательского опросника отображены в табл. 1.

Таблица 1

Данные валидности и надежности авторского исследовательского опросника

Table 1

Validity and reliability data of the author's research questionnaire

№п/п	Шкала	Валидность		Надежность			R _{теор} 0,05	R _{теор} 0,01
		R _{эксп} содержательная	R _{эксп} критериальная	Инструментальная	Константность	Стабильность		
1	Дихотомия	0,9	0,79	0,9	0,85	0,82	,78	,79
2	Катастрофическое мышление	0,8	0,86	0,84	0,87	0,71		
3	Обесценивание позитивного	0,76	0,79	0,7	0,86	0,9		
4	Эмоциональное обоснование	0,81	0,8	0,87	0,84	0,83		
5	Навешивание ярлыков	0,7	0,72	0,7	0,89	0,82		
6	Мысленный фильтр	0,87	0,7	0,91	0,89	0,79		
7	Чтение мыслей	0,91	0,83	0,7	0,9	0,8		
8	Персонализация	0,84	0,9	0,83	0,92	0,85		
9	Долженствование	0,8	0,79	0,94	0,8	0,89		
10	Сверхгенерализация	0,77	0,8	0,96	0,77	0,71		

На первом этапе был рассчитан коэффициент линейной корреляции между частями опросника, на втором этапе нами была изучена константность опросника. Для проверки стабильности признаков нами был проведен ретест через 2 месяца после основного исследования. Кроме того, для проверки надежности опросника нами был применен α -коэффициент Кронбаха. Расчетные значения α -коэффициента Кронбаха находились в пределах 0,8-0,9, что свидетельствует о разработанности опросника, уравновешенности его частей и возможности его оценки как надежного диагностического инструмента.

Валидизация опросника состояла из нескольких этапов: определение содержательной и критериальной валидности опросника. Благодаря экспертной помощи дополнены и изменены шкалы, после чего авторский исследовательский опросник проверялся на

однородной выборке респондентов.

Далее нами определялась критериальная валидность авторского исследовательского опросника. В качестве внешнего критерия были выбраны результаты по соответствующим шкалам в методике «Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis» (R. Peters, S. Moritz, M. Schwannauer и др.).

Как видно из таблицы 2, $r_{эксп}$ превышает $r_{теор}$ (уровни достоверности 0,05 и 0,01), что позволяет говорить о валидности авторского исследовательского опросника. Полученные коэффициенты стабильности и константности психодиагностического инструмента также превышают $r_{теор}$, что указывает на высокую надежность опросника.

На основе кривой распределения нами были выявлены достоверные значения для каждой из шкал.

Таблица 2

Результаты изучения кривой распределения ответов

Table 2

Results of the study of the response distribution curve

Шкала/уровень	Номера утверждений	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Дихотомия	1, 11, 21, 31	0-2 балла	2-4 балла	5-8 баллов
Катастрофическое мышление	2, 12, 22, 32			
Обесценивание позитивного	3, 13, 23, 33			
Эмоциональное обоснование	4, 14, 24, 34			
Навешивание ярлыков	5, 15, 25, 35			
Мысленный фильтр	6, 16, 26, 36			
Чтение мыслей	7, 17, 27, 37			
Персонализация	8, 18, 28, 38			
Долженствование	9, 19, 29, 39			
Сверхгенерализация	10, 20, 30, 40			

На основе кривой распределения нами были выявлены достоверные значения для каждой из шкал. Показателями для каждой из 10 шкал низкого уровня были результаты 0-2 балла, среднего уровня – 2-4 балла, высокого уровня – 5-8 баллов.

Кроме того, нами была проведена адаптированная для русскоязычных пользователей методика «Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis» (R. Peters, S. Moritz, M. Schwannauer и др.) для сопоставления шкал «Дихотомическое мышление», «Катастрофизация», «Навешивание ярлыков» в авторском исследовательском опроснике. Так, по результатам статистического анализа были получены следующие данные: существует корреляция между шкалами опросников «Дихотомическое мышление» – при $r=0,91$; «Катастрофизация» – при $r=0,8$; «Навешивание ярлыков» – при $r=0,87$.

Таким образом, опросник «Когнитивные искажения в организационной деятельности» успешно реализует свою цель: исследование когнитивных установок личности в восприятии организации.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволило сформулировать несколько дискуссионных вопросов.

Во-первых, в научной литературе уделено значительное внимание влиянию организационной культуры на представления личности о своей организации. Однако проведенные нами исследования показали, что независимо от типа организационной культуры на одном предприятии могут работать люди, воспринимающие это предприятие позитивно и негативно. Мы связали этот факт с наличием определенных когнитивных искажений личности. Кроме того, выявлено, что для респондентов, имеющих низкий и средний уровень выраженности когнитивных искажений мышления, характерно адекватное восприятие имиджа предприятия, совпадающее с мнением экспертов.

Во-вторых, мы считаем, что помимо когнитивных искажений мышления для формирования адекватного представления о предприятии немаловажное значение имеет тип когнитивной карты личности, что позволит определить наиболее противоречивые конструкции этих представлений. В научной литературе нет понимания о количественных способах определения типа когнитивной карты, что затрудняет диагностический процесс и ставит исследователя перед задачей создания такой психодиагностической методики.

Таким образом, в ходе исследования представлено описание метода исследования когнитивных искажений личности в восприятии организационной деятельности. Эмпирическое исследование позволило доказать разработанность, уравновешенность и надежность опросника.

Список литературы

Бек Дж. Когнитивная терапия: полное руководство: пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс». 2006. 400 с.

Гудкова Т.В. Особенности корпоративной культуры российских компаний: монография. М.: Проспект. 2016. 168 с.

Дробаха Ю.В. Корпоративная культура как фактор успешного развития компании (на примере «большой четверки») // Реформы в России и проблемы управления. 2017. С. 39-40.

Егорова М.А. «Когнитивное пространство» и его соотношение с понятиями «ментальное пространство», «когнитивная база», «концептосфера», «картина мира» // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 3. С. 61-68.

Лучинкина А.И., Тищенко Н.А. Методические особенности исследования корпоративной культуры организации // Человеческий капитал. 2021. № 7 (151). С. 87-94.

Лучинкина А.И., Тищенко Н.А. Особенности корпоративной культуры в организациях малого бизнеса // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7. № 3. С. 96-106.

Лучинкина И.С. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4. № 3. С. 56-70.

Перекрестова В.А., Фурсова П.В. Корпоративная культура и ее роль в жизни организации // Человек. Социум. Общество. 2020. № 8. С. 15-21.

Проненко Е.А. Смысловые аспекты феномена совместного лидерства в команде // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2019. Т. 2. № 1. С. 6-12.

Шарков Ф.И. Имидж фирмы: технологии управления: учебное пособие. М.: Академический проект. 2006. 272 с.

Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.

Beck A.T., Freeman A. Cognitive therapy of personality disorders. Guilford Press New York, 2003. USA.

Beck A. T. et al. An Inventory for Measuring Depression // Archives of General Psychiatry, 1961. Т. 4. №6. P. 561-571.

References

Beck, J. (2006), *Kognitivnaya terapiya: polnoe rukovodstvo* [Cognitive Therapy: A Complete Guide], ООО «I.D. Vil'yams», Moscow, Russia.

Gudkova, T.V. (2016), *Osobennosti korporativnoj kul'tury rossijskih kompanij* [Features of the corporate culture of Russian companies], Prospekt Moscow, Russia.

Drobakha, Yu.V. (2017), "Corporate culture as a factor in the successful development of a company (on the example of the Big Four)", *Reformy v Rossii i problemy upravleniya*, 39-40. (In Russian).

Egorova, M.A. (2012), "Cognitive space" and its relationship with the concepts of "mental space", "cognitive base", "conceptosphere", "picture of the world", *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 3, 61-68. (In Russian).

Luchinkina, A.I. and Tishchenko, N.A. (2021), "Methodological features of the study of the corporate culture of the organization", *Chelovecheskij kapital*, 7 (151), 87-94. (In Russian).

Luchinkina, A.I. and Tishchenko, N.A. (2021), "Features of corporate culture in small businesses", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 7(3), 96-106. (In Russian).

Luchinkina, I.S. (2018), "Cognitive Mechanisms of Communicative Behavior in the Internet Space", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 4(3), 56-70. (In Russian).

Perekrestova, V.A. and Fursova, P.V. (2020), "Corporate culture and its role in the life of the organization", *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo*, 8, 15-21. (In Russian).

Pronenko, E.A. (2019), "Semantic aspects of the phenomenon of joint leadership in a team", *Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya*, 2(1), 6-12. (In Russian).

Sharkov, F.I. (2006), *Imidzh firmy: tekhnologii upravleniya* [Company image: management technologies], Akademicheskij proekt, Moscow, Russia.

Ellis, A. (2002), *Gumanisticheskaya psikhoterapiya: Ratsional'no-emotsional'nyj podkhod* [Humanistic Psychotherapy: A Rational-Emotional Approach], EKSMO-Press, Moscow, Russia.

Beck, A.T. and Freeman, A. (2003), *Cognitive therapy of personality disorders*. Guilford Press New York, USA.

Beck, A.T. et al. (1961), "An Inventory for Measuring Depression", *Archives of General Psychiatry*, 4(6), 561-571.

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:

Тищенко Николай Анатольевич, аспирант кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова.

Лучинкина Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова.

About the authors:

Nikolai A. Tishchenko, Post-Graduate Student of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

Irina S. Luchinkina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-12

Расина Э.О. 

Виртуальный образ Я как комплексная стратегия совладающего поведения интернет-пользователя

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,
переулок Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015, Россия
rasina.evelina@mail.ru

*Статья поступила 30 апреля 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022*

Аннотация. *Введение.* Виртуальный образ Я выступает в качестве не только значимого элемента межличностного взаимодействия, но и играет важнейшую роль в самоопределении и самокатегоризации пользователя в окружающей его среде. Виртуальный образ Я выполняет важнейшую функцию фильтра и ретранслятора внешних воздействий, в том числе и негативных, стрессовых. *Цель статьи* – выявление взаимосвязи выбора копинг-стратегий интернет-пользователей и компонентов их виртуальных образов. *Методология и методы:* Копинг-тест Лазаруса-Фолкман и авторская методика «Содержательные и структурные компоненты виртуального образа Я интернет-пользователя». Статистический анализ был осуществлен с использованием программного обеспечения SPSS 26.0, ранговый параметрический критерий корреляции Пирсона. В исследовании приняли участие 80 ($n = 80$) студентов Крымского инженерно-педагогического университета (КИПУ) имени Февзи Якубова (возраст от 17 до 26 лет, 71% женщины, 29% мужчины, $M = 21,06$; $SD = 2,54$) *Результаты:* Избираемые пользователем копинг-стратегии находят свое отражение в содержательных и структурных компонентах виртуального образа Я. Конфронтационная стратегия совладания имеет значимую связь с поведенческим ($r_{\text{ЭМП}} = ,249$) и коммуникативным ($r_{\text{ЭМП}} = ,240$), рефлексивным ($r_{\text{ЭМП}} = - ,353$) компонентами виртуального образа Я; самоконтроль – с визуальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,332$), поведенческим ($r_{\text{ЭМП}} = ,573$), аудиальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,345$) и рефлексивным ($r_{\text{ЭМП}} = ,491$); поиск социальной поддержки – с визуальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,336$), поведенческим ($r_{\text{ЭМП}} = ,663$), рейтинговым ($r_{\text{ЭМП}} = ,250$), аудиальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,331$) и рефлексивным ($r_{\text{ЭМП}} = ,288$); принятие ответственности – с поведенческим ($r_{\text{ЭМП}} = ,444$), коммуникативным ($r_{\text{ЭМП}} = ,385$), аудиальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,378$) и рефлексивным ($r_{\text{ЭМП}} = ,281$); стратегия бегство-избегание – с коммуникативным ($r_{\text{ЭМП}} = ,482$), рейтинговым ($r_{\text{ЭМП}} = ,241$) и аудиальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,433$); планирование решения проблемы – с поведенческим ($r_{\text{ЭМП}} = ,294$); положительная переоценка – с визуальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,273$), поведенческим ($r_{\text{ЭМП}} = ,250$), аудиальным ($r_{\text{ЭМП}} = ,274$) компонентами. *Заключение:* Пользователь конструирует самопрезентацию в виртуальном пространстве исходя из предпочитаемых им стратегий поведения в трудных ситуациях, тем самым выстраивая долгосрочную защиту от угроз реального и виртуального пространства.

Ключевые слова: виртуальный образ Я; копинг-стратегия; совладающее поведение; виртуальное пространство; самопрезентация; социальные сети

Информация для цитирования: Расина Э.О. Виртуальный образ Я как комплексная стратегия совладающего поведения интернет-пользователя // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 128-145. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-12.

E.O. Rasina 

Virtual self-image as a coping behavior complex strategy of an Internet user

Fevzi Yakubov Crimean Engineering-Pedagogical University
8 Uchebny Lane, 295015, Simferopol, Russia
rasina.evelina@mail.ru

*Received on April 30, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. The virtual self-image acts not only as a significant element of interpersonal interaction. It also plays a crucial role in the self-determination and self-categorization of the user in his environment. The virtual self-image performs the most important function of a filter and repeater of external influences, including negative ones. *The purpose of the article* is to identify the relationship between the choice of coping strategies of Internet users and the components of their virtual images. *Methodology and methods:* the Lazarus-Folkman Coping test and the author's method "Content and structural components of the virtual image of the Internet user's self-image". Statistical analysis of the data obtained during the study was carried out using the SPSS 26.0 software and the Pearson correlation coefficient. The study involved 80 ($n = 80$) students of Yakubov Crimean Engineering-Pedagogical University (age from 17 to 26 years, 71% women, 29% men, $M = 21.06$; $SD = 2.54$) *Results:* the coping strategies chosen by the user are reflected in the content and structural components of the virtual self-image. The prevailing coping strategies of the user are reflected in the content and structural components of the virtual self-image. The confrontational coping strategy has a significant connection with the behavioral ($r_{emp} = .249$) and communicative ($r_{emp} = .240$), reflexive ($r_{emp} = -.353$) components of the virtual self-image; self-control – with visual ($r_{emp} = .332$), behavioral ($r_{emp} = .573$), auditory ($r_{emp} = .345$), and reflexive ($r_{emp} = .491$); social search – with visual ($r_{emp} = .336$), behavioral ($r_{emp} = .663$), rating ($r_{emp} = .250$), auditory ($r_{emp} = .331$) and reflexive ($r_{emp} = .288$); acceptance of responsibility – with behavioral ($r_{emp} = .444$), communicative ($r_{emp} = .385$), auditory ($r_{emp} = .378$) and reflexive ($r_{emp} = .281$); flight-avoidance strategy – with communicative ($r_{emp} = .482$), rating ($r_{emp} = .241$) and auditory ($r_{emp} = .433$); problem solving planning – with behavioral ($r_{emp} = .294$); positive overestimation – with visual ($r_{emp} = .273$), behavioral ($r_{emp} = .250$), auditory ($r_{emp} = .274$). *Conclusion:* The user constructs their self-presentation in the virtual space based on his preferred strategies of behavior in difficult situations, thereby building long-term protection against threats in real and virtual space.

Keywords: virtual self-image; coping strategy; coping behavior; virtual space; self-presentation; social networks

Information for citation: E.O. Rasina (2022), “Virtual self-image as a coping behavior complex strategy of an Internet user”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (3), 128-145, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-12.

Введение (Introduction). Современное общество представляет собой переходный этап социального развития, при котором индустриальная система постепенно трансформируется в постиндустриальную (информационную). Переходность современного общества проявляется, прежде всего, в вариативности, нестабильности основных процессов функционирования социальной системы, в динамичности процессов трансформации ее основных механизмов, элементы предыдущей системы видоизменяются, при этом отдельные системные закономерности общества предыдущего этапа продолжают действовать (Федотова, 2013). В центре основных изменений, которые происходят в социуме, находится виртуальное пространство, созданное техническими средствами, цифровое пространство сети Интернет (в данном исследовании в качестве основного объекта для научного изыскания выступает данная модальность виртуального пространства). Виртуальное пространство представляет собой не только продукт общественного развития, но и в силу своих специфических характеристик, является двигателем трансформационных изменений. Все вышеперечисленное создает уникальные условия для развития личности и ее репрезентаций в социуме (образ Я). Виртуальный образ Я занимает ведущее место в процессах самосознания, идентификации, самопрезентации и самокатегоризации. Виртуальный образ Я вбирает в себя личностные характеристики пользователя, ее систему ценностей и смыслов, взглядов и способов контакта с другими пользователями и с окружающим миром в целом.

Виртуальное пространство является источником уникального опыта, с которым ранее пользователи не сталкивались. Новые условия требуют преобразования механизмов категоризации, интерпретации и оценки индивидуального опыта пользователя, тем самым вызывая изменения и в процессах анализа ситуативного влияния и реагирования

на различные воздействия, формирования определенной модели поведения в ответ на воздействующие стимулы. Совладающее поведение также претерпевает изменения. Роль виртуального пространства и его уникальных условий на представления личности о собственном Я, своем образе и месте в объектном мире, идентификацию и самокатегоризацию, на оценку индивидуального опыта и внешних воздействий (в том числе негативных) обозначили в своих исследованиях как отечественные, так и зарубежные ученые (Мамедов, Коркия, 2017; Лучинкина, 2018; Пикулёва, 2014; Исаева, 2021; Емелин, 2016; Правдюк, 2002; Turkle, 2011). Кроме того, в современных исследованиях выстраивается направление научных изысканий, связанное с изучением виртуальной личности, виртуальной социализации, виртуальной самопрезентации как важнейших проявлений цифровизации современной жизни общества (Egorova, 2020; Hollenbaugh, 2021; Georgieva, 2017; Байэр, 2022; Tombul, Sarı, 2021; Barbovschi, Balea, Velicu, 2018; Saker, Frith, 2022). Тема совладающего поведения в реалиях современного виртуализированного социума также получила свое развитие в исследованиях. Ученые рассматривают особенности проявления копинг-стратегий в виртуальном пространстве, анализируют его ресурсный потенциал, влияние на восприятие трудных ситуаций и на сами стратегии совладающего поведения (Белинская, Агадуллина, 2020; Ingen, Utz, Тоероел, 2016; Modecki, Duvenage, Uink, Barber, Donovan, 2021; Naslund, Bondre, Torous, 2020; Баранов, Рожина, 2016).

Вместе с тем, несмотря на значительное количество научных публикаций, вопрос о связи виртуального образа Я и стратегий совладающего поведения ранее не рассматривался. Принимая во внимание тот факт, что виртуальный образ Я выступает в качестве медиатора в процессе взаимодействия

носителя с другими пользователями и виртуальной средой в целом, возникает необходимость в рассмотрении и анализе отдельных композиционных компонентов образа в связи с поведенческими моделями и стратегиями реагирования на стресс и дискомфорт.

Целью статьи является выявление взаимосвязи выбора копинг-стратегий интернет-пользователей и компонентов их виртуальных образов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- проанализировать теоретические основы концептов «копинг-стратегия», «виртуальный образ Я» в отечественной и зарубежной науке;

- дать характеристику основным компонентам виртуального образа Я, как конструкции, сформированной интернет-пользователем;

- проанализировать влияние виртуального пространства на процессы совладания интернет-пользователя с различными ситуативными воздействиями, вызывающими стресс;

- выявить, как преобладающие стратегии совладания проявляют себя в виртуальном образе пользователя.

Гипотеза исследования – виртуальный образ Я выступает в качестве долгосрочной комплексной стратегии совладающего поведения интернет-пользователя. Следует ожидать, что преобладающие копинг-стратегии пользователя найдут свое отражение в содержательных и структурных компонентах виртуального образа Я.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Виртуальное пространство с каждым годом охватывает все большее количество сфер человеческого существования. В 2020 году во всем мире насчитывалось 3,8 миллиарда пользователей социальных сетей. Между тем, расширяется количество пользователей, которые используют виртуальное

пространство не ситуативно, по необходимости, а выбирают его в качестве пространства для существования и развития (Naslund, Bondre, Torous, 2020). При проведении статистических срезов был обнаружен значительный рост количества пользователей социальных сетей. Речь идет о пользователях, которые выбирают социальные сети в качестве основной площадки для деятельности. В 2010 году процент пользователей социальных сетей среди опрошенных составил 52%, в 2012 году – 82 %¹. Данные показатели свидетельствуют о необходимости пересмотра многих основополагающих характеристик личности и ее поведения через призму реализации их в виртуальном пространстве.

Следует отметить, что каждая современная виртуальная платформа предусматривает авторизацию пользователей, создание их профилей и аккаунтов, что требует продумывания и осмысления информации, которая будет представлена и доступна другим пользователям в качестве презентации Я обладателя аккаунта. Репрезентация собственного Я в виртуальном пространстве строится на основе виртуального образа, представляющего собой символическое отражение личности интернет-пользователя. Виртуальный образ Я является намеренной, осознаваемой или частично осознаваемой виртуальной конструкцией, отражающей личностные характеристики носителя и создающей определенное впечатление у других виртуальных пользователей. Современные информационные технологии в значительной мере расширили спектр сигналов-стимулов, которые формируют семантическую информацию образа. При этом виртуальный образ Я выступает не только в качестве инструмента самопрезентации, но и имеет важное значение для самокатегоризации личности, выстраивания категориальной структуры мира, актуализации и фиксирования идентичности, интерпретации индивидуального опыта и ситуативного воз-

¹ ВЦИОМ. Расширенная подборка данных к тематическому выпуску «Цифровизация и искусственный интеллект». №3. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=1462> (дата обращения: 23.04.2022).

wciom.ru/index.php?id=236&uid=1462 (дата обращения: 23.04.2022).

действия (Белинская, Жичкина, 2014). Интернет-пользователь имеет практически неограниченные возможности в конструировании собственного образа в виртуальном пространстве. В качестве основных ограничений может выступать уровень творческих способностей, культурного развития индивида и технические условия платформы, на которой виртуальный образ базируется (Egogova, 2020; Hollenbaugh, 2021).

Виртуальное пространство обладает рядом свойств, которые оказывают значительное влияние на формирование образа Я, актуализацию собственной идентичности. Среди таких свойств: анонимность (Мамедов, Коркия, 2017) (Лучинкина, 2018; Пикулёва, 2014), бестелесность (Исаева, 2021), знаковый характер существования, трансцендентность (выход за пределы собственных границ), симулятивный характер взаимодействия (Емелин, 2016), обратимость, нелинейность времени (Правдюк, 2002; Лучинкина, 2018), отсутствие границ пространства (внешних и внутренних), иллюзия контроля, иллюзия заботы, иллюзия отсутствия одиночества (Turkle, 2011), многомерность, вариативность, изменчивость, поверхностность контактов, отсутствие возможности полноценных аффективных проявлений и невербальных компонентов взаимодействия (Лучинкина, 2018; Пикулёва, 2014).

Особенности виртуального пространства в значительной мере влияют на представления пользователей о собственном Я, о принадлежности и идентификации себя с другими людьми и группами. Существенные изменения происходят в процессах самосознания. Виртуальное пространство дает широкие возможности для самоизобретения, расширяет возможности экспериментирования с ролевыми позициями и статусами. Пользователь имеет возможность создавать копии самого себя в виде разных образов или корректировать свой образ, трансформируя его в соответствии с ситуацией или необходимостью (удовлетворение потребностей) (Белинская, 2014). Вместе с тем, пользователи стремятся создать положительное впечатление

о себе, наполняя свои профили позитивным контентом, идеализированным и «мейнстримным» (популярным, общепринятым) (Georgieva, 2017). При этом виртуальная идентичность, воплощенная в образе пользователя, не представляет собой копию реальной идентичности. Виртуальный образ Я – творческая переработка, самостоятельно переосмысленная и специфически представленная в виртуальном пространстве (Бауэр, 2022).

Анонимность формирует ощущение сниженного социального риска в виртуальном пространстве. Симулятивный характер взаимодействия, в свою очередь, создает представление о безнаказанности и свободе в любых формах деятельности в Интернете, что, с одной стороны, дает обширные возможности в конструировании собственного образа, а с другой, – создает ощущение угрозы со стороны других пользователей, которая формирует устойчивую потребность в еще большей анонимности и безличности (Мамедов, Коркия, 2017). Границы публичного и частного довольно размыты. Принимая решение о публикации той или иной информации, пользователь лишается возможности вернуть ее или полностью стереть из сети. Частная сфера замкнута в четких границах, публичная сфера теряет свои границы, что также «толкает» пользователя в направлении искусственного моделирования своего образа Я в Интернете (Tombul, Sarı, 2021). В конструировании виртуального образа пользователи во многом ориентированы на социальный отклик аудитории. Транслируя тот или иной контент, они следят за реакциями других пользователей и охотнее отвечают на положительные комментарии, чем на критику. Негативные реакции вынуждают пользователей часто отказываться от определенного контента (Rahmadya Putra Nugraha S, 2021). Носитель образа выбирает, какими сигналами-символами наполнять самопрезентацию. Пользователи размещают в своих профилях информацию, которая имеет больше шансов получить социальное признание в форме лайков. Например, просоци-

альные или проэкологические посты в профиле будут способствовать большей привлекательности образа (Barbovschi, Balea, Velicu, 2018). Пользователи, к тому же, склонны трансформировать свой виртуальный образ в соответствии с эталоном, в качестве которого могут выступать другие пользователи, более популярные (Nichols, 2016). При наполнении образа информацией пользователи делают выбор в пользу тех сигналов, которые оказались наиболее привлекательными для других пользователей. Они ориентируются на уже сформированное впечатление, на тот или иной образ, количество лайков и положительных комментариев (Wu Y.J., Chang Wei-Hung, Yuan Chih-Hung, 2015).

Также следует отметить, что виртуальный образ неотделим от реальной сущности пользователя. В конструкцию самопрезентации включены ценности, смыслы, взгляды и представления реальной личности. При этом реальный опыт тесно переплетается с виртуальным, который выражается в интерпретации индивидуального опыта существования в сети (Saker, Frith, 2022).

Анализ современных виртуальных платформ позволил выделить в виртуальном образе Я интернет-пользователя шесть основных структурных и содержательных компонентов: визуальный, поведенческий, коммуникативный, рейтинговый, аудиальный, рефлексивный (рис. 1).



Рис. 1 Структурные и содержательные компоненты виртуального образа интернет-пользователя
Fig. 1 Structural and content components of the Internet user's virtual image

Визуальный компонент виртуального образа Я включает в себя фото и видеоконтент. Пользователи с высоким уровнем сформированности данного компонента предпочитают визуальные платформы текстовым. Большое внимание пользователь уделяет визуальному оформлению, подбирает стиль странички. Композиция образа Я наполнена фотоотчетами и прочим визуальным контентом. Поведенческий компонент образа отражает траектории деятельности пользователя и уровень активности. Он измеряется анализом стратегий поведения пользователя в комментариях под постами и уровнем активности в высказывании и отстаивании своих по-

зиций. Коммуникативный компонент отражает уровень вербального контакта с другими пользователями. Пользователи с высокой степенью развитости данного компонента отдают предпочтения текстовым платформам и мессенджерам. Рейтинговый компонент образа отражает популярность пользователя и проявляет себя в количестве лайков, комментариев, количестве друзей и подписчиков. Также рейтинг образа может определять принадлежность к популярным сообществам и подписку на более известных пользователей. Пользователи с высоким уровнем развития данного компонента сосредоточены на уровне своей популярности

и социального принятия. Аудиальный компонент отражает музыкальные предпочтения пользователя и их активную демонстрацию, наличие записываемых и прослушиваемых подкастов, их тематику, а также предпочтение аудиосообщений текстовым. Пользователи с высоким уровнем сформированности данного компонента предпочитают записывать истории (говорящие головы), «кружочки». Рефлексивный компонент виртуального образа Я отражает степень продуманности образа и поведения пользователя, оценку своих действий и процессов взаимодействия с другими пользователями.

Композиционное сочетание структурных и содержательных компонентов виртуального образа и разная степень их проработанности позволяет создать самопрезентацию пользователя в соответствии с его запросами, мотивами, целями и потребностями.

Специфические особенности виртуального пространства и его уникальные свойства трансформируют также процессы совладания пользователей со стрессовыми ситуациями. Прежде чем рассматривать изменения, связанные с входжением личности в виртуальное пространство, необходимо рассмотреть основные характеристики копинг-стратегий.

Копинг-стратегии представляют собой совокупность адаптивных действий, которые позволяют человеку совладать с психологическим напряжением, дискомфортом и стрессом. Совладающее поведение является актуальным ответом на угрозу, поступающую извне, способом справиться со стрессором, попыткой управлять им. В ходе столкновения с внешним воздействием или внутренними изменениями личности происходит нарушение привычного образа жизни, существующие стратегии поведения не дают возможности совладать с трудностями, и возникает необходимость формирования новой модели реагирования. Копинг-стратегии формируются на базе личностных и средовых ресурсов (Симатова, 2019).

Р. Лазарус выделил основные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка (Lasarus, Folkman, 1984). Конфронтация представляет собой активное противостояние, агрессивный отпор ситуации и характеризуется интенсивностью действий. Самоконтроль заключается в сдерживании эмоций и подавлении негативных переживаний, строгом контроле поведенческих проявлений. Поиск социальной поддержки и единомышленников направлен на поиск утешения и помощи со стороны других людей. Такая поддержка может проявляться в социальных поглаживаниях, одобрении, жалости. Бегство от проблемы представляет собой отрицание или полное игнорирование проблемы, уход от ответственности, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии. Планирование решения проблемы заключается в планомерном продвижении в решении ситуации, вызывающей дискомфорт. Положительная переоценка или стремление увидеть во всём что-то хорошее представляет собой поведение, направленное на поиск положительных моментов в сложившейся ситуации. Принятие ответственности заключается в стремлении принять все свои ошибки, поправить их и получить из этого определённый урок на будущее. Дистанцирование представляет собой стремление решать проблему на расстоянии, отстраниться от нее, снизить субъективную значимость ситуации (Lasarus, Folkman, 1984).

Копинг-стратегии – это гибкий процесс восприятия, анализа и оценки, переоценки и эмоциональной обработки информации, которую человек считает релевантной трудной ситуации. Таким образом, основу совладающего поведения составляет субъективная оценка ситуативного воздействия. При этом копинг-стратегия в современных исследованиях все чаще рассматривается как долгосрочная траектория поведения индивида, а не только ситуативная реакция (Белинская,

2014). В целом задача совладающего поведения состоит в преодолении негативных жизненных обстоятельств, уменьшении их отрицательных последствий, а также в избегании подобных трудностей в будущем (Wills, Shiftman, 1985).

Виртуальное пространство и стремительное расширение его влияния на жизнь людей оказывают значительное воздействие на копинг-стратегии. Исследования Е.П. Белинской и Е.Р. Агадуллиной наметили ряд направлений в рассмотрении данного вопроса. Прежде всего, это рассмотрение виртуального пространства как ресурса для совладающего поведения. Помимо этого, рассматривается изменение восприятия человеком самой трудной ситуации в виртуальном пространстве, трансформация стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями, а также роль виртуального пространства в качестве триггера и источника стрессовых ситуаций (Белинская, Агадуллина, 2020).

Активная виртуализация современного общества оказала значительное влияние на средовые ресурсы копинга. Социальные ресурсы расширяются в связи с увеличением количества пользователей, с которыми можно поделиться той или иной проблемой и получить поддержку. Увеличивается возможность социальной, информационной, эмоциональной и инструментальной поддержки (Белинская, Агадуллина, 2020). Одним из важнейших копинг-ресурсов является общение на форумах и в сообществах. Пользователи неоднократно возвращаются в сообщества за советом и информационной поддержкой (Тихомирова, 2014). Ученые из Нидерландов выяснили, что совладание с трудными жизненными ситуациями в реальном пространстве дополняется копингом в виртуальном пространстве. Результаты исследования показали, что самой распространенной стратегией совладания в виртуальном пространстве является психическое отстранение. Данная стратегия чаще всего реализуется в погружении пользователей в игровую деятельность в сети. Активное преодоление

трудностей и планирование, согласно исследованию, являются второй и третьей наиболее распространенными онлайн-стратегиями преодоления трудностей, они находят свое воплощение на форумах и в тематических сообществах в социальных сетях. Стратегии, направленные на социально-эмоциональное совладание коррелируют с использованием социальных сетей как основного источника копинга (Ingen, Utz, Toerpoel, 2016). Исследование американских ученых, опубликованное в журнале *Clinical Psychological Science*, продемонстрировало, что подростки, которые проводят умеренное время в виртуальном пространстве после стрессового опыта лучше преодолевают трудные ситуации, чем те, кто проводит слишком большое количество часов в Интернете или избегают цифровых технологий совсем (Modecki, Duvenage, Uink, Barber, Donovan, 2021).

Виртуальное пространство также влияет на восприятие трудной ситуации или стрессового воздействия. На процесс восприятия, оценки и анализа стрессовой ситуации влияет длительность воздействия и степень возможного контроля воздействия. Виртуальное пространство снижает уровень адекватности оценки времени протекания влияния стрессоров (Naslund, Bondre, Torous, 2020). При этом создается впечатление контроля над ситуацией. Таким образом, длительность воздействия трудной ситуации недооценивается, а степень контроля переоценивается (Белинская, 2014). Иллюзии, формируемые виртуальным пространством, связанные с представлением о контроле, заботе со стороны аудитории и отсутствии одиночества, также оказывают значительное влияние на степень рациональности анализа ситуации (Turkle, 2011). Кроме того, виртуальное пространство трансформирует стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Исследования Е.П. Белинской показали, что использование виртуального пространства усиливает проблемно-ориентированный копинг, если он является преобладающим в поведении личности. Но может оказать влияние на эффективность решения

проблемы, снизив ее. При этом активное использование виртуального пространства приводит к снижению эмоционального интеллекта, что снижает частоту использования эмоционально-ориентированных стратегий и их эффективность (Белинская, 2014).

Вместе с тем, виртуальное пространство является триггером и источником стрессовых ситуаций. Одним из самых распространенных примеров трудных ситуаций в виртуальном пространстве является прямая или непрякая агрессия, которая получила название кибербуллинг (Белинская, Агадуллина, 2020). Стрессором в таких ситуациях является не только воздействующий субъект, но и вся аудитория сети. Пользователь в ситуации буллинга вынужден выстраивать свое поведение для совладания с воздействиями других пользователей (Баранов, Рожина, 2016). Также источником стресса для пользователей становится ситуация социального сравнения, которая наблюдается в социальных сетях. Пользователь, сравнивая себя с другими, склонен приписывать себе недостаточность, ущербность, испытывать чувство обиды, несправедливости, возмущения или даже депрессии. (Белинская, Агадуллина, 2020). Каждый день пользователи получают информацию о том, что происходит с другими пользователями. Возникает социальное давление и тревога из-за угрозы нарушения границ приватности. Стресс также может формироваться на фоне страха упустить важную информацию, пропустить новую тенденцию (Hampton, Rainie, 2015). Кроме того, неверный выбор стратегии может привести к интернет-зависимости. Согласно недавним исследованиям, уровень зависимости от виртуального пространства напрямую связан с выбором стратегии совладания (Многосмылова, 2020).

Таким образом, влияние виртуального пространства на реагирование на трудную ситуацию и совладание с ней пользователей является весьма значительным. Виртуальное пространство выступает в качестве поддерживающей и компенсирующей среды и вместе с тем является источником и генератором

стрессоров. Уникальные условия виртуального пространства преобразуют копинг-стратегии, видоизменяя ресурсы совладания, и в значительной мере влияют на степень адекватности восприятия конкретной ситуации и исходящей от нее угрозы. Результаты исследований нидерландских ученых показали важность разграничения онлайн- и офлайн-копинга, как процессов, дополняющих друг друга, но, при этом, обладающих рядом отличительных свойств. Э. Инген и С. Литц подчеркивают важность и актуальность изучения совладающего поведения в виртуальном пространстве в связи с его нарастающей значимостью (Ingen, Utz, Toeroel, 2016).

Исходя из всего вышеперечисленного, виртуальный образ Я интернет-пользователей является важнейшим элементом совладающего поведения в виртуальном пространстве. Виртуальный образ выступает медиатором в процессе взаимодействия носителя с другими пользователями и виртуальной средой, в целом. Из этого следует актуальность необходимости рассмотрения и анализа отдельных композиционных компонентов образа в связи с поведенческими моделями и стратегиями реагирования на стресс и дискомфорт, причем, как в реальном, так и в виртуальном пространстве.

Материалы и методы (Methodology and methods). В качестве диагностических методик для решения задач данного исследования были применены Копинг-тест Лазаруса-Фолкман (Lazarus, Folkman, 1984) и авторская методика «Содержательные и структурные компоненты виртуального образа Я интернет-пользователя». Копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкман направлен на выявление копинг-стратегий, преобладающих у человека в сложных жизненных ситуациях. В данном исследовании использовалась адаптация методики Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк. Опросник состоит из восьми шкал: конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, положительная переоценка, бегство, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы. (Крюкова, Куфтяк, 2007).

Методика «Содержательные и структурные компоненты виртуального образа Я интернет-пользователя» позволяет определить степень сформированности основных компонентов виртуального образа Я. Опросник предусматривает исследование по следующим шкалам: визуальный, поведенческий, коммуникативный, рейтинговый, аудиальный, рефлексивный компоненты виртуального образа Я интернет-пользователя. Методика предназначена для изучения связи основных компонентов виртуального образа с индивидуальными особенностями личности, в том числе в направлении интерпретации индивидуального опыта, самоопределения и самоидентификации. Кроме того, каждая из шкал направлена на выявление определенных внутренних связей между компонентами виртуального образа Я. Совокупный анализ шкал опросника позволяет оценить уровень сформированности каждого из выделенных структурных и содержательных компонентов виртуального образа Я.

Опросник состоит из 78 утверждений, которые испытуемому предлагается оценить по Лайкертовской шкале. Градация шкалирования результатов представлена диапазоном от низкого уровня до высокого (низкий уровень – 0-13, средний – 14-26, высокий – 27-39).

В исследовании приняли участие 80 ($n = 80$) студентов университета КИПУ имени Февзи Якубова (возраст от 17 до 26 лет, 71% женщины, 29 % мужчины, $M = 21,06$; $SD = 2,54$) без разделения на группы по конкретному признаку. Статистический анализ полученных в ходе исследования данных был осуществлен с использованием программного обеспечения SPSS 26.0. Для оценки наличия линейной связи между двумя количественными показателями, ее тесноты и статистической значимости был использован ранговый параметрический

критерий корреляции Пирсона, который позволил определить зависимость, выраженную монотонной функцией (т.е. при росте одной переменной увеличивается и вторая, и наоборот). Качественная характеристика тесноты связи коэффициента ранговой корреляции была оценена по шкале Чеддока.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Результаты, собранные с помощью методики «Содержательные и структурные компоненты виртуального образа Я интернет-пользователя», продемонстрировали преобладание среднего уровня сформированности выделенных компонентов виртуального образа Я. Подобное распределение свидетельствует об увеличении внимания к конструированию и проработке собственного образа в виртуальном пространстве и подтверждает то, что доля пользователей, которые используют социальные сети и подобные платформы в качестве пространства для существования, в значительной мере увеличилась и укрепилась. Кроме того, полученные данные демонстрируют увеличение количества пользователей с высоким уровнем развития рефлексивного компонента и количества пользователей с низким уровнем рейтингового компонента. Подобные результаты свидетельствуют о росте уровня осмысленности поведения и активности в виртуальном пространстве, а также продуманности контента, который заполняет композицию образа.

Методика на определение преобладающих способов совладания с трудными жизненными ситуациями продемонстрировала также превалирование среднего уровня предпочтения конкретного копинга, что объясняет равномерное распределение совладающих стратегий в выборке. Кроме того, исследование позволило зафиксировать преобладание стратегии планирования решения проблемы и принятия ответственности (рис. 3).



Рис. 2 Содержательные и структурные компоненты виртуального образа Я интернет-пользователя, распределение по уровням сформированности, (%)

Fig. 2 Content and structural components of the Internet user's virtual self-image, distribution by levels of formation, (%)



Рис. 3 Распределение преобладания конкретных копинг-стратегий по уровням напряжения, (%)

Fig. 3 Distribution of the prevalence of specific coping strategies by stress levels, (%)

Корреляционный анализ продемонстрировал статистическую значимость связи между конкретными копинг-стратегиями и

отдельными структурными и содержательными компонентами виртуального образа Я (таблица).

Таблица

Результаты корреляционного анализа копинг-стратегий и компонентов виртуального образа Я интернет-пользователя
 (n = 80, k=78, r_{крит} = 0,22, для p=0,05, r_{крит} = 0,29, для p=0,01)

Table

Results of correlation analysis of coping strategies and components of the Internet user's virtual self-image
 (n = 80, k=78, r_{crit} = 0,22, for p=0,05, r_{crit} = 0,29, for p=0,01)

Наименование копинг-стратегии \ Наименование компонента виртуального образа	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Визуальный	-0,069	-0,137	,332**	,336**	0,164	-0,034	0,039	,273*
Поведенческий	,249*	0,013	,573**	,663**	,444**	0,133	,294**	,250*
Коммуникативный	,240*	-0,015	0,081	0,115	,385**	,482**	-0,013	0,053
Рейтинговый	0,067	-0,128	0,177	,250*	0,131	,241*	0,012	0,063
Аудиальный	0,013	0,168	,345**	,331**	,578**	,433**	0,133	,274*
Рефлексивный	-,353**	0,020	,491**	,288**	,281*	0,149	0,052	0,042

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

«-» - обратная связь, «+» - прямая связь.

Конфронтационная стратегия совладания имеет прямую значимую связь с поведенческим (r_{крит} < r_{эмп}, p < 0,05, r_{эмп} = ,249) и коммуникативным (r_{крит} < r_{эмп}, p < 0,05, r_{эмп} = ,240) компонентами виртуального образа Я и обратную связь с рефлексивным компонентом (r_{крит} < r_{эмп}, p < 0,01, r_{эмп} = -,353). Данная связь объясняется формой реагирования свойственной данной стратегии, которая проявляется в определенных поведенческих реакциях. Для пользователей характерна импульсивность в общении с другими, частые конфликты в беседах и комментариях. Носители виртуальных образов с преобладанием

данного копинга отдают предпочтение активному отстаиванию своей позиции, воспринимают виртуальное пространство как враждебную среду, что проявляется в пренебрежении в конструировании и проработке визуального наполнения образа и низким уровнем сформированности рефлексивного компонента. Довольно часто данная стратегия совладания не имеет конкретной цели и предусматривает главным образом снижение эмоционального напряжения, что проявляется в предпочтении пользователями активных форм взаимодействия в комментариях, беседах, на форумах и в сообществах.

Дистанцирование, согласно данным исследования, не имеет корреляционной связи с конкретными компонентами образа. Данный результат закономерно отражает желание пользователя, предпочитающего данную стратегию, оградить себя от эмоционального вовлечения в проблемы. Для снижения значимости влияния пользователь ограничивает круг своих интересов, сохраняет подписки только на определенные источники; наполняет страницу информацией, которая не отражает реальные чувства, имеет положительное или нейтральное содержание, например, мемы и шутки. Не предпринимает активных действий, не отвечает троллям. Пользователи, предпочитающие данную стратегию, не развивают визуальный компонент образа и не уделяют значительного внимания статусу и престижу своего виртуального образа Я в Интернете.

Самоконтроль, как стратегия совладания, имеет прямую значимую связь с визуальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,332$), поведенческим ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,573$), аудиальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,345$) и рефлексивным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,491$) компонентами виртуального образа. Результаты исследования свидетельствуют о стремлении пользователя контролировать все проявления своего образа в виртуальном пространстве. Данная копинг-стратегия предусматривает высокий уровень самообладания и контроля над поведением. Пользователь испытывает страх в самораскрытии, что приводит к тщательному конструированию визуального наполнения образа.

Поиск социальной поддержки коррелирует визуальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,336$), поведенческим ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,663$), рейтинговым ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05, r_{\text{эмп}} = ,250$), аудиальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,331$) и рефлексивным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,288$) компонентами виртуального образа. Пользователи стремятся привлечь внимание и получить социальный отклик. Проблема решается при привлечении внешних социальных ресурсов, при помощи постов, голосований и вопросов в профилях и исто-

риях (инструменты социальных сетей). Данные пользователи в значительной мере ориентированы на взаимодействие с другими. В образах пользователей, предпочитающих данную модель совладающего поведения, преобладает визуальный контент, требующий социального отклика. Также присутствует яркая демонстрация своей статусности, принадлежности к конкретным сообществам. Пользователь тщательно подбирает контент и контролирует степень его принятия, что проявляется в высоком уровне сформированности рефлексивного компонента.

Принятие ответственности имеет сильную прямую связь с поведенческим ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,444$), коммуникативным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,385$), аудиальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,378$) и рефлексивным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05, r_{\text{эмп}} = ,281$) компонентами виртуального образа Я интернет-пользователя. Данная стратегия поведения проявляется в тщательном анализе и осмыслении проявлений собственного образа в виртуальном пространстве. При этом активные компоненты образа имеют значимую связь с обозначенной копинг-стратегий.

Стратегия «бегство-избегание» демонстрирует наличие прямой связи с коммуникативным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,482$), рейтинговым ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05, r_{\text{эмп}} = ,241$) и аудиальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,433$) компонентами образа. Данный копинг проявляет себя в виртуальном образе в виде активного контакта с аудиторией и ожидания отклика и внимание с ее стороны. При этом пользователь проявляет пассивность в решении проблемы и уклонение от ответственности.

Копинг-стратегия, заключающаяся в планировании решения проблемы, имеет прямую связь с поведенческим ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,294$) компонентом виртуального образа Я интернет-пользователя. Данная стратегия совладания предусматривает планомерное и целенаправленное решение проблемы. При этом планирование и обдумывание конкретных действий остается за пределами презентации образа Я в виртуальном пространстве, а конкретные результаты планирования – действия, направленные на

решение проблемы, имеют представленность в компонентах виртуального образа пользователя.

Положительная переоценка имеет прямую связь с визуальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05$, $r_{\text{эмп}} = ,273$), поведенческим ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05$, $r_{\text{эмп}} = ,250$), аудиальным ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05$, $r_{\text{эмп}} = ,274$) компонентами виртуального образа. Данная стратегия совладания проявляет себя в виртуальном образе пользователя в виде активного взаимодействия и всестороннего раскрытия своей личности. Рассмотрение стрессовой ситуации в качестве стимулирующего процесса исключает необходимость контролировать размещаемый контент. Пользователь при конструировании своего виртуального образа руководствуется своими интересами и взглядами, не принимая во внимание требования окружения.

Таким образом, результаты исследования позволяют зафиксировать связь преобладающих копинг-стратегий пользователя с композиционным наполнением его образа. Каждая из стратегий имеет свое проявление в виртуальном образе Я и влияет на содержание, структуру самопрезентации и на степень проработанности тех или иных компонентов образа пользователя.

Результаты данного исследования соответствуют ранее полученным данным в изучении особенностей копинг-поведения в виртуальном пространстве и еще раз подтверждают теорию Е.П. Белинской о том, что копинг-стратегии представляют собой долгосрочную траекторию поведения индивида (Белинская, 2014). Также исследование подтверждает результаты нидерландских ученых, которые связали стратегии активного преодоления препятствий, планирования и социально-эмоционального совладания с активностью в социальных сетях (рис. 3) (Ingen, Utz, Тоероел, 2016). Вместе с тем данные, полученные в ходе данного исследования, подтверждают необходимость дальнейшего всестороннего изучения особенностей совладающего поведения в виртуальном пространстве, в том числе в связи с композиционными и содержательными особенностями виртуального образа Я.

Заключение (Conclusions). В современном мире виртуальный образ Я выступает в качестве важнейшего элемента взаимодействия между пользователями в виртуальном пространстве (пространстве Интернета). Виртуальный образ рассматривается как источник информации о носителе-пользователе, которая считывается другими субъектами и способствует более успешной коммуникации. При этом стоит отметить значительную роль виртуального образа Я в самоопределении и самокатегоризации пользователя в окружающей его среде, как объектной, так и социальной. Включая в свою композицию семантическую информацию, генерируемую самим пользователем в соответствии с результатами самоопределения и выступая медиатором между носителем образа и другими пользователями, виртуальный образ личности выполняет важнейшую функцию фильтра и ретранслятора внешних воздействий, в том числе и негативных.

Виртуальный образ Я является формой долгосрочного совладания, содержащего в себе определенный набор преобладающих стратегий поведения. Пользователь конструирует самопрезентацию в виртуальном пространстве исходя из предпочитаемых им стратегий поведения в трудных ситуациях, тем самым выстраивая долгосрочную защиту от угроз реального и виртуального пространства.

Превалирующие копинг-стратегии пользователя находят свое отражение в содержательных и структурных компонентах виртуального образа Я. Результаты данного исследования позволяют сделать вывод о том, что виртуальный образ Я пользователя является комплексной стратегией совладания; объединяет в себе совокупность наиболее действенных с точки зрения пользователя стратегий совладания.

Список литературы

Баранов А.А., Рожина С.В. Копинг-стратегии подростка в ситуации кибербуллинга // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика, 2016. Т. 26, вып. 2. С. 37-46.

Бауэр Г.В. Виртуальная самопрезентация в социальной сети «ВКонтакте» // Цифровизация. 2022. Т. 3. №1. С. 24-40. <https://doi.org/10.37993/2712-8733-2022-3-1-24-40>.

Белинская Е.П. Совладание с трудностями в эпоху новых информационных технологий: возможности и ограничения // Психологические исследования, 2014. Т. 7. № 38. С. 2-8. <https://doi.org/10.54359/ps.v7i38.577>.

Белинская Е.П., Агадуллина Е.Р. Переживание относительной депривации как фактор копинг-стратегии избегания в сетевой коммуникации // Социальная психология и общество. 2020 Т. 11 № 1 С. 92-106. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110106>.

Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. Мир психологии. 2014. № 3 (19). С. 72.

Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.

Исаева А.Н. «Бестелесность» личности в условиях виртуальной культуры // Журнал Высшей школы экономики. Психология. 2021. Т. 18. № 3. С. 491-505. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-491-505>.

Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога, 2007. № 3. С. 93-112.

Лучинкина А.И. Психологические закономерности социализации личности в виртуальном пространстве. Монография. Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет». Симферополь: ИП Хотеева Л. В., 2018. 407 с.

Мамедов А.К., Коркия Э.Д. Идентичность в виртуальной реальности: новые альтернативы // Теория и практика общественного развития. 2017. № 2. С. 9-12. <https://doi.org/10.24158/tipor.2017.2.1>.

Многосмылова А.А. Взаимосвязь копинг-стратегий и интернет-зависимости человека // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. С. 52.

Пикулёва О.А. Самопрезентация личности в пространстве Интернет-коммуникаций // Мир, личность, информация: перспективы междисци-

плинарных исследований: материалы Всероссийской научно-практической конференции: РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. С. 48-52.

Правдюк С.А. Социокультурный статус виртуального времени Социокультурные особенности виртуального времени: автореферат дис. кандидата социологических наук: 24.00.01. Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2002. 27 с.

Симатова О.Б. Стратегии и модели копинг-поведения у лиц юношеского возраста, склонных к прокрастинации // Baikal Research Journal электронный научный журнал Байкальского государственного университета 2019. Т. 10, № 4. С. 5. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(4\).5](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(4).5).

Тихомирова Е.В. Участие в интернет-сообществах в контексте совладающего поведения личности // Siberian pedagogical journal, 2014. № 3. С. 163-167.

Федотова М.Г. К вопросу о методологии исследования транзитивного общества // Теория и практика общественного развития, 2013. № 6. С. 28-32.

Barbovschi M., Balea B., Velicu A. Peering in the online mirror: Romanian adolescents' disclosure and mutual validation in presentations of self on social media // Revista Româna de Sociologie. 2018. №29. P. 269-286.

Egorova V.I. Virtual space - a platform for implementation of virtual images // Russian linguistic bulletin, 2020. №2 (22) P. 111-114.

Georgieva I. Trauma and self-narrative in virtual reality: toward recreating a healthier mind // Frontiers ICT. Original research article. The University of Tokyo, 2017. P. 27-44. <https://doi.org/10.3389/fict.2017.00027>.

Hampton K., Rainie L., Lu W., Shin I. Social media and the cost of caring // Pew Research Center, 2015. P. 1-43 DOI:10.13140/2.1.3951.1846.

Hollenbaugh E. E. Self-Presentation in social media: Review and research opportunities // Review of communication research. 2021. № 9. P. 80-98. <https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.027>.

Ingen E., Utz S., Toepoel V. Online coping after negative life events: measurement, prevalence, and relation with internet activities and well-being // Social Science Computer Review, 2016. Vol. 34, issue: 5. P. 511-529 <https://doi.org/10.1177/0894439315600322>.

Lasarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Pub. Co, 1984. 445 p.

Modecki K.L., Duvenage M., Uink B., Barber B., Donovan C. Adolescents' online coping: When

less is more but none is worse // *Clinical Psychological Science*, 2021. P. 1-42. <https://doi.org/10.1177/21677026211028983>.

Naslund J.A., Bondre A., Torous J. Social media and mental health: benefits, risks, and opportunities for research and practice // *J Technol Behav Sci*, 2020. Vol. 5, P. 245-257. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00134-x>.

Nichols H. How to Avoid Facebook-Induced Depression // *Medical news today*, 2016. vol. 12. P. 1-23.

Rahmadya Putra Nugraha S. The Formation of Teenager Virtual Self-Image on Instagram Social Media // *International journal of social science and human research* Vol. 04(12). 2021. P. 3916-3920 <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-63>.

Saker M., Frith J. Contiguous identities: the virtual self in the supposed metaverse // *Open Journal Systems*, 2022. Vol. 27. №. 3-7 DOI:10.5210/fm.v27i3.12471 URL: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/12471/10612> (Accessed 23.04.2022).

Tombul I., Sarı G. Transformation of self presentation in virtual space: created realities on instagram // *Iletişim kuram ve araştırma dergisi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Derg.* 2021. Vol. 53 P. 93-108. <https://doi.org/10.47998/ikad.852841>.

Turkle Sh. Alone together. Why we expect more from technology and less from each other. Basic books. A member of the perseus books group. 2011. p. 360.

Wills T.A., Shiftman S. Coping and substance use: A conceptual framework // *Coping and substance use*. Orlando: Academic Press, 1985. P. 3-24.

Wu Y.J., Chang Wei-Hung, Yuan Chih-Hung Do Facebook profile pictures reflect user's personality? // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 51, Part B. P. 880-889. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.014>.

References

Baranov, A.A. and Rozhina, S.V. (2016), "Coping strategies of a teenager in a cyberbullying situation", *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 26 (2). 37-46. (In Russian).

Bauer, G.V. (2022), "Virtual self-presentation in the social network "VKontakte", *Cifrovizaciya*, 3 (1). 24-40. <https://doi.org/10.37993/2712-8733-2022-3-1-24-40> (In Russian).

Belinskaya, E.P. (2014), "Coping with difficulties in the age of new information technologies:

opportunities and limitations", *Psihologicheskie issledovaniya*, 7 (38). 2-8. <https://doi.org/10.54359/ps.v7i38.577> (In Russian).

Belinskaya, E.P., Agadullina, E.R. (2020), "Experience of relative deprivation as a factor of the coping strategy of avoidance in network communication", *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 11 (1). 92-106. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110106> (In Russian).

Belinskaya, E.P., Zhichkina, A.E. (2014), "Strategies of self-presentation on the Internet and their connection with real identity", *Mir psikhologii*, 3 (19), 72. (In Russian).

Vojskunsij, A.E. (2010), *Psikhologiya i Internet* [Psychology and the Internet], Akropol, Moscow, Russia.

Isaeva, A.N. (2021), "Incorporeality" of a personality in the conditions of virtual culture". *Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki. Psikhologiya*, 18 (3), 491-505. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-491-505> (In Russian).

Kryukova, T.L. and Kuftyak, E.V. (2007), "Coping Questionnaire (an adaptation of the WCQ methodology)", *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 3, 93-112. (In Russian).

Luchinkina, A.I. (2018), *Psikhologicheskie zakonomernosti sotsializatsii lichnosti v virtual'nom prostranstve* [Psychological patterns of personality socialization in virtual space], IP Khoteeva L.V., Simferopol. Russia.

Mamedov, A.K. and Korkiya, E.D. (2017), "Identity in virtual reality: new alternatives", *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2, 9-12. <https://doi.org/10.24158/tpor.2017.2.1> (In Russian).

Mnogosmyslova, A.A. (2020), "The relationship of coping strategies and Internet addiction of a person", *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 8 (1), 52. (In Russian).

Pikulyova, O.A. (2014), "Self-presentation of a personality in the space of Internet communications", *Mir, lichnost', informatsiya: perspektivy mezhdistsiplinarnykh issledovanij: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii: RGPU im. A.I. Gercena*, 48-52. (In Russian).

Pravdyuk, S.A. (2002), *Sotsiokul'turnyj status virtual'nogo vremeni Sotsiokul'turnye osobennosti virtual'nogo vremeni* [Sociocultural status of virtual time Sociocultural features of virtual time], Avtoreferat dis. kandidata sociologicheskikh nauk: 24.00.01. Rost. gos. ped. un-t. Rostov-na-Donu, Russia.

Simatova, O.B. (2019), "Strategies and models of coping behavior in adolescents prone to procrastination", *Baikal Research Journal elektronnyj nauchnyj zhurnal Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 10 (4), 5. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(4\).5](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(4).5) (In Russian).

Tikhomirova, E.V. (2014), "Participation in online communities in the context of coping behavior of an individual", *Siberian pedagogical journal*, 3, 163-167. (In Russian).

Fedotova, M.G. (2013), "On the question of the methodology of the study of a transitive society", *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 6, 28-32. (In Russian).

Barbovski, M., Balea, B. and Velicu, A. (2018), "Peering in the online mirror: Romanian adolescents' disclosure and mutual validation in presentations of self on social media", *Revista Româna de Sociologie*. 29. 269-286. (In English).

Egorova, V.I. (2020) "Virtual space - a platform for implementation of virtual images" // *Russian linguistic bulletin*, 2 (22). 111-114. (In English).

Georgieva, I. (2017), "Trauma and self-narrative in virtual reality: toward recreating a healthier mind" // *Frontiers ICT. Original research article. The University of Tokyo*. 27-44. <https://doi.org/10.3389/fict.2017.00027> (In English).

Hampton, K., Rainie, L., Lu, W. and Shin, I. (2015), "Social media and the cost of caring", *Pew Research Center*, 1-43. DOI:10.13140/2.1.3951.1846. (In English).

Hollenbaugh, E.E. (2021), "Self-Presentation in social media: Review and research opportunities", *Review of communication research*, 9, 80-98. <https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.027>. (In English).

Ingen, E., Utz, S. and Toepoel, V. (2016), "Online coping after negative life events: measurement, prevalence, and relation with internet activities and well-being", *Social Science Computer Review*, 34 (5). 511-529 <https://doi.org/10.1177/0894439315600322>. (In English).

Lasarus, R.S. and Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal and coping*. Springer Pub. Co. New York. USA.

Modecki, K.L., Duvenage, M., Uink, B., Barber, B. and Donovan, C. (2021), "Adolescents' online coping: When less is more but none is worse",

Clinical Psychological Science, 1-42. <https://doi.org/10.1177/21677026211028983>. (In English).

Naslund, J.A., Bondre, A. and Torous, J. (2020), "Social media and mental health: benefits, risks, and opportunities for research and practice", *J Technol Behav Sci*, 5. 245-257. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00134-x>. (In English).

Nichols, H. (2016), "How to Avoid Facebook-Induced Depression", *Medical news today*, 12.1-23. (In English).

Rahmadya Putra Nugraha S. (2021), "The Formation of Teenager Virtual Self-Image on Instagram Social Media", *International journal of social science and human research*, 04 (12), 3916-3920. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-63>. (In English).

Saker, M. and Frith, J. (2022), "Contiguous identities: the virtual self in the supposed metaverse", *Open Journal Systems*, 27, 3-7. <https://doi.org/10.5210/fm.v27i3.12471> URL: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/12471/10612> (Accessed 23 April 2022). (In English).

Tombul, I., Sarı, G. (2021), "Transformation of self presentation in virtual space: created realities on instagram", *İletişim kuram ve araştırma dergisi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Derg*, 53, 93-108. <https://doi.org/10.47998/ikad.852841>. (In English).

Turkle, Sh. (2011), *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*. Basic books. A member of the perseus books group. USA.

Wills, T.A. and Shiftman, S. (1985), "Coping and substance use: A conceptual framework", *Coping and substance use. Orlando: Academic Press*, 3-24. (In English).

Wu Y.J. and Chang Wei-Hung, Yuan Chih-Hung (2015), "Do Facebook profile pictures reflect user's personality?", *Computers in Human Behavior*, 51(B), 880-889. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.014>. (In English).

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:

Расина Эвелина Османовна, преподаватель кафедры психологии, факультета психологии и педагогического образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the author:

Evelina O. Rasina, Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogical Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-13

Дяченко А.А. ,
Разуваева Т.Н. *

Особенности образа мира студентов,
склонных к суицидальному поведению

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия
razuvaeva@bsu.edu.ru*

Статья поступила 25 июня 2022; принята 10 сентября 2022;
опубликована 30 сентября 2022

Аннотация. *Введение.* В современном высшем образовании с каждым годом серьезнее встает вопрос о профилактике и предотвращении суицидального поведения юношей. Этот вопрос активно изучается в современной науке, но в основном исследования концентрируются на подростках, хотя вопрос суицидальности также остро стоит и в юношеском возрасте. В работе предпринята попытка выделения таких суицидальных факторов, которые бы объединили описанные феномены для возможной дальнейшей разработки психопрофилактических мероприятий инструментами, находящимися в распоряжении высшей школы. *Цель* исследования – изучить особенности образа мира у студентов, склонных к суицидальному поведению. *Методология и методы:* для изучения склонности к суицидальному поведению использовались: «СР-45» П.И. Юнацкевича, «Опросник суицидального риска» в модификации Т.Н. Разуваевой. Для изучения особенностей образа мира использовались: методика мировоззренческой активности Д.А. Леонтьева, А.Н. Ильченко; методика «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (с модификацией процедуры исследования Д.А. Леонтьева). *Результаты.* Содержательный аспект мировоззрения как ядра образа мира личности, склонной к суицидальному поведению, нацелен на коммуникативные смыслы, пренебрегая при этом альтруистическими, семейными, гедонистическими и смыслами самореализации. Ценностный образ идеальной личности у юношей, склонных к суицидальному поведению, включает в себе образ, нацеленный на этические и конформистские ценности. Степень активности при осмыслении мира личностью, склонной к суицидальному поведению, находится на высоком уровне. Наибольшую же антисуицидальную силу в данном аспекте имеет средний уровень активности. Особенности содержательного аспекта мировоззрения указывают на высокую потребность личности суицидента в коммуникации с другими людьми, на что указывает также и доминирование конформистских ценностей в образе идеального человека. Учитывая высокий уровень активности при осмыслении мира данной личностью, можно предполагать наличие экзистенциального и ценностного кризисов. На это указывает и пренебрежение консервативными догматическими смыслами семьи и альтруизма.

Ключевые слова: образ мира; склонность к суицидальному поведению; антисуицидальный фактор; мировоззрение; ценностные ориентации; факторы суицидального риска

Информация для цитирования: Дяченко А.А., Разуваева Т.Н. Особенности образа мира студентов, склонных к суицидальному поведению // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №3. С. 146-157. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-13.

A.A. Dyachenko ,
T.N. Razuvaeva *

Features of the image of the world of students prone to suicidal behavior

Belgorod State National Research University
85 Pobedy Str., 308015, Belgorod, Russia
razuvaeva@bsu.edu.ru*

*Received on June 25, 2022; accepted on September 10, 2022;
published on September 30, 2022*

Abstract. *Introduction.* The issue of preventing suicidal behavior among young men becomes more and more serious every year in the context of modern teaching in the system of higher education. Within the framework of this work, an attempt has been made to identify such suicidal factors that would combine the above-described phenomena for possible further development of psychoprophylactic measures with tools at the disposal of higher education. This issue is actively studied in modern science, but mostly research on this topic focuses on teenagers, although the issue of suicidality is also acute in adolescence. *The purpose* of the article is to study the features of the image of the world in students who are prone to suicidal behavior. *Methodology and methods:* to study the propensity to suicidal behavior, the following methods were used: CP-45 by P.I. Yunatskevich, A Suicide Risk Questionnaire modified by T.N. Razuvaeva. To study the features of the image of the world, the following methods were used: The Methodology of Ideological Activity by D.A. Leontiev, A.N. Ilchenko; The System of Life Meanings Methodology by V.Y. Kotlyakov; The Value Orientations Methodology by M. Rokich (with modification of the research procedure by D.A. Leontiev). *Results.* The content aspect of the worldview as the core of the image of the world of a person prone to suicidal behavior is aimed at communicative meanings, while neglecting altruistic, family, hedonistic and self-realization meanings. The value image of an ideal personality in young men prone to suicidal behavior includes an image aimed at ethical and conformist values. The degree of activity in understanding the world by a person prone to suicidal behavior is at a high level. The greatest antisuicidal power in this aspect is the average level of activity. The features of the content aspect of the worldview indicate a high need for the suicidal person to communicate with other people, which is also indicated by the dominance of conformist values in the image of an ideal person. Given the high level of activity in the comprehension of the world by this person, it can be assumed that there is an existential and value crisis. This is also indicated by the disregard for the conservative dogmatic meanings of family and altruism.

Keywords: image of the world; propensity to suicidal behavior; antisuicidal factor; worldview; value orientations; factors of suicidal risk

Information for citation: A.A. Dyachenko, T.N. Razuvaeva (2022), “Features of the image of the world of students, prone to suicidal behavior”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8 (3), 146-157, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-13.

Введение (Introduction). В рамках современного образования в высшей школе с каждым годом все серьезнее встает вопрос о профилактике и предотвращении суицидального поведения юношей. Этот вопрос активно изучается в современной науке, но в основном исследования по данной тематике концентрируются на подростках, хотя вопрос суицидальности также остро стоит и в юношеском возрасте. Кроме того, одной из задач педагогического процесса в вузе является задача формирования профессионального и гуманистического образа мира у студентов. В рамках данной работы предпринята попытка выделения таких суицидальных факторов, которые бы объединили вышеописанные феномены для возможной дальнейшей разработки психопрофилактических мероприятий инструментами, находящимися в распоряжении высшей школы.

В рамках психологической науки проблему суицида изучали с самого ее зарождения. Суицидальному поведению посвящены исследования как отечественных психологов (А.Е. Личко, Д.А. Леонтьев, А.Г. Амбрумова и др.), так и зарубежных (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А.Т. Бек, В. Франкл и др.). Можно сказать, что в рамках каждого подхода учеными предпринимались попытки объяснить причины и суть суицида.

А.Т. Бек, представитель когнитивно-бихевиорального направления, в причинах самоубийства видит роль негибкого мышления («Жизнь ужасна, альтернатива ей только смерть...»), которое ведет к невозможности выработки оптимальных решений своих проблем (Бек, 2017). Первоначально ученый, совместно с группой авторов, вывел основные предикаты суицида. Первым фактором является неспособность взять человеком роль нуждающегося в помощи (Ерзин, Семенова, Антохин, 2017: 81-90). В подтверждение ученые приводят статистику, которая показывает, что лишь 4% совершивших суици-

дальнюю попытку людей обращаются за помощью. Уже в более современных работах русских авторов эта установка обозначается как «культ силы и успеха» (Холмогорова, Гаранян, 2016: 144-163). Сам А.Т. Бек основным предикатом суицидального поведения выделяет чувство безнадежности.

В. Франкл рассматривает феномен самоубийства с позиций концепции воли к смыслу (Франкл, 2012) Рассуждая о том, какие причины могут подтолкнуть человека к тому, чтобы лишиться себя жизни, он придерживается мнения, что ни одно самоубийство не является оправданным. Ученый объясняет это тем, что оно делает невозможным реализацию ценностей отношения – духовный рост и обретение смысла в своих страданиях.

Канадские авторы провели масштабное исследование публикаций на тему оценки суицидального риска (Malliarou, Zyga, Fradelos, Sarafis, 2015: 74-77) и вслед за М.Д. Раддом с соавторами (Rudd, Berman, Joiner, Nock, Silverman, Mandrusiak, Orden, Witte, 2006: 255-262) пришли к выводу, что некоторые демографические особенности, сложные жизненные ситуации сами по себе представляют только потенциальные факторы риска, при которых суицид возможен, но вовсе не обязательны.

Обращая внимание на отечественных авторов, для нашего исследования важным будет обозначить концепцию суицидальности Д.А. Леонтьева (0, 2008: 58-81). В первую очередь следует отметить, что, по мнению данного автора, мысли о возможности самоубийства не являются патологическими, если они не переходят в суицидальные действия или не принимают навязчивого, мучительного характера. Само по себе осознание наличия такой возможности распоряжаться собственной жизнью отражает развитие рефлексивной позиции человека по отношению к самому себе. Исходя из этого, можно сказать, что в суицид как в действие вовлекаются регуляторные механизмы человека. Он

утверждает, что некорректно говорить о статистических факторах как о причинах самоубийства, поскольку ни из одного из них самоубийство не вытекает как неизбежное следствие. Строго говоря, единственной суицид – это сознательный выбор, решение лишиться себя жизни, реализовавшееся в соответствующих действиях. Склонность к суицидальному поведению можно определить, как наличествующую сознательную направленность осмысления личностью собственных суицидальных возможностей. Так как наличие такой направленности говорит об актуальности развития рефлексивности и незаконченности данного процесса. Данное понимание феномена суицидальности положено в основу нашего исследования. При этом под антисуицидальным фактором в данном исследовании понимается наличие различных представлений о суициде как о явлении, не принимаемом личностью.

Образ мира также является довольно традиционным для науки феноменом. Его активно используют философская, лингвистическая, культурологическая науки. В рамках психологии для характеристики данного феномена зачастую оперируют близкими по смыслу терминами, такими как: «картина мира», «схема реальности», «когнитивная карта». В отечественной науке образ мира исследуется в основном в рамках общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2020: 494-505). Исходя из этой теории, образ мира имеет одновременно несколько определений: – это понятие для описания интегральной системы значений человека; – это интегральный идеальный продукт процесса сознания, получаемого путем постоянной трансформации чувственной ткани сознания в значения; – это план внутренней деятельности субъекта; – это индивидуальная культурно-историческая основа восприятия; – субъективная прогностическая модель будущего (Серкин 2006: 11-19). Все данные определения в своей сути не противоречат друг другу, а наиболее полно описывают данный феномен.

Теоретические представления А.Н. Леонтьева дали толчок для дальнейшей

разработки этой проблемы такими исследователями, как С.Д. Смирнов, В.В. Петухов, Ф.Е. Василюк, А.С. Зинченко, Д.А. Леонтьев и др. Дальнейшие разработки были направлены на выделение структурных компонентов образа мира, доступных уже эмпирического изучения. Для данного исследования важным будет обозначить теоретические представления Д.А. Леонтьева в рамках заданной проблемы.

Так, Д.А. Леонтьев выделяет такое понятие, как мировоззрение, и определяет его как ядро образа мира личности, состоящее из обобщённых, структурированных суждений об общих закономерностях мира, а также суждений об идеальном мире. В самом мировоззрении выделяются четыре аспекта: содержательный (эксплицитные и имплицитные знания и представления индивида о закономерностях окружающего мира), структурный (психологическая организация мировоззренческих положений в единое целое); ценностный (идеалы того, каким должен быть мир, позволяя сравнить их с тем, что есть на данный момент) и функциональный (как и в какой мере мировоззренческие постулаты влияют на восприятие, поведение и осмысление индивидом действительности) (0, Моспан, 2017: 12-19). Важным для данного исследования является факт разработки методических средств для эмпирического изучения данного компонента образа мира.

Говоря о теоретической разработке проблемы особенностей образа мира у лиц, склонных к суицидальному поведению, следует отметить, что в психологической науке данная тема разработана недостаточно. При этом связь близких к образу мира понятий, например, мировоззрения и суицидального поведения рассматривалась довольно часто в рамках общественного дискурса. Также довольно известным эмпирическим фактом является влияние религиозного мировоззрения на суицидальное поведение. Такое влияние представлено неоднозначно, например, приверженность к традиционным авраамическим религиям в рамках терапии суицидального поведения является антисуицидальным фактом, в свою очередь, известны случаи массовых суицидов, произошедших

на религиозной почве (Котляков, 2013: 148-153). Кроме того, на мировоззренческую подоплеку суицидальности указывает широкое обсуждение суицида в рамках различных философских концепций (Любов, Зотова, 2017). Зарубежные исследования показывают, насколько адекватное отношение психолога к смерти влияет на качество оказываемой им помощи в кризисных ситуациях (Michel, Maltzberger, Jobes, Leenaars, Orbach, Stadler, 2002: 424-437), (0, 2006: 255-262).

При этом на существование данной проблемы указывают многие исследователи и в психологической науке. Так, например, П.И. Юнацкевич видит отношение к миру как основной фактор, располагающий к суициду (Юнацкевич, 2006). Также исследуемую проблему можно рассмотреть в теоретических положениях психологов экзистенциального подхода. Так, например, в концепции логотерапии В. Франкла существуют представления о коллективных неврозах, выраженных в определенных позициях по отношению к миру (например, фаталистическое отношение к жизни) (0, 2012). Такого рода позиции ведут личность к различного рода деструктивному поведению, в том числе и к суициду. Отмечается и влияние на суицидальность и так называемого «образа смерти», подразумевая под данным понятием комплексное отношение к умиранию и смертности человека (Леонтьев, Ильченко 2007: 3-21).

Также можно обозначить, что К. Michel с соавторами указывают на сложность диагностики суицидального риска, поскольку большинство стандартизированных методик не оценивают внутренний опыт суицидента (Michel, Maltzberger, Jobes, Leenaars, Orbach, Stadler, 2002: 424-437).

Из теоретических представлений, описанных выше, можно утверждать, что между рассматриваемыми феноменами существует связь, а, значит, можно предположить, что существуют особенности образа мира у лиц, склонных к суицидальному поведению, что и стало основанием для проведения эмпирического исследования данной проблемы.

Цель исследования – выявить особенности образа мира у лиц, склонных к суицидальному поведению.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods).

1. Для изучения склонности к суицидальному поведению – тест «СР-45» П.И. Юнацкевича (Юнацкевич, 2006), для определения выраженности различных суицидальных и антисуицидального факторов – «Опросник суицидального риска» в модификации Т.Н. Разуваевой. 2. Для изучения особенностей образа мира использовались методика мировоззренческой активности Д.А. Леонтьева, А.Н. Ильченко – для изучения степени активности при усвоении общепринятых суждений (Леонтьев, Ильченко 2007: 3-21); методика «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова – для определения содержательной стороны мировоззрения как ядра образа мира (0, 2013: 148-153); методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (с модификацией процедуры исследования Д.А. Леонтьева) – для изучения ценностного образа идеального человека как одной из сторон образа мира. В исследовании принимали участие студенты НИУ «БелГУ» в количестве 63 человека (54 девушки и 9 юношей) в возрасте от 18 до 23 лет.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).

В результате диагностики общей склонности респондентов к суицидальному поведению были выделены две группы испытуемых: не склонные к суицидальному поведению (39 чел. – 62% выборки) и склонные к суицидальному поведению (24 чел. – 38% выборки). По уровню выраженности антисуицидального фактора наибольшее количество респондентов имеют высокий уровень (34 чел. – 54% выборки). Их можно охарактеризовать как личностей, выражающих непринятие суицида как способа совладения со стрессовой ситуацией. 38% выборки (24 чел.) имеет средний уровень выраженности данного фактора. Низкий уровень выраженности данного фактора имеют лишь 8% респондентов (5 чел.). Данные личности находятся в зоне существенного риска, и при наличии серьезных потрясений в жизни суицидальное поведение не будет восприниматься ими как деструктивное.

Далее в выделенных группах были исследованы особенности образа мира респондентов. В первую очередь была исследована выраженность различных категорий смыслов как содержательной стороны образа мира. Результаты исследования показали отсутствие

значимых различий в представленности различных категорий смысла среди выделенных групп по общей склонности к суицидальному поведению ($p > 0.05$). Таким образом, можно утверждать, что содержательные представления различных категорий смыслов не влияют на выраженность суицидального фактора.

Таблица 1
Средний ранг категорий смыслов в группах с разным уровнем выраженности антисуицидального фактора

Table 1

Mean rank of categories of meanings in groups with different levels of anti-suicidal factor

Категории смыслов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Значение Н-Крускалла-Уоллисса	Значимость Н-Крускалла-Уоллисса
Альтруистические	17,4	15	12,6	7,873	,020
Экзистенциальные	9	10,6	11,6	1,304	,521
Гедонистические	11,6	11,4	11,9	,068	,967
Самореализации	9,2	10,5	10,4	,683	,711
Статусные	13,6	15,3	15,7	1,65	,438
Коммуникативные	14,6	13,5	13,4	,318	,853
Семейные	16,4	15,7	13,9	1,552	,460
Когнитивные	11,4	15,9	15,5	6,918	,031

При рассмотрении результатов, представленных в табл. 1, можно констатировать наличие значимых различий в группах с разным уровнем выраженности антисуицидального фактора по альтруистическим и когнитивным смысловым категориям ($p < 0.05$). Сопоставляя значимость различий с представленным средним рангом, можно сделать следующие выводы:

1. Для лиц с высоким уровнем антисуицидального фактора характерно отдавать предпочтение альтруистическим смысловым категориям в образе мира. Можно предположить, что ориентация на потребность в помощи другому будет противоречить суицидальной идее, тем самым повышая антисуицидальный потенциал личности.

2. Для лиц с низким уровнем антисуицидального фактора характерно отдавать предпочтение когнитивным смысловым

категориям в образе мира. Данные категории отражают ориентацию личности на потребность в познании, разрешении противоречий как в собственной личности, так и в жизни в целом. Возможно, поглощённость познанием приводит такую личность к некому экзистенциальному кризису, подталкивающему к переосмыслению представлений о суициде и неоднозначному восприятию данного феномена, что будет являться фактором, существенно снижающим антисуицидальный потенциал.

Далее был изучен ценностный образ идеального человека. Исследование проводилось с помощью модификации инструкции для методики «Ценностных ориентаций» М. Рокича. Испытуемым предлагалось расставить ценности в том порядке, как это, на их взгляд, сделал бы идеальный человек. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средний ранг категорий ценностей образа идеального человека в группах с разной общей склонностью к суицидальному поведению

Table 2

The average rank of categories of values of the image of an ideal person in groups with different general propensity to suicidal behavior

Категории ценностей	Несклонные к суицидальному поведению	Склонные к суицидальному поведению	Значение U-Манна-Уитни	Значимость U-Манна-Уитни
Конкретные	9,7	10	411,5	,423
Абстрактные	9,3	9	406	,380
Профессиональная самореализация	9,3	10,1	385,5	,243
Личная жизнь	10,1	9,6	408,5	,399
Этические ценности	9,5	8,2	264	,004
Ценности общения	9,4	10	373	,178
Ценности дела	9,6	10	419	,487
Индивидуалистические ценности	10	9,8	455	,854
Конформистские ценности	8,7	8,1	402,5	,353
Альтруистические ценности	9,8	10,4	413	,435
Ценности самоутверждения	10,4	10	430	,590
Ценности принятия других	9	9,1	448	,777

Из табл. 2 видно, что значимые различия в группах с разной общей склонностью к суицидальному поведению присутствует лишь по этическим ценностям ($p < 0.01$). Сопоставляя результаты со средним рангом, можно увидеть, что для лиц, склонных к суицидальному поведению, более характерно приписывать этическую направленность идеальной личности. Данная ценностная категория отражает высокую степень требовательности к контролю своего поведения безотносительно общества и деятельности. Возможно, предъявление столь высоких и безотносительных требований к идеалу снижает значимость собственной личности, что и приводит к суицидальной склонности.

Рассматривая особенности ценностного образа идеальной личности в группах с

разным уровнем выраженности антисуицидального фактора, не было обнаружено значимых различий ($p > 0.05$).

Также в выделенных группах была изучена степень активности личности при усвоении общепринятых суждений. Выбранная методика позволяет категорировать ответы испытуемых по степени проявления в них активности. Ответы типа А и В говорят о пассивности и некритичности в усвоении различных догм. Ответы типа С указывают на относительную активность по отношению к усвоению нового. Ответы типа D указывают на инициативность личности в осмыслении собственного образа мира. Результаты изучения данной стороны образа мира представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3

Частота ответов, отражающих степень активности при усвоении общепринятых суждений, в группах с разной общей склонностью к суицидальному поведению (Ср.балл)

Table 3

The frequency of responses, reflecting the degree of activity in the assimilation of generally accepted judgments, in groups with different general propensity to suicidal behavior (Average score)

Категории ответов испытуемых	Несклонные к суицидальному поведению	Склонные к суицидальному поведению	Значение U-Манна-Уитни	Значимость U-Манна-Уитни
Ответы типа А	1,2	1,3	428,5	,549
Ответы типа В	5,9	4,6	352,5	,098
Ответы типа С	3,8	3,9	447	,763
Ответы типа D	2,1	3,2	329,5	,036

Из представленных данных видно, что есть значимые различия в группах с разной общей склонностью к суицидальному поведению по представленности ответов типа D ($p < 0.05$). Имея ввиду среднее количество данных ответов в рассматриваемых группах,

можно сделать вывод, что склонные к суицидальному поведению студенты чаще проявляют инициативность в осмыслении образа мира, нежели студенты, не имеющие подобной склонности.

Таблица 4

Частота ответов, отражающих степень активности при усвоении общепринятых суждений, в группах с разным уровнем антисуицидального фактора (Ср. балл)

Table 4

The frequency of responses, reflecting the degree of activity in the assimilation of generally accepted judgments, in groups with different levels of the anti-suicidal factor (Average score)

Категории ответов испытуемых	Низкий уровень антисуицидального фактора	Средний уровень антисуицидального фактора	Высокий уровень антисуицидального фактора	Значение Н-Крускалла-Уоллисса	Значимость Н-Крускалла-Уоллисса
Ответы типа А	2,8	1	1,1	1,94	,379
Ответы типа В	3	5,3	5,9	3,148	,207
Ответы типа С	1,2	3,3	4,6	6,465	,039
Ответы типа D	6	3,5	1,3	6,209	,045

Среди групп с разным уровнем антисуицидального фактора присутствуют значимые различия по представленности ответов типа С ($p < 0.05$) и ответов типа D ($p < 0.05$). При этом среди лиц с низким уровнем выраженности антисуицидального фактора отмечается существенно большее количество ответов, говорящих о высокой иници-

ативности в осмыслении мира, и существенно меньшее количество ответов, указывающих на относительную активность в осмыслении опыта. Наблюдаемое можно объяснить непринятием лицами с высокой активностью мировоззрения общепринятых догм, которые зачастую являются сдерживающим фактором по отношению к суицидальному поведению.

Далее для выяснения особенности образа мира студентов, склонных к суицидальному поведению, был проведен корреляционный анализ между выделяемыми аспектами образа мира и факторами суицидального риска методом r-Спирмена. Результаты представлены на рисунке.

онный анализ между выделяемыми аспектами образа мира и факторами суицидального риска методом r-Спирмена. Результаты представлены на рисунке.

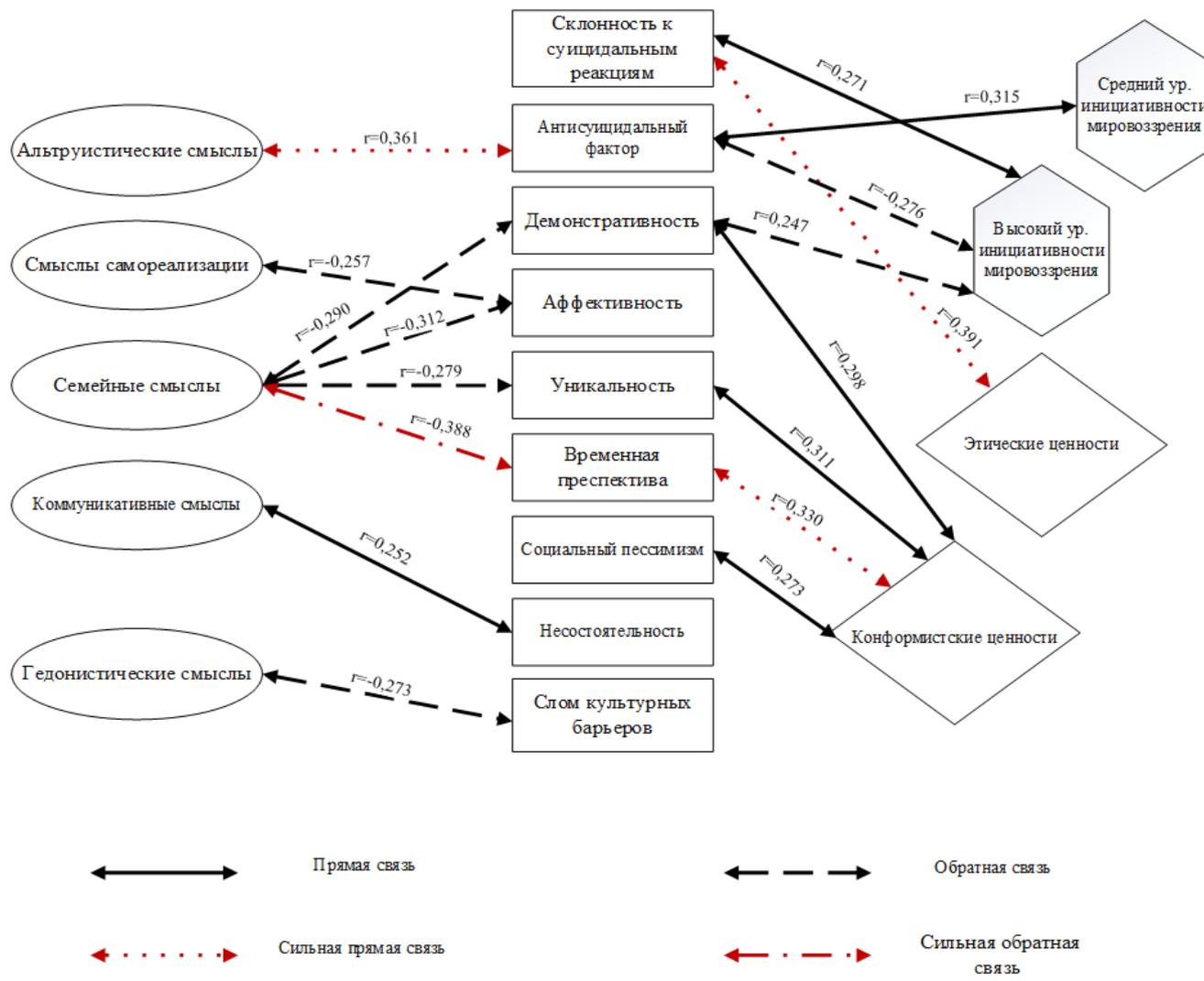


Рис. Результаты корреляционного анализа
 Fig. Correlation analysis results

В результате корреляционного анализа были обнаружены 3 сильные прямые связи между: общей склонностью к суицидальным реакциям и выраженностью этических ценностей в образе идеального человека; антисуицидальным фактором и выраженностью альтруистических смыслов; невозможностью планирования будущего и выраженностью конформистских ценностей в образе идеального человека. Также были получены 6 значимых прямых связей между: общей

склонностью к суицидальным реакциям и высоким уровнем инициативности при осмыслении мира; антисуицидальным фактором и средним уровнем инициативности при осмыслении мира; демонстративностью и выраженностью конформистских ценностей в образе идеального человека; уникальностью и выраженностью конформистских ценностей в образе идеального человека; социальным пессимизмом и выраженностью конформистских ценностей в образе идеаль-

ного человека; несостоятельностью и выраженностью коммуникативных смыслов в мировоззрении.

Кроме того, получена сильная отрицательная связь между невозможностью планирования будущего и выраженностью семейных смыслов в мировоззрении. Также выявлены 7 значимых отрицательных связей между: антисуицидальным фактором и высоким уровнем инициативности мировоззрения; демонстративностью и высоким уровнем инициативности мировоззрения; демонстративностью и выраженностью семейных смыслов в мировоззрении; аффективностью и выраженностью семейных смыслов в мировоззрении; аффективностью и выраженностью смыслов самореализации в мировоззрении; уникальностью и выраженностью семейных смыслов в мировоззрении; сломом культурных барьеров и выраженностью гедонистических смыслов в мировоззрении.

Такое явное наличие особенностей образа мира у склонных к суицидальным реакциям студентов указывает на недостаток многих суицидальных моделей, используемых в исследованиях и практических руководствах.

Выбивающимся фактом является и высокая степень мировоззренческой активности, наблюдаемая у суицидентов. Такие результаты подтверждают теоретические воззрения Д.А. Леонтьева, указывающего на необходимость осмысления смерти для развития рефлексивной позиции. И кроме того, еще раз указывают на отсутствие патологичности самой мысли о суициде, так как высокий уровень мировоззренческой активности не согласуется, например, с торможением интеллектуальной деятельности, присущей депрессивному синдрому.

В рамках полученных нами результатов есть возможность выделить особенности образа мира не склонных к суицидальности студентов, что является побочным результатом исследования и не имеет существенной ценности. Рассмотрение таких особенностей, как, например, некой цели в коррекции суицидальных тенденций, противоречит,

во-первых, теоретической модели суицидальности, подтвержденной результатами, в рамках которой осмысление темы является этапом в развитии рефлексивности, во-вторых, принципиальной динамичности образа мира, отраженному в его определениях. При этом нельзя гарантировать, что группа не склонных к суицидальности студентов неоднородна и может включать в себя как лиц, уже справившихся с суицидальным мыслями, так и не преступивших к их осмыслению.

Заключение. (Conclusions). Полученные результаты данного исследования позволяют определить следующие особенности ядра образа мира личности, склонной к суицидальным реакциям:

1. Содержательный аспект мировоззрения как ядра образа мира личности, склонной к суицидальному поведению, нацелен на коммуникативные смыслы, пренебрегая при этом альтруистическими, семейными, гедонистическими смыслами и смыслами самореализации. Наибольшую антисуицидальную направленность придают альтруистические и семейные смыслы. Доминирование же когнитивных смыслов не влияет напрямую на склонность к суицидальному поведению у юношей, но при этом снижает выраженность антисуицидального фактора.

2. Ценностный образ идеальной личности у юношей, склонных к суицидальному поведению, включает в себя образ, нацеленный на этические и конформистские ценности.

3. Степень активности при осмыслении мира личности, склонной к суицидальному поведению, находится на высоком уровне. Наибольшую же антисуицидальную силу в данном аспекте имеет средний уровень активности личности суицидента.

Особенности содержательного аспекта мировоззрения указывают на высокую потребность личности суицидента в коммуникации с другими людьми, на доминирование конформистских ценностей в образе идеального человека. Учитывая высокий уровень

активности данных личностей при осмыслении мира, можно предполагать наличие экзистенциального и ценностного кризисов. На это также указывает и пренебрежение к консервативным догматичным смыслам семьи и альтруизма. Возможно, эти личности в данный момент активно переживают кризис, что в свою очередь поднимает для них вопросы осмысленности жизни, а значит, и темы смерти, и суицидальности.

Список литературы

Бек А. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2017. С. 478.

Ерзин А.И., Семенова Т.С., Антохин Е.Ю. Черты личности и ранние дезадаптивные схемы как предикторы суицидального риска у подростков-гомосексуалов // Суицидология. 2017. №4 (29). С. 81-90.

Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2(54). С. 148-153.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. С. 494-505.

Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор // Консультативная психология и психотерапия. 2008. № 4. С. 58-81.

Леонтьев Д.А., Ильченко А. Уровни мировоззренческой активности и их диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 3-21.

Леонтьев Д.А., Моспан А.Н. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного // Мир психологии. 2017. № 2(90). С. 12-19.

Любов Е.Б., Зотов П.Б. К истории отношения общества к суициду // Суицидология. 2017. №4(29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-istorii-otnosheniya-obschestva-k-suitsidu> (дата обращения: 02.05.2022).

Серкин В.П. Пять определений понятия и схема образа мира // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2006. № 1. С. 11-19.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Книга по требованию, 2012. 366 с.

Холмогорова А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 3. С. 144-163.

Юнацкевич П.И. Клиническая суицидология. Днепропетровск: Пороги, 2006. 267с.

Brady M. Death anxiety among emergency care workers // Emerg Nurse. 2015. Jul. № 23 (4). P. 32.

Discovering the truth in attempted suicide / K. Michel, J.T. Maltzberger, D.A. Jobes, A.A. Leenaars, I. Orbach, K. Stadler // American Journal of Psychotherapy. 2002. Vol. 56, no. 3. P. 424-437.

Warning signs for suicide: theory, research, and clinical applications / M.M. Silverman, M. Mandrusiak, K. van Orden, T. Witte // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2006. Vol. 36, iss. 3. P. 255-262. <http://doi.org/10.1521/suli.2006.36.3.255>.

Measuring death attitude and burnout of Greek nursing personnel / Malliarou M., Zyga S., Fradelos E., Sarafis P // Challenges and Perspectives. 2015. № 4(2-1). P. 74-77. DOI: 10.11648/j.ajns.s.2015040201.23.

Suicide risk assessment guide: A resource for health care organizations / C. Perlman, E. Neufeld, L. Martin, M. Goy, J.P. Hirdes. Toronto, 2011. 107 p.

Wong P.T.P. Meaning-centered approach to research and therapy, second wave positive psychology, and the future of humanistic psychology // The Humanistic Psychologist. 2017. № 45 (3). P. 207-216. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2017-05729-001> (дата обращения: 13.04.2022). DOI: 10.1037/hum0000062.

References

Beck, A. (2017), *Kognitivnaya terapiya depressii* [Cognitive therapy for depression], Peter, St. Petersburg, Russia.

Erzin, A.I. (2017), "Personality traits and early maladaptive schemas as predictors of suicidal risk in homosexual adolescents" *Suicidology*, 4 (29), 81-90. (In Russian).

Kotlyakov, V.Yu. (2013), "Methodology system of life meanings", *Bulletin of the Kemerovo State University*, 2 (54), 148-153. (In Russian).

Leontiev, A.N. (2020), *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of the development of the psyche], Meaning, Moscow, Russia.

Leontiev, D.A. (2008), "Existential meaning of suicide: life as a choice", *Consultative psychology and psychotherapy*, 4, 58-81. (In Russian).

Leontiev, D.A. and Ilchenko A.N. (2007), "Levels of worldview activity and their diagnostics", *Psychological diagnostics*, 3, 3-21. (In Russian).

Leontiev, D.A. and Mospan, A.N. (2017), "Picture of the world, outlook and definition of the indefinite", *World of Psychology*, 2 (90), 12-19. (In Russian).

Lyubov, E.B and Zotov, P.B. (2017), "On the history of society's attitude to suicide", *Suicidology*, 4 (29), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-istorii-otnosheniya-obschestva-k-suitsidu> (accessed: 5 February 2022). (In Russian).

Serkin, V.P. (2006), "Five definitions of the concept and the scheme of the image of the world", *Bulletin of Moscow University*, 1, 11-19. (In Russian).

Frankl, V. (2012), *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning], Book on demand, Moscow, Russia.

Kholmogorova, A.B. (2016), "Suicidal behavior: A theoretical model and practice of assistance in cognitive behavioral therapy", *Counseling psychology and psychotherapy*, 24 (3), 144-163. (In Russian).

Yunatskevich, P.I. (2006), *Klinicheskaya suitsidologiya* [Clinical suicidology], Thresholds, Dnepropetrovsk, Ukraine.

Brady, M. (2015), "Death anxiety among emergency care workers", *Emerg Nurse*, 23(4), 32-37. (In USA).

Michel, K., Maltzberger, J.T., Jobes, D.A., Leenaars, A.A. and Orbach, K.S. (2002), "Discovering the truth in attempted suicide", *American Journal of Psychotherapy*, 56(3), 424-437. (In USA).

Silverman, M.M., Mandrusiak, M. and Witte, K. van Orden, T. (2006), "Warning signs for suicide: theory, research, and clinical applications", *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36 (3), 255-262. (In USA).

Malliarou, M., Zyga, S., Fradelos, E. and Sarafis P. (2015), "Measuring death attitude and burnout of Greek nursing personnel", *American Journal of Nursing Science. Special Issue: Mental Health Care: Aspects*, 4 (2-1), 74-77. (In USA).

Perlman, C., Neufeld, E., Martin, L., Goy, M. and Hirsh, J.P. (2011), "Suicide risk assessment guide: A resource for health care organizations", *Toronto*, 107-110. (In Canada).

Wong, P.T.P. (2017), "Meaning-centered approach to research and therapy, second wave positive psychology, and the future of humanistic psychology", *The Humanistic Psychologist*, 45 (3), 207-216, available at: <https://psycnet.apa.org/record/2017-05729-001> (Accessed: 13 April 2022). (In 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:

Дяченко Андрей Анатольевич, аспирант кафедры общей и клинической психологии, психолог психологической службы, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Разуваева Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Andrey A. Dyachenko, Postgraduate Student of the Department of General and Clinical Psychology, Psychologist of the Psychological Service, Belgorod State National Research University.

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University.