

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы  
РГУ имени С. А. Есенина

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 3 (55)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2020

## УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**А. И. Минаев**, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*);  
**И. В. Гайдамашко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **С. В. Демидов**, доктор исторических наук, профессор; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **А. П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н. А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор (*главный редактор*); **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **Е. Е. Дмитриева**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Донина**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Э. Ленишкин**, кандидат психологических наук (*заместитель главного редактора*); **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, доцент; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

**Журнал выходит 4 раза в год**

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46  
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

<b>Курносова М. Г.</b> Генезис представлений о нравственности .....	7
<b>Марчукова С. М.</b> О значении герменевтического метода в раскрытии эвристического потенциала философско-образовательного проекта Я. А. Коменского .....	14
<b>Щетинина Н. П.</b> Особенности подготовки отечественных педагогических кадров в 1920-х годах .....	23

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Жэнь Гэнтянь</b> Анализ методов запоминания китайских иероглифов .....	32
<b>Мамедова А. В.</b> Обучение научному общению студентов магистратуры нелингвистических направлений .....	41
<b>Митрохина А. С.</b> Моделирование процесса формирования производственно-технологической компетенции химиков в условиях научно-исследовательской деятельности .....	46
<b>Родионова И. О.</b> О методических аспектах обучения выбору написания в орфографическом действии .....	52
<b>Ферапонтова М. В., Гельжинис Н. А., Савлова М. С.</b> Социально-нравственные ориентиры в период обучения в школе .....	61

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ  
И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

<b>Воробьева К. А., Петрова Н. С.</b> Особенности агрессии и склонность к отклоняющемуся поведению у студентов военных институтов .....	69
<b>Григорьева И. В.</b> Субъективные представления студенток о сложных жизненных ситуациях .....	78
<b>Казаренков В. И., Оськин Н. С.</b> Связь атрибутивного стиля и поведения преподавателей в конфликтном деловом взаимодействии .....	84

<b>Лопатин Е. А.</b> Теоретико-методологическое обоснование исследования установок на межличностное доверие сотрудников органов внутренних дел.....	92
<b>Сорокоумова С. Н., Мартенс М. А.</b> Изучение психологических характеристик будущих замещающих родителей .....	103
<b>Фомина Н. А., Кротенко Е. В.</b> Выраженность различных составляющих и форм проявления агрессивности у подростков-спортсменов.....	112

## **СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

<b>Аджиева Е. М.</b> Доверие как нравственный идеал в детско-взрослых сообществах лагерей пионерского и комсомольского актива .....	121
<b>Дмитриева А. В., Сорокоумова С. Н.</b> Социальный интеллект как фактор выбора стратегии в конфликте .....	129
<b>Мухина О. Д.</b> Особенности социальной работы с пенсионерами с различными стратегиями старения: социально-психологический аспект .....	138

## **АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

<b>Карпушкина Н. В., Конева И. А., Юдина Е. А.</b> Особенности суицидального поведения подростков с детским церебральным параличом .....	149
<b>Кисова В. В., Юдин О. А.</b> Психолого-педагогическая поддержка старших дошкольников с задержкой психического развития в период возрастного кризиса.....	156
<b>Конева И. А., Карпушкина Н. В., Егорова П. А.</b> Особенности характерологического развития подростков с умственной отсталостью.....	164
<b>Шевырева Т. В., Яшина Е. М.</b> Психическое выгорание и профессиональные деформации педагогов-дефектологов .....	173

## **ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<b>Нуриманова Ф. К., Левашова Е. С.</b> Креативность в профессиональной деятельности сотрудников сферы индустрии моды и красоты.....	187
<b>Информация для авторов .....</b>	198

---

**TABLE OF CONTENTS**
**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES  
OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

<b>Kurnosova M. G.</b> The Genesis of Ideas about Morality .....	7
<b>Marchukova S. M.</b> About the Role of Hermeneutic Analysis of the Heuristic Potential of J. A. Comenius' Philosophical and Educational Project.....	14
<b>Shchetinina N. P.</b> The Peculiarities of Teacher Training in Russia in the 1920s.....	23

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES  
AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION**

<b>Ren Gentian</b> Analyzing the Methods of Memorizing Chinese Characters .....	32
<b>Mamedova A. V.</b> Teaching Scholarly Communication Skills to Master Students in Non-linguistic Universities .....	41
<b>Mitrokhina A. S.</b> Modeling the Process of Technological Competence Formation in Chemistry Students through Academic Research .....	46
<b>Rodionova I. O.</b> About Methodological Aspects of Teaching Spelling .....	52
<b>Ferapontova M. V., Gelzhinis N. A., Savlova M. S.</b> Moral and Societal Guidelines for Schoolchildren .....	61

**RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY  
AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY**

<b>Vorobyeva X. A., Petrova N. S.</b> The Peculiarities of Aggression and Deviant Inclinations in Military Students.....	69
<b>Grigoryeva I. V.</b> Female Students' Subjective Ideas about Difficult Life Situations.....	78
<b>Kazarenkov V. I., Oskin N. S.</b> The Connection between Teachers' Attributional Style and Behavioral Patterns in Professional Conflicts .....	84

<b>Lopatin Ye. A.</b> Theoretical and Methodological Feasibility of Research Aimed at the Investigation of the Development of Interpersonal Trust in Police Officers .....	92
<b>Sorokoumova S. N., Martens M. A.</b> The Investigation of Future Substitute Parents’ Psychological Characteristics.....	103
<b>Fomina N. A., Krotenko E. V</b> The Intensity of Various Components and Forms of Aggressiveness in Adolescent Athletes.....	112
<b>MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH</b>	
<b>Adzhieva E. M.</b> Trust as a Moral Ideal in Child-Adult Relationships in Recreational Camps for the Leaders of the Pioneer and Komsomol Organizations .....	121
<b>Dmitriyeva A. V., Sorokoumova S. N.</b> Social Intelligence as a Factor of Strategy Selection in Conflict Situations .....	129
<b>Mukhina O. D.</b> The Peculiarities of Social Work with Senior Citizens with Different Aging Strategies: Social and Psychological Aspects .....	138
<b>RELEVANT ISSUE OF CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY</b>	
<b>Karpushkina N. V., Koneva I. A., Yudina E. A.</b> The Peculiarities of Suicidal Behavior in Adolescents with Cerebral Palsy.....	149
<b>Kisova V. V., Yudin O. A.</b> Providing Psychological and Pedagogical Support to Senior Preschool Children with Mental Retardation during a Developmental Crisis .....	156
<b>Koneva I. A., Karpushkina N. V., Yegorova P. A.</b> The Peculiarities of Character Development in Adolescents with Mental Retardation.....	164
<b>Shevyreva T. V., Yashina E. M.</b> Special Teachers’ (Defectologists’) Burnout and Professional Deformations .....	173
<b>INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK</b>	
<b>Nurimanova F. K., Levashova E. S.</b> Creativity in Fashion and Beauty Industry Workers’ Professional Activities .....	187
<b>Information for authors</b> .....	198



## Теоретические и методологические проблемы современной психологии и педагогики

УДК 17.02

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.001

М. Г. Курносова

### ГЕНЕЗИС ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НРАВСТВЕННОСТИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с теоретическим освещением представлений о нравственности от античного периода до наших дней. Дается анализ развития этих представлений в истории философско-психологической мысли и демонстрируется актуальность проблемы в контексте современного общества, обусловленная нравственным кризисом.

Цель работы заключается в раскрытии сущности понятия нравственности в процессе исторического становления и с точки зрения современных исследователей.

В качестве методов исследования выступают изучение архивных материалов, теоретический анализ историко-психологических и философских источников, связанных с нравственной проблематикой.

На основе историко-ретроспективного метода анализируются психологические понятия о нравственности и ее компоненты в разные периоды времени и соотносятся с современными научными представлениями данной категории. В заключении делается вывод о том, что современный этап изучения нравственности и ее составляющих характеризуется комплексным, системно-интегративным подходом к содержательной разработке данной категории.

Теоретическая и практическая значимость определяется тем, что результаты проведенного исследования позволяют создать более полную картину развития представлений о нравственности в истории психологической науки и способствуют более глубокому изучению процесса духовно-нравственного развития личности.

нравственность; генезис; нравственное развитие; нравственные проблемы; представления; исторические периоды; нравственная сфера; ценности; нравственное сознание; общество

**Актуальность.** В настоящее время современное общество переживает нравственный кризис, реалиями которого стали рыночные отношения, ориентация на западно-американские ценности, примитивизация нравственного развития и отсутствие в жизни человека моральной опоры. Происходящие события демонстрируют обострение нравственных проблем: ежедневно средства массовой информации сообщают нам о международном терроризме, техногенных катастрофах, военных конфликтах, нарушении закона, влиянии пандемии коронавирусной инфекции на сознание людей. Все это искажает и подменяет традиционные представления об истинных ценностях и смысле жизни, уничтожает грани между добром и злом. Нравственность составляет фундамент любого общества, его политическую и экономическую стабильность, поэтому в кризисной ситуации данная проблема приобретает особую значимость. Актуальность рассмотрения генезиса представлений о нравственности обусловлена возрастающей ролью, которую она играет в современном обществе; природа же нравственности раскрывается в изучении истории ее развития, представлений о нравственности в разное время.

**Цель работы** заключается в раскрытии исторических тенденций сущности понятия нравственности, ее компонентов в процессе исторического становления и с точки зрения современных исследователей.

**Гипотеза исследования** основана на предположении, что обновление знаний о природе нравственности на современном этапе станет возможным, если будет осуществлен более глубокий анализ изучения представлений о нравственности и систематизированы особенности формирования взглядов ученых в разные исторические периоды.

**Методы исследования.** Основным методом исследования является историко-ретроспективный анализ философско-психологических источников, связанных с нравственной проблематикой.

**Обсуждение основных результатов.** Проблематика представлений о нравственности связана с теми переменами, которые происходили в общественной жизни того или иного государства, отражали общечеловеческие ценности и общественное сознание. Нравственность обуславливает духовный потенциал личности и общества и определяет основу их развития. Динамика нравственного мира происходит за счет периодического обновления нравственной структуры и всплеска внимания исследователей к данной категории на каждом историческом отрезке. Представления о нравственности как общественных и индивидуальных ценностях в разные периоды времени дают возможность проследить историю возникновения и развития этической мысли от античности до наших дней.

Более 2500 лет назад мыслители Древней Греции Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур пытались найти объяснение нравственным началам, задумывались о происхождении нравственных мыслей, чувств, понятий и действий. По сути, этические понятия древнегреческих мыслителей сформулировали базовые постулаты в осмыслении нравственной проблематики, которая имела синкретический характер, переплетаясь с социально-психологическим и органическим происхождением.

На смену философским представлениям о нравственности пришло религиозно-теологическое учение, которое придало нравственным нормам обязывающую форму и общественный характер. Высшей ценностью жизни, в том числе нравственной, провозглашается Бог, а идея всеобщего равенства перед ним, императив «Божественного авторитета» утверждается как основополагающий принцип существующего бытия. Представления о нравственности в Средние века имеют аксиологический характер и рассматриваются как совокупность нравственных понятий и принципов, складывающихся под прямым влиянием религиозного мировоззрения и влияния социальной структуры феодального общества.

Взгляды и мысли о нравственности в Новое время обусловлены влиянием социально-экономической и политической трансформаций общества, в котором осознается индивидуальная значимость личности. Нравственные идеи и ценности становятся достоянием широких кругов общества, а сама нравственность начинает выводиться из естественной природы человека. И. Кант в нравственности видит духовный источник коренного преобразования и обновления человека и общества; указывает на практический характер нравственности и принципиальную всеобщность нравственных требований (Июль, 2011). Твердость нравственных убеждений и нравственные мотивы Кант связывает с долгом, через который утверждается внутреннее достоинство личности. Г. Гегель выявляет исторические черты развития нравственности, взяв за основу некоторые постулаты философии Канта. Процесс становления нравственности он видит в подчинении индивидуальной природы человека общественным (государственным) интересам и связывает этот процесс со структурой сознания, выделив субъектный, личностный аспект.



В Новое время происходит переориентация ценностей, связанная с общественными преобразованиями и желанием связать нравственность с условиями реальной жизни на принципах рационального обоснования, отказываясь от сверхъестественного нравственного начала.

На развитие проблем нравственности в XIX веке большое влияние оказали три новых течения: позитивизм, эволюционизм, социализм.

С точки зрения диалектики общественного развития нравственность рассматривается как результат эволюции, в процессе которой человек, как разумное существо, не может жить вне взаимодействия с другими людьми, а только в совокупности общественных отношений, создаваемых им, которые опосредуются множеством экономических и социальных факторов. Примером такого подхода может служить представление К. Маркса, который под нравственностью понимает форму общественного сознания и вид моральных общественных отношений. Согласно марксистской теории, нравственные идеалы не имеют духовного, божественного происхождения и не могут быть заложены в человеке природой; они не являются общечеловеческими ценностями на все времена: под воздействием социально-экономических отношений, в ходе исторического развития эти идеалы постоянно меняются.

Благодаря научно-рационалистическим тенденциям XIX века представления о нравственности охватывают общественные отношения, оцениваются социально-экономические и духовные позиции с точки зрения их справедливости и гуманности.

В XX веке представления о нравственности изменились под мощным развитием нравственного сознания. Л. Н. Толстой, М. Ганди, П. А. Кропоткин, А. Швейцер выражают достигнутую человечеством высоту уровня развития нравственной культуры.

В отечественной философской мысли И. А. Ильина, В. С. Соловьева, П. А. Сорокина нравственность рассматривается в рамках религиозной традиции, с позиции духовных устремлений личности; «духовность выступает как потребность человека в самопознании, обретении нравственного смысла жизни и своего предназначения в мире» (Куприна, Масленникова, 2015, с. 79).

Отправной точкой в изучении нравственности, становлении нравственного сознания личности в советский период стала объективная психология.

В культурно-исторической позиции Л. С. Выготского нравственность представляет единство сознания и поведения человека, связанное с его нервной системой. Она соответствует «той исторической среде и идеалам того общества, в котором человек находится и выражается в свободном выборе социальных форм поведения» (Хашумов, 2016, с. 232).

В. Н. Мясищев, развивая свою теорию отношений, указывает на то, что «проблема нравственности является прежде всего проблемой нравственных отношений, которые определяют мотивы и выбор поступка» (Мясищев, 1995, с. 71). Основой формирования нравственной личности он считает нравственные мотивы и качества личности, присущие общественным отношениям.

С. Л. Рубинштейн, обращаясь к проблеме нравственности, расценивает потребность в нравственном эталоне как основу формирования нравственных представлений и указывает на роль сознания в нравственном становлении человека как субъекта своих жизненных выборов.

А. Н. Леонтьев при изучении нравственности в рамках теории деятельности концентрирует внимание на нравственном сознании как сложном и многоаспектном социальном явлении, отражающем общественное бытие через особенные и личные интересы людей в виде нравственных идеалов и представлений, норм и выступающем регулятором поведения и деятельности (Хашумов, 2016, с. 233).

В отечественной науке накоплен большой опыт исследований нравственного развития личности (Б. С. Братусь, Т. А. Флоренская, В. Э. Чудновский, С. Г. Якобсон и др.), нравственной сферы личности (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко, Н. В. Мельникова, Е.А. Сорокоумова, С. Н. Сорокоумова), нравственного сознания (Л. Н. Антилогова, Л. И. Анцыферова, Т. М. Титаренко, В. Д. Шадриков) и т. п.

К настоящему времени проблема нравственности личности является комплексно-интегративной, охватывающей различные компоненты ее психической деятельности. Обращение к проблеме генезиса представлений о нравственности позволяет углубить и расширить понимание самого термина «нравственность», задать различные курсы ее рассмотрения и наполнить новыми смыслами.

В современном словаре С. И. Ожегова нравственность определяется «как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» (Ожегов, 2012, с. 570).

Л. И. Анцыферова рассматривает нравственность как системообразующее качество между индивидуальными потребностями и поступками человека (Анцыферова, 1999).

Н. П. Шитякова относит нравственность к той сфере свободы человека, в которой отражается суть поступков личности в реальном опыте жизни семьи и общества при совпадении общечеловеческих ценностей с внутренними мотивами, «побуждающими творить добро» (Шитякова, 2007, с. 72).

А. А. Вербицкий рассматривает нравственность с позиции эмоционально-ценностного отношения. «Нравственность — качество личности, которое предполагает при своем формировании эмоционально-ценностное отношение к содержанию ситуаций диалогического общения и взаимодействия, включенных в них людей, опыт чувственного (положительного или отрицательного) переживания человеком отношений между людьми, возникающих в этих ситуациях» (Вербицкий, 2019, с. 41).

Такой же точки зрения придерживается С. Н. Сорокоумова, считая нравственность высшей ценностью внутреннего мира, проявляющейся в человечности, сердечности, доброте и предполагающей создание психологических механизмов сочувствия и сопереживания по отношению к другим людям (Сорокоумова, 2013, с. 696).

По мнению Г. Р. Шафиковой, нравственность, являясь сущностной характеристикой человека, который сам представляет высшую ценность, затрагивает все области психики (Шафикова, 2008, с. 317).

Следует отметить, что каждый исследователь рассматривает нравственность как общечеловеческое понятие, но трактует его по-своему. Дополнительную ясность определению придают ее составляющие: нравственное сознание, нравственная сфера, нравственные ориентации, нравственное поведение и т. д.

В настоящее время отмечается возрастающий интерес исследователей в различных областях научного знания к проблемам нравственности и нравственных ориентиров. Отдельные работы и исследования в данной области, принадлежащие разным авторам, представляют большой интерес для понимания содержания нравственности, к которой сейчас предъявляется больше требований, чем когда-либо в человеческой истории, и перспектив развития научных направлений, связанных с нравственными проблемами.

Вопросы нравственной психологии как нового научного направления рассматривает в своих исследованиях М. И. Воловикова. Являясь автором концепции социальных представлений о нравственном идеале, она выявила специфические особенности представлений о нравственном образце и в соавторстве с Л. Л. Дикевич рассмотрела динамику представлений русских о нравственном идеале (Воловикова, 2005).

Формирование индивидуального нравственного сознания как части процесса психологического созревания, особенности взаимосвязи интеллектуального и нравственного развития молодежи рассматривает Е. А. Сорокоумова (Сорокоумова, 2009).

Особый интерес вызывают результаты исследований формирования и развития нравственных качеств Д. А. Бобкова, М. А. Бондаренко, А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко, Н. А. Селезневой, И. С. Рыбиной. Детальный анализ перспектив психологических исследований нравственности дают А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробьева. Они подходят к исследованию на основе категории «нравственное самоопределение», выделяя в его структуре «нравственный стержень» и пластичную «оболочку», «сформированную четырьмя сегментами, которые образуют самоопределение субъекта в отношении: 1) морали и нравственности; 2) объектов и явлений окружающего мира; 3) других людей, групп и общества в целом; 4) самого себя» (Журавлев, 2007, с. 11).

Особого внимания заслуживают работы А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко, М. И. Воловиковой о роли нравственной элиты в современном российском обществе.

А. Л. Журавлев делает вывод о необходимости изучения духовно-нравственных основ человека, его социального окружения. Особую роль в этом направлении играют работы В. Д. Шадрикова (по духовным способностям и происхождению нравственности), В. В. Рубцова (по институционализации «духовной психологии» как отрасли психологической науки), Л. М. Попова (по психологии добра и зла) и др. (Журавлев, 2007).

**Выводы.** Нравственность человека проявляется в виде нравственных новообразований и качеств, необходимых для решения нравственных проблем конкретного человека и возможности его духовно-нравственного развития (Курносова, 2018, с. 24).

Становление и непрерывное переосмысление имеющего множество интерпретаций понятия «нравственность» имеет давнюю историю. Очевидно, что каждой эпохе соответствовали свои нравственные устои и представления о нравственности, которые, преломляясь через конкретные исторические условия, дают возможность осознать актуальность вечной проблематики нравственности и необходимость ее изучения.

В исследованиях по проблеме нравственности выделяется несколько периодов и этапов особенно интенсивного развития представлений о нравственности, которые различаются своей направленностью и приемами научного поиска.

В античный период представления о нравственности как разумном образе жизни были обращены к внутреннему миру человека и естественному происхождению нравственных чувств и понятий; были сформулированы базовые понятия в осмыслении нравственности.

В Средневековье нравственность представляла собой крайне противоречивое явление. Восприятие ее как совокупности объективных норм, имеющих религиозное происхождение, включали механизмы нравственной регуляции поведения, особое значение придавалось социальному влиянию. Нравственность в XVIII веке рассматривалась в социальном контексте как многоуровневое личностное образование, включающее социально-биологические, психологические и духовные компоненты. В XIX веке делались попытки рассмотрения нравственного развития с позиций субъектного подхода. В XX столетии нравственность рассматривалась в рамках гуманистической и естественно-научной концепций, научно-рационалистического подхода, иррационализма и религиозных учений. В конце 1980-х — начале 1990-х годов проявление плюрализма и практичности нашло отражение в нравственных воззрениях ученых, которые решали проблемы нравственности, стоящие перед обществом с учетом современных реалий жизни.

Новейший этап изучения нравственности и ее составляющих характеризуется комплексным, системно-интегративным подходом к содержательной разработке нравственности как области регуляции поведения и как социально-психологического явления, связанного с мотивационно-потребностной, нервно-психической, эмоционально-волевой и другими сферами человеческой организации.

Из предложенных учеными разных периодов определений понятия «нравственность» следует, что это внутренние качества личности, которые определяют ее развитие и взаимоотношения с обществом, основанные на высших идеалах и ценностях человечества.

#### Список использованных источников

1. Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, вып. 3. — С. 5–17.
2. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. — 2019. — № 1 (6). — URL : [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (дата обращения: 23.05.2020).
3. Воловикова М. И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете // Современные проблемы российской ментальности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. Е. Семенов. — СПб., 2005. — 160 с.
4. Журавлев А. Л. Основные тенденции развития психологических исследований в Институте психологии РАН : докл. на юбил. науч. конф., посвящ. 35-летию ИП РАН и 80-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова. — URL : [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/materialy\\_3/materialy/\\_doklad\\_al\\_.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/materialy_3/materialy/_doklad_al_.html) (дата обращения: 23.05.2020).
5. Иодль Ф. История этики в новой философии. Кант и этика в девятнадцатом столетии / пер. с нем., под ред. В. С. Соловьева. — М. : Либроком, 2011. — 528 с.
6. Куприна Н. Г., Масленникова С. Ф. Современные подходы к содержательной разработке понятий «нравственность» и «мораль» // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4. — С. 77–84.
7. Курносова М. Г. Духовно-нравственное воспитание личности подростка в условиях детского оздоровительного лагеря // Педагогика и психология образования. — 2018. — № 2. — С. 24–31.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. — М. : Воронеж, 1995. — 356 с. — (Психологи Отечества).
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. — М. : Оникс-лит : Мир и Образование. 2012. — 1376 с.
10. Сорокоумова Е. А. Психологические особенности нравственного развития современных подростков // Инициативы XXI века. — 2009. — № 1. — С. 41–45.
11. Сорокоумова С. Н., Исаев В. П. К проблеме развития духовно-нравственных ценностей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2013. — Т. 15, № 2 (3). — С. 695–700.
12. Хашумов М. А. Проблема нравственности в отечественной психологии: подходы к пониманию и значение в жизни личности // Вестник Краснодарского университета МВД России. — № 1 (31). — 2016. — С. 231–236.
13. Шафикова Г. Р. Становление нравственной мотивационно-смысловой сферы личности школьников // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 62. — С. 317–325.
14. Шитякова Н. П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Уфа, 2007. — 43 с.
15. Sorokoumova E. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Puchkova E. B., Kurnosova M. G. Psychological and pedagogical support to primary school children in conflict relations // International Journal of Applied Exercise Physiology. — 2019. — Vol. 8, N 2.1. — Pp. 398–407.

#### Сведения об авторе

**Курносова Марина Григорьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента и государственного управления ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: [marina-griginn@yandex.ru](mailto:marina-griginn@yandex.ru) (Нижний Новгород).

## THE GENESIS OF IDEAS ABOUT MORALITY

The article treats issues associated with the evolution of morality-related theories from antiquity to modern times. The article analyzes the evolution of ideas about morality in philosophical and psychological thought and maintains that the relevance of the analyzed issues is accounted for by the moral crisis plaguing modern society.

The aim of the work is to reveal the essence of the concept of morality through the process of its historical development and from the point of view of modern scholars.

The author employs such methods of research as investigation of archival materials, theoretical analysis of historical, psychological and philosophical sources associated with the issue of morality.

The historical-retrospective method is used to analyze psychological ideas about morality and its components in different periods of time. It is also used to compare historically-relevant ideas about morality with modern ones. The author concludes that the modern stage of the investigation of morality and its components is characterized by a complex, systemic-integrative approach to the content of the issue.

The theoretical significance and the practical value of the research consist in the fact that its results enable a researcher to see the evolution of ideas about morality in history of psychology and promote a more profound investigation of the process of people's moral and spiritual development.

morality; genesis; moral development; moral issues; ideas; historical eras; moral sphere; values; moral consciousness; society

### References

1. Ancyferova L. I. The Interconnection of Moral Consciousness and People's Moral Behavior (based on research conducted by Lawrence Kohlberg and his followers). *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1999, vol. 20, iss. 3, pp. 5–17. (In Russian).
2. Verbickij A. A. Digital Education: Problems Risks, Perspectives. *Homo Cyberus* [Homo Cyberus]. 2019, no. 1 (6). URL : [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (accessed: 23.05.2020). (In Russian).
3. Volovikova M. I. Russian Society's Ideas about the Moral Ideal Contemporary Issues of Russian Mentality. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proceedings of the All-Russian Research Conference]. Semenov V. E. (ed.). St Petersburg, 2005, 160 p. (In Russian).
4. Zhuravlev A. L. *Osnovnye tendencii razvitiya psichologicheskikh issledovanij v Institute psihologii Rossijskoj akademii nauk* [Major Tendencies of Psychological Research Development in the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. URL : [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/materialy\\_3/materialy\\_/doklad\\_al\\_.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/materialy_3/materialy_/doklad_al_.html) (accessed: 23.05.2020). (In Russian).
5. Jodl F. *Istorija jetiki v novoj filosofii. Kant i jetika v devjatnadcatom stoletii* [The History of Ethics in New Philosophy. Kant and the Ethics of the Nineteenth Century]. Moscow, Librocom Publ., 2011, 528 p. (Transl. from German).
6. Kuprina N. G., Maslennikova S. F. Modern Approaches to the Development of Such Notions as Morality and Ethics. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2015, no. 4, pp. 77–84. (In Russian).
7. Kurnosova M. G. Adolescents' Moral and Spiritual Education in Recreational Camps for Children. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2018, no. 2, pp. 24–31. (In Russian).
8. Mjasishhev V. N. *Psihologija otoshenij* [Psychology of Relationships]. Bodalev A. A. (ed.). Moscow, Voronezh Publ., 1995, 356 p. (In Russian).
9. Ozhegov S. I. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Oniks-Lit Publ., World and Education Publ., 2012, 1376 p. (In Russian).
10. Sorokoumova E. A. Psychological Peculiarities of Modern Adolescents' Moral Development. *Inicijativy XXI veka* [Initiatives of the 21st Century]. 2009, no. 1, pp. 41–45. (In Russian).

11. Sorokoumova S. N., Isaev V. P. To the Issue of Developing Moral and Spiritual Values. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* [Proceedings of Samara Research Center of the Russian Academy of Sciences]. 2013, vol. 15, no. 2 (30), pp. 695–700. (In Russian).

12. Hashumov M. A. The Issue of Morality in Russian Psychology: Approaches and the Importance of Morality for People's Life. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta Ministerstva vnutrennih del Rossii* [Bulletin of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2016, no. 1 (31). (In Russian).

13. Shafikova G. R. The Development of Schoolchildren's Moral Values and Motivations. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2008, no. 62, pp. 317–325. (In Russian).

14. Shitjakova N. P. *Koncepcija i sistema podgotovki budushhego uchitelja k duhovno-nravstvennomu vospitaniju shkol'nikov* [The Concept and the System of Teaching Novice Educators to Supervise Schoolchildren's Moral and Spiritual Education]. Ufa, 2007, 43 p. (In Russian).

15. Sorokoumova E. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Puchkova E. B., Kurnosova M. G. Psychological and Pedagogical Support to Primary School Children in Conflict Relations. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019, vol. 8, no. 2.1, pp. 398–407.

#### Information about the author

**Kurnosova Marina Grigoryevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Management and State Management of National Research Lobachevski State University of Nizhny Novgorod. E-mail: marina-grignn@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

*Поступила в редакцию 15.05.2020.  
Received 15.05.2020.*

УДК 14:371.4  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.002

*С. М. Марчукова*

### О ЗНАЧЕНИИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО МЕТОДА В РАСКРЫТИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА Я. А. КОМЕНСКОГО <sup>1</sup>

В методологии современного педагогического исследования принципы герменевтического круга и герменевтической спирали, с одной стороны, способствуют пониманию конкретного знания после предварительного ознакомления с тенденциями развития абстрактного научно-теоретического знания, с другой стороны, способны стать основными структурными элементами, связывающими педагогическую науку и практику (В. В. Краевский).

В статье обоснована актуальность использования герменевтического метода для раскрытия эвристического потенциала философско-образовательного проекта Я. А. Коменского, его связи с философской традицией, основы которой заложены в философии и педагогике античности и средневековья. Использование метода герменевтической спирали, «витки» которой отражают связь наследия Коменского с педагогической мыслью этих эпох, позволяет

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00940/19 «Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Я. А. Коменского».

понять, что методология комениологических исследований опирается не на педагогический опыт XVII века, а на фундаментальные основания педагогической науки. Современное осмысление места философско-образовательного проекта Коменского в контексте истории науки и образования способствует соединению двух линий в комениологических исследованиях — педагогической и психологической (Днепров, 1997), развитию эвристического и прогностического аспектов историко-педагогического знания (В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Э. Д. Днепров, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, А. С. Степанова и др.).

В статье приведены примеры изучения трудов Я. А. Коменского разных лет с помощью принципов герменевтического круга и герменевтической спирали. Историко-научный контекст, позволяющий иллюстрировать ретроспективу тенденций дифференциации и интеграции в истории развития образования, определяет новизну исследования. Выявление «эвристичности герменевтического круга» (Ю. С. Сенько) для становления нового педагогического мышления и развития гуманитарного аспекта педагогических технологий составляет теоретическую и практическую значимость исследования для системы высшего педагогического образования и практики работы школы. Раскрытие эвристического потенциала философско-образовательного проекта Я. А. Коменского призвано способствовать развитию отечественной комениологии как одного из фундаментальных направлений историко-педагогической науки.

Я. А. Коменский; философско-образовательный проект; эвристический потенциал; герменевтический метод; принципы герменевтического круга и герменевтической спирали; история образования; историко-педагогическая наука

**Актуальность.** Характерные для нашего времени интегративные процессы в науке и в образовании, поиски методологических оснований и ориентиров для разработки стратегии развития образования обращают внимание исследователей к комениологии — широкой области междисциплинарных исследований, посвященных философскому, педагогическому, теологическому и другим аспектам наследия Яна Амоса Коменского (1592–1670). «История комениологии, — утверждает Э. Д. Днепров, — отчетливо отражает историческое движение самой педагогики как науки, и поэтому анализ пути, пройденного комениологией, существенно важен для воссоздания истории этой науки» (Днепров, 1997, с. 296). Отмечая, что «синтез феномена Коменского» еще не сложился, он указывает на необходимость глубокого исследования методологических оснований педагогического наследия Коменского. Центральное место среди этих оснований занимает пансофия, способная служить живым отражением мира — «отражением, где все было бы друг с другом связано, друг друга поддерживало, было бы друг другу плодотворно» (Коменский, 1982, с. 496–497). Сегодня предметом изучения комениологов является не столько дидактика Коменского, сколько единство пансофии и дидактики в целостном контексте философско-образовательного проекта (Степанова, 2016, 2019).

Актуальность герменевтического метода в современной комениологии определяется необходимостью современного осмысления синкретического метода Коменского, который, по точному замечанию А. С. Степановой, назван «механическим» лишь «по иронии судьбы» (Степанова, 2016). «Именно парадигма понимания, — подчеркивает она, — выводит основные положения концепции Коменского за границы механицизма» (Степанова, с. 216). «Парадигма понимания», в русле которой философия образования традиционно рассматривает герменевтический метод, представляется новым и перспективным путем современного осмысления эвристического потенциала философско-образовательного проекта Коменского. Новизну исследования определяет применение принципов герменевтического круга и герменевтической спирали для исследования эвристического потенциала этого проекта.

**Цель исследования** — обоснование значения герменевтического метода для раскрытия эвристического потенциала философско-образовательного проекта Коменского.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что использование принципов герменевтического круга и герменевтической спирали может способствовать раскрытию эвристического потенциала философско-образовательного проекта Коменского.

**Методы и принципы исследования** соответствуют заявленной цели. Герменевтический метод, целесообразная совокупность принципов герменевтического круга и герменевтической спирали вносят в характер исследования динамику, придают его структуре четкость и открытость.

**Основные результаты исследования.** Уже в античной культуре и, соответственно, в античной педагогике герменевтика формировалась как сочетание логики и интуиции: если у Платона герменевтика близка к поэтическому искусству, то у Аристотеля — к логике (Вольский, 2004). Педагогическая направленность на формирование целостного образа мира, характерная для философско-образовательного проекта Коменского, выявляется при исследовании его наследия в целостном контексте герменевтического круга (Г. Гадамер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер). Сама метафора «герменевтический круг» отражает взаимообусловленность интерпретации и понимания текста в связи с соотношением части и целого. Таким образом, герменевтический круг может рассматриваться как принцип понимания целостности философско-образовательного проекта основоположника педагогической науки. На особенность герменевтического метода применительно к дидактическим текстам указывал Ф. Шлейермахер. «Дидактические тексты, — утверждал он, — являются более или менее фрагментарными. При этом не обойти задачу отыскания целого. Без него невозможно никакое истинное понимание» (Шлейермахер, 2004, с. 217–218).

Приведем примеры исследования трудов Я. А. Коменского разных лет с помощью принципов герменевтического круга и герменевтической спирали.

Современное осмысление сочинения Коменского «Лабиринт света и рай сердца» (Далее — «Лабиринт света», издан в 1631) как «методологического ключа» (З. И. Равкин) к педагогическому наследию Коменского происходит сегодня в целостном контексте «круга» его разножанровых сочинений — «Предвестник всеобщей мудрости», «Великая дидактика», «Мир в картинках», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» и др. Часть из них исследуется в контексте целого, а целое понимается в контексте осмысления всех его частей: если в «Предвестнике всеобщей мудрости» Коменский намечает контуры своей педагогической системы и излагает основы своего метода, то в «Лабиринте света» автор представляет читателю широкую панораму «дел человеческих», которая является результатом внимательных наблюдений за жизнью разных слоев общества. В «Великой дидактике» на основе этих наблюдений (курсив наш. — С. М.) его педагогическое мировоззрение развивается и систематизируется (Красновский, 1953, с. 139). Позже, во «Всеобщем совете об исправлении дел человеческих», автор формулирует цели, формы и методы исправления «дел человеческих». Так замыкается герменевтический круг — «первый общий обзор» (Вольский, 2004, с. 29). Его начало и конец сходятся в размышлениях Коменского о жизни людей в «Лабиринте света». Не случайно он возвращается к образу лабиринта в одном из своих последних сочинений — «Единственно необходимое» (1668). «При использовании герменевтического круга, т. е. из первого общего обзора, мы видим целое» (Вольский, 2004, с. 29).

Еще один пример относится к «Миру в картинках» Коменского (1658) — известной детской энциклопедии, ставшей не только завершением серии связанных единым замыслом учебников, начало которой положила «Открытая дверь языков» (1631), но и основой, содержательным центром этой серии. Само появление «Мира в картинках», далеко отстоящее по времени от создания других учебников, вызвано тем, что автор не был удовлетворен ими, несмотря на широкое общественное призна-



ние. Коменский называл «Мир в картинках» «путеводным факелом» к «Открытой двери языков», «преддверием школы интеллектуальной» (Коменский, 1982, с. 499). В этих, на первый взгляд, парадоксальных словах («Мир в картинках» был издан на 27 лет позже «Открытой двери языков») содержатся предпосылки к изучению цикла учебных книг Коменского в русле принципов герменевтического круга и герменевтической спирали. Использование этих принципов в методологии исследования философско-образовательного проекта Коменского раскрывает не только целостность этого проекта, но и его место в контексте истории педагогической мысли от античности до наших дней. Принципиальным представляется дополнение герменевтического круга герменевтической спиралью, которая вносит в характер исследования динамику, придает его структуре четкость и открытость, отражает незавершенность развития фундаментальных идей Коменского в ситуации повторного возвращения от части к целому и от целого к части.

Обратим внимание, например, на «витки» герменевтической спирали (рис.), которые иллюстрируют ретроспективу тенденций дифференциации и интеграции в образовании (Гельман, 1991). Историко-педагогическое исследование в этом случае «получает свое завершение не в каком-то итоговом знании, но в той открытости, которая возникает благодаря самому образованию» (Сенько, 2005, с. 22). Эта открытость раскрывает перед современным исследователем актуальность интегративных основ философско-образовательного проекта Коменского.

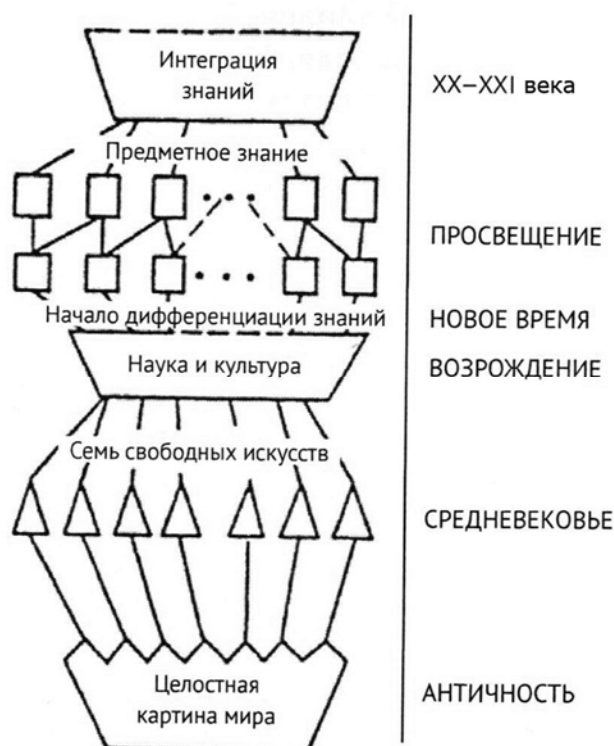


Рис. Дифференциация и интеграция знаний: ретроспектива тенденций в образовании

Эпоха Просвещения сохранила лишь дидактические труды основоположника педагогической науки, в результате чего традиционно сложилось отношение к его работам как к дидактическому опыту XVII века. Между тем, по глубокому замечанию А. А. Красновского, «методология Коменского опирается не на простой опыт, а на исследование

самых оснований педагогики» (Красновский, 1953, с. 107). Эти основания были заложены в античности, в ее познавательном фундаменте и методе мышления, основанном на целостном миропонимании. Античное наследие, педагогика средневековья и Возрождения многие столетия служили ориентиром для магистрального развития европейской педагогической мысли, и сегодня они во многом определяют эвристический потенциал философско-образовательного проекта Коменского (Степанова, 2019; Марчукова, 2014, 2020). Его эпоха, короткий период раннего Нового времени, не выделена на рисунке специально, а лишь обозначена как «Начало дифференциаций знаний». Пансофия в этом контексте казалась устаревшей.

Эпоха Коменского, короткий период раннего Нового времени, не выделена на рисунке специально, а лишь обозначена как «Начало дифференциации знаний». Пансофия в этом контексте казалась устаревшей.

Для нашего времени характерна интегративная направленность науки и образования. Пансофия как «прообраз междисциплинарного знания», разработанная Коменским, который «мыслил глобально» (Кортгаазе, 2005, с. 57–88), привлекает внимание современного исследователя (Марчукова, 2014). В философско-образовательном проекте основателя педагогической науки отмечается «дар систематической интеграции», которая «возрастает в ходе контакта с идеями других людей, хотя и не следует из них» (Кортгаазе, 2005, с. 71). Вместе с тем все реже Коменского представляют как «предвестника Просвещения», а совокупность его педагогических трудов — исключительно как набор дидактических правил, инструментальное знание, цель которого — организация классно-урочного обучения.

Для нового этапа развития отечественной комениологии, который начинается в последней трети XX века, характерно внимание к пансофии и дидактике в их единстве, междисциплинарным психолого-педагогическим исследованиям (Д. О. Лордкипанидзе, А. И. Пискунов, Э. Д. Днепров, Г. Н. Джибладзе). В обосновании необходимости продолжения научных трудов, в которых «были сомкнуты две — педагогическая и психологическая — линии комениологических исследований» (Днепров, 1997, с. 296), в развитии эвристического и прогностического аспектов историко-педагогического знания (В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Э. Д. Днепров, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, А. С. Степанова и др.) содержатся научные предпосылки изучения философско-образовательного проекта Коменского в русле «парадигмы понимания» (А. С. Степанова), предполагающей особое внимание к герменевтическому методу, раскрытию эвристического потенциала как отдельных трудов основоположника педагогической науки, так и его наследия в целом.

Современные авторы рассуждают о развитии отечественной комениологии как «целого направления исследований», основанного на «знаниях, смыслах и идеях», рассматривают глобальный характер «инновационного проекта» Коменского, в ходе работы над которым «в XXI веке возможно и необходимо найти путь от пантехнократизма к «пансофии» (Сорина, Меськов, 2012). Исследование актуальных пансофических тенденций в развитии современного образования (междисциплинарность, многомерность, метафоричность и т. д.) направлено на поиски методологических оснований и ориентиров для образовательных реформ в разных странах (Марчукова, 2014).

В исследованиях по философии образования отмечается, что сегодня, когда «к концу идет век просвещенчества» с его научным формально-логическим аппаратом, не позволяющим сформировать целостный образ человеческого сознания, просвещение остается традиционной, но не единственной и не главной целью образования (Сулима, 2019, с. 383). Разработка герменевтических методов исследования — актуальная задача, поиски решения которой способствуют современному осмыслению методологической

базы философии образования (Сулима, 2019, с. 385). Особое место в этом проблемном поле, где формируется «парадигма понимания», занимает исследование философско-образовательного проекта Коменского.

Разные авторы, рассуждая о проблемах герменевтики в образовании, рекомендуют «найти ведущие идеи, которые были бы мерилем всех остальных» (Шлейермахер, 2004, с. 68). «Без таких идей, — утверждает В. Янцен, — не было бы общей путеводной нити, не было бы вопросов, ответы на которые следует искать в истории философии и в биографии философов» (Янцен, 2009, с. 13). Современный немецкий комениолог А. Лишевский подчеркивает, что для понимания актуальности наследия Коменского в социокультурных условиях современного мира необходимо «обращение не столько к обычным герменевтическим методам исследования текста, сколько к фундаментальным идеям его философии» (Lischewsky, 2016, с. 242). В качестве такой фундаментальной идеи мы рассматриваем идею пансофийности, которая берет начало в античной философии и педагогике, сохраняется в латентном виде в педагогической мысли Средневековья и получает развитие в педагогических трудах Коменского в качестве методологического основания его философско-образовательного проекта (Марчукова, 2013, 2014). Ретроспектива тенденций дифференциации и интеграции в образовании на (см. рис.), наглядно иллюстрирует историко-научные и историко-культурные корни идеи пансофийности, необходимость ее современного осмысления.

Анализируя роль герменевтического круга в педагогическом процессе, Ю. В. Сенько, с одной стороны, выделяет в нем технологическую составляющую, позволяющую «раскрыть координирующую роль педагогической технологии», с другой стороны, рассматривая гуманитарный аспект педагогического термина «технология», обращает внимание на то, что «у Сократа и Платона “технэ” обозначает не только мастерство, профессиональное умение, но и понимание того, как “технэ” зависит от конкретных условий и в каких условиях, почему оказывается эффективным» (Сенько, 2005, с. 16–17). Отсюда он делает вывод о том, что педагогическая герменевтика «открывает новые возможности для понимания и осуществления образования как обращения непосредственных его участников друг к другу в поисках смысла» (Сенько, 2005, с. 22). Именно такие поиски предполагает понимание Коменским пансофии как «искусства жить» («Предвестник всеобщей мудрости»), как пути из лабиринта вещей, созданных людьми и управляющих ими («Лабиринт света и рай сердца»), как основы непрерывного образования от «Материнской школы» до «Школы зрелости» и «Школы старости» («Пампедия»). Исследуя связь герменевтического круга с новым педагогическим мышлением, Ю. В. Сенько заключает: «Эвристичность герменевтического круга проявляется в том, что вхождение в него открывает педагогу иное, новое видение педагогического процесса, создает предпосылки для гуманитарно направленной технологии организации образовательной практики» (Сенько, 2005, с. 22–23). Использование принципов герменевтического круга и герменевтической спирали в методологии исследования философско-образовательного проекта Коменского раскрывает эвристический потенциал комениологии как одного из фундаментальных направлений историко-педагогической науки.

**Выводы.** Исследование философско-образовательного проекта Я. А. Коменского с помощью герменевтического метода, принципов герменевтического круга и герменевтической спирали позволяет выявить как его эвристический потенциал, так и место в контексте истории развития педагогической мысли. Использование герменевтического метода способствует соединению педагогической и психологической направленности в современных комениологических исследованиях, формированию «парадигмы понимания» (А. С. Степанова) в проблемном поле комениологии как широкой области междисциплинарных исследований. «Эвристичность герменевтического круга» (Ю. С. Сенько) позволяет увидеть перспективы развития комениологии как для развития нового педагогиче-

ского мышления и прогностических аспектов историко-педагогического знания, так и для практической педагогической деятельности. Дальнейшая разработка герменевтических методов исследования в современной комениологии призвана раскрыть ее фундаментальную роль в современной педагогической науке.

#### Список использованных источников

1. Вольский А. Л. Фридрих Шлейермахер и его герменевтическая теория // Ф. Шлейермахер. Герменевтика. — СПб., 2004. — С. 5–40.
2. Гельман З. Е. Интеграция общего среднего образования на базе идей истории науки и искусства // Вестник высшей школы. — 1991. — № 11. — С. 20–33 ; № 12. — С. 16–27.
3. Днепров Э. Д. Я. А. Коменский в отечественной историографии советского периода: основные этапы и тенденции изучения // Человек — культура — общество в концепции Яна Амоса Коменского : материалы Междунар. симпозиума к 400-летию со дня рождения Я. А. Коменского. — М. : Ин-т славяноведения и балканистики РАН, 1997. — С. 296–301.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. ; под ред. А. И. Пискунова. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — 656 с. ; Т. 2. — 576 с.
5. Кортгаазе В. Я. А. Коменский — «вероятно, величайший педагогический ум, который породила Европа» // Від Меланхтона до Коменського та Чижевського : вибрані праці за ред. Романа Мниха і Євгена Пшеничного. — Вид. 2-ге, доп. — Дрогобич ; Київ : Коло, 2005. — 378 с.
6. Краевский В. В, Бережнова В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие. — М. : Академия, 2006. — 394 с.
7. Красновский А. А. Ян Амос Коменский. — М. : Учпедгиз, 1953. — 324 с.
8. Марчукова С. М. Об эвристическом потенциале христианской антропологии в проблемном поле образования: историко-педагогический аспект // Социально-антропологические проблемы современного образования : материалы Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. памяти профессора Л. М. Лузиной. — Псков : Псков. гос. ун-т, 2020. — 240 с.
9. Марчукова С. М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я. А. Коменского : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2014. — 388 с.
10. Марчукова С. М. Об актуальности введения дефиниции «пансофийность» в тезаурус современного образования // Письма в Эмиссия. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т, 2013. — URL : <http://www.emissia.org/offline/2013/2013.htm> (дата обращения: 31.08.2013).
11. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 15–23.
12. Сорина Г. В., Меськов В. С. Вперед к Коменскому (глобальный характер проекта Коменского в современных условиях) // Ценности и смыслы. — 2012. — № 4 (20). — С. 4–18.
13. Степанова А. С. Роль античного наследия в формировании эвристического потенциала философско-образовательного проекта (пансофия и дидактика) Я. А. Коменского // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. — 2019. — Т. 20, вып. 2. — С. 146–152.
14. Степанова А. С. Я. А. Коменский и идеи педагогического проектирования // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. М. Марчуковой. — СПб. : Исслед. пед. центр им. Я. А. Коменского гимназии «Петершуле», 2016. — С. 211–220.
15. Сулима И. И. Путь философии образования к педагогической герменевтике // Общество и образование в XXI веке: опыт прошлого — взгляд в будущее. VIII Лозинские чтения : материалы Междунар. науч.-метод. конф. — Псков : Псков. гос. ун-т, 2019. — С. 381–387.
16. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. — СПб. : Европейский дом, 2004. — 242 с.
17. Янцен В. О соотношении историко-философского и биографического методов в истории философской мысли // Наследие Дмитрия Чижевского и проблемы его изучения. “Colloquia Litteraria Sedlcenia” Studia Minora. — Vol. 1, red. tomu Roman Mních i Justupa Urban, Siedlce, 2009. — С. 13–20.
18. Lischewsky A. Blinde Flecken der Comeniologie — Perspektiven fuer eine zukuenftige Forschung // Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius. — Weisbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016. — S. 239–260.

### Сведения об авторе

**Марчукова Светлана Марковна** — доктор педагогических наук, проректор Исследовательского педагогического центра имени Я. А. Коменского Немецкой гимназии «Петершуле», основатель и руководитель комениологической секции Санкт-Петербургского союза ученых. Член союза писателей России и Санкт-Петербурга. Награждена медалью Я. А. Коменского. E-mail: marchukova@bk.ru (Санкт-Петербург).

*S. M. Marchukova*

### ABOUT THE ROLE OF HERMENEUTIC ANALYSIS OF THE HEURISTIC POTENTIAL OF J. A. COMENIUS' PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL PROJECT

The principles of the hermeneutic cycle and the hermeneutic spiral typical of modern pedagogical research ensure acquisition of practical knowledge through abstract, theoretical cognition and function as structural elements that secure connections between pedagogical theory and practice (V. V. Krayevsky).

The article accounts for the relevance of employing the hermeneutic method to unveil the heuristic potential of J. A. Comenius's philosophical and educational project, to highlight its rootedness in ancient and medieval philosophy and pedagogy. Employing the method of the hermeneutic spiral, whose turns highlight the connections between J. A. Comenius' legacy and ancient and medieval pedagogy, one can realize that the methodology of comeniological research rests on the fundamental principles of pedagogy rather than on the principles of pedagogy of the 17th century.

The modern interpretation of J. A. Comenius' philosophical and educational project in the context of history of science and education contributes to the integration of pedagogical and psychological aspects of comeniological research (Dneprov, 1997), facilitates the development of the heuristic and prognostic aspects of history of pedagogy (V. G. Bezrogov, B. M. Bim-Bad, M. V. Boguslavsky, E. D. Dneprov, I. A. Kolesnikova, G. B. Kornetov, A. S. Stepanova and others).

The article focuses on the application of the principles of the hermeneutic cycle and the hermeneutic spiral to the investigation of J. A. Comenius's works. The novelty of the research is accounted for by the fact that the tendencies of differentiation and integration are viewed through the prism of historical context. The theoretical significance and the practical value of the research consist in the investigation of the heuristic potential of the hermeneutic cycle (Yu. S. Senko) for modern pedagogical thinking and further humanization of pedagogical technologies. The investigation of the heuristic potential of J. A. Comenius' philosophical and educational project ensures the development of Russian comeniology as a branch of history of pedagogy

J. A. Comenius; philosophical and educational project; heuristic potential; hermeneutic analysis; principles of the hermeneutic cycle and the hermeneutic spiral; history of education; history of pedagogy

### References

1. Vol'skij A. L. Friedrich Schleiermacher and his Hermeneutic Theory. *F. Shlejermaher. Germenevtika* [F. Schleiermacher]. St. Petersburg, 2004, pp. 5–40. (In Russian).
2. Gel'man Z. E. Integration of the General Secondary Education on the Basis of History of Science and Art. *Vestnik vysshej shkoly* [Bulletin of Higher Education]. 1991, no. 11, pp. 20–33, no. 12, pp. 16–27. (In Russian).
3. Dneprov Je. D. J. A. Comenius in Russian Historiography of the Soviet Period: Major Investigation Tendencies. *Chelovek — kul'tura — obshchestvo v koncepcii Jana Amosa Komenskogo : materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma k 400-letiju so dnja rozhdenija Ja. A. Komenskogo* [Man — Culture — Society in John Amos Comenius' Concept: Proceedings of the International Symposium Commemorating John Amos Comenius' 400th Birth Anniversary]. Moscow, Institute of Slavonic and Balkan Studies of the Russian Academy of Sciences Publ., 1997, pp. 296–301. (In Russian).

4. Komenskij Ja. A. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2 tomah* [Selected Pedagogical Works: in 2 volumes]. Piskunova A. I. (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1982, vol. 1, 656 p.; vol. 2, 576 p. (In Russian).
5. Kraevskij V. V., Berezhnova V. V. *Metodologija pedagogiki: novyj jetap* [Methodology of Pedagogy: a Novel Stage]. Moscow, Academy Publ., 2006, 394 p. (In Russian).
6. Krasnovskij A. A. *Jan Amos Komenskij* [John Amos Comenius]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1953, 324 p. (In Russian).
7. Marchukova S. M. About the Relevance of Introducing the Definition of Pansophism into Modern Education Thesaurus. *Pis'ma v Jemissija* [The Emissia Letters]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2013, URL : <http://www.emissia.org/offline/2013/2013.htm> (accessed: 31.08.2013). (In Russian).
8. Marchukova S. M. *Razvitie idei pansofijnosti v pedagogicheskikh trudah Ja. A. Komenskogo* [The Development of the Idea of Pansophism in J. A. Comenius' Pedagogy]. St. Petersburg, 2014, 388 p. (In Russian).
9. Marchukova S. M. About the Heuristic Potential of Christian Anthropology in the Field of Education: Historical and Pedagogical Aspect. *Social'no-antropologicheskie problemy sovremennogo obrazovanija: materialy Mezhdunarodnaja nauchno-metodicheskaja onferencija, posvjacennaja pamjati professora L. M. Luzinoj* [Social and Anthropological Issues of Modern Education: Proceedings of the International Research Conference Commemorating Professor L. M. Luzina]. Pskov, Pskov State University Publ., 2020, 240 p. (In Russian).
10. Sen'ko Ju. V. Pedagogical Technology in the Hermeneutic Cycle. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2005, no. 6, pp. 15–23. (In Russian).
11. Sorina G. V., Mes'kov V. S. Approaching Comenius: (the Global Character of the Comenius Project in Modern Conditions). *Cennosti i smysly* [Values and Meanings]. 2012, no. 4 (20), pp. 4–18. (In Russian).
12. Stepanova A. S. J. A. Comenius and the Ideas of Pedagogical Projects. *Poisk garmonii v mire haosa: Jan Amos Komenskij i sovremennaja filosofija obrazovanija: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Searching for Harmony in the World of Chaos: John Amos Comenius and Modern Philosophy of Education: Proceedings of an International Research Conference]. Marchukova S. M. (ed.). St. Petersburg, Pedagogical Research Center named for J. A. Comenius of the Petrischule Gymnasium Publ., 2016, pp. 211–220. (In Russian).
13. Stepanova A. S. The Role of Antique Heritage in the Formation of the Heuristic Potential of J. A. Comenius' Philosophical and Educational Project (Pansophism and Didactics). *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii* [Bulletin of Russian Christian Humanitarian Academy]. 2019, vol. 20, iss. 2, pp. 146–152. (In Russian).
14. Sulima I. I. From Philosophy of Education to Pedagogical Hermeneutics. *Obshhestvo i obrazovanie v XXI veke: opyt proshlogo — vzgljad v budushhee. VIII Lozinskie chtenija : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Society and Education in the 21st Century: Experience of the Past — Looking into the Future. Lozinsky Readings (VIII): Proceedings of the International Research Conference]. Pskov, Pskov State University Publ., 2019, pp. 381–387. (In Russian).
15. Schleiermacher F. *Germenevtika* [Hermeneutics]. Guchinskaja N. O. (ed.). St. Petersburg, European House Publ., 2004, 242 p. (In Russian).
16. Jancen V. About the Interrelation of Historical-Philosophical and Biographical Methods in History of Philosophy. *Nasledie Dmitrija Chizhevskogo i problemy ego izuchenija. "Colloquia Litteraria Sedlcenia" Studia Minora* [Dmitry Chizhevsky's Legacy and the Problems of Investigation. "Colloquia Litteraria Sedlcenia" Studia Minora]. Mnich R., Urban J. (eds.). Siedlce, 2009, vol 1, pp. 13–20. (In Russian).
17. Kortgaaze V. J. A. Comenius, "an outstanding European pedagogue". *Vid Melanhtona do Komens'kogo ta Chizhevs'kogo*. Mnich R., Pshenichny E. (eds.). Drogobich, Kiev, Kolo Publ., 2005, 378 p. (In Ukrainian).
18. Lischewsky A. *Blinde Flecken der Comeniologie — Perspektiven fuer eine zukuenftige Forschung. Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*. Weisbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden Publ., 2016, pp. 239–260. (In German).

### Information about the author

**Marchukova Svetlana Markovna** — Doctor of Pedagogy, Vice-Director of the Research Pedagogical Center named for J. A. Comenius of Saint Peter's School (German Gymnasium, often referred to as Petrischule), Founder and Head of the Comenius Section of St. Petersburg Union of Researchers. Member of the Union of Writers of Russia and St. Petersburg. Awarded by the Comenius medal. E-mail: marchukova@bk.ru (St. Petersburg).

*Поступила в редакцию 25.06.2020.  
Received 25.06.2020.*

УДК [377.8+378.4](09)(47+57)«192»  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.003

*Н. П. Щетинина*

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В 1920-Х ГОДАХ

В статье рассматривается актуальная проблема подготовки отечественных педагогических кадров в период, когда шел процесс реформирования педагогического образования и складывались идеологические, теоретические, методические основы системы подготовки учителей советского времени.

Цель статьи — проследить особенности становления системы педагогического образования, показать, как изменялись задачи и соответствующие им формы, методы подготовки и переподготовки учителей в разные годы.

В ходе исследования применялись теоретические (контент-анализ педагогических источников, архивных материалов) и статистические (количественный и качественный анализ) методы.

Содержание статьи основано на нормативно-правовых документах соответствующего периода, различных педагогических источниках, архивных материалах, которые позволили представить целостную картину развития педагогического образования, сделать выводы, ввести в научный оборот новые историко-педагогические сведения, что свидетельствует о теоретической значимости и элементах научной новизны проведенного исследования.

В статье анализируются различные формы подготовки, повышения квалификации, переподготовки учителей на общероссийском и региональном уровнях (педагогические институты, различного вида педагогические курсы, собрания, конференции, самокурсы, педагогические кружки, педагогические техникумы и др.).

Выделяются приоритетные задачи подготовки учителей в разные годы: от идейно-политической подготовки в начале 1920-х годов до общеобразовательной, общепедагогической, методической подготовки во второй половине 1920-х при сохранении идейно-политической составляющей.

Систематизированы типы педагогических учебных заведений, которые сложились к 1930 году. Приведены статистические данные.

Результаты исследования, представленные в статье, расширяют знание об особенностях подготовки учителей в 1920-х годах и могут быть использованы научными работниками, преподавателями, студентами при изучении истории педагогического образования, в том числе регионального.

педагогические кадры; учитель; особенности подготовки; повышение квалификации; переподготовка; педагогический институт; педагогические курсы; заочные курсы; вечерние педагогические курсы

**Актуальность.** В 1920-х годах начинается период создания новой советской системы педагогического образования. С одной стороны, было необходимо использовать продуктивный опыт, накопленный в дореволюционный период, а с другой — учитывать потребности в подготовке педагогических кадров, соответствующие идеологии государства, целям и задачам нового этапа отечественного образования. В связи с этим **цель** статьи — рассмотреть особенности и многообразие форм подготовки учителей в 1920-х годах, повышение квалификации и переподготовки учителей для различных типов школ, обозначить проблемы, достижения, выявить ценный опыт, в том числе и в Рязанской губернии.

**Методы.** В ходе исследования использовалась совокупность научных методов: теоретические (изучение и анализ литературы, архивных источников по проблеме; ретроспективный и сравнительно-сопоставительный анализ; обобщение теоретических положений), эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта на основе архивных материалов) и статистические методы.

В статье приведены архивные материалы, которые ранее не публиковались, что позволяет сделать выводы о научной новизне и теоретической значимости полученных результатов.

**Обсуждение основных результатов.** Реформирование школьного дела в послеоктябрьский период актуализировало проблему переподготовки старых кадров учительства и подготовки новых, которые будут проводить в жизнь задачи, поставленные советской властью. Руководители Наркомпроса, члены особого отдела по реформе единой школы, при котором была организована совещательная группа, признавали, что в решении всех вопросов реформы необходимо привлекать опытных педагогов, которые посвятили свою жизнь педагогическому делу, и использовать ценный опыт по подготовке учителей, сложившийся в дореволюционный период. Н. К. Крупская, являясь членом совещательной группы по реформе школы при Наркомпросе, отмечала, что в «четыре месяца всего создать нельзя, но можно реформировать: можно работать на педагогических курсах, изменить существующие программы, вести агитацию ... <...> ... учесть существующий опыт» (Гуцалюк, Першина, 1989, с. 110).

В первые послереволюционные годы массовой формой подготовки новых кадров учителей и переподготовки уже работающих в школах учителей служили различного рода педагогические курсы, в том числе краткосрочные (летние, двухнедельные, месячные, десятимесячные, одногодичные и др.), собрания, конференции (Щетинина, 2017). Работники местных органов образования отмечали низкий уровень такой подготовки, но были вынуждены мириться со сложившейся ситуацией. Так, заведующий секцией подготовки учителей при Рязанском губернском отделе народного образования (ГУБОНО) отмечал: «Острая нужда в учителях заставляет мириться с краткосрочной подготовкой лиц с пониженным цензом. В этом положении есть и положительные стороны: привлечение свежих народных масс к учительскому делу и выход к просвещению лиц, остановившихся на полдороге, т. е. окончивших бывшие министерские училища...». Краткосрочность подготовки требовала тщательного продумывания методов работы с курсантами, одновременного изучения педагогики, методики преподавания и психологии (План работы секции подготовки учителей на вторую половину 1921 года. Программы по педагогическому образованию на 10-месячных учительских курсах. Список преподавателей Рязанского института народного образования и отчеты о деятельности п/отдела единой школы Рязского уездного ОНО за ноябрь 1921 г., д/с Полонского за 1921 г., л. 40).

Уже в тот период начинают пересматривать программы по педагогическому и психологическому образованию учителей, ставится вопрос о целесообразности замены их одногодичной подготовки двухгодичной. Программа, подготовленная преподавателем



педагогики Рязанского института народного образования (РИНО) С. Г. Гусевым, включала следующие разделы: психология общая и детская, педагогика, новая трудовая школа, исторические типы воспитания, история народного образования в Европе и в России, общий очерк дошкольного воспитания и воспитательного образования. На курсах использовались различные формы и методы работы: лекции, собеседования, чтение и разбор, рефераты, практические работы в виде разрешения разнообразных задач, особенно в школе (План работы секции подготовки учителей на вторую половину 1921 года. Программы по педагогическому образованию на 10-месячных учительских курсах. Список преподавателей Рязанского института народного образования и отчеты о деятельности п/отдела единой школы Ряжского уездного ОНО за ноябрь 1921 г., д/с Полонского за 1921 г., л. 36, 36 об.).

Новые формы и методы работы в общеобразовательной школе требовали соответствующей подготовки учителей. В связи с появлением студийного метода работы возникла необходимость подготовки учителей для работы в школах-студиях. В качестве примера можно привести организацию двухмесячных курсов-конференций по вопросам переподготовки учителей для работы в школах-студиях г. Рязани (апрель — июнь 1921 года). Курсы ставили целью теоретически обосновать и практически разработать методику студийной работы в школе, заинтересовать этой новой формой учителей, которые могли бы преподавать по этой системе и пропагандировать ее в педагогической литературе. Количество слушателей курсов-конференций определялось в 50 человек, которые делились опытом на секции для разработки вопросов преподавания отдельных предметов (математика, физика, обществоведение, естествознание и литература) и одновременно обязательно участвовали в работе по следующим направлениям:

- современные воззрения на организацию средней школы (32 часа); руководитель — преподаватель РИНО С. Г. Гусев;
- техника и практика студийной работы (32 часа); руководитель — заведующий рязанскими общеобразовательными студиями В. И. Маштаков;
- вопросы эстетического образования в средней школе (32 часа); курс распределялся между руководителями Д. И. Никифоровым, А. И. Фесенко, Н. П. Сидоровым и Л. А. Осиповым;
- средняя школа и вопросы гигиены (16 часов); руководитель — преподаватель РИНО, доктор П. Э. Штейнлехнер;
- внешкольная работа с учащимися (32 часа); руководитель — преподаватель РИНО и студий Н. Н. Малышев;
- методы исследования психической сферы учащихся (32 часа); руководитель — преподаватель РИНО Д. Н. Никифоров (План и смета на содержание 2-месячных курсов-конференций по переподготовке учителей для школ-студий. Обращение инициативной группы по сбору пожертвований в помощь голодающим Поволжья. Протоколы собраний инициативной группы при Рязанской первой общеобразовательной студии по издательству журнала «Быстрая мысль», л. 9).

Список преподавателей показывает, что в организации и проведении курсов принимали активное участие и преподаватели РИНО.

Экономический кризис, отсутствие финансов тормозили процесс переподготовки учителей, особенно в уездах губернии, поэтому органами образования предлагалось осуществлять переподготовку учителей в форме волостных и районных самокурсов и педагогических кружков при активном участии школьных инструкторов. Особое внимание в этот период уделялось идейно-политическому воспитанию учительства, для чего были организованы курсы политграмоты (План работы секции подготовки учителей на вторую половину 1921 года. Программы по педагогическому образованию на 10-месячных учи-

тельских курсах. Список преподавателей Рязанского института народного образования и отчеты о деятельности п/отдела единой школы Рязского уездного ОНО за ноябрь 1921 г., д/с Полонского за 1921 г., л. 33, 33 об.).

Формы и методы переподготовки учительства, которые сложились в период с 1921 по 1925 год, не отвечали новым задачам, поставленным перед советской школой. Если в период с 1922 по 1926 год главное внимание уделялось идейно-политическому воспитанию учительства, то в период с 1926 по 1930 год возникла необходимость повышать общеобразовательный и общепедагогический уровень учителей, совершенствовать их методическую подготовку при сохранении идейно-политической составляющей развития.

К 1926 году уровень педагогической подготовки учителей не отвечал требованиям, которые предъявлялись к ней условиями того времени. Так, свыше 80 % учителей получили подготовку в дореволюционное время, из них 13,2 % имели низшее образование, 57,9 % — среднее и только 12,4 % — высшее. Среди работников школ повышенного типа 60 % учителей не имели высшего образования. Около 80 % всего учительского персонала не получили специальную педагогическую подготовку (Королёв, 1959).

Педагогические курсы в той форме, в какой они проводились, перестали удовлетворять учителей, отмечавших перегруженность учебных планов, отсутствие в них общеобразовательного блока знаний, однообразность учебных занятий.

Не отрицая необходимости педагогических курсов как формы переподготовки, учителя требовали перестройки их содержания. «Работа курсов должна быть сосредоточена главным образом на вопросах повышения знаний по отдельным школьным дисциплинам: новой грамматике, математике, естествознанию, обществоведению, на изучении методов школьной, клубной и кружковой работы. Крайне желательно, чтобы курсанты имели возможность попрактиковаться в лучших школах» (Рубец, 1926, с. 172–173). Учителя высказывали пожелания проводить строго целевые курсы с ограниченным кругом вопросов, например по трудовому обучению, по сельскому хозяйству, общеобразовательные и т. п.

Сложившиеся формы повышения квалификации не в полной мере удовлетворяли еще и потому, что они не давали возможности завершить образование многим учителям, которые не имели среднего образования, и получить высшее образование тем, кто работал в школах II ступени. Если в школах II ступени губернских и окружных центров учителей, имевших законченное высшее образование, было от 60 до 80 %, то в семилетних школах их число составляло в среднем 20–30 %. В сельских семилетних школах учителей с высшим образованием было значительно меньше, а в некоторых не было ни одного. Это обусловило необходимость перестройки сложившейся системы переподготовки учителей, которая диктовалась рядом обстоятельств. Термин «переподготовка», который подразумевал идеологическое воспитание учительства и его педагогическую подготовку, соответствующую новой образовательной парадигме, отпадал. Вопрос поднимался уже не о переподготовке, а о плановом повышении квалификации учителей в педагогическом и общеобразовательном аспектах.

Принятое в начале 1926 года коллегией Народного комиссариата просвещения (Наркомпрос) постановление определило две новые задачи в области повышения квалификации работников просвещения: доведение всех работников школ I ступени в их подготовке до уровня педагогического техникума, работников детских учреждений повышенного типа — до уровня курса педвуза как нормы для каждого советского просвещенца и знакомство всех работников просвещения с последними достижениями науки, техники или искусства в области его специальности (Очередные вопросы повышения квалификации работников Соцвоса, резолюция по докладу 2 марта 1926 года, с. 160–161).

Для решения текущих задач повышения квалификации рекомендовалось проводить плановые конференции, посещать образовательные учреждения для обмена опытом, делать отчеты учителей или школ на конференциях либо в опорной школе, организовывать работу кружков, налаживать работу по самообразованию.

Начавшаяся работа по повышению качества общеобразовательной подготовки учащихся обусловила необходимость организации методической помощи учителю: возникла потребность в издании учебных пособий по частным методикам, организации трудового обучения в школе, руководстве школьными ученическими организациями.

В целях повышения квалификации работников Социального воспитания (Соцвос) по наиболее важным общеобразовательным вопросам, оказания методической помощи учителям, стимулирования их самообразования при Главсоцсове Наркомпроса РСФСР были организованы заочные курсы продолжительностью от шести месяцев до двух лет. Одновременно при отдельных педагогических институтах и педфаках были открыты заочные отделения и вечерние педагогические курсы, которые преследовали цель — дать возможность учителям получить высшее образование без отрыва от производства. Однако система заочного обучения была не совсем эффективной, так как наблюдался большой отсев студентов.

Выдвинутая в 1925 году задача введения всеобщего начального обучения актуализировала проблему подготовки учительских кадров, и вопрос о развитии педагогического образования приобрел особое значение. В силу неравномерного распределения педагогических техникумов по стране потребность в учителях удовлетворялась только на 50 %. В соответствии с новыми задачами с 1927 года началось более быстрое увеличение количества педагогических техникумов, чем в предыдущий период. Так, если в 1927 году в стране функционировало 195 педагогических техникумов с общим количеством учащихся 32290, то к 1930 году их количество возросло до 363, а учащихся — до 72191 (Королёв, 1959). Педагогические техникумы стали также развиваться в национальных республиках и областях.

В 1927 году был принят новый учебный план для педагогических техникумов, который, в отличие от прежнего, построенного по трем колонкам ГУС (Государственный ученый совет Наркомпроса РСФСР), являлся предметным. В нем подчеркивалось самостоятельное значение предметов естественно-математического цикла, родного языка и литературы, вводился цикл обществоведческих предметов. Как самостоятельные предметы были введены иностранный язык и краеведение; большое место стали занимать частные методики и трудовая подготовка будущих учителей.

Несмотря на значительное увеличение количества педагогических техникумов, вузов, и в последующие годы наблюдалась диспропорция между потребностью в преподавателях и поступающим пополнением, ощущалась потребность в учителях физкультуры. Отмечался слабый приток рабочих и работниц в педагогические вузы и техникумы, недостаточная научная квалификация преподавателей и отсутствие коммунистической прослойки в техникумах и вузах провинции, поэтому ЦК ВКП (б) в постановлениях от марта — апреля 1929 года наметил меры по совершенствованию работы педагогических учебных заведений в соответствии с новыми задачами: улучшение материальной базы и социального состава студентов, увеличение количества стипендий до 60 % от наличного состава студентов, повышение удельного веса рабоче-крестьянской молодежи в педвузах до 60 %, а в педтехникумах — до 80 %. Наряду с этим ставились задачи повышения качества педагогической и социально-экономической подготовки учителей; усиления внимания в учебном плане педвузов и педагогических техникумов к вопросам воспитания подрастающего поколения; разработки плана организации трудового обучения; более тщательного проведения педагогической практики с характером непрерывности и усложнения по мере продвижения студентов

к окончанию техникума или вуза (О подготовке преподавателей в педвузах и педтехникумах и переподготовке учителей : постановление ЦК ВКП (б) 8 марта. 1929 г. ; Об укрупнении педагогических вузов : постановление ЦК ВКП (б) от 12 апреля 1929 г., с. 418–419).

Так, в Рязанской губернии основные черты непрерывной (сквозной) педагогической практики начали формироваться еще в 1926 году, когда на конференции по педагогическому образованию в Рязани (июнь 1926 год) Зарайский педагогический техникум представил для обсуждения программу педагогического практикума. Новая программа была апробирована в 1925/26 учебном году и включала два вида практики (в городской и сельской школах); распределенные по годам обучения виды деятельности будущих учителей. Слушатели техникума знакомились с деятельностью социокультурных учреждений, посещали уроки в школе, учились планировать и проводить уроки по комплексной методике сначала в массовой школе города, а затем и в сельской (Щетинина, 2018).

Развитие школьного дела в национальных областях и республиках поставило насущную задачу подготовки учительского состава. Если подготовка учителей для национальной средней школы в пределах РСФСР осуществлялась через общую сеть педагогических вузов, то начиная с 1929/30 учебного года она сосредоточилась в национальных педагогических вузах и национальных отделениях общих педагогических вузов. Это в дальнейшем способствовало переводу преподавания в нерусских школах на родной язык, созданию национальных учебников. В 1929/30 учебном году в РСФСР насчитывалось 8 национальных вузов и 24 национальных отделения, в которых обучались около 40000 студентов (Королёв, 1959).

В связи с реализацией задачи всеобщего начального обучения и перестройкой системы народного образования в 1930 году был поставлен вопрос о реорганизации педагогического образования.

К началу 1930 года система педагогического образования включала несколько типов педагогических учебных заведений.

1. Педагогические техникумы, в которых осуществлялась подготовка учителей школ I ступени, руководителей детских садов и политпросветработников. Соответственно, педагогические техникумы имели три отделения: школьное, дошкольное и политпросветительное. К 1930 году в стране насчитывалось 211 педагогических техникумов, в которых было 266 отделений, из них 211 школьных, 18 дошкольных, 110 национальных меньшинств, 23 политико-просветительных, 2 по труду и 3 подготовительных. Таким образом, самыми массовыми были только школьные отделения. В педагогических техникумах обучались 37029 учащихся, а каждый год выпускалось 6810 человек. Между тем в связи с введением всеобщего начального обучения к концу пятилетки нужно было подготовить 111 тысяч учителей (Ефременко, 1930).

2. Педагогические высшие учебные заведения (педагогические институты и педагогические факультеты университетов), в которых готовили учителей для школ повышенного типа (ШКМ, ФЗС), средних школ (рабфаки и школы II ступени), техникумов по общеобразовательным предметам. К 1 января 1930 года подготовка педагогов с высшим педагогическим образованием осуществлялась в 12 педагогических институтах, на 10 педагогических факультетах. В них обучалось 17 тысяч студентов, ежегодный выпуск составлял 2500 человек, в то время как по приблизительным подсчетам к концу пятилетки нужно было подготовить 50 тысяч педагогов (Ефременко, 1930).

3. Высшие педагогические курсы, которые были открыты при некоторых высших технических, сельскохозяйственных и социально-экономических учебных заведениях и преследовали цель подготовить преподавателей по специальным дисциплинам для техникумов. В 1930 году в РСФСР было 9 таких курсов.

Необходимость реорганизации подготовки учителей в этот период обсуждалась на страницах журналов Наркомпроса и диктовалась изменениями, происходящими в системе школьного образования.

С целью повышения качества подготовки учителей вносились предложения о пересмотре учебных планов и программ в направлении более выраженной специализации, устранения многопредметности, применения современных методов обучения, усиления значимости педагогической практики так, чтобы ее отношение к теории составляло 1 : 1.

Вместе с перестройкой педагогического образования началось и изменение системы повышения квалификации учителей. В 1928 году на базе центральных курсов был открыт Центральный институт повышения квалификации педагогов, который с 1929 года начал работу по повышению квалификации учительских кадров.

**Выводы и перспективы дальнейшего исследования.** Таким образом, в исследованный период осуществлялась непрерывная широкомасштабная реорганизация педагогического образования, которая отвечала насущным требованиям времени, задачам подготовки нового типа учителя для новой советской школы. Решались задачи приведения подготовки учителей в соответствие с появившимися новыми типами общеобразовательных школ (ФЗС, ШКМ, профессионализированный концентр); устранения диспропорции между растущей потребностью в педагогах и количеством выпускаемых учителей; совершенствования их общественно-политической и профессионально-педагогической подготовки.

В условиях новой образовательной парадигмы шел поиск новых подходов, форм подготовки учителей, использовались различные каналы подготовки; обобщался ценный педагогический опыт дореволюционного периода. К 1930 году сложилось три основных типа учебных заведений, которые осуществляли подготовку учителей для различных образовательных учреждений: педагогические техникумы, педагогические высшие учебные заведения и высшие педагогические курсы.

Дальнейшего изучения требуют вопросы развития и совершенствования системы подготовки учителей в последующие годы, до начала Великой Отечественной войны.

#### Список использованных источников

1. Гуцалюк Р. П., Першина Л. И. Из истории первой советской реформы школы // Советская педагогика. — 1989. — № 1. — С. 109–116.
2. Ефременко Л. М. К вопросу о реорганизации педагогического образования // Проф-техническое образование. — 1930. — № 1. — С. 49–58.
3. Королёв Ф. Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации. — М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1959. — С. 104–113.
4. Очередные вопросы повышения квалификации работников Соцвоста : резолюция по докл. 2 марта 1926 года // Народное просвещение. — 1926. — № 4/5. — С. 160–161.
5. О подготовке преподавателей в педвузах и педтехникумах и переподготовке учителей : постановл. ЦК ВКП (б) 8 марта 1929 г. ; Об укомплектовании педагогических вузов : постановл. ЦК ВКП (б) от 12 апреля 1929 г. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа // Сб. документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, И. Ф. Пузырёв, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1974. — С. 418–419.
6. План работы секции подготовки учителей на вторую половину 1921 года. Программы по педагогическому образованию на 10-месячных учительских курсах. Список преподавателей Рязанского института народного образования и отчеты о деятельности п/отдела единой школы Рязанского уездного ОНО за ноябрь 1921 г, д/с Полонского за 1921 г. // Гос. арх. Ряз. обл. — Ф.Р.-132. — Оп. 1. — Д. 1016. — Л. 33, 33 об., 40.

7. План и смета на содержание 2-месячных курсов — конференций по переподготовке учителей для школ-студий. Обращение инициативной группы по сбору пожертвований в помощь голодающим Поволжья. Протоколы собраний инициативной группы при Рязанской первой общеобразовательной студии по издательству журнала «Быстрая мысль». 1921 г. // Гос. арх. Ряз. обл. — Ф.Р.-132. — Оп. 1. — Д. 993. — Л. 9.

8. Рубец Н. К вопросу о переподготовке работников просвещения // Народное просвещение. — 1926. — № 4/5. — С. 172/173.

9. Щетинина Н. П. Подготовка отечественных педагогических кадров на основе комплексных программ (1920-е гг.) // История педагогической мысли и практики образования в России и мире. Сер. «Историко-педагогическое знание». — М., 2018. — С. 171–178.

10. Щетинина Н. П. Новая образовательная парадигма и проблемы профессионального развития рязанских учителей в 1918–1919 годах // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2 (42). — С. 77–83.

### Сведения об авторе

**Щетинина Наталья Павловна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: n.shetinina@365rsu.edu.ru; vlasovan@mail.ru (Рязань).

*N. P. Shchetinina*

### THE PECULIARITIES OF TEACHER TRAINING IN RUSSIA IN THE 1920s

The article treats a relevant issue of teacher training in Russia during the period when pedagogical education was being reformed and the ideological, theoretical and methodological principles of Soviet education were being crystallized.

The aim of the article is to investigate the peculiarities of pedagogical education formation, to trace the changes in tasks, forms, and methods of teacher training and retraining through the years.

The author employed the following theoretical (content analysis of pedagogical data and archival materials) and statistical (qualitative analysis and quantitative analysis) methods of research.

The theoretical significance and the scientific novelty of the article is accounted for by the fact that the article deals with the normative documents of the aforementioned period, with various pedagogical documents, and with archival materials which enable the author to comprehensively analyze the development of pedagogical education, to make conclusions, to analyze previously uninvestigated historical and pedagogical materials.

The article analyzes various forms of teacher training, retraining and refresher training at the regional and federal levels (pedagogical institutes, pedagogical courses, meetings, conferences, self-training, pedagogical teams, pedagogical colleges, etc.).

The article singles out priority goals of teacher training which were set throughout the decade (excessively ideological teacher training in the early 1920s and comprehensive pedagogical and methodological training in the second half of the 1920s).

The article systematizes the types of pedagogical education institutions which existed in 1930 and provides some statistical data.

The article enhances researchers' knowledge of teacher training peculiarities in the 1920s and can be used by researchers, educators, and students mastering the history of pedagogical education.

teaching staff; teacher; training peculiarities; refresher training; retraining; pedagogical institute; pedagogical courses; correspondence courses; evening courses

## References

1. Gucaljuk R. P., Pershina L. I. The History of the First Soviet School Reform. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy]. 1989, no. 1, pp. 109–116. (In Russian).
2. Efremenko L. M. To the Issue of Reorganizing Pedagogical Education. *Proftehnikeskoe obrazovanie* [Technical and Vocational Education]. 1930, no. 1, pp. 49–58. (In Russian).
3. Koroljov F. F. *Sovetskaja shkola v period socialisticheskoy industrializacii* [Soviet School in the Era of Socialist Industrialization]. Moscow, State Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the Soviet Union Publ., 1959, pp. 104–113. (In Russian).
4. Novel Issues Associated with Refresher Training for Social Education Workers: Resolution Report of March 2, 1926. *Narodnoe prosveshhenie* [Public Enlightenment]. 1926, no. 4/5, pp. 160–161. (In Russian).
5. Abakumov A. A., Kuzin N. P., Puzyrjov I. F., Litvinov L. F. (comps.). About Teacher Training in Pedagogical Universities and Colleges and about Teacher Retraining: a Decree of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union of March 8, 1929; About Staffing Pedagogical Universities: a Decree of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union of April 12, 1929. Public Education in the Soviet Union. Comprehensive School. *Sbornik Sb. dokumentov. 1917–1973 gody* [Collected Documents. 1917–1973]. Moscow, Pedagogy Publ., 1974, pp. 418–419. (In Russian).
6. The Schedule of Teacher Training Courses of the Second Half of 1921. Pedagogical Education Curriculum for 10-month-long Teacher Training Courses. A List of Teachers of Ryazan Institute of Public Education and Reports on the United School of Ryazhsk Department of Public Education (November 1921) and Polonsky Kindergarten (1921). *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F.R.-132, Op. 1, D. 1016, L. 33, 33 ob., 40. (In Russian).
7. The Plan and Account Evaluation of 2-month-long Teacher Retraining Courses. The Initiative Group's Appeal for Collecting Aid for the Starving People of the Volga Region. The Protocols of the Initiative Group Meetings of Ryazan First Comprehensive School Devoted to the Rapid Thought Journal. 1921. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F.R.-132, Op. 1, D. 993, L. 9. (In Russian).
8. Rubec N. To the Issue of Teacher Retraining. *Narodnoe prosveshhenie* [Public Enlightenment]. 1926, no. 4/5, pp. 172/173. (In Russian).
9. Shhetinina N. P. Russian Teacher Training on the Basis of Complex Programs (the 1920s). *Istorija pedagogicheskoy mysli i praktiki obrazovanija v Rossii i mire. Serija "Istoriko-pedagogicheskoe znanie"* [Historical and Pedagogical Thought and Practical Education in Russia and the World. Historical and Pedagogical Knowledge series]. Moscow, 2018, pp. 171–178. (In Russian).
10. Shhetinina N. P. New Educational Paradigm and the Problems of Ryazan Teachers' Professional Development in 1918-1919. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 2 (42), pp. 77–83. (In Russian).

## Information about the author

**Shhetinina Natalya Pavlovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: n.shetinina@365rsu.edu.ru; vlasovan@mail.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 04.07.2020.*

*Received 04.07.2020.*



## Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

УДК 372.881.581(470.53-25)  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.004

*Жэнь Гэнтянь*

### АНАЛИЗ МЕТОДОВ ЗАПОМИНАНИЯ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ

В статье анализируются методы запоминания китайских иероглифов в русскоязычной среде российских школьников, которые никогда не изучали китайский язык.

Объектом исследования являются методы запоминания китайских иероглифов, а предметом — анализ эффективности методов их запоминания в русскоязычной аудитории.

Цель работы — определение наиболее эффективных и продуктивных методов и приемов, позволяющих легко запоминать китайскую иероглифику.

Автором представлен обзор различных методов и приемов запоминания иероглифов: многократное прописывание, мнемонические ассоциации и разгадывание иероглифических загадок.

Приведен анализ результатов эксперимента по определению эффективности каждого отдельного метода, проведенного с учениками «Гимназии № 2» (г. Пермь).

Сделан вывод о наибольшей эффективности метода мнемонических ассоциаций.

Полученные и представленные в статье данные могут способствовать решению проблемы запоминания иероглифов при обучении китайскому языку.

китайский язык; китайские иероглифы; методы запоминания; мнемонические ассоциации; иероглифические загадки; прописывание

**Актуальность.** В настоящее время благодаря укреплению отношений России с Востоком возрастает интерес к изучению китайского языка. В Пермском крае за последние 5 лет наблюдается увеличение количества изучающих китайский язык. По информации Класса Конфуция МАОУ «Гимназия № 2» г. Перми, в Пермском крае в настоящее время китайский язык изучают 600 человек, в том числе учащиеся свыше 20 школ, хотя еще 5 лет назад не было и 100 человек.

Согласно критериям Ханьбань, основным показателем оценки владения китайским языком является распознавание иероглифа.

Для сдачи экзамена на знание китайского языка HSK на соответствующий уровень единственным критерием является количество иероглифов, которым владеет экзаменуемый: для уровня A1 — 150 основных иероглифов, для уровня A2 — 300 (включая предыдущие 150), для уровня B1 — 600 (включая предыдущие 300). Основные типы заданий рассчитаны на распознавание иероглифа в тексте визуально или на слух: соотнесение картинки и иероглифа, соотнесение двух высказываний, подбор подходящего иероглифа в текст из предложенного списка и т. д. Никаких дополнительных критериев, кроме списка иероглифов, нет. Тесты на первые три ступени экзамена (A1, A2, B1) не содержат заданий на говорение или написание. Небольшой



блок по грамматике появляется только на уровне В1. Но задание заключается в правильном расположении порядка слов в предложении из 4–5 иероглифов. Ответить на задания этого блока можно, не зная грамматики, но невозможно без понимания смысла иероглифов (HSK (Требования к заданиям HSK), 2014, С. 76).

Иероглифика требует больших усилий для запоминания. Как отмечает И. В. Кочергин, «иероглифическая письменность китайского языка обладает рядом специфических особенностей, которые делают ее саму чрезвычайно сложной для овладения, и весь процесс обучения языку в целом становится трудоемким и часто недостаточно эффективным» (Кочергин, 2012). Китайское письмо также является некой загадкой, поэтому процесс изучения китайского языка сильно осложняется. Запоминание иероглифов, включающее в себя запоминание тысяч похожих друг на друга картинок-символов, каждая из которых имеет свое звучание, значение и написание, становится непреодолимым препятствием.

В течение длительного времени в методике преподавания иностранных языков доминировало механическое заучивание (зазубривание), как в детстве, когда еще не развиты механизмы логической организации информации (Туровский, 1991). Поскольку большинство людей изучают китайский язык как иностранный в сознательном возрасте, такой способ становится неэффективным.

Проблемой преподавания китайского языка иноязычной аудитории занимаются такие исследователи, как В. А. Курдюмов, О. А. Масловец. Вопрос эффективного запоминания иероглифов ставит Ю. В. Лелюх. М. А. Зиганов, Н. Ю. Маринич обращают внимание на специфику запоминания иероглифов с помощью мнемонических приемов. Мнемоника — запоминание информации с помощью ассоциаций, в процессе которого происходит замена сложных абстрактных понятий на образы, подкрепляемые органами чувств, а главное — за счет создания связей между этими образами (Зиганов, Козаренко, 2000).

Вышеотмеченное определяет актуальность проблемы запоминания китайских иероглифов, которые в сознании обычного русского человека представляют собой что-то среднее между рисунком, математической формулой и иностранным словом.

**Объектом** нашего исследования являлись различные методы запоминания китайских иероглифов, а **предметом** — анализ эффективности использования этих методов в русскоязычной аудитории (на примере учеников 10–11-х классов «Гимназии № 2» г. Перми).

**Цель** работы заключалась в выявлении наиболее легких, интересных и эффективных для русскоязычной аудитории методов запоминания китайских иероглифов. Она определила решение следующих **задач**: 1) анализ различных существующих методов запоминания китайских иероглифов; 2) выявление экспериментальным путем эффективности методов мнемонических ассоциаций и разгадывания иероглифических загадок при запоминании китайских иероглифов.

**Обсуждение результатов.** В соответствии с «кривой забывания», или «кривой Эббингауза», которая изображает процессы забывания человеком определенного рода информации (Забелина, 2010), после первого безошибочного повторения серии слогов забывание идет вначале очень быстро (уже в течение первого часа забывается до 60 % всей полученной информации), через 10 часов после заучивания в памяти остается 35 % от изученного. Далее процесс забывания идет медленно, и через 6 дней в памяти сохраняется около 20 % от общего числа первоначально выученных слогов, столько же — и через месяц (Бурцева, 2014).

Наиболее распространенными методами запоминания китайских иероглифов являются прописывание — многократное прописывание иероглифов, активизирующее

память; зазубривание — многократное проговаривание иероглифов про себя и вслух; карточки, на одной стороне которых нужно написать иероглиф или слово, на обратной — транскрипцию «Пиньинь» и перевод; чтение китайских текстов с параллельным переводом, помогающее запоминать слова, выражения и фразы (для лучшего эффекта чтение вслух); мнемоника (Кондрашевский, Румянцева, Фролова, 2010).

Среди основных мнемонических методов можно выделить следующие: ассоциации, рифмы, созвучия, метод Цицерона, разгадывание иероглифических загадок (Зиганов, Козаренко, 2000).

*Метод мнемонических ассоциаций* (метод связок) — нахождение необычных связей между образами. Запоминание происходит благодаря замене сложных абстрактных понятий на образы, подкрепляемые органами чувств, и через создание связей между этими образами.

Процесс запоминания проходит четыре этапа:

- 1) кодирование — преобразование знаков в образы;
- 2) запоминание — соединение образов в ассоциацию;
- 3) запоминание последовательности непосредственно связанных между собой образов;
- 4) закрепление связей — многократное мысленное повторение.

Существуют определенные рекомендации, с помощью которых запоминание придуманных образов будет наиболее эффективным:

– правило необычности (связь между образами должна быть нестандартной); правило непривычности размера (воображаемые образы должны быть необычных размеров); правило динамичности (воображаемые образы должны двигаться, совершать какие-нибудь действия); правило привлекательности (воображаемые образы должны быть приятны); правило визуализации (воображаемые образы и связь между ними нужно представить в виде зрительной картинки, то есть оживить сюжет) (Маринич, 2014).

Необходимо помнить, что все иероглифы состоят из составных частей: черт, графем, ключей. Знание ключей помогает определить примерное значение самого иероглифа. Например, иероглиф с ключом 火 — «огонь» никогда не будет означать понятий, связанных с холодом.

Многие китайские иероглифы имеют свою внутреннюю логику (Маринич, 2014). Например, иероглиф 女 — «женщина» входит в состав других иероглифов. Если «женщина» находится под «крышей», то появляется новый иероглиф 安 со значением «тихий, спокойный». Если вместе стоят ключи «женщина» и «ребенок», то иероглиф 好 приобретает значение «хорошо».

Применение мнемонических ассоциаций возможно даже на начальном этапе при запоминании графем. Например, графема 尸 — «труп» похожа на топор, на русскую букву «Р», первую букву фамилии Раскольников. Ассоциативный ряд «Раскольников — топор — труп» легче запоминается человеком, согласно мнемотехническим представлениям.

Можно придумать ассоциацию и к сложному иероглифу 卫星 — «спутник»:

1. Для начала необходимо разделить иероглиф на составные части (ключи или известные простые иероглифы): 卫, 日, 生.

2. Затем придумать ассоциации к каждой части: 卫 — «стражник со щитом», 日 — «солнце», 生 — «королева».

3. Далее последовательно связать эти слова в небольшую историю: «спутник — это стражник со щитом, защищающий королеву — солнце».

Таким образом, при запоминании сложного иероглифа образы входящих в него графем, а также значение самого слова соединяются в особенную ассоциацию, позволяющую восстановить в памяти не только значение, но и порядок написания иероглифа.

*Рифмы* — создание рифмованных пар слов или даже небольших стихотворений, содержащих запоминаемый материал.

*Созвучие* — нахождение похожего слова в родном языке и запоминание по этому слову, т. к. некоторые слова совершенно разных языков звучат одинаково.

*Метод Цицерона* («дворец памяти») — присвоение запоминаемым объектам отдельных мест в знакомых помещениях, хорошо известной комнате или на знакомой улице, используя для запоминания связи между объектами.

*Разгадывание иероглифических загадок* — метод описания внешнего вида иероглифа путем разложения его на кусочки-графемы, каждая из которых несет свой смысл (Хван, 2016).

Таким образом, изучение иероглифов — очень сложный процесс запоминания иероглифов на слух и их графического изображения.

Китайские загадки тесно связаны с формой, структурой, произношением, значением или написанием китайских иероглифов, поэтому загадки могут дать разгадки в изучении языка.

Существует четыре основных способа создания иероглифических загадок (Хван, 2016).

Первый способ — передача ответа через иероглифы: в загадке указываются составные части, из которых состоит ответ. Пример: 一月一日非今天 [yī yuè yī rì fēi jīntiān], дословный перевод: «одна луна, одно солнце, но не сегодня». Ответ: иероглиф 明 [míng] — «завтра», который состоит из графем, описанных в первой части.

Второй способ — описание значения ответа: в загадке описывается смысл именно иероглифа-отгадки, а не его компонентов. Пример: 五个兄弟, 生在一起, 有骨有肉, 长短不齐 [wǔ gè xiōngdì, shēng zài yìqǐ, yǒu gǔ yǒu ròu, chángduǎn bù qí] — «пять братьев, вместе родились, из плоти и костей, но у всех разный размер». Ответ — иероглиф 手 [shǒu] — «рука».

Третий способ — описание штрихов в ответе: в загадке показываются особенности штрихов, составляющих иероглиф-отгадку. Пример: 一字有六笔, 笔笔是斜的 [yī zì yǒu liù bǐ, bǐ bǐ shì xié de] — «шесть штрихов в одном слове, а штрихи — косые». Ответ — иероглиф 众 [zhòng] — «народ, мир», так как именно в нем шесть косых штрихов.

Четвертый способ — комплексный: в загадке используются одновременно два или три вышеперечисленных способа. Пример: 一只狗, 两个口, 谁遇它谁发愁 [yī zhī gǒu, liǎnggè kǒu, shuí yù tuō shuí fāchóu], дословный перевод: «одна собака, два рта, кто ее встретит — огорчается». Ответ: иероглиф 哭 [kū] — «плакать, рыдать», загадка описывает графему «собака» и две графемы «рот» и одновременно передает смысл иероглифа-отгадки.

Таким образом, «сам по себе иероглиф является и вопросом, и ответом, что предоставляет широкое поле деятельности в составлении иероглифических загадок» (Прядохин, 2007).

Основываясь на первом способе создания иероглифических загадок, можно выделить загадки, связанные с особенностью записывать цифры иероглифами. Например:

а) 大人走了 [dàren zǒule], дословный перевод: «в иероглифе «большой» ушел «человек»; ответ: иероглиф 一 [yī] — «один», поскольку остается именно данный иероглифический знак;

б) 加一笔, 增百倍, 减一笔, 少九成 [jiā yībǐ, zēng bǎibèi, jiǎn yībǐ, shǎo jiǔchéng], дословный перевод: «добавишь одну черту, число увеличится в сотню раз, уберешь — уменьшится, став меньше 10»; ответ: иероглиф 十 [shí] — «10», так как если над иероглифом 十 [shí] дописать «откидную», число увеличивается до 千 [qiān] — «1000», а если из иероглифа 十 [shí] убрать «вертикальную», уменьшается до 一 [yī] — «1»;

в) 一加一不是二 [yī jiā yī bùshì èr], дословный перевод: «к одному добавить один не равно двум»; ответ: иероглиф 十 [shí] — «10», так как «2» по-китайски записывается двумя горизонтальными 二 [èr], а «10» — пересечением вертикальной и горизонтальной черт 十 [shí], поэтому ответ — «10».

С целью экспериментальной проверки эффективности методов мнемонических ассоциаций и разгадывания иероглифических загадок для запоминания китайских иероглифов был проведен эксперимент, в котором приняли участие 102 ученика 10–11-х классов «Гимназии № 2» г. Перми, не изучавшие ранее китайский язык. Они были разделены на три группы по 33–35 человек, и занятия проводились отдельно с каждой из них. Эксперимент длился две недели.

**Гипотеза** эксперимента состояла в доказательстве того, что даже при кратком знакомстве учеников с методами мнемонических ассоциаций и разгадывания иероглифических загадок возможно количественное и качественное улучшение запоминания ими китайских иероглифов.

Первое занятие было вводным: участники эксперимента ознакомились с историей развития китайской письменности, структурой иероглифов, таблицей ключей и различными методами запоминания китайских иероглифов.

Для запоминания предлагался список из 12 слов — иероглифов: 人 — «человек», 大 — «большой», 天 — «небо», 火 — «огонь», 妈妈 — «мама», 爸爸 — «папа», 昨天 — «вчера», 今天 — «сегодня», 明天 — «завтра», 朋友 — «друг», 十 — «десять», 金 — «золото, металл».

Первой группе учащихся предлагалось использовать самый популярный метод запоминания китайских иероглифов — многократное их прописывание. Вторая группа применяла метод мнемонических ассоциаций при запоминании китайских иероглифов, а третья группа запоминала китайские иероглифы с помощью разгадывания иероглифических загадок.

На втором занятии учащихся первой группы учили правильно писать иероглифы, максимально концентрируясь на этом действии и не думая ни о чем постороннем.

Например, последовательность написания иероглифа 金 — «золото, металл»: первая черта — откидная влево, вторая — откидная вправо, третья — горизонтальная, четвертая — горизонтальная, пятая — вертикальная, шестая — точка слева, седьмая — точка справа, восьмая — вертикальная.

С учениками второй группы изучали различные мнемотехнические приемы и вместе придумывали ассоциации к предложенным двенадцати словам-иероглифам. Например, к иероглифу 金 — «золото, металл» придумали такую ассоциацию: «этот иероглиф — изображение плавильного чана (печи), в котором в Китае плавят металл, превращая его в слитки золота», поэтому наверху иероглифа изображен не человек, как можно подумать, а верхняя часть этой печи. А точки внутри — это слитки.

Верхняя часть в иероглифе 金 — «золото, металл» похожа на человека — иероглиф 人, поэтому можно представить, что здесь изображен человек, который копает землю и под землей находит слитки золота и металла.

С третьей группой учащихся разгадывали иероглифические загадки с помощью различных способов и придумывали свои загадки к предложенным двенадцати словам-иероглифам. К иероглифу 金 — «золото, металл» придумали загадку, используя второй способ — описание значения ответа: 没有火, 没有光, 但是闪光像火 [méi yǒu huǒ, méi yǒu guāng, dànshì shǎn guāng xiàng huǒ] — «ни огня, ни света, а огнем блестит».

Все участники эксперимента учили иероглифы в течение 10 дней.

На тринадцатый день эксперимента было проведено контрольное занятие, где участникам по-русски диктовались слова — иероглифы, а они должны были правильно записать их по-китайски. Если в слове, состоящем из двух иероглифов, один из иероглифов был написан неверно, ответ не засчитывался. В последний четырнадцатый день эксперимента были проанализированы полученные результаты.

В таблице представлен коэффициент запоминания иероглифов учениками различных групп, который высчитывался по формуле:  $KЗ = П * 100 \% / У$ , где «КЗ» — коэффициент запоминания, максимальный показатель которого — 1 (в том случае, если все участники в группе воспроизвели иероглиф правильно), «П» — суммарное количество правильно воспроизведенных иероглифов (слов) в группе, «У» — количество участников в группе.

Таблица

Коэффициент запоминания иероглифов учащимися различных групп

Иероглифы	Группы		
	Группа 1 (n 34)	Группа 2 (n 33)	Группа 3 (n 35)
	Множественное прописывание иероглифа	Мнемонические ассоциации	Разгадывание иероглифических загадок
人 — «человек»	0,97	1	1
大 — «большой»	0,94	0,97	0,97
天 — «небо»	0,94	0,97	0,94
火 — «огонь»	0,97	1	0,97
妈妈 — «мама»	0,44	0,87	0,86
爸爸 — «папа»	0,41	0,85	0,77
昨天 — «вчера»	0,09	0,27	0,14
今天 — «сегодня»	0,21	0,72	0,31
明天 — «завтра»	0,32	0,61	0,51
朋友 — «друг»	0,12	0,45	0,34
十 — «десять»	1	1	1
金 — «золото, металл»	0,53	0,91	0,77
Среднее значение коэффициента запоминания группы	0,58	0,72	0,63

Данные таблицы свидетельствуют о том, что почти ни у кого из участников эксперимента не возникло трудностей с простыми иероглифами 十 — «десять», 人 — «человек», 大 — «большой», 天 — «небо», 火 — «огонь». Данные иероглифы имеют небольшое количество черт (2–4), и в трех случаях последующий иероглиф состоит из

другого с добавлением лишь одной черты: 人—大—天. Иероглиф 火 — «огонь» визуально похож на огонь и на знакомый иероглиф 人, поэтому ни у кого из учеников не появилось проблем с его запоминанием.

Другой односоставный иероглиф 金 — «золото, металл», как показал эксперимент, был сложен для запоминания с помощью прописывания, вероятно, из-за количества черт: около половины учащихся первой группы ошиблись в его начертании. Представители второй и третьей групп лучше справились с его написанием, связав части иероглифа с ассоциациями или закрепив решением загадки, причем метод ассоциации зарекомендовал себя лучше.

Похожие результаты получились у иероглифов родства 妈妈 — «мама», 爸爸 — «папа». Двосоставные иероглифы запоминаются сложнее с помощью прописывания иероглифов: примерно одинаковые коэффициенты запоминания (КЗ) у учеников второй и третьей групп в два раза превышают коэффициент участников первой группы. Также высокий КЗ можно объяснить тем, что данные иероглифы состоят из двух одинаковых иероглифов, в связи с чем возникает предположение, что в отношении других двусоставных иероглифов, которые состоят из разных иероглифов, результат будет хуже.

С иероглифами 今天 — «сегодня» и 明天 — «завтра» ситуация примерно одинаковая: лучшие показатели у представителей второй группы, запоминавших иероглифы с помощью метода ассоциаций, хуже — у третьей, в которой чуть больше половины участников дали неправильные ответы. Метод прописывания показал себя плохо: лишь четверть учащихся первой группы начертили иероглиф правильно.

Два последних иероглифа, 朋友 — «друг» и 昨天 — «вчера», вызвали сложности у всех. Для иероглифа 朋友 КЗ правильно выполнили меньше половины во второй и третьей группах. Лишь 12 % участников первой группы начертили его правильно. И самым сложным для запоминания стал иероглиф 昨天: лишь около 20 % всех участников эксперимента смогли воспроизвести его правильно. Это в некотором смысле загадка, поскольку запоминание двух других похожих иероглифов 今天 и 明天 участникам далось легче. Возможно, повлиял тот факт, что это иероглиф с самым большим количеством черт.

Таким образом, у учащихся первой группы, запоминающих иероглифы с использованием метода прописывания, средний КЗ был самым низким, то есть им запоминание давалось сложнее всего; у представителей второй группы, применяющих метод мнемонических ассоциаций, средний КЗ был самым высоким.

Иероглиф, как чуждое нашему сознанию явление, воспринимается мозгом не как полноценная языковая единица (слово), а лишь как схематичное изображение. В связи с этим для изучения китайских иероглифов метод прописывания, использование которого очень трудоемко и затратно по времени, не может решить проблему полного запоминания иероглифов. Однако легко запомнить информацию, представленную в виде образов, позволяют мнемоника и отгадывание иероглифических загадок. Иероглифы — не просто «черточки и палочки», а картинки со смыслом, зарисовки из жизни китайцев, поэтому запомнить иероглиф намного легче, если знать, какой образ стоит за ним.

На основе всего вышерассмотренного можно сделать ряд **выводов**.

1. Одним из самых трудоемких моментов в изучении китайского языка является запоминание иероглифов, так как один иероглиф может иметь несколько значений. Но если разбить иероглиф на входящие в него графемы, то все значения станут интуитивно понятны.

2. Каждый образ должен быть как можно более ярким и запоминающимся, поэтому вспоминается быстрее первый образ, который приходит на ум.

3. Каждый следующий образ должен быть обязательно соединен с предыдущим, иначе он выпадет из смыслового ряда.

4. В ходе эксперимента была подтверждена гипотеза о том, что даже при кратком знакомстве учеников с методами мнемонических ассоциаций и разгадывания иероглифических загадок возможно количественное и качественное улучшение запоминания ими китайских иероглифов. Следовательно, методика запоминания китайской иероглифики с помощью методов мнемонических ассоциаций и разгадывания иероглифических загадок является одним из наиболее актуальных направлений разработки дидактических материалов по китайскому языку.

Практическая значимость представленной в статье работы состоит в том, что ее результаты могут использоваться при составлении методических и научно-методических пособий для носителей русского языка, изучающих китайский как иностранный.

### Список использованных источников

1. Бурцева Е. В. Пути решения проблем запоминания китайских иероглифов в русскоговорящей аудитории // Современное китаеведное образование: проблемы и перспективы : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2014. — С. 43–49.
2. Забелина Н. А. Учебное двуязычие: механизмы забывания // Теория языка и межкультурная коммуникация. — 2010. — № 1. — С. 6. — URL : [https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/007-09\\_7eZbl6G.pdf](https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/007-09_7eZbl6G.pdf) (дата обращения: 25.05.2020).
3. Зиганов М. А., Козаренко В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. — М. : Школа рационального чтения, 2000. — 173 с.
4. Кондрашевский А. Ф., Румянцева М. В., Фролова М. Г. Практический курс китайского языка. — М. : ВКН, 2010. — 768 с.
5. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. — М. : Восточная книга, 2012. — 184 с.
6. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. — М. : Цитадель-трейд, 2005. — 576 с.
7. Лелюх Ю. В. Эффективные методы запоминания китайских иероглифов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 5/4. — С. 586–588.
8. Маринич Н. Ю. Использование образно-мнемонических приемов в процессе изучения китайской иероглифики // Коммуникативные аспекты языка и культуры : сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф. — Томск : Томск. политехн. ун-т, 2014. — Ч. 2. — С. 338–343.
9. Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе : учеб. пособие. — Благовещенск : Благовещен. гос. пед. ун-т, 2012. — 188 с.
10. Прядохин М. Г. Краткий словарь недоговорков-иносказаний современного китайского языка. — М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. — 218 с.
11. Туровский В. В. Память в наивной картине мира: забыть, помнить // Логический анализ языка. Культурные концепты. — М. : Наука, 1991. — С. 91–95.
12. Хван Е. А. Место китайских иероглифических загадок в процессе обучения китайскому языку на начальном этапе // Концепт. — 2016. — Т. 33. — С. 99–102. — URL : <http://e-koncept.ru/2016/56709.htm> (дата обращения: 25.05.2020).
13. HSK (Требования к заданиям HSK). — Пекин : Ханьбань, 2014. — 95 с.

### Сведения об авторе

**Жэнь Гэнтянь** — аспирант кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет». E-mail: [rengengtian@upc.edu.cn](mailto:rengengtian@upc.edu.cn) (г. Пермь).

## ANALYZING THE METHODS OF MEMORIZING CHINESE CHARACTERS

The article analyzes the methods of memorizing Chinese characters used by Russian learners with no Chinese learning background. The subject matter of the research is the methods of memorizing Chinese characters, the research focuses on the investigation of the efficiency of these memorization techniques for Russian learners.

The aim of the article is to identify the most effective and productive methods and techniques that enable learners to easily memorize Chinese characters.

The author of the article reviews various methods and techniques of character memorization: constant writing, mnemonic associations, solving hieroglyphic puzzles.

The article describes the results of an experiment whose aim was to assess the efficiency of each memorization technique. The experiment involved students of gymnasium no. 2 (the city of Perm).

The article concludes that the most effective memorization technique is method of mnemonic associations.

The data of the research can help solve the problem of Chinese characters memorization.

Chinese; Chinese characters; memorization techniques; mnemonic associations; hieroglyphic puzzles; writing

### References

1. Burceva E. V. Solving the Problems of Memorizing Chinese Characters Experienced by Russian-speaking Learners. *Sovremennoe kitaevедное образование: problemy i perspektivy : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy knferencii* [Modern Chinese Studies: Problems and Perspectives: Proceedings of an International Research Conference]. Ulan-Ude, Buryatia State University Publ., 2014, pp. 43–49. (In Russian).
2. Zabelina N. A. Academic Bilingualism: Mechanisms of Forgetting. *Teorija jazyka i mezhkul'turnaja komunikacija* [Theory of Language and Intercultural Communication]. 2010, no. 1, pp. 6, URL : [https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/007-09\\_7eZbl6G.pdf](https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/007-09_7eZbl6G.pdf) (accessed: 25.05.2020). (In Russian).
3. Ziganov M. A., Kozarenko V. A. *Mnemotehnika. Zapominanie na osnove vizual'nogo myshlenija* [Mnemotechnic. Memorization on the Basis of Visual thinking]. Moscow, School of Rational Reading Publ., 2000, 173 p. (In Russian).
4. Kondrashevskij A. F., Rumjanceva M. V., Frolova M. G. *Prakticheskij kurs kitajskogo jazyka* [Practical Course of the Chinese Language]. Moscow, VKN Publ., 2010, 768 p. (In Russian).
5. Kochergin I. V. *Oчерki lingvodidaktiki kitajskogo jazyka* [Essays on the Linguodidactics of the Chinese Language]. Moscow, Oriental Book Publ., 2012, 184 p. (In Russian).
6. Kurdjumov V. A. *Kurs kitajskogo jazyka. Teoreticheskaja grammatika* [The Course of the Chinese Language, Theoretical Grammar]. Moscow, Citadel-Trade Publ., 2005, 576 p. (In Russian).
7. Leljuh Ju. V. Efficient Strategies for Memorizing Chinese Characters. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2015, no. 5/4, pp. 586–588. (In Russian).
8. Marinich N. Ju. Employing Mnemonic Strategies to Memorize and Retain Chinese Characters. *Kommunikativnye aspekty jazyka i kul'tury: sbornik materialov XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Communicative Aspects of Language and Culture: Proceeding of the 14th International Research Conference]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2014, part 2, pp. 338–343. (In Russian).
9. Maslovec O. A. *Metodika obuchenija kitajskomu jazyku v srednej shkole* [The Methodology of Teaching the Chinese Language in Secondary Schools]. Blagoveshchensk, Blagoveshchensk State Pedagogical University Publ., 2012, 188 p. (In Russian).
10. Prjadohin M. G. *Kratkij slovar' nedogovorok-inoskazanij sovremennogo kitajskogo jazyka* [An Abridged Dictionary of Understatements and Circumlocutions of the Modern Chinese Language]. Moscow, AST Publ., East-West Publ., 2007, 218 p. (In Russian).



11. Turovskij V. V. Memory in the Naïve Picture of the World: Forget or Remember. *Logicheskij analiz jazyka. Kul'turnye koncepty* [The Logical Analysis of the Language. Cultural Concepts]. Moscow, Science Publ., 1991, pp. 91–95. (In Russian).

12. Hvan E. A. The Role of Chinese Hieroglyphic Riddles in the Process of Chinese Learning for Beginners. *Koncept* [Concept]. 2016, vol. 33, pp. 99–102, URL : <http://e-koncept.ru/2016/56709.htm> (accessed: 25.05.2020). (In Russian).

13. *HSK (Trebovanija k zadanijam HSK)* [HSK (HSK Assignment Requirements)]. Beijing, Hanban Publ., 2014, 95 p. (In Russian).

#### Information about the author

**Ren Gentian** — Postgraduate of the Department of Foreign Languages and Translation of the Faculty of Humanities at Perm National Research University. Email: [rengentian@upc.edu.cn](mailto:rengentian@upc.edu.cn) (Perm).

*Поступила в редакцию 18.06.2020.*

*Received 18.06.2020.*

УДК 316.77:378.147

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.005

*A. B. Мамедова*

### ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

В статье обращено особое внимание на роль научного общения в учебном процессе магистратуры.

Актуальность темы развития обучения научному общению, при котором формируются как универсальные, так и профессиональные компетенции, закреплена нормативными документами.

В статье показано, что средством развития и формирования компетенций, необходимых для овладения научным общением, выступает иностранный язык.

Описана практическая работа на занятиях по иностранному языку в неязыковой магистратуре. Комплекс заданий и упражнений, разработанный автором, способствует развитию у обучающихся умений применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для академического профессионального и межкультурного взаимодействия, целью которого является овладение лингвистической, дискурсивной, социолингвистической компетенциями, стратегией и тактикой общения, взаимодействия на иностранном языке, необходимыми для иноязычного общения в профессиональной и научной сферах.

Представлен опыт развития навыков перевода, реферирования и аннотирования профессионально ориентированных текстов, написания научных статей, работы над проектами магистерских диссертаций, презентаций научных текстов в процессе преподавания английского языка магистрантам института естественных наук.

Научное общение на занятиях иностранного языка в магистратуре представлено как форма и условие развития творческого потенциала студентов.

студенты; магистратура нелингвистических направлений; научное общение; развитие творческого потенциала

**Актуальность.** Научное общение выступает главной особенностью обучения студентов в магистратуре. Магистранты в большей степени заняты выполнением заданий, направленных на самостоятельные научные исследования и развитие научных компетенций. В Указе от 07 мая 2018 года Президентом Российской Федерации сформулированы задачи развития страны до 2024 года, где роль науки прописана в качестве приоритетной в стратегическом плане (Указ Президента РФ от 07 мая 2018 года № 204). Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО, 04.04.01, № 121, магистратура, 2018) к видам профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу магистратуры направлений подготовки «Естественно-научное образование», «География», «Химия», относятся научно-исследовательская, организационно-управленческая, научно-педагогическая и научно-инновационная (ФГОС ВО, 2015). Однако, несмотря на очевидность актуальности вопроса развития научной стратегии в образовании высшей школы, многие обучающиеся не достаточно хорошо понимают роль научного образования.

Проведенный нами опрос среди 50 студентов-магистрантов и 135 бакалавров неязыковых факультетов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина) в 2019–2020 годах показал, что 75 % из опрошенных в качестве цели обучения в магистратуре рассматривают получение более высокооплачиваемой работы; 65 % относятся к магистратуре как к продолжению обучения в бакалавриате; 30 % рассматривают получение диплома выпускника магистратуры как возможность преподавать в вузе и только для 15 % из всех опрошенных (20 бакалавров и 7 магистрантов) обучение в магистратуре — возможность заняться научной или исследовательской деятельностью.

В связи с отмеченным в задачи преподавателей магистратуры входит организация научно-исследовательской работы студентов, обучение их написанию статей, тезисов, аннотаций, поиску соответствующей научной литературы, источников в интернете, а также презентации научных докладов, проектированию магистерской диссертации в целях формирования компетенций в соответствии с ФГОС ВО. На занятиях по иностранному языку студенты практикуют научное общение на иностранном и русском языках, изучают определенные лексико-грамматические обороты и тексты различной сложности определенного научного дискурса.

**Гипотеза** нашего исследования заключалась в том, что изучение магистрантами иностранного языка способствует формированию компетенций, необходимых для овладения научным общением, обучение которому более эффективно, если иностранный язык выступает как форма и условие развития их творческого потенциала.

В процессе работы с магистрантами были использованы компетентностный, личностно ориентированный, системный, деятельностный, когнитивно-дискурсивный подходы, а также идея интеграции когнитивной и дискурсивной парадигм обучения студентов высшей школы в контексте профессиональной деятельности.

Поставлены следующие **задачи**:

- определить степень осознанности студентами-магистрантами важности обучения научному общению;
- разработать комплекс мер и создать педагогические условия, необходимые для развития у них компетенций, необходимых для овладения научным общением;
- внедрить и проверить на практике разработанный комплекс заданий и упражнений по развитию коммуникативных компетенций научного общения.

**Обсуждение результатов.** Использование иностранного языка как средства формирования коммуникативной компетенции, заключающейся в способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранных язы-

ках для академического профессионального взаимодействия, в основном нацелено на овладение лингвистической, дискурсивной, социолингвистической компетенциями, стратегией и тактикой общения, межкультурного взаимодействия на иностранном языке, необходимыми для иноязычного общения в профессиональной и научной сферах, а также навыками перевода, реферирования и аннотирования профессионально ориентированных текстов.

Кроме того, на наш взгляд, научное общение играет ключевую роль в формировании творческой личности будущего ученого. Студенты на занятиях по иностранному языку в неязыковой магистратуре овладевают навыками ведения научных переговоров (дискуссии, споры, полемика), в результате чего рождаются новые научные идеи и гипотезы, формулируются новые проблемы, предлагаются поиски решения научных вопросов. При овладении навыками письма научной прозы, то есть тезисов, аннотаций, отзывов, статей, текстов выступлений на конференциях, презентаций магистерских диссертаций. Выпускники магистратуры формируют умения поиска и актуализации научной информации, формулировки целей и задач исследовательских работ, что способствует развитию у них научного мышления, а в дальнейшем и развитию творческой личности будущих ученых.

При обучении английскому языку в магистратуре РГУ имени С. А. Есенина по таким направлениям подготовки, как «Химия» (Органическая химия), «География» (Природный потенциал ландшафтов староосвоенных территорий), «Педагогическое образование» (Естественно-научное образование), для успешной подготовки обучающихся к научному общению на иностранном языке используются различные формы научной коммуникации: чтение и перевод научных монографий, статей, диссертационных работ, научно-учебной прозы (учебники, учебные и методические пособия и т. п.), научно-технических произведений (инструкции, правила техники безопасности и проч.), патентов, аннотаций, рефератов, научных докладов, лекций, научных дискуссий и др.

Помимо чтения и перевода аутентичных научных текстов, студентами осуществляется их реферирование и аннотирование. Овладение навыками составления реферата на основе англоязычной специальной литературы полезно каждому магистранту не только при написании литературного обзора для своей магистерской диссертации, но и в дальнейшей научной и профессиональной деятельности, так как способствует углублению знаний в выбранной им области научного знания, в том числе при поступлении в аспирантуру, и способствует подготовке к возможным выступлениям на научных конференциях в других странах, общению с иностранными коллегами, учеными.

У магистрантов развиваются навыки аудирования и говорения: на занятиях по иностранному языку они обсуждают научные проблемы в группах, составляют собственные тексты научного характера, разрабатывают авторские проекты, а также овладевают навыками исследовательской работы, поиска информации средствами информационных коммуникативных технологий (ИКТ) на иностранном языке, участвуют в работе научных конференций, фестивалей, конкурсов.

Для развития у студентов-магистрантов навыков научного общения нами широко используются авторские пособия (Мамедова, 2011, 2014, 2015), в которых представлены оригинальные (неадаптированные) тексты научного характера, которые наполнены научной лексикой и при этом достаточно легко пересказываются. Студентам предлагается определить форму научной коммуникации (научная монография, научная статья, диссертационная работа, инструкция, патенты, аннотация, реферат, научный доклад, лекция и др.); разработать авторский проект своего научного произведения, составить текст научного выступления, подготовить план работы дискуссионного клуба и т. п.

Для подготовки к представлению своих профессиональных навыков научного общения, научных или карьерных достижений предлагается представить проект своей магистерской диссертации, сформулировать (совместно с научными руководителями) методологическую базу и понятийный аппарат исследования, его предмет и объект, цели и задачи, гипотезу, выбор методов, которые имеют особую значимость в ходе работы над проектом, а также кратко изложить содержание своей магистерской диссертации в виде научного доклада на английском языке и оформить его презентацию.

Важным является обоснование актуальности исследуемого в диссертации вопроса, теоретической и практической значимости исследования, которые в значительной степени повышают ценность научной работы магистрантов.

При работе над темой *My Master Degree Project* магистранты рассказывают о себе, своих научных интересах, научном руководителе, его основных научных трудах.

Еще одним направлением, способствующим развитию компетенций научного общения, является участие магистрантов в ежегодной научно-практической студенческой конференции по иностранному языку, проводимой среди студентов неязыковых отделений РГУ имени С. А. Есенина. Во время подготовки к конференции студенты учатся поиску научной информации на иностранном языке, выявляют насущные научные вопросы, выдвигают свои гипотезы решения проблемных тем, во время ее проведения выступают с докладами, участвуют в обсуждениях проблемных тем на различных секциях, а после публикуют свои научные работы. Под руководством преподавателей они оформляют, согласно требованиям, тексты статей, учатся правильно излагать свои мысли, выдвигать идеи, анализировать, обобщать, делать выводы, цитировать, оформлять ссылки, то есть овладевают умениями, необходимыми будущим ученым.

В рамках научно-исследовательской работы студентов (НИРС) на кафедре иностранных языков РГУ имени С. А. Есенина ведется многолетняя работа по следующим направлениям: 1) профессионально ориентированное страноведение, в рамках которого студенты под руководством преподавателей рассматривают вопросы образования и науки по своим направлениям в странах изучаемого языка, например, судебная химия в Англии или обучение биотехнологии в Токийском университете; 2) научные исследования в странах изучаемого языка, составление словарей терминов, например англо-русского словаря-справочника нового типа (химические термины).

В результате такого обучения большинство студентов успешно защищают свои магистерские диссертации, а также решают продолжить свое научное обучение в аспирантуре и в дальнейшем выбирают область научных исследований в той или иной области.

**Выводы.** Таким образом, в неязыковой магистратуре на занятиях по иностранному языку большое внимание уделяется обучению научному общению, так как иностранный язык выступает средством развития и формирования компетенций, необходимых для овладения научным общением, формой и условием развития творческого потенциала магистрантов как будущих ученых.

Опыт преподавания английского языка магистрантам демонстрирует возможности формирования у студентов способностей к научной деятельности посредством развития умений написания научных тезисов, статей, работы над проектами магистерских диссертаций, презентаций текстов научного дискурса.

#### Список использованных источников

1. Иностранный язык в профессиональной коммуникации : раб. программа дисциплины, магистратура, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». Направленность (профиль): Естественно-научное образование. — Рязань, 2020. — 15 с.
2. Мамедова А. В. Педагогическое стимулирование коммуникативной компетентности будущего специалиста : моногр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2015. — 276 с.

3. Мамедова А. В. Профессионально-деловое общение. Интерактивные методы : учеб.-метод. пособие. — Рязань : Концепция, 2014. — 68 с.
4. Мамедова А. В., Олейник Э. Е. Английский язык для магистров : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2011. — 52 с.
5. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (дата обращения: 17.03.2020).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — магистратура по направлению подготовки 04.04.01 «Химия» : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 22.02.2018 № 121. — М., 2018. — URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/040401.pdf> (дата обращения: 22.03.2020).
7. Цифры и факты : ст. — М. : Высш. шк. экономики ; Нац. исслед. ун-т, 2019. — URL : <https://vc.ru/changellenge/99032-magistratura-v-rossii-plyusy-minusy-podvodnye-kamni> (дата обращения: 15.03.2020).

### Сведения об авторе

**Мамедова Альбина Ваидовна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: [albina\\_mamedova@mail.ru](mailto:albina_mamedova@mail.ru), [a.mamedova@365.rsu.edu.ru](mailto:a.mamedova@365.rsu.edu.ru) (Рязань).

*A. V. Mamedova*

## TEACHING SCHOLARLY COMMUNICATION SKILLS TO MASTER STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article centers on the role of scholarly communication in the process of receiving a Master's degree. The relevance of the issue of developing scholarly communications skills, universal and professional competencies is substantiated in normative documents.

The article maintains that a foreign language is a means of developing scholarly communication competences.

The article describes practical activities used to teach foreign language to graduate students in non-linguistic universities. The complex of tasks and exercises elaborated by the author of the article ensures continual improvement of students' foreign-language skills required for efficient scholarly communication. The course is aimed at the formation of linguistic, discursive, and socio-linguistic competences, at the development of intercultural communication strategies that can be used in professional and academic spheres.

The article describes an experience of teaching students working towards a master's degree in natural science to translate, summarize, and annotate professionally-oriented texts, write scholarly and scientific articles, master's theses, create scholarly and scientific presentations.

Scholarly communication in foreign language classroom is presented as a tool and a prerequisite for the development of students' creative potential.

students; master courses in non-linguistic universities; scholarly communication; developing creative potential

### References

1. *Inostrannyj jazyk v professional'noj kommunikacii: rabochaja programma discipliny, magistratura, napravlenie podgotovki 44.04.01 "Pedagogicheskoe obrazovanie". Napravlennost' (profil'): Estestvenno-nauchnoe obrazovanie* [Foreign Languages in Professional Communication: Curriculum. Master's Degree in Pedagogy (44.04.01): Natural Sciences]. Ryazan, 2020, 15 p. (In Russian).
2. Mamedova A. V. *Pedagogicheskoe stimulirovanie kommunikativnoj kompetentnosti budushhego specialista* [Pedagogical Motivation of Novice Specialists' Communicative Competence]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2015, 276 p. (In Russian).

3. Mamedova A. V. *Professional'no-delovoe obshhenie. Interaktivnye metody* [Professional Communication. Interactive Methods]. Ryazan, Concept Publ., 2014, 68 p. (In Russian).

4. Mamedova A. V., Olejnik Je. E. *Anglijskij jazyk dlja magistrrov* [English for Master's Students]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2011, 52 p. (In Russian).

5. *O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7.05.2018 № 204* [On National Goals and Strategic Tasks of Development of the Russian Federation till 2024: Decree of the President of the Russian Federation of 7.05.2018 no. 204]. URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (accessed: 17.03.2020). (In Russian).

6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija — magistratura po napravleniju podgotovki 04.04.01 "Himija": utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 22.02.2018 № 121* [Federal State Educational Standard of Higher Education – Master's Degree in Chemistry (04.04.01) approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 22.02.2018 no. 121]. Moscow, 2018. URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/040401.pdf> (accessed: 22.03.2020). (In Russian).

7. *Cifry i fakty* [Figures and Facts]. Moscow, Higher School of Economics Publ., National Research University Publ., 2019. URL : <https://vc.ru/challengelenge/99032-magistratura-v-rossii-plyusy-minusy-podvodnye-kamni> (accessed: 15.03.2020). (In Russian).

#### Information about the author

**Mamedova Albina Vaidovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: [albina\\_mamedova@mail.ru](mailto:albina_mamedova@mail.ru), [a.mamedova@365.rsu.edu.ru](mailto:a.mamedova@365.rsu.edu.ru) (Ryazan).

*Поступила в редакцию 27.05.2020.*

*Received 27.05.2020.*

УДК 378.147.88:54

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.006

*A. С. Митрохина*

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ХИМИКОВ В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие химического комплекса отечественной промышленности, представляющего сложное взаимодействие различных технологичных компонентов, не представляется возможным без использования достижений химической науки. Одним из основных направлений и мер реализации государственной политики в области научно-технологического развития Российской Федерации, в том числе в области развития химической промышленности, является человеческий капитал. Постоянное совершенствование химической промышленности, изменение ее технических объектов, рост прикладных исследований и опытно-конструкторских разработок, усложнение технологических процессов, основанных на использовании химических законов, невозможно без повышения уровня квалификации химиков. Требования к знаниям и умениям химиков, их производственно-технологической компетенции постоянно возрастают. Эти требования отражаются в профессиональной модели работающего на производстве химика-технолога, которая является конечным результатом образовательного процесса и основанием для построения модели подготовки будущих химиков.

В статье представлена педагогическая модель формирования производственно-технологической компетенции будущих химиков в условиях научно-исследовательской деятельности, базирующаяся на основе педагогических (системный, функционально-деятельностный, компетентностный, акмеологический) подходов и методологических (учет личностно-деятельностных характеристик обучающихся, ориентация на функции химика-технолога, инновационность, акцентирование на личностно-деятельностных результатах) принципов.

Разработанная и описанная в статье модель формирования производственно-технологической компетенции химиков в условиях научно-исследовательской деятельности содержит четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный — и отражает педагогические условия ее формирования.

химик; педагогическая модель; компетенция; формирование; научно-исследовательская деятельность; системный подход; функционально-деятельностный подход; компетентностный подход; акмеологический подход

**Актуальность исследования.** Роль химии в устойчивом развитии общества велика, так как она обеспечивает организационные решения, способствующие экономическому и социальному развитию, установлению оптимальных взаимоотношений человека с природой и обществом. Производственная химия связана со всеми основными отраслями производства, обеспечивающими материальную базу общества, охватывает масштабные отрасли промышленности, сельское хозяйство, ресурсодобывающие отрасли, транспорт, строительство (Канопухин, 2012; VII Московский Международный химический форум, 2019).

Постоянное совершенствование химической промышленности, усложнение ее технологий, увеличение количества прикладных исследований и опытно-конструкторских разработок предъявляет свои требования к уровню производственно-технологической компетенции химиков, под которой мы будем понимать сложную интегральную характеристику личности, обеспечивающую способность и готовность успешно решать профессиональные задачи определенного направления и уровня осуществления инновационной производственно-технологической деятельности, представленную совокупностью мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Основная **цель работы** — построить модель формирования производственно-технологической компетенции бакалавров направления подготовки 04.03.01 «Химия» в условиях научно-исследовательской деятельности. Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**: провести анализ психолого-педагогической литературы; описать блоки, составляющие данную педагогическую модель, и условия ее реализации.

Формирование производственно-технологической компетенции химиков должно осуществляться в условиях научно-исследовательской деятельности, так как это позволит решать проблемы подготовки будущих химиков к развитию инновационной экономики, основанной на внедрении в производство высокотехнических продуктов.

Для того чтобы наглядно представить процесс формирования производственно-технологической компетенции у студентов-химиков в условиях научно-исследовательской деятельности, был использован **метод моделирования**. Под понятием «моделирование» учеными понимается сложная деятельность, состоящая из анализа изучаемого материала, преобразования его в модель, работы с моделью и соотнесения результатов моделирования с действительностью (Архангельский, 1980; Беспалько, 1995; Подласый, 1999; Рубинштейн, 1935; Галацкова, 2018).

**Основное содержание.** На основе анализа психолого-педагогической литературы по педагогическому моделированию (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Л. С. Выготский, В. Г. Константинова и др.), обоснованных подходов (системный, функционально-деятельностный, компетентностный и акмеологический), методологических

(учет личностно-деятельностных характеристик обучающихся, ориентация на функции химика-технолога, инновационность, акцентирование на личностно-деятельностных результатах) и методических (производственно-технологическая направленность, творческая самореализация в рамках профессиональной научно-исследовательской деятельности, формирование основ организации научно-исследовательской деятельности и научно-эвристического стиля обработки информации) принципов была построена модель формирования производственно-технологической компетенции будущих химиков в условиях научно-исследовательской деятельности.

Модель содержит четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный.

Целевой блок включает цель и задачи процесса формирования производственно-технологической компетенции будущего химика в условиях научно-исследовательской деятельности. Под целью понимается мысленный идеальный образ результата обучения (Лихачев, 1992; Луначарский, 1970), который показывает планируемый результат педагогического процесса. Цель определяется потребностью общества и государства в химиках-технологах, способных к инновационной производственно-технологической деятельности. Конкретизируют достижение цели следующие задачи:

– формирование у студентов ценностного отношения к инновационной производственно-технологической деятельности, положительной мотивации к самостоятельной и научно-исследовательской работе;

– формирование системы знаний и практических умений, необходимых для выполнения инновационной производственно-технологической деятельности;

– формирование способностей к инновационной деятельности, самостоятельной работе, самоанализу, самооценке, рефлексии;

– воспитание аккуратности, точности, концентрированности на выполняемой задаче, ответственности, терпеливости.

Содержательный блок модели включает совокупность учебных дисциплин и курсов, производственных практик вне учебных научно-исследовательских мероприятий (научные общества, кружки, олимпиады, вечера по химии и т. д.), направленных на формирование знаний, практических умений и профессионально значимых качеств будущего химика-технолога.

При формировании содержания учитываются требования отраслевых предприятий к профессиональной подготовке будущих химиков-технологов в условиях вузовской среды. В процессе изучения таких дисциплин, как «Химическая промышленность Рязанской области», «Химическая технология», «Процессы и аппараты химического производства», «Организация лабораторного контроля в промышленности», «Технологический комплекс нефтегазового производства», «Химическая экспертиза» студенты-химики ознакамливаются с технологическими процессами, выполняемыми на производстве, инновациями химического производства, в том числе на территории Рязани и Рязанской области.

На производственной практике студенты первоначально наблюдают за деятельностью химика-технолога, а в дальнейшем осваивают его отдельные трудовые функции. Особое внимание на практике уделяется наблюдениям за внедрением инноваций в производство, роли химика-технолога в этом процессе. По итогам производственной практики проводятся конференции, на которых студенты рассказывают об итогах практики, делая акцент на конкретных функциях, выполняемых химиками-технологами на производстве, тех инновациях, с внедрением которых они ознакомились на практике. На заседаниях научных обществ и кружков студенты обсуждают вопросы, раскрывающие проблемы научно-исследовательской деятельности химика, внедрения инноваций в производство, узнают новости химической промышленности, изучают биографии и достижения ученых-химиков.



Олимпиады посвящены прежде всего решению производственно-технологических задач. Например, студентам может быть предложена следующая задача: согласно материальной отчетности на производство 1 т 65 %-й азотной кислоты  $\text{HNO}_3$ , полученной окислением аммиака, расходуется 186,2 кг аммиака  $\text{NH}_3$ . Рассчитать: а) выход азотной кислоты; б) теоретический и практический расходные коэффициенты сырья по аммиаку; в) указать области применения азотной кислоты, г) определить химические продукты, в производстве которых можно использовать азотную кислоту в перспективе.

Тематика кружков отражает специфику производственно-технологической деятельности. Могут быть организованы кружки «Алхимик», «По следам химии». На занятиях кружка студенты знакомятся с основными закономерностями химико-технологических процессов, сырьем в химической промышленности, технологией основных химических производств, производственным техническим контролем, химическими и физико-химическими методами исследований.

Применяются следующие методы обучения: проблемного и контекстного изложения материала; частично-поисковые, поисковые и исследовательские; микронаучного эксперимента; задачного подхода (практико-ориентированные профессиональные задачи и экспериментальное решение задач); игровые (блиц-игры, технологии игромоделирования); кейс-метод, метод проектов, портфолио и т. д. Применяемые методы, формы и средства обучения направлены, главным образом, на активизацию познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов, творческий поиск и нестандартное решение проблемных ситуаций, повышение мотивации к инновационной производственно-технологической деятельности.

Процессуальный блок отражает поэтапное осуществление педагогического процесса, его организацию и включает технологию формирования производственно-технологической компетенции у студентов вуза в условиях научно-исследовательской деятельности при реализации определенных педагогических условий. Согласно акмеологическому подходу, принципу изучения и учета личностно-деятельностных характеристик обучающихся, первым этапом формирования компетенции становится определение и анализ особенностей личности обучающихся (способности к самоактуализации, инновационной деятельности, аккуратности и т. п.), уровня их производственно-технологической компетенции, особых достижений в области освоения выбранной специальности и научно-исследовательской деятельности (участие в олимпиадах, кружках, публикации и др.), отраженных в профессиональном портфолио.

Следующим этапом, согласно функционально-деятельностному и акмеологическому подходам, является разработка плана формирования производственно-технологической компетенции в условиях научно-исследовательской деятельности (выделение дисциплин и тем занятий, на которых формируется данная компетенция; определение в соответствии с графиком учебного процесса и производственных практик, научно-исследовательских мероприятий (олимпиады, вечера по химии, конференции, в том числе по итогам практики, и др.); знакомство обучающихся с общим планом и создание на его основе личных планов освоения компетенции (индивидуальных образовательных траекторий, включающих участие в научно-исследовательских мероприятиях) с учетом личностно-деятельностных характеристик.

Далее следует этап развития производственно-технологической компетенции обучающихся в условиях научно-исследовательской деятельности, согласно общему и личному плану, на основе функционально-деятельностного, компетентностного и акмеологического подходов и принципов учета личностно-деятельностных характеристик обучающихся; ориентации на опыт выполнения функций специалиста; инновационности; акцентирования внимания на личностно-деятельностных результатах образовательного процесса, а также соответствующих им форм и методов обучения.

В модели отражены также следующие педагогические условия формирования производственно-технологической компетенции будущих химиков в процессе научно-исследовательской деятельности:

– формирование у студентов положительной мотивации к инновационной производственно-технологической деятельности, самостоятельной и научно-исследовательской работе;

– вовлечение студентов в самостоятельную и научно-исследовательскую деятельность, направленную на приобретение опыта решения инновационных производственно-технологических задач;

– учет в процессе организации научно-исследовательской работы по химии личностно-деятельностных характеристик обучающихся;

– учет требований отраслевых предприятий к содержанию профессиональной подготовки будущего химика-технолога;

– включение в содержание профессионального образования усложняющихся инновационных производственно-технологических задач, решение которых составляет основу профессиональной компетентности будущего химика-технолога;

– формирование умений выполнения микронаучного эксперимента на основе грамотного обращения с химическими веществами, обеспечивающего безопасность собственной жизни и окружающей среды;

– использование методов обучения, обеспечивающих развитие креативности, творческого мышления, инициативности; самостоятельность в освоении новых знаний, высокий уровень овладения практическими умениями и навыками, необходимыми химику-технологу.

Оценочно-результативный блок модели показывает эффективность организации научно-исследовательской деятельности студентов, формирование в процессе этой деятельности производственно-технологической компетенции, которая оценивается с помощью мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального и рефлексивно-оценочного критериев, и характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью.

Все вышеотмеченное дает возможность сделать ряд **выводов**.

Реализация модели формирования производственно-технологической компетенции в условиях научно-исследовательской работы в процессе обучения бакалавров направления подготовки 04.03.01 «Химия» призвана способствовать эффективной подготовке к инновационной производственно-технологической деятельности.

Применение системного, функционально-деятельностного, компетентностного, акмеологического подходов, принципов учета личностно-деятельностных характеристик обучающихся; ориентации на опыт выполнения функций специалиста; инновационности; акцентирования на личностно-деятельностных результатах и соблюдение вышеперечисленных педагогических условий формирования производственно-технологической компетенции в условиях научно-исследовательской работы направлены на обеспечение активизации учебно-познавательной деятельности, профессиональное развитие будущих химиков, формирование у них необходимых компонентов компетенции.

#### Список использованных источников

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М. : Высшая школа, 1980. — 368 с.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М. : Просвещение, 1995. — 366 с.
3. Галацкова И. А., Обласов В. В. Моделирование в процессе обучения как средство повышения творческой активности учащихся // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 2. — URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27464> (дата обращения: 20.03.2020).

4. Канапухин П. А., Масленников О. В. Химическая промышленность в России: текущее состояние и перспективы развития // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «География. Геоэкология». — 2012. — № 1. — С. 186–188.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика : учеб. пособие. — М. : Прометей, 1992. — 528 с.
6. Луначарский А. В. Что такое образование? О комсомоле и молодежи. — М., 1970. — 293 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. : в 2 кн. — М. : Владос, 1999. — Кн. 1. — 576 с.
8. Рубинштейн С. Л. Педагогика и психология // Педагогическое образование. — 1935. — № 6. — С. 16–25.
9. VII Московский Международный химический форум. — М. : Экспоцентр, 2019. — URL : <http://chemcomplex.ru/2019/09/16/?arcf=cat:2> (дата обращения: 27.10.2019).

#### Сведения об авторе

**Митрохина Анна Сергеевна** — аспирант кафедры педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: [anna\\_mitrokhina@mail.ru](mailto:anna_mitrokhina@mail.ru) (Рязань).

*A. S. Mitrokhina*

### MODELING THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE FORMATION IN CHEMISTRY STUDENTS THROUGH ACADEMIC RESEARCH

The development of Russian chemical industry, which comprises a multitude of heterogeneous technological elements, is impossible without scientific achievements. Human capital is one of the major assets of science and technology related state policy of the Russian Federation in general and of chemical industry development in particular. Chemists' lifelong professional development is a necessary prerequisite for the continuous improvement of the chemical industry, the transformation of its technological objects, the expansion of applied research and development activities, the elaboration of technological processes based on chemical laws. The requirements to chemists' knowledge and skills, to their technological competence are ever growing. Chemistry students are taught to fully meet the requirements, are taught to become full-fledged chemical industrial engineers.

The article presents a pedagogical model of novice chemists' technological competence formation through academic research. The model is based on pedagogical approaches (systemic, functional, competence, acmeological) and methodological principles (assessment of students subjective characteristics, innovativeness, assessment of individual results).

The model of chemistry students' technological competence formation through academic research comprises four major elements: the goal, the content, the process, the assessment and the results.

chemist; pedagogical model; competence; formation; academic research; systemic approach; functional approach; competency-based approach; acmeological approach

#### References

1. Arhangel'skij S. I. *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody* [Learning Process in Tertiary Educational Institutions, its Regularities and Methods]. Moscow, Higher Scholl Publ., 1980, 368 p. (In Russian).
2. Bepal'ko V. P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obuchenija* [Pedagogy and Progressive Education Technologies]. Moscow, Enlightenment Publ., 1995, 366 p. (In Russian).

3. Galackova I. A., Oblasov V. V. Modeling the Learning Process as a Means of Improving Students' Creativity. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2018, no. 2, URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27464> (accessed: 20.03.2020). (In Russian).

4. Kanapuhin P. A., Maslennikov O. V. Chemical Industry in Russia: the Current State and the Perspectives of Development. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Geografija. Geojekologija"* [Bulletin of Voronezh State University. Geography. Geoecology Series]. 2012, no. 1, pp. 186–188. (In Russian).

5. Lihachev B. T. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Prometheus Publ., 1992, 528 p. (In Russian).

6. Lunacharskij A. V. *Chto takoe obrazovanie? O komsomole i molodezhi* [What is Education? About Komsomol and Youth]. Moscow, 1970, 293 p. (In Russian).

7. Podlasyj I. P. *Pedagogika. Novyj kurs* [Pedagogy. A New Course]. Moscow, Vlados Publ., 1999, book 1, 576 p. (In Russian).

8. Rubinshtejn S. L. Pedagogy and Psychology. *Pedagogicheskoe obrazovanie* [Pedagogical Education]. 1935, no. 6, pp. 16–25. (In Russian).

9. *VII Moskovskij Mezhdunarodnyj himicheskij forum* [The 7th Moscow International Chemistry Forum]. Moscow, Ekspocenter Publ., 2019, URL : <http://chemcomplex.ru/2019/09/16/?arcf=cat:2> (accessed: 27.10.2019). (In Russian).

#### Information about the author

**Mitrokhina Anna Sergejevna** — Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education of Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: [anna\\_mitroxina@mail.ru](mailto:anna_mitroxina@mail.ru) (Ryazan).

*Поступила в редакцию 12.05.2020.*

*Received 12.05.2020.*

УДК 372.881.161.1'35

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.007

*И. О. Родионова*

### О МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ВЫБОРУ НАПИСАНИЯ В ОРФОГРАФИЧЕСКОМ ДЕЙСТВИИ

В статье представлено исследование методической интерпретации психологических источников правописания в связи с неразработанностью проблемы формирования орфографических действий посредством использования когнитивно-коммуникативного подхода на этапе выбора написания.

Теоретически обоснована целесообразность когнитивно-коммуникативного подхода при изучении орфографии в 5–7-х классах, то есть на основном этапе формирования орфографических умений; определены основные свойства орфографических действий, а также условия эффективности их формирования, описаны механизмы выбора и контроля в письменной речи, их значение для формирования функциональной грамотности.

Применение когнитивно-коммуникативного подхода в методике обучения орфографии на основном этапе ее изучения, описание условий реализации данного подхода при формировании ведущего орфографического умения на основном этапе, определение роли обучения выбору для формирования орфографического способа действия и развития речи учащихся; анализ состояния орфографической грамотности учащихся 5–7-х классов, описание стратегий выбора орфографических написаний в соответствии с типами мышления учащихся и типологии целесообразных упражнений для формирования орфографической грамотности на основе обучения выбору написаний составляют научную новизну представленных материалов.

В ходе исследования автором сделаны выводы о том, что речевой опыт учащихся в сфере формирования грамотности имеет «стихийный», неуправляемый характер, ученики 5–8-х классов не могут осуществлять осознанный выбор, связанный с рационально-логическим видом мышления, что ведет к ошибочному написанию, поскольку у них недостаточно развиты умения выбирать и контролировать орфографические действия, способность к саморегуляции. В связи с этим необходима разработка приемов обучения учащихся стратегиям выбора и самоконтроля, подбор целесообразных упражнений с учетом процессуальных аспектов данного вида деятельности.

когнитивно-коммуникативный подход; выбор написания; самоконтроль; орфографическая грамотность

**Актуальность.** В процессе анализа актуальной проблемы обучения правописанию современных школьников предстоит ответить на следующие вопросы: каким может быть современный урок обучения орфографии в обновляющейся школе? Нужно ли сегодня говорить о формировании орфографической грамотности? От каких условий зависит успешность выполнения учеником орфографического действия?

Указанная проблема актуализируется, во-первых, необходимостью достижения в процессе обучения школьников «функциональной грамотности» (А. А. Леонтьев, Б. С. Гершунский), компонентом которой является орфографическая грамотность; во-вторых, низким уровнем орфографической грамотности выпускников школы и обостряющимися отрицательными тенденциями в процессе ее формирования; в-третьих, продолжением научного поиска в сфере обучающего и развивающего потенциала темы «Глагол».

При анализе состояния грамотности обучающихся ежегодно констатируется низкий уровень орфографических умений. В 2019 году был расширен языковой материал ЕГЭ, предлагаемый для орфографического анализа. В процессе обработки полученных результатов установлено, что выпускников, правильно выполнивших 9–12 задания ЕГЭ в том году, значительно меньше, чем было в 2018 году. Как показывает статистика, «самой сложной орфограммой для экзаменуемых в 2019 году оказалась орфограмма «Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий» (Цыбулько, 2019, с. 9). Так, в 2018 году с соответствующим заданием успешно справились 85 %, а в 2019 году 38 % экзаменуемых, следовательно можно констатировать снижение грамотности при написании глаголов и причастий и «недостаточную сформированность способности проводить разнообразные виды языкового анализа» (Цыбулько, 2019, с. 22).

По мнению Дж. А. С. Хэтти, «ориентирами в достижении высокого качества образования могут послужить положения о том, что учителя оказывают наиболее существенное влияние на процесс обучения. Они должны направлять и эффективно воздействовать на своих учеников, относиться к ним с вниманием и заботой, вовлекаться в процесс преподавания и учения; должны иметь представление о знаниях и образе мышления каждого из учеников, чтобы на этой основе предоставлять школьникам осмысленный и значимый опыт, а также знать и понимать преподаваемый предмет в такой мере, чтобы осуществлять обратную связь, необходимую для прогресса каждого ученика в рамках учебной программы» (2017, с. 328–329).

Все отмеченное требует организации процесса обучения орфографии на деятельностной основе, акцентирования внимания на таком теоретическом понятии, как орфографический способ действия, разработки и методической интерпретации психологических источников правописания на этапе выбора написания.

Впервые когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию начала разрабатывать О. А. Скрябина (Скрябина, 2009). Ею было доказано, «что правописные умения — это текстоформирующие умения, которые мы определяем как

когнитивно-коммуникативные: когнитивные — по внутреннему содержанию и участию психологических аспектов “претворения мысли” в слове, поскольку они связаны с внутренней речью и ее механизмами — выбором и контролем; коммуникативные — по функциональному назначению и связи с языковой формой, поскольку они операторы коммуникативного намерения пишущего, важнейший структурный и функционально значимый компонент коммуникативной компетенции и основа для формирования функциональной грамотности» (Скрябина, 2017, с. 15). Была обоснована целесообразность изучения правописания в свете реализации указанного подхода, что позволило рассматривать правописные умения как текстоформирующие в контексте их функционального назначения в создании и оформлении письменного текста. Предложена и апробирована методика обучения правописанию (орфографии и пунктуации) на этапе обобщения и систематизации русского языка — в 10–11-х классах.

Новизна и актуальность нашего исследования состоит в том, что предлагаемый О. А. Скрябиной подход транспонируется на методику обучения орфографии в 5–7-х классах, то есть на основной этап изучения орфографии на основе морфологии, а правописные умения рассматриваются как когнитивно-коммуникативные, текстоформирующие в узком понимании — только орфографические умения как орфографические способы действия.

Орфографические умения рассматриваются как речевые действия, выполняемые в несколько этапов: опознавательный, выборочный и контроля (Н. Н. Алгазина, М. М. Разумовская). Вместе с тем этап выбора написания до настоящего момента не разработан и не актуализирован в практике преподавания орфографии в школе.

**Целью** нашего научного поиска стала разработка теоретических и практических аспектов обучения выбору написания.

**Гипотеза** исследования состоит в предположении о том, что реализация когнитивно-коммуникативного подхода в преподавании орфографии в школе при соблюдении нескольких условий обеспечит успешное формирование у обучающихся орфографических способов действия, а именно выбор написания.

**Обсуждение результатов.** Выбор и самоконтроль — когнитивно-волевые компоненты внутренних аспектов текстоформирующих действий (орфографических и пунктуационных в их совокупности), в которых воплощены коммуникативные намерения пишущего (Скрябина, 2008, с. 61). Проблема выбора, а главное обучение выбору написаний при создании собственного текста, с ее точки зрения, имеет существенное значение для формирования грамотного письма как процесса оформления мысли графическими знаками согласно нормам правописания. Зависимость орфографической грамотности от умения обучающегося осуществлять выбор доказывается положением о том, что грамотное письмо — это функционально скоординированное мысле-рече-языковое действие (Радзиховская, 2003). «Исполнение и после предварительного обдумывания никогда не совершается механически, а требует самой напряженной работы сознания. На всех стадиях целостного действия в мозг поступает информация, отражение которой и обеспечивает постоянную коррекцию осуществления действия в соответствии с принятой целью» (Селиванов, 1992, с. 106). Таким образом, умение оформлять мысль в соответствии с орфографическими нормами относится к сознательным речевым умениям, которые должны контролироваться сознанием.

По мнению А. В. Брушлинского, ситуации выбора свойственны следующие признаки: «...известность (т. е. данность в готовом виде), альтернативность и равновероятность» (Брушлинский, 1984, с. 24). Исходя из этого правомерно утверждать, что обучение школьников правописным умениям является своеобразным видом деятельности, а необходимым условием формирования правописных умений становится

самостоятельная текстовая деятельность; школьников можно и нужно обучать выбору написания, то есть прогнозированию способа решения задачи, самостоятельному формированию альтернативы и принятию правописного решения.

В целях выявления стратегий выбора написания в процессе осуществления орфографического действия нами проведено анкетирование учащихся 5–8-х классов МБОУ «Школа № 13» г. Рязани.

Участникам анкетирования было предложено ответить на следующий вопрос: «Как вы выбираете написание слова? Каков “ход” Вашей мысли при этом?», выбрав один из вариантов ответа:

- а) определяю орфограмму;
- б) действую наугад;
- в) пишу по интуиции;
- г) вспоминаю правило, но пишу, как думаю.

Результаты ответов позволили установить и классифицировать четыре стратегии орфографического выбора школьниками написаний с опорой на данные, полученные О. А. Скрябиной (Скрябина, 2010). Так, 78 % пятиклассников, 81 % шестиклассников, 84 % семиклассников и 87 % восьмиклассников не могут осуществлять осознанный выбор написания, связанный с рационально-логическим видом мышления, что ведет к ошибкам. Вопреки ожиданиям учителей, к 8-му классу не происходит «рационализации стихии», напротив, отрицательные тенденции усиливаются: среди учащихся 5-х классов 22 % совершают выбор написания осознанно, 6-х классов — 19 %; семиклассников — 16 %, а 8-х классов — только 13 % (табл.).

Низкий показатель количества школьников с осознанным выбором написания в 5-м классе можно объяснить тем, что у детей в этом возрасте только начинает формироваться рационально-логическое мышление. Уменьшение же количества таких детей с увеличением возраста свидетельствует о несформированности у них в процессе обучения умения осознанно выбирать орфографическое написание.

Таблица

Виды стратегий выбора написания учащимися  
в соответствии с видами мышления

№ п/п	Стратегии выбора	Виды мышления и поведения	Количество школьников, в %
1	Осознанный выбор («действую по правилу»)	Рационально-логическое мышление	22 (5-й класс) 19 (6-й класс) 16 (7-й класс) 13 (8-й класс)
2	Неосознанный выбор («действую наугад»)	Бессознательное поведение (стихийное)	46 (5-й класс) 47 (6-й класс) 42 (7-й класс) 34 (8-й класс)
3	Интуитивный выбор («действую по интуиции»)	Фидейное мышление	9 (5-й класс) 13 (6-й класс) 15 (7-й класс) 17 (8-й класс)
4	Не вполне осознаваемый спонтанный выбор («вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется»)	Фидейное мышление	23 (5-й класс) 21 (6-й класс) 27 (7-й класс) 36 (8-й класс)

Неосознанный, интуитивный и спонтанный выборы написания связаны с фидейным мышлением, под которым когнитолог М. В. Никитин понимает своеобразную переходную ступень «смутного сознания», в основе которого лежит невозможность действовать доказательно, поскольку истинное знание требует доказательств (Никитин, 2003).

Таким образом, стихийность в выборе написания не преодолена и тенденция сохраняется.

Причины затруднения в выборе написания, по нашему убеждению, заключаются в том, что бессознательная стихийность усвоения устной речи переносится на письмо. Ответы учащихся на вопросы анкеты и время, затраченное на выполнение заданий, привело нас к выводу, что реальные возможности обучающихся недостаточно использованы на уроках русского языка при формировании орфографических умений. Это доказывает необходимость учитывать в обучении когнитивные умения как компонент орфографического действия, необходимый для сознательного речевого поведения. Обучающихся нужно готовить к осознанному осуществлению выбора написания и его самоконтроля и учить этому, активизировать потребность в поиске, стремление управлять речевым поведением при создании текста.

По мнению О. А. Скрябиной, выбор и контроль — важные этапы осуществления графической (в широком понимании, включая орфографию и пунктуацию) деятельности пишущего при создании текста, так как детерминируют рефлексию, «остановку на думание» о выборе написаний и контроле (Скрябина, 2008, 2009, 2010). Они обеспечивают успешность протекания письменной речи именно как сознательной деятельности, а не бессознательного начертания графем. Выбор — важное «промежуточное звено» между постановкой цели и ее осуществлением. Необходим выбор средств, преодоление возникающих сложностей в виде борьбы мотивов о принятии того или иного решения при написании слова. «Выбор не возникает сам по себе, он формируется личностью в ходе ее деятельности» (Брушлинский, 1984, с. 24), поэтому деятельность школьника должна стимулировать возникновение ситуации выбора написания и осознание его.

Одним из факторов, который обеспечивает возникновение ситуации выбора написания, является использование приема оппозиции. Опора на принцип оппозиции в области правописания предусматривает демонстрацию и актуализацию смешиваемых написаний при усвоении правил, для чего требуется сопровождать каждое правило методическим комментарием, который разъясняет условия дифференциации, и наглядным алгоритмом для демонстрации его применения. Дидактический материал должен содержать столкновение с трудностью для возникновения ситуации выбора. Как известно, произвольное запоминание опирается не только на классификацию, но и на систематизацию и сравнение изучаемых объектов, а в основе классификации и систематизации также лежит сравнение. Целесообразность использования приема оппозиции, его эффективность доказана работами С. И. Абакумова, Н. Н. Алгазиной, Г. И. Блинова, В. П. Озерской, Г. Н. Приступы, Н. С. Рождественского, А. П. Сергиевского и других ученых.

Л. П. Сергиевский в книге «Сопоставление при повторении орфографии» констатировал, что «в методике и психологии значительное место занимает сопоставление (сравнение) как прием обучения» (Сергиевский, 1965, с. 3). В русском языке существуют смешиваемые языковые явления, не различая которые ученики допускают ошибки.

Г. Н. Приступа (Приступа, 1973) утверждал, что принцип сопоставления взаимосмешиваемых написаний важно использовать в обучении орфографии, особенно выделяя его значимость на завершающем этапе работы.

В. П. Озерская в статье «Языковые оппозиции как методический фактор» впервые определила языковую оппозицию как «методический термин и как методический фактор (не как сравнение или сопоставление)», показав целесообразность применения языковой оппозиции для изучения грамматики (Озерская, 1978, с. 7–14).



Языковая оппозиция с использованием смешиваемых языковых явлений или дифференцирующих написаний может применяться в разнообразных заданиях при формировании грамотности. Столкновение с трудностью — способ предъявления нового и основа для закрепления изученного материала, поэтому, опираясь на прием языковой оппозиции, необходимо создавать ситуацию выбора для столкновения с трудностью. Так, языковую оппозицию можно использовать при формулировании разнообразных проблемных заданий, связанных с правописанием глаголов, например:

Почему так пишется?

Идешь — мышь — тушь.

Поёшь — беречь — врач.

Отрежь — рожь — беречь.

«Прямого пути от сообщения правил к грамотному письму нет, а умение решать грамматические задачи зависит от того, формируется ли у школьников на основе того или иного правила умственный прием» (Граник, 1995, с. 12), поэтому возникает необходимость формирования способа действия, умения сознательно выбирать написание и контролировать его. «Сложившийся навык — это автоматизированное действие, отличающееся от механически образованных навыков тем, что всегда может стать под контроль сознания» (Богоявленский, 1948, с. 19).

О. А. Скрябиной сформулирован принцип обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем (Скрябина, 2010, с. 17), реализация которого в методическом плане осуществляется на основе специально подобранного дидактического материала, методов и приемов его усвоения, помогающих учащимся научиться сознательно управлять собственным речевым поведением. Поскольку практическая грамотность проверяется в условиях свободного письма, ученик должен уметь не только создавать собственный текст, но и осуществлять подбор необходимого слова и выбор его графической формы.

Для реализации принципа обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем требуется обучать школьников комплексному анализу текста; среди специальных упражнений актуализировать выборочный диктант, который выполняет регулирующую функцию, а также диктанты с контролирующей функцией (самодиктант, «Проверь себя», объяснительный и зрительный, разученный диктанты, письмо по памяти); системно использовать письменные работы с языковым анализом, включая диктанты творческой группы (творческий, свободный, восстановленный) и непосредственно творческие работы, чтобы научить школьников сопоставлять создаваемый текст с нормой правописания; привлекать учащихся к разнообразным формам творческой работы для закрепления в долговременной памяти эталонов правописания и коррекции собственного речевого опыта, включая работу над ошибками и с черновиком; редактировать и рецензировать тексты (Скрябина, 2017).

«Необходимо готовить учащихся к сознательному выбору написаний, чтобы предугадывать выбор, прогнозировать его, осознавать как альтернативу, как целенаправленный поиск в ходе самой деятельности» (Скрябина, 2009, с. 141). Учителю важно осознавать взаимосвязи педагогической практики и психологической науки как основание, которое будет способствовать оптимальной организации познавательной деятельности на уроке, достижению у обучающихся практической грамотности. В целях речевого развития школьников и формирования грамотности в обучении необходимо актуализировать выбор и самоконтроль как методические факторы, с помощью которых приобретаются умения сознательно управлять своим речевым поведением при оформлении письменного текста.

**Выводы.** Таким образом, орфографические способы действия формируются в процессе письма как вида речевой деятельности на основе овладения учащимися сознательным выбором и самоконтролем.

Выбор написания — «своеобразное промежуточное звено» между постановкой цели и ее воплощением (Селиванов, 1992). Он является когнитивным (мыслительным) компонентом орфографического действия; комплексом умений предвосхищать выбор написания и готовиться к нему; делать остановку на «думание», опираясь на рефлексию; сознательно выбирать, используя рационально-логическое мышление, или интуитивно, с опорой на «чувство языка». Неправильный выбор — ошибка когниции.

Определенные стратегии выбора написаний носят субъективный характер, соответствуют типу мышления учащихся и определяют успешность выбора в целом.

Процесс обучения орфографии в школе будет продуктивным при условии реализации когнитивно-коммуникативного подхода, актуализации в обучении выбора и контроля как механизмов, с помощью которых осуществляется грамотное орфографическое действие.

**Перспективы дальнейших исследований.** Полученные и представленные в статье результаты позволяют наметить перспективы дальнейших исследований, к которым следует отнести продолжение разработки приемов обучения стратегиям выбора написания и самоконтроля, а также подбор упражнений для формирования грамотности в процессе письма как вида речевой деятельности с учетом процессуальных аспектов данного вида деятельности.

#### Список использованных источников

1. Богоявленский Д. Н. Орфография и творческое письмо // Русский язык в школе. — 1948. — № 2. — С. 18–22.
2. Брушлинский А. В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии. — 1984. — № 5. — С. 17–29.
3. Граник Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. — 1995. — № 3. — С. 9–14.
4. Дейкина А. Д. Когнитивные тактики в общей стратегии обучения русскому языку // Стратегии развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов : коллект. моногр. — М. : Форум, 2015. — 512 с.
5. Комиссарова Л. Ю. Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм) : моногр. — М. : Баласс, 2014. — 176 с.
6. Никитин М. В. Основания когнитивной семантики. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2003. — 277 с.
7. Озерская В. П. Языковые оппозиции как методический фактор // Русский язык в школе. — 1978. — № 6. — С. 7–14.
8. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе. — Рязань, 1973. — 319 с.
9. Психоллингвистика в очерках и извлечениях : учеб. пособие / под общ. ред. В. К. Радзиховской. — М. : Академия, 2003. — 464 с.
10. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения. — Рязань, 1992. — 575 с.
11. Сергиевский Л. П. Сопоставление при повторении орфографии. — М. : Просвещение, 1965. — 280 с.
12. Скрябина О. А. Проблема выбора в процессе письма как вида речевой деятельности : моногр. — Рязань, 2008. — 140 с.
13. Скрябина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности : моногр. — Рязань, 2009. — 404 с.
14. Скрябина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности (10–11 классы) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2010. — 50 с.
15. Скрябина О. А. О методике изучения правописания в современной школе // Русский язык в школе. — 2017. — № 2. — С. 12–15.

16. Скрябина О. А. Система работы над грамотностью учащихся в старших классах : учеб.-метод. пособие. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2017. — 134 с.
17. Скрябина О. А. Орфограмма или орфографическое действие для формирования грамотного письма? // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. — 2020. — № 1. — С. 190–197.
18. Хэтти Дж. А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. — М. : Национальное образование, 2017. — 496 с.
19. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года. — М. : ФИПИ, 2019. — 25 с.

#### **Сведения об авторе**

**Родионова Ирина Олеговна** — учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа № 13» г. Рязани, аспирант ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: i\_rod@mail.ru (Рязань).

*I. O. Rodionova*

#### **ABOUT METHODOLOGICAL ASPECTS OF CHOICE TRAINING IN SPELLING ACTION**

The article investigates psychological factors contributing to spelling performance through the prism of spelling teaching methodology. The relevance of the issue is accounted for by the fact that the problem of applying the cognitive communicative approach to spelling instruction is underinvestigated.

The article provides theoretical substantiation for the expediency of applying cognitive communicative approach to teaching spelling to students of fifth through seventh grades, that is at the main level of spelling skills development. It defines major spelling strategies and the conditions that ensure efficient development of spelling skills. It describes the mechanisms of choosing spelling patterns and the mechanisms of self-regulation and their importance for functional literacy formation.

The scientific novelty of the research consists in the following: the article describes the application of the cognitive communicative approach at the early stage of teaching spelling, it describes the prerequisites for the application of the approach at the main stage the learning process, it underlines the importance of teaching students to choose correct spelling patterns, it assesses fifth through seventh graders' literacy, it highlights that the strategies of choosing correct spelling patterns are closely related to students' thinking strategies, it describes the typology of exercises aimed at teaching spelling.

The author of the article concludes that students of fifth through eighth grades cannot fully control their speech and spelling patterns and their choice of spelling patterns is often spontaneous and is not rational. They cannot fully control their spelling and choose correct spelling patterns. Therefore special tasks should be used to teach them to choose correct spelling patterns and to ensure self-regulation.

cognitive and communicative approach; spelling strategies; self-discipline; literacy; psychological prerequisites for spelling

#### **References**

1. Bogojavlenskij D. N. Spelling and Creative Writing. *Russkij jazyk v shkole* [The Russian Language in Schools]. 1948, no. 2, pp. 18–22. (In Russian).
2. Brushlinskij A. V. Activities and Actions as Psychological Processes. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 1984, no. 5, pp. 17–29. (In Russian).
3. Granik G. G. Psychological Regularities of Teaching Spelling. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 1995, no.3, pp. 9–14. (In Russian).

4. Dejkina A. D. Cognitive Patterns in the Russian Language Teaching Strategy. *Strategii razvitija metodiki prepodavanija russkogo jazyka v uslovijah realizacii sovremennyh obrazovatel'nyh standartov* [Developmental Strategies of Russian Language Teaching Methodology against the Background of Modern Educational Standards]. Moscow, Forum Publ., 2015, 512 p. (In Russian).
5. Komissarova L. Ju. *Orfograficheskaja navigacija (metodika formirovanija orfograficheskoy zorkosti u uchashhihsja s oporoj na opoznavatel'nye priznaki orfogramm)* [Spelling Guidelines (Teaching Students to Recognize Spelling Patterns)]. Moscow, Balass Publ., 2014, 176 p. (In Russian).
6. Nikitin M. V. *Osnovanija kognitivnoj semantiki* [The Foundations of Cognitive Semantics]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named for A. I Herzen Publ., 2003, 277 p. (In Russian).
7. Ozerskaja V. P. Language Oppositions as a Methodological Factor. *Russkij jazyk v shkole* [The Russian Language in School]. 1978, no. 6, pp. 7–14. (In Russian).
8. Pristupa G. N. *Osnovy metodiki orfografii v srednej shkole* [The Basics of Teaching Spelling Methodology in Secondary School]. Ryazan, 1973, 319 p. (In Russian).
9. Radzhovskaja V. K. (ed.). *Psiholingvistika v ocherkah i izvlechenijah* [Psycholinguistics in Essays and Extracts]. Moscow, Academy Publ., 2003, 464 p. (In Russian).
10. Selivanov V. I. *Izbrannye psihologicheskie proizvedenija* [Selected Works on Psychology]. Ryazan, 1992, 575 p. (In Russian).
11. Sergievskij L. P. *Sopostavlenie pri povtoreнии orfografii* [Comparison at the Stage of Spelling Revision]. Moscow, Enlightenment Publ., 1965, 280 p. (In Russian).
12. Skrjabina O. A. *Problema vybora v processe pis'ma kak vida rechevoj dejatel'nosti* [The Problem of Choice in the Process of Writing as a Speech Activity]. Ryazan, 2008, 140 p. (In Russian).
13. Skrjabina O. A. *Kognitivno-kommunikativnyj podhod v obuchenii pravopisaniju kak tekstoformljajushhej dejatel'nosti* [Cognitive and Communicative Approach in Teaching Spelling as a Text-Creating Activity]. Ryazan, 2009, 404 p. (In Russian).
14. Skrjabina O. A. *Kognitivno-kommunikativnyj podhod v obuchenii pravopisaniju kak tekstoformljajushhej dejatel'nosti (10–11 klassy)* [Cognitive and Communicative Approach in Teaching Spelling as a Text-Creating Activity (10–11 Grades)]. Moscow, 2010, 50 p. (In Russian).
15. Skrjabina O. A. About Spelling Teaching Methodology in Modern School. *Russkij jazyk v shkole* [The Russian Language in School]. 2017, no. 2, pp. 12–15. (In Russian).
16. Skrjabina O. A. *Sistema raboty nad gramotnost'ju uchashhihsja v starshih klassah* [The System of Teaching Spelling to Senior School Children]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2017, 134 p. (In Russian).
17. Skrjabina O. A. Spelling Patterns or Spelling Actions as Prerequisites for Correct Spelling. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki* [Proceedings of Southern Federal University. Philology]. 2020, no. 1, pp. 190–197. (In Russian).
18. Hjeti Dzh. A. S. *Vidimoe obuchenie: sintez rezul'tatov bolee 50 000 issledovanij s ohvatom bolee 86 millionov shkol'nikov* [Visible Education: Synthesis of over 50,000 Surveys Involving 86 Million Schoolchildren]. Zagvozdkin V. K., Hamraeva E. A. (eds.). Moscow, National Education Publ., 2017, 496 p. (In Russian).
19. Cybul'ko I. P. *Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGJe 2019 goda* [Methodological Guidelines for Teachers based on the Analysis of Typical Mistakes made by Students Taking the Unified State Exam in 2019]. Moscow, Federal Institute of Pedagogical Measurements Publ., 2019, 25 p. (In Russian).

#### Information about the author

**Rodionova Irina Olegovna** — Russian Language and Literature Teacher at School 13 (Ryazan), Postgraduate at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: i\_rod@mail.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 20.06.2020.

Received 20.06.2020.

*М. В. Ферапонтова, Н. А. Гельжинис, М. С. Савлова*

## СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

В статье обосновывается актуальность исследования социально-нравственных ориентиров личности школьников. В связи с этим авторы обращают внимание на существующую на сегодняшний день недостаточную изученность данной тематики и важность ее проработки в сложившейся социокультурной ситуации развития. Социально-нравственные ориентиры выходят на первый план в связи с доминирующим влиянием СМИ и снижением влияния таких традиционных социальных институтов как семья, религия и образование.

Представляются результаты эмпирического исследования современных школьников с использованием методик исследования терминальных ценностей (И. Г. Сенин); мотивации успеха и боязни неудачи (А. А. Реан); мотивации к достижению успеха (Т. Элерс); социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина); реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова); оценки уровня развития морального сознания (Л. Колберг); отношения к соблюдению нравственных норм (А. Б. Купрейченко); нравственного самоопределения личности (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко).

Анализируются особенности социально-нравственных ориентиров современных обучающихся, в том числе отличия между школьниками, находящимися на уровне нормы нравственного развития (согласно когнитивно-генетической теории Л. Кольберга) и ниже этой нормы. Указывается на необходимость разработки программы развития социально-нравственных ориентиров личности.

социально-нравственные ориентиры; ценностные ориентации; младший школьный возраст; подростковый возраст; образовательное учреждение; социум; нравственное развитие; современная молодежь; институт образования; мораль

**Актуальность проблемы.** Нравственность представляет собой способ отражения человеком действительности и критерий его поступков, является одной из наиболее важных сфер взаимоотношения человека и общества. В соответствии со стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, духовно-нравственное развитие личности является одной из приоритетных задач образования и государства. В ФГОС среднего и высшего образования подчеркивается приоритетность формирования компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, нравственного поведения, ответственного отношения к деятельности, своим поступкам. В связи с этим особый интерес представляет проблема нравственного развития современной молодежи, которая воспитывается в условиях становления новой социокультурной среды. Особенность современного этапа социального развития российского общества обусловлена трансформацией общественного сознания, оказывающего влияние на формирование морально-нравственных ориентиров как всего общества, так и отдельной личности. Вектор и характер развития российского общества, будущее страны зависят от того, как будут решаться проблемы нравственного развития личности.

В нашей стране и за рубежом проведено значительное количество психологических исследований по проблемам морали и нравственности молодежи (В. С. Агапов, П. Айзенберг, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, А. Л. Журавлев, Л. Колберга, Д. Кребс, Л. Н. Кулешова, Р. В. Овчарова, Е. А. Сорокоумова, С. Н. Сорокоумова,

Е. В. Субботский, Н. А. Фомина, Д. И. Фельдштейн, Э. Хиггинс, А. В. Юревич, С. Г. Якобсон и др), но, несмотря на возрастающую необходимость нравственного развития молодого поколения в соответствии с принятыми в современном российском обществе моральными нормами, проблема изучения нравственного развития личности в период обучения в школе остается недостаточно изученной.

**Цель исследования** — выявить социально-нравственные ориентиры школьников.

**Гипотеза:** социально-нравственные ориентиры современных школьников отличаются несформированностью и инфантилизмом.

**Методы исследования:** теоретический анализ и обобщение, систематизация, классификация, синтез, теоретическое моделирование, тестирование. Применялись психодиагностические методики исследования терминальных ценностей (И. Г. Сенин); мотивации успеха и боязни неудачи (А. А. Реан); мотивации к достижению успеха (Т. Элерс); социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина); реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова); оценки уровня развития морального сознания (Л. Колберг); отношения к соблюдению нравственных норм (А. Б. Купрейченко); нравственного самоопределения личности (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко).

**Основные результаты.** Анализ современных психолого-педагогических источников дает возможность сделать ряд выводов о состоянии развития социально-нравственных ориентиров современного общества, которое характеризуется особенностями, отличающими его от предыдущих периодов. Так, большинство современных исследователей сходятся в мнении о том, что сегодня считавшиеся ранее фундаментальными и традиционными социальные институты претерпевают свои изменения (Гизатуллина, 2014). Правила и кодексы, которым нужно было подчиняться, которые можно было выбрать в качестве устойчивых ориентиров и которыми впоследствии можно было руководствоваться, на сегодняшний день утратили свою силу и значимость.

Переживает кризис институт семьи, являющийся транслятором ценностей и моделей поведения от поколения к поколению, а также важнейшим агентом первичной социализации, влияющей на дальнейшее развитие личности. Современная российская семья изменяет свои ориентиры ввиду таких исторически сложившихся условий, как социально-экономические реформы 1980-1990-х годов. Так, претерпевает трансформацию структура семьи: количество неполных семей возросло, а многопоколенных сократилось, увеличилась доля одноподдетных семей. К тому же семья из-за достаточно резкой смены моральных установок и ценностей, а также утраты исторического самосознания, патриотизма, смены духовных и нравственных интересов на материальные оказалась в значительной степени выключенной из образовательной системы. В результате данный институт постепенно утрачивает воспитательные и регулятивные функции (Бакулина, 2014, Бодрийяр, 2006).

Изменение роли и влияния религии в современном обществе также становится одной из причин изменения традиционных ценностей у современных подростков и юношей. Религия современного мира не является авторитетным носителем моральных и нравственных принципов (Ильина, 2007).

Глобализация современного общества, основанная на западных стандартах, приводит к постепенному ослаблению прежде прочных традиций жизни православных христиан и мусульман, поскольку в настоящее время довольно жесткие религиозные традиционные ценности вынуждены сосуществовать с более свободной организацией общества, которому сложно представить строгое подчинение ранее непререкаемым догматам (Мухина, Малинин, Сорокоумова, Лебедева, 2016, с. 66–72).

Претерпевает трансформацию в современном мире и институт образования, поскольку снижается доверие к системе образования (Сапа, 2014, с. 35–37; Сорокоумова, Маргун, 2016, с. 14–19). Причинами происходящего процесса является, во-первых, снижение авторитета и значимости учителя, превращение образования в услугу, а педагога — в поставщика образовательных услуг; во-вторых, процесс информатизации, который позволяет человеку обучиться желаемым навыкам и сменить профессию с помощью, например, онлайн-курсов; в-третьих, образование не всегда справляется с информационным потоком и успевает за происходящими изменениями и нарастающими требованиями. В постоянно меняющемся обществе и образование должно быть столь же динамичным.

Кроме того, благодаря открытому доступу к огромному массиву информации, накопленной человечеством, человек не ощущает нужды в каком-либо авторитете, проводнике в мир знаний (как общих, так и узкоспециализированных), поэтому предпочитает выйти из этой иерархической системы и действовать в одиночку. Вместе с тем функция воспитания, присущая образованию в этом случае, исчезает полностью или остается незначительной (Юревич, 2018, с. 168–179; Юревич, 2019).

На современном этапе на первый план, оттесняя семью, религию и образование, выходят средства массовой информации, в частности интернет. Они оказывают существенное влияние на формирование мировоззрения школьников. Транслируемые ими ценности характерны для общества потребления, где все действия и поступки личности ориентированы на личную выгоду и желание получить желаемое любой ценой.

Особенность сложившейся сегодня ситуации заключается еще и в том, что формируемое таким образом мировоззрение приводит школьников к отсутствию точки опоры в восприятии жизни, «скольжению» в направлении и соответствии с новыми модными видениями картины мира, некритично воспринимаемыми из СМИ (Ферапонтова, 2015, с. 202–206; Вербицкий, 2018, с. 89–103).

В период обучения в школе происходит смена возрастных этапов от младшего школьного возраста к младшему и старшему подростковому. Согласно теории Ж. Пиаже, нравственное развитие личности происходит в течение всей жизни человека, но наиболее значительные изменения происходят в первые годы. Ж. Пиаже утверждал, что «представления о нравственности ребенка меняются по мере его взросления от пяти до двенадцати лет: от нравственного реализма к нравственному релятивизму. К 11 годам не вызывающее сомнений, устойчивое понимание, что такое хорошо и что такое плохо, делящее все существующее исключительно на две категории — “черное” и “белое”, меняется на анализ поведения в зависимости от ситуации, так появляются нравственные полутона» (Пиаже, 1994, с. 152). В младшем школьном и подростковом возрасте формирование нравственного опыта определяется внутренними и внешними условиями. Внешние условия — взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности и ситуациях, в которых необходимо сделать нравственный выбор, а внутренние — уровень развития нравственного сознания, произвольного поведения, их детерминированность и взаимосвязанность.

Нами было проведено эмпирическое исследование социально-нравственных ориентиров современных подростков. В исследовании участвовали 164 школьника в возрасте от 11 до 15 лет, обучавшиеся в общеобразовательных школах № 1955, 518, 1900 г. Москвы. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Ценностный ряд школьников в основном был ориентирован на признание в обществе (достижение успеха, признание и уважение людей, влияние на окружающих, высокое материальное положение), а также на саморазвитие (развитие себя), однако помощь и милосердие также были присущи ценностям подростков. Одними из ведущих сфер являлись увлечения и образование.

Результаты исследования социально-нравственных ориентиров школьников (n = 164)

Социально-нравственные ориентиры	Параметры	%	Абс.
Ценностные ориентации личности	Достижения	30	49
	Высокое материальное положение	20	33
	Развитие себя	15	25
	Признание, уважение людей и влияние на окружающих	12	20
	Помощь и милосердие к другим людям	10	17
	Приятное времяпрепровождение, отдых	9	5
	Сфера увлечений	48	78
	Сфера семейной жизни	27	44
	Сфера обучения и образования	15	24
	Доминирует ситуативная изменчивость по ценностям: терпимость, ответственность	50	82
	По всем категориям нравственного самоопределения (представление о нравственности, нравственные стратегии, нравственные ориентации) находятся на уровне неопределенности	50	82
Мотивы	Процесс	40	65
	Альтруизм	25	41
	Свобода	20	33
	Труд	15	25
	Мотив — достижение успеха	40	65
Уровень нравственного развития	Находятся на преконвенциональном уровне, что соответствует уровню 1–10 лет, в то время как возраст испытуемых — от 11 до 15 лет.	46	76

Полученные данные в какой-то мере отражают естественный процесс личностного развития, стремление быть социально ориентированным человеком, но в то же время утвердить собственную уникальность и быть лучше, чем другие.

Таким образом, система ценностей современных подростков представляет собой совокупность традиционных ценностей (развитие себя, помощь другим людям и милосердие, приятное времяпрепровождение, отдых) и тех ценностей, которые связаны с достижением успеха: высокое материальное положение, признание, уважение людей и влияние на окружающих и т. д.

В нравственной сфере подростков наблюдается отсутствие жестких нравственных ориентиров, доминирует ситуативная изменчивость, что свидетельствует о пренебрежении своими нравственными принципами в зависимости от ситуации.

Ведущим мотивом деятельности является достижение успеха, что подчеркивает тенденцию подростков к нацеленности на успех в различных видах деятельности. Однако необходимо заметить: чем более нравственно зрелая личность, тем больше уделяется внимания прогнозу последствий планируемых решений с нравственной точки зрения, а отсутствие нравственной зрелости может вести к выбору действий, противоречащих нравственным нормам.



Ведущими установками являются процесс, альтруизм, свобода и труд. Люди с такими установками меньше задумываются над достижением результата, часто опаздывают в выполнении деятельности, их направленность на процесс мешает ее результативности. Основным ориентиром в таком случае становится интерес к делу, а преодолеть негативное отношение к рутинной деятельности сложно, хотя это и необходимо для достижения результата.

Главная ценность для большинства испытуемых — свобода, поэтому они тяжело переживают ограничения и могут пойти на жертвы ради отстаивания своей независимости, больше всего дорожат возможностью самостоятельного выбора решения, стремятся быть социально активными. Это может проявляться в снижении интереса к учебной деятельности, характерном для подросткового возраста. В целом наблюдается отчетливая тенденция снижения направленности на деньги и власть в пользу увеличения направленности на альтруизм.

Нравственное самоопределение по всем показателям находится на уровне неопределенности, что также подтверждает отсутствие жестких нравственных ориентиров.

Все вышеуказанные детерминанты характеризуются низкой степенью выраженности, что свидетельствует о снижении моральных норм и активности их реализации в поведении. В ситуации, когда нужно принять решение о проявлении нравственного поведения, испытуемые задумываются о возможных выгодах поступка. Противоречивость и неопределенность порождает непоследовательность в поведении.

На основе когнитивно-генетической теории нравственного развития Л. Колберга с помощью разработанной им методики оценки уровня развития морального сознания школьники были разделены на группы лиц, соответствующих уровню нравственного развития, и тех, у кого этот уровень был ниже нормы. Количество подростков, находившихся на уровне нравственного развития ниже нормы, превышало количество тех, кто находился на уровне нормы. Это подтверждает, что нравственный выбор современных подростков, которые характеризовались нравственной инфантильностью, имел небольшой спектр социально-нравственных ориентиров.

Между подростками первой и второй групп с помощью U-критерия Манна — Уитни были обнаружены значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$  (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия социально-нравственных ориентиров школьников двух групп

№ п/п	Социально-нравственные ориентиры	Средний ранг подростков с уровнем нравственного развития ниже нормы (n = 76)	Средний ранг подростков с уровнем нравственного развития на уровне нормы (n = 88)	U-критерий	p-уровень
1	Общение	92,14	74,17	2611,000	0,011
2	Ответственность	74,37	89,52	3962,000	0,039

Выявлено, что подростки, находившиеся на уровне ниже нормы нравственного развития (n = 88), отличались от подростков, находившихся на уровне нормативного нравственного развития (n = 76) большей ценностью общения, которое является ведущим видом деятельности в подростковом возрасте. В то же время для подростков с уровнем нравственного развития на уровне нормы была более характерна ответственность, свидетельствующая о том, что их социально-нравственные ориентиры более осознанны.

**Выводы.** В результате проведенного исследования было выявлено, что социально-нравственные ориентиры у современных подростков не сформированы, при этом значимо различаются у школьников с нормой нравственного развития и тех, у кого это развитие ниже уровня нормы. Все это позволяет утверждать необходимость разработки и введения программы психолого-педагогического сопровождения развития социально-нравственных ориентиров у современных школьников.

#### Список использованных источников

1. Бакулина А. С. Социальный инфантилизм в контексте демографической ситуации в современной России // Человеческий капитал. — 2014. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=22004045> (дата обращения: 18.03.2017).
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. — М. : Республика, 2006. — 269 с.
3. Вербицкий А. А., Ферапонтова М. В., Бутовская Е. В. Личностные качества подростков и юношей в контексте нравственного выбора // Педагогика и психология образования. — 2018. — № 2. — С. 89–102.
4. Гизатуллина Э. Р. Программа развития нравственной сферы личности подростков «Нравственный выбор» // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2014. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-razvitiya-nravstvennoy-sfery-lichnosti-podrostkov-nravstvennyy-vybor> (дата обращения: 25.06.2019).
5. Ильина О. И. Условия возможности поступка в ситуации современного человека : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Томск, 2007. — 22 с.
6. Мухина Т. Г., Малинин В. А., Сорокоумова С. Н., Лебедева О. В. Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей // Инициативы XXI века. — 2016. — № 1. — С. 66–72.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М. : Междунар. пед. акад., 1994. — 495 с.
8. Подросток на перекрестке эпох / под ред. С. В. Кривцовой. — М, 1997. — С. 19–24.
9. Сапа А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2014. — № 2. — С. 35–37.
10. Сорокоумова Е. А., Маргун И. П. Современные зарубежные концепции воспитания нравственности в контексте образования // Педагогика и психология образования. — 2016. — № 1. — С. 14–19.
11. Ферапонтова М. В. Отношение поколения Z к нравственным нормам // Социальный компьютеринг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. — М., 2015. — С. 202–206.
12. Юревич А. В. Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 4. — С. 168–179.
13. Юревич А. В. Макропсихологическое состояние современного российского общества. — М. : Ин-т психологии РАН, 2019. — 383 с.

#### Сведения об авторах

**Ферапонтова Мария Вячеславовна** — старший преподаватель кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: [ferapontovam@yandex.ru](mailto:ferapontovam@yandex.ru) (Москва).

**Гельжинис Наталья Александровна** — аспирант Нижегородского института управления — филиала РАНХиГС при Президенте РФ. E-mail: [nata.g28@yandex.ru](mailto:nata.g28@yandex.ru) (Нижний Новгород).

**Савлова Марина Сергеевна** — аспирант Нижегородского института управления — филиала РАНХиГС при Президенте РФ. E-mail: [m.savlova@yandex.ru](mailto:m.savlova@yandex.ru) (Нижний Новгород).

M. V. Ferapontova, N. A. Gelzhinis, M. S. Savlova

## MORAL AND SOCIETAL GUIDELINES FOR SCHOOLCHILDREN

The article substantiates the relevance of investigating schoolchildren's societal and moral guidelines. The authors underline that the issue remains highly underinvestigated. They underline the necessity of a thorough investigation of the issue in the present social and cultural environment. Due to the growing dominance of mass media and the decreasing significance of such traditional social institutions as family, religion, and education, societal and moral guidelines gain utmost importance.

The article presents the results of an empirical study of schoolchildren. The following research methods are used: investigation of terminal values (I. G. Senin); motivation of success and fear of failure (A. A. Rean); motivation to succeed (T. Ehlers); societal and psychological guidelines in the sphere of motivation and consumption (O. F. Potemkina); real personal values (S. S. Bubnova); assessment of moral development (L. Kohlberg); one's attitude to moral norms (A. B. Kupreychenko); moral self-determination (A. E. Vorobyeva, A. B. Kupreychenko).

The article analyzes the peculiarities of societal and moral guidelines which govern modern schoolchildren's behavior. The article assesses the differences between schoolchildren who meet the norm of moral development (L. Kohlberg's cognitive genomics) and those who are below the norm. It underlines the necessity to elaborate a program aimed at the development of people's societal and moral guidelines.

moral and societal guidelines; value guidelines; young school children; adolescents; educational institutions; society; moral development; modern adolescents; institute of education; morality

## References

1. Bakulina A. S. Social Infantilism in the Context of Modern Demographic Situation in Russia. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2014, URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=22004045> (accessed: 18.03.2017). (In Russian).
2. Bodrijar Zh. *Obshhestvo potreblenija* [Consumer Society]. Moscow, Republic Publ., 2006, 269 p. (In Russian).
3. Verbickij A. A., Ferapontova M. V., Butovskaja E. V. Adolescents' Personal Qualities in the Context of Moral Choice. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2018, no. 2, pp. 89–102, URL : <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34253824&selid=26426977> (accessed: 18.03.2017) (In Russian).
4. Gizatullina Je. R. "Moral Choice". The Program of Adolescents' Moral Development. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika"* [Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy. Psychology Sociokinetiks series]. 2014, no. 3, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-razvitiya-nravstvennoy-sfery-lichnosti-podrostkov-nravstvennyy-vybor> (accessed: 25.06.2019). (In Russian).
5. Il'ina O. I. *Uslovija vozmozhnosti postupka v situacii sovremennogo cheloveka* [Conditions Predetermining Modern People's Actions]. Tomsk, 2007, 22 p. (In Russian).
6. Muhina T. G., Malinin V. A., Sorokoumova S. N., Lebedeva O. V. People's Spiritual and Moral Development on the Basis of Humanist Values. *Inicijaty XXI veka* [Initiatives of the 21st Century]. 2016, no. 1, pp. 66–72. (In Russian).
7. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected Works on Psychology]. Moscow, International Academy of Pedagogy Publ., 1994, 495 p. (In Russian).
8. Krivcova S. V. (ed.). *Podrostok na perekrestke jepoh* [Adolescents at the Crossroads of Eras]. Moscow, 1997, pp. 19–24. (In Russian).
9. Sapa A. V. Generation Z — Generation of the Epoch of Federal State Educational Standards. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation Programs and Projects in Education]. 2014, no. 2, pp. 35–37. (In Russian).
10. Sorokoumova E. A., Margun I. P. Modern Foreign Concepts of Moral Development in Educational Environment. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2016, no. 1, pp. 14–19. (In Russian).

11. Ferapontova M. V. Generation Z's Attitude to Moral Norms. *Social'nyj komp'juting: osnovy, tehnologii razvitija, social'no-gumanitarnye jeffekty : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prkticheskoy konferentsii* [Social Computing: Foundations, Technologies of Development. Social and Humanitarian Effects: Proceedings of the 4th International Research Conference]. Moscow, 2015, pp. 202–206. (In Russian).

12. Jurevich A. V. Empirical Assessment of Modern Russian Society's Moral State. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2018, no. 4, pp. 168–179. (In Russian).

13. Jurevich A. V. *Makropsihologicheskoe sostojanie sovremennogo rossijskogo obshhestva* [Macropsychological State of Modern Russian Society]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2019, 383 p. (In Russian).

#### Information about the authors

**Ferapontova Maria Vyacheslavovna** — Assistant Professor in the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling at Moscow State Pedagogical University. E-mail: ferapontovam@yandex.ru (Moscow).

**Gelzhins Natalya Aleksandrovna** — Postgraduate at Nizhny Novgorod Institute of Management affiliated with Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. E-mail: nata.g28@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

**Savlova Marina Sergejevna** — Postgraduate at Nizhny Novgorod Institute of Management affiliated with Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. E-mail: m.savlova@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

*Поступила в редакцию 01.07.2020.*

*Received 01.07.2020.*



## Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

УДК 159.9.019.43:616.89-008.444.9:355.232.6  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.009

*К. А. Воробьева, Н. С. Петрова*

### ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИИ И СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ

В статье рассмотрены проблемы адаптации студентов-военных к новым условиям жизни и обучения в военных институтах и формирования у них отклоняющихся форм поведения.

Представлен качественный и количественный анализ результатов исследования склонности к агрессии и отклоняющегося поведения у студентов-военных.

Раскрыты факторы, влияющие на процесс их адаптации к условиям учебно-служебной деятельности, выявленные в процессе анкетирования: недостаток времени для отдыха после учебы, высокие психологические и физические нагрузки, тоска по близким и пр.

Описана выраженность у студентов-военных различных проявлений физической агрессии, гнева и враждебности; нейротизма, связанного с изменением привычного образа жизни, адаптацией к новому коллективу, специфическим требованиям вуза, учебной программе, с серьезными физическими, нервными и психологическими нагрузками в процессе обучения в военном вузе; экстраверсии и интроверсии; склонности к делинквентному и аддиктивному поведению, агрессии и насилию, саморазрушению, преодолению правил, волевому контролю; преобладающие у них роли в структуре буллинга, основной среди которых является роль защитника.

Представлены особенности выбора студентами различного копинг-поведения в ситуациях стресса, а также связи между уровнем их нейротизма и показателями агрессии, отклоняющегося поведения, копинг-поведения и позицией в структуре буллинга.

Отмечено, что с учетом полученных в исследовании результатов авторами сформулированы конкретные психолого-педагогические рекомендации всем субъектам образовательного процесса в военных вузах по эффективной реализации психологического сопровождения студентов-военных с целью профилактики и коррекции у них отклоняющегося поведения.

Обозначены перспективы дальнейшего исследования, состоящие в изучении ценностно-мотивационного аспекта профессиональных планов и специфики военно-профессиональной социализации студентов, обучающихся в военных институтах.

студенты-военные; адаптация; агрессия; нейротизм; копинг-поведение; позиция в структуре буллинга; отклоняющееся поведение; профилактика и коррекция; психологическое сопровождение

**Актуальность.** На современном этапе развития Вооруженных Сил Российской Федерации большое внимание уделяется адаптации студентов, проходящих обучение в военных институтах, к новым для них жизненным условиям и освоению навыков

своей будущей профессии (Коровин, 2002; Лопань, 2004). Изменение привычного образа жизни — всегда стресс, а нервное напряжение, переживаемое студентами, является длительным и сложным психологическим процессом. Первокурснику предстоит преодолеть не только трудности, связанные с определением собственной роли в большом новом коллективе, но и быть готовым к серьезным физическим, нервным и психологическим нагрузкам, связанным с приспособлением к специфическим требованиям вуза, учебной программе, уставам и нормативным актам, определяющим их учебную и профессиональную деятельность (Лопань 2004; Марченкова, 2001).

Неумение адаптироваться к новой социальной ситуации развития может спровоцировать повышение уровня тревожности, снижение стрессоустойчивости и как результат проявление агрессивного поведения (Васильева, 2005; Воробьева, 2020). Невзирая на то, что администрацией и кураторами военных институтов создаются условия для успешной адаптации студентов, проблема отклоняющегося, в частности агрессивного поведения, остается актуальной и до конца не изученной.

Кроме того, существует проблема недостаточной разработанности методологии изучения адаптации студентов-военных к новой образовательной среде и психолого-педагогических рекомендаций по проведению с ними воспитательных работ с целью профилактики отклоняющегося поведения.

**Целью** проведенного нами исследования являлся анализ склонности к отклоняющемуся поведению студентов, обучающихся в военных вузах.

В исследовании, которое проводилось на базе Военного института Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва) в 2020 году, приняли участие 45 студентов (3 девушки и 42 юноши) в возрасте 18–20 лет, обучающихся на первом курсе по следующим направлениям подготовки: судебная деятельность, прокурорская работа, правовое обеспечение военной деятельности, правовое обеспечение национальной безопасности.

Были сформулированы **гипотезы** о том, что у большинства студентов военных вузов отсутствует выраженная склонность к отклоняющемуся поведению, так как они проходят особый комплексный отбор при поступлении в военные институты; отклоняющееся поведение сильнее выражено у студентов-военных с неустойчивым типом нервной системы и напрямую связано с выраженностью агрессии.

**Методы и методики исследования.** Были использованы Опросник склонности к агрессии Басса — Перри (BPAQ-24 Buss — Perry Aggression Questionnaire); Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой); Личностный опросник Айзенка ЕРІ (Eysenck Personality Inventory), «Методика на выявление буллинг-структуры» Е. Г. Норкина и авторская анкета.

**Обсуждение основных результатов.** Анализ ответов студентов на вопросы авторской анкеты о факторах, влияющих на процесс их адаптации к условиям учебно-служебной деятельности, показал, что почти у всех (95 %) первокурсников недостаточно времени для отдыха после учебы, большинство курсантов сталкиваются с высокими психологическими нагрузками (72 %), высокими физическими нагрузками (70 %), наличием трудностей в семье, в том числе с тоской по близким (57 %) при нечастом (14 %) игнорировании существующих проблем руководством курса.

С помощью методики Басса — Перри (BPAQ-24 Buss — Perry Aggression Questionnaire) у большинства студентов военного университета был выявлен средний уровень различных проявлений агрессии: физической (у 86,67 %), гнева (у 75,56 %) и враждебности (у 68,89 %) (рис. 1).

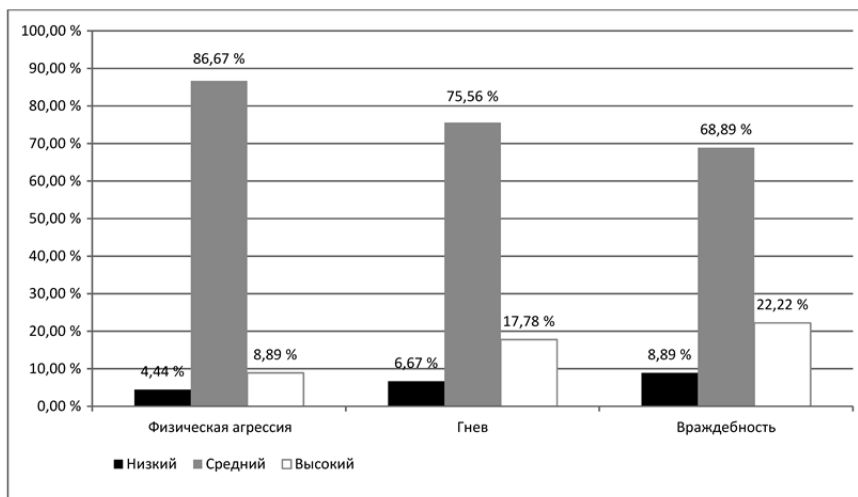


Рис. 1. Уровень физической агрессии, гнева и враждебности у студентов-военных, в %

Высокий уровень показателей агрессии был отмечен у значительно меньшего их количества: враждебности — у 22,22 %, гнева — у 17,78 %, физической агрессии — у 8,89 % из них. Низкий уровень враждебности имели 8,89 %, гнева — 6,67 % и физической агрессии — 4,44 %.

В процессе исследования склонности студентов-военных к отклоняющемуся поведению было обнаружено, что по всем шкалам, кроме установки на социально желательные ответы, более половины респондентов получили средние баллы: средний уровень склонности к делинквентному поведению продемонстрировали 52,50 %, склонности к агрессии и насилию — 75 %; к саморазрушению — 62,50 %, к аддиктивному поведению и преодолению правил — 70 %; несмотря на среднюю выраженность волевого контроля (72,50 %), его высокий уровень — у 20 % и низкий — только у 7,5 %. У 40 % студентов военного университета был высокий уровень склонности к делинквентному поведению; у 12,5 % — к агрессии и насилию; у 15 % — к саморазрушению и аддиктивному поведению, у 22,5 % — к преодолению норм и правил (рис. 2).

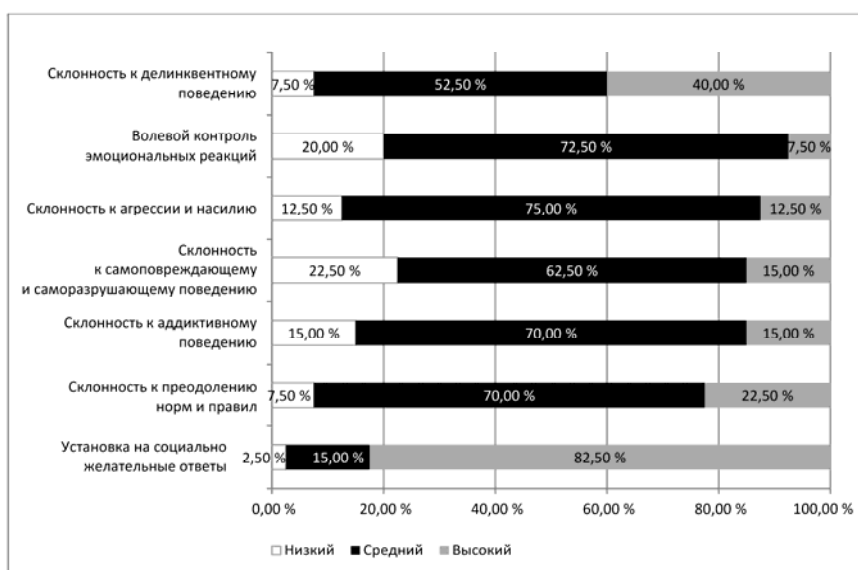


Рис. 2. Уровень выраженности различных форм отклоняющегося поведения у студентов-военных, в %

Низкая склонность к делинквентному поведению и преодолению норм и правил была отмечена у 7,50 %, к агрессии и насилию — у 12,50 %, к самоповреждению — у 22,50 % и к аддикциям — у 15 %.

Таким образом, склонность к различным формам девиантного поведению отмечена менее, чем у половины респондентов, что подтверждает гипотезу об отсутствии у большинства военных студентов выраженной склонности к отклоняющемуся поведению.

Далее представим выраженность у студентов-военных различные типы копинг-поведения в ситуациях стресса.

Средний уровень выраженности эмоционально ориентированного копинга показали 48,86 %; социального отвлечения — 46,51 %; проблемно ориентированного копинга — 41,86 %; отвлечения — 39,53 %; ориентации на избегание — 37,21 % респондентов (рис. 3).

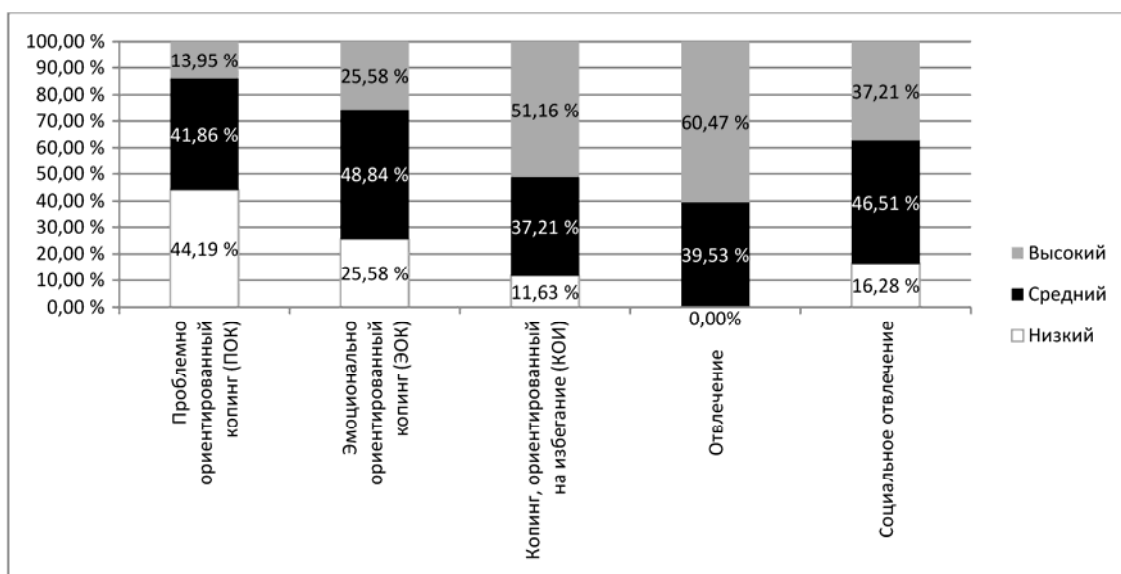


Рис. 3. Уровень выраженности различного копинг-поведения у студентов-военных в ситуациях стресса, в %

Высокий уровень отвлечения был обнаружен у 60,47 %; избегания — у 51,16 % социального отвлечения — у 37,21 %; эмоционально ориентированного копинга — у 25,58 % и проблемно ориентированного копинга — у 13,95 % студентов военного вуза.

У 44,19 % был отмечен низкий уровень проблемно ориентированного копинга; у 25,58 % — эмоционально-ориентированного копинга; у 16,28 % — социального отвлечения и у 11,63 % — избегания.

Таким образом, студенты-военные были более склонны проявлять копинг-поведение, ориентированное на избегание, в структуре которого преобладало, скорее отвлечение, нежели социальное отвлечение. Такие эмоциональные копинг-стратегии часто используются людьми с высокой тревожностью в ситуации адаптации к новым условиям жизни.

Далее рассмотрим результаты исследования нейротизма и экстраверсии — интроверсии с помощью личностного опросника Айзенка ЕРІ (Eysenck Personality Inventory).

Среди студентов 38,64 % продемонстрировали средние показатели экстраверсии — интроверсии, что свидетельствует об отсутствии выраженности одного из полюсов; 20,45 % — принадлежность к «экстравертам» и «ярким экстравертам»; 11,36 % — к интровертам и 9,09 % — глубоким интровертам (рис. 4).



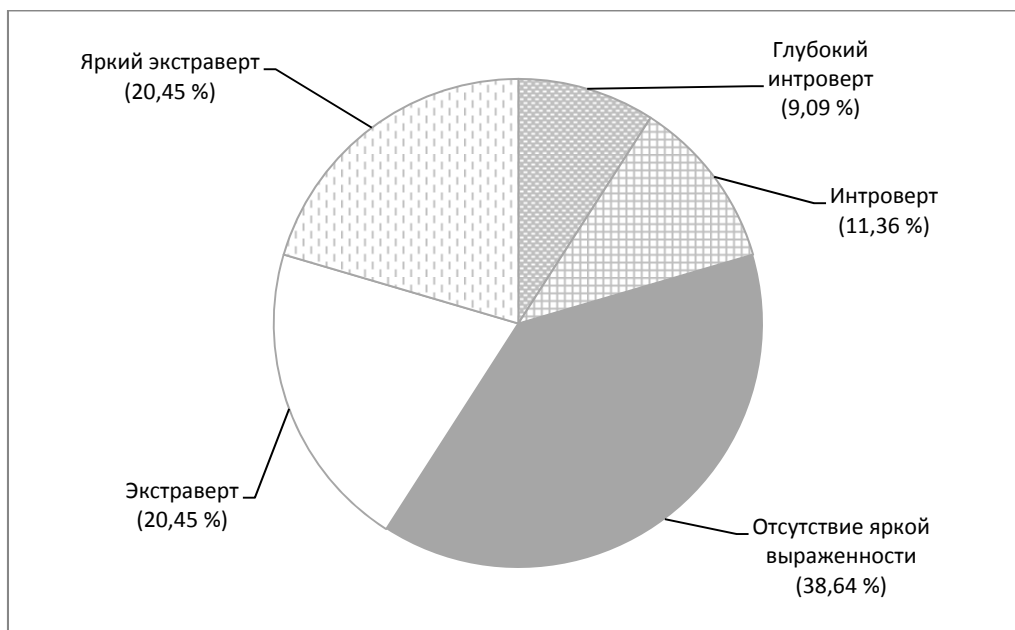


Рис. 4. Выраженность экстраверсии и интроверсии у студентов-военных, в %

Таким образом, более 40 % студентов-военных были отнесены к экстравертам и 20 % — к интровертам.

На рисунке 5 показано, что более чем у половины (52,27%), респондентов обнаружен средний, еще почти у половины в сумме — высокий (25%) и очень высокий (20,45%) и лишь у 2,27% — низкий уровень нейротизма. Это может быть связано с изменением привычного образа жизни студентов-военных, их адаптацией к новому коллективу, к специфическим требованиям вуза, учебной программе, с серьезными физическими, нервными и психологическими нагрузками в процессе обучения в военном вузе.

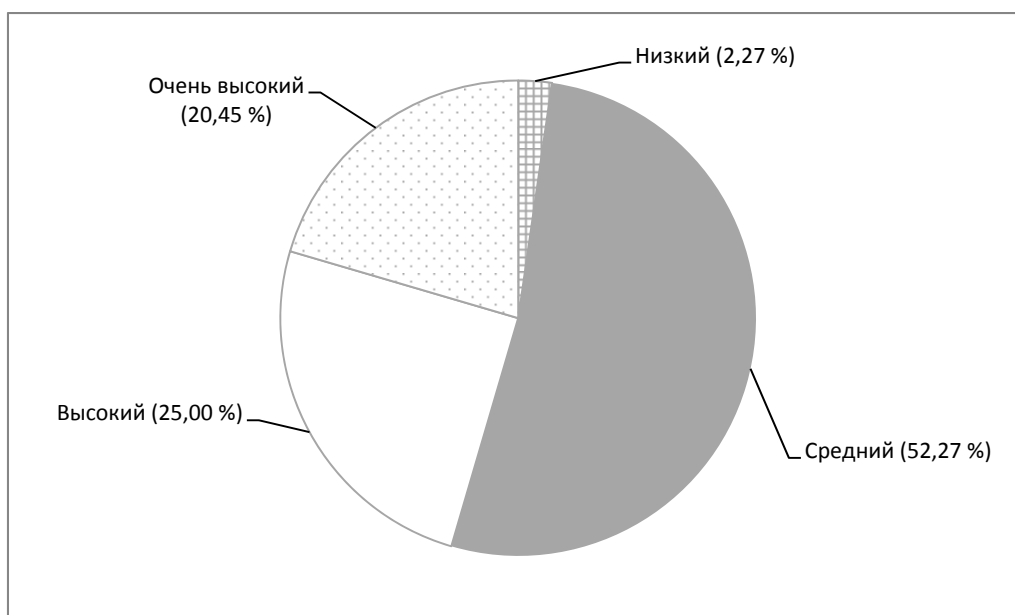


Рис. 5. Уровень выраженности нейротизма у студентов-военных, в %

Также у студентов-военных были определены преобладающие роли в структуре буллинга.

Чаще всего (у 54,76 %) встречалась роль защитника, в два раза реже — инициатора (у 23,81 %) и помощника (у 21,43 %), иногда — наблюдателя (у 14,29 %) и жертвы (у 11,90 %) (рис. 6).

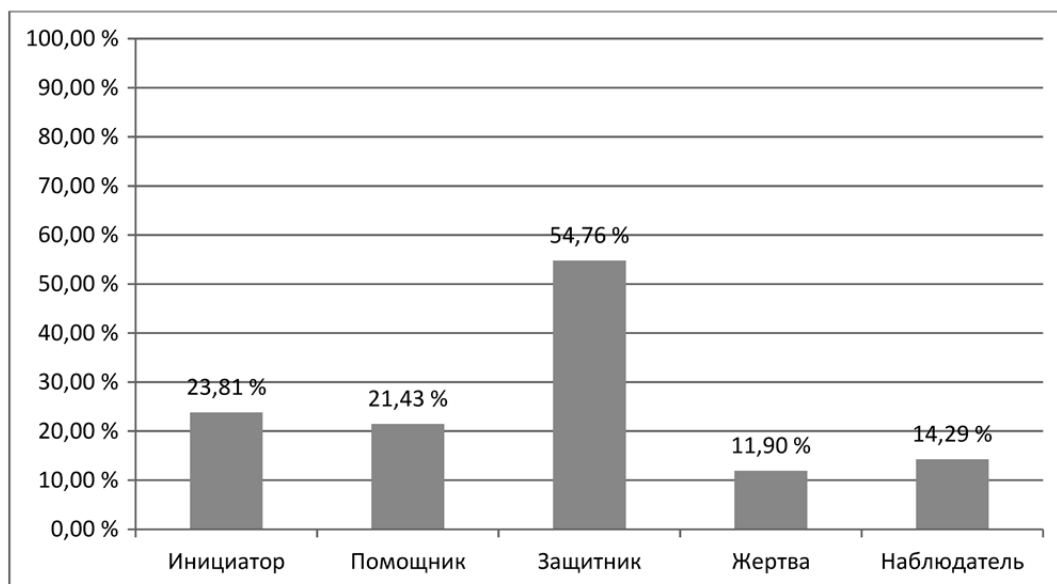


Рис. 6. Преобладающие роли у студентов-военных в структуре буллинга, в %

Таким образом, лишь у небольшой части студентов-военных была отмечена активная иницирующая позиция в структуре буллинга, а большинство из них вставали на защиту жертвы и помогали ей.

Позиция в буллинге определялась у студентов с различными типами темперамента. Роль инициатора в большей степени была характерна для сангвиников с невыраженным нейротизмом, в меньшей — для холериков с выраженным нейротизмом (это также опровергло одну из гипотез); роль жертвы чаще выбирали холерики, реже — меланхолики (табл. 1).

Таблица 1

Выбор позиций в буллинге студентами-военными с различными типами темперамента

Позиции в буллинге	Типы темперамента	Средние ранги
Инициатор	Сангвиник	28,23
	Флегматик	19,44
	Холерик	13,20
	Меланхолик	22,90
Жертва	Сангвиник	24,92
	Флегматик	19,33
	Холерик	29,50
	Меланхолик	11,00

Полученные результаты указывают, что такие показатели отклоняющегося поведения, как склонность к агрессии и насилию и роль инициатора в структуре буллинга, сильнее выражены у студентов с устойчивым типом нервной системы.

С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена была выявлена значимая обратная связь между уровнем нейротизма обследованных студентов военного вуза и их склонностью к агрессии и насилию (табл. 2). Значит, отклоняющееся поведение (склонность к агрессии и насилию) становилось у них более выраженным с уменьшением нейротизма, что опровергло одну из выдвинутых гипотез.

Таблица 2

Корреляции нейротизма со склонностью к агрессии и насилию

Шкала нейротизма по методике Г. Айзенка		Склонность к агрессии и насилию
Нейротизм	Коэффициент корреляции	–,320
	Значимость (2-сторонняя)	,044

Кроме того, было обнаружено, что гнев студентов-военных прямо связан с копингом, ориентированным на избегание (табл. 3). Это может объясняться тем, что при выраженном избегании в стрессовых ситуациях агрессия не реализуется ими в физическом плане и остается в форме гнева как сильного эмоционального переживания.

Таблица 3

Корреляции между склонностью к агрессии и показателями склонности к преодолению норм и правил, копингом, ориентированным на избегание и позиции помощника в структуре буллинга

Показатели склонности к преодолению норм и правил, копинга, ориентированного на избегание и позиции помощника в структуре буллинга		Гнев	Враждебность
Склонность к преодолению норм и правил	Коэффициент корреляции		,324
	Значимость (2-сторонняя)		,044
Копинг, ориентированный на избегание	Коэффициент корреляции	,308	
	Значимость (2-сторонняя)	,045	
Помощник	Коэффициент корреляции		,341
	Значимость (2-сторонняя)		,027

Враждебность прямо коррелировала со склонностью к преодолению норм, правил и ролью помощника в буллинге.

Прямые корреляции были отмечены между склонностью к агрессии, насилию и склонностью к преодолению норм и правил, делинквентному и аддиктивному поведению, самоповреждению и волевым контролем поведения (табл. 4). Этот результат позволяет сделать вывод о достоверности гипотезы о связи агрессии и большинства шкал отклоняющегося поведения студентов-военных.

Корреляции между склонностью к агрессии и насилию и различными формами отклоняющегося поведения

Склонность к различным формам отклоняющегося поведения		Склонность к агрессии и насилию
Склонность к преодолению норм и правил	Коэффициент корреляции	,423
	Значимость (2-сторонняя)	,007
Склонность к аддиктивному поведению	Коэффициент корреляции	,661
	Значимость (2-сторонняя)	,000
Склонность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению	Коэффициент корреляции	,592
	Значимость (2-сторонняя)	,000
Волевой контроль эмоций	Коэффициент корреляции	,608
	Значимость (2-сторонняя)	,000
Склонность к делинквентному поведению	Коэффициент корреляции	,696
	Значимость (2-сторонняя)	,000

**Выводы.** Полученные и представленные в данной статье результаты исследования позволили сформулировать выводы о том, что у большинства студентов-военных отсутствует выраженная склонность к отклоняющемуся поведению. Вместе с этим отклоняющееся поведение, которое проявляется в склонности к агрессии и насилию, а также роли инициатора в буллинге, сильнее выражено у лиц с устойчивым типом нервной системы. Кроме того, отклоняющееся поведение у студентов напрямую связано с выраженностью у них агрессии.

На основе полученных результатов были разработаны психолого-педагогические рекомендации для руководящего состава, кураторов курса и психологов с целью психологического сопровождения студентов военных институтов, работы по профилактике у них склонности к проявлениям агрессии и отдельных форм отклоняющегося поведения, своевременного выявления групп риска и устранения факторов, способствующих проявлению отклоняющегося поведения.

**Перспективы дальнейших исследований.** Интересным, на наш взгляд, представляется изучение специфики военно-профессиональной социализации студентов, обучающихся в военных институтах, в частности ценностно-мотивационного аспекта выбора студентами-военными будущей специализации (прокуроры, работники следственных комитетов при министерстве юстиции, судьи военных судов или помощники командира штаба по правовой работе).

#### Список использованных источников

1. Белоусов И. С. Профилактика агрессивного поведения военнослужащих по призыву. — URL : <http://www.uchzap.ru/en/journals/177> (дата обращения: 20.06.2020).
2. Васильева О. С., Радишевская Я. Б. Влияние агрессивности курсантов на уровень их социально-психологической адаптации // Вопросы психологии. — 2005 — № 1. — С. 29–38.
3. Вдовюк В. И., Фильков С. М. Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных сил Российской Федерации : курс лекций. — М., 2003. — 147 с.
4. Воробьева К. А. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения и обеспечение психологической безопасности подростков в образовательном процессе // Материалы III Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения». — Дербент : Дербент. филиал Моск. пед. гос. ун-та, 2020. — С. 163–170.
5. Коровин В. М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах : дис. ... д-ра пед. наук. — Воронеж, 2002. — 369 с.

6. Лопань А. В. Психологические аспекты военной службы : учеб. пособие. — М. : Моск. авиац. ин-т, 2004. — 120 с.

7. Образовательный процесс в военном университете и его методическое обеспечение / под ред. В. И. Марченкова. — М. : Военный университет, 2001. — 215 с.

#### Сведения об авторах

**Воробьева Ксения Андреевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии имени Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». E-mail: kseniaprivavera@mail.ru (Москва).

**Петрова Наталья Сергеевна** — магистрант института психологии имени Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» E-mail: natasha247@mail.ru (Москва).

*X. A. Vorobyeva, N. S. Petrova*

### THE PECULIARITIES OF AGGRESSION AND DEVIANT INCLINATIONS IN MILITARY STUDENTS

The article treats the issue of military students' adaptation to the novel conditions of life and studying in military higher education institutions and the development of deviant behavior.

The article employs qualitative and quantitative analysis to investigate the data of the research of aggression and deviant behavior in military students.

The research analyzes polling data to reveal some factors that influence the process of adaptation to the conditions of studying in military higher education institutions, such as lack of recovery time from studies, intense psychological and physical stress, homesickness.

The article describes the manifestation of physical aggression, wrath and hostility in military students, as well as the manifestation of neurotic behavior associated with novel conditions of life. It also focuses on military students' necessity to adapt to a new social environment and to meet the specific academic requirements; it focuses on physical, nervous and psychological stress induced by military education, on students' extrovert or introvert traits, on their deviant inclinations, addictive behavior, aggressiveness, violence, self-destruction, volitional control; it focuses on their roles in bullying situations, their primary role being that of a protector.

The article focuses on students' coping strategies in stressful situations and analyzes the connection between students' neurotic behavior and their aggression, deviant behavior, coping strategies, and their roles in bullying situations.

The results of the research enable the authors to formulate some psychological and pedagogical recommendations for military students and for educators working in military higher education institutions. The psychological and pedagogical recommendations formulated by the authors of the research are expected to ensure the provision of efficient psychological support to military students in order to prevent or correct military students' deviant behavior.

The article outlines the perspectives of further research which consists in the investigation of volitional and motivational aspects of military students' vocational prospects and the peculiarities of military education in higher education institutions.

military students; adaptation; aggression; neurotic behavior; coping strategies; bullying roles; deviant behavior; prevention and correction; psychological support

#### References

1. Belousov I. S. *Profilaktika agressivnogo povedenija voennosluzhashhikh po prizyvu* [Preventing Aggressive Behavior in Military Conscripts]. URL : <http://www.uchzap.ru/en/journals/177> (accessed: 20.06.2020). (In Russian).

2. Vasil'eva O. S., Radishevskaja Ja. B. The Influence of Military Students' Aggression on their Social and Psychological Adaptation. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 2005, no. 1, pp. 29–38. (In Russian).

3. Vdovjuk V. I., Fil'kov S. M. *Osnovy vospitatel'noj raboty s lichnym sostavom Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii* [The Basics of Moral Development of the Military of the Russian Federation]. Moscow, 2003, 147 p. (In Russian).

4. Vorob'eva K. A. Relevant Issues of Preventing Deviant Behavior and Providing Psychological Support to Adolescents in a Learning Environment]. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovanija: puti i sposoby ih reshenija"* [Proceedings of the 3rd International Research Conference "Psychological Issues of Modern Education: Problems and Solutions"]. Derbent, Moscow State Pedagogical University (Derbent Affiliate) Publ., 2020, pp. 163–170. (In Russian).

5. Korovin V. M. *Sistema professional'nogo stanovlenija oficerov v voennyh vuzah* [The System of Professional Development of Military Officers in Higher Education Institutions]. Voronezh, 2002, 369 p. (In Russian).

6. Lopan' A. V. *Psihologicheskie aspekty voennoj sluzhby* [Psychological Aspects of Military Service]. Moscow, Moscow Aviation Institute Publ., 2004, 120 p. (In Russian).

7. Marchenkov V. I. (ed.). *Obrazovatel'nyj process v Voennom universitete i ego metodicheskoe obespechenie* [Education in a Military University and Methodological Support]. Moscow, Military University Publ., 2001, 215 p. (In Russian).

#### Information about the authors

**Vorobyeva Xenia Andreyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Personality Psychology at the Institute of Psychology named for L. S. Vygotsky at Russian State Humanitarian University. E-mail: kseniaprimavera@mail.ru (Moscow).

**Petrova Natalya Sergejevna** — Master student of the Institute of Psychology named for L. S. Vygotsky at Russian State Humanitarian University. E-mail: natasha247@mail.ru (Moscow).

*Поступила в редакцию 04.07.2020.*

*Received 04.07.2020.*

УДК 159.9.072:316.6:(378.18-055.2)

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.010

*И. В. Григорьева*

### СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОК О СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье рассмотрена актуальная проблема поведения человека в сложных жизненных ситуациях. Изменение жизненных обстоятельств, условий деятельности, появление новых требований со стороны внешней среды создают новые жизненные сложности. Одним из факторов, влияющих на то, как человек будет с ними справляться, является субъективная картина возникшей ситуации, складывающаяся в его психике.

Проанализированы подходы к пониманию ситуаций как сложных и их классификации. Выделены три общих признака сложной ситуации (наличие трудности, состояние психической напряженности, изменение деятельности и поведения личности); показано, что высокий уровень неопределенности формирует у человека ощущение трудности. Сделан вывод о том, что для изучения поведения личности необходимо понимать, какие именно сложности возникают в ее жизни и что интерпретируется как главная трудность.

Выявлены посредством анкетирования представления студенток о сложных жизненных ситуациях, перечень таких ситуаций и представлено их ранжирование по степени трудности и частоте появления в жизни. Подтверждены гипотезы о том, что все студентки сталкивались со сложными жизненными ситуациями; одними из наиболее часто возникающих сложных жизненных ситуаций для них являлись конфликтные; при возникновении и развитии сложной жизненной ситуации учитывались внутренние и внешние факторы.

Предложены практические рекомендации, направленные на выработку новых качеств, навыков, получение нового опыта, облегчающие приспособление личности к сложным жизненным ситуациям, которые могут быть использованы психологами, педагогами, кураторами в учебно-воспитательной работе, а также самими студентками в целях самосовершенствования.

сложные жизненные ситуации; конфликтные ситуации; поведение; адаптивное поведение; восприятие; стресс; совладание; детерминанта; личность студента

**Актуальность темы.** Изменение жизненных обстоятельств личности, условий ее деятельности, появление новых требований со стороны внешней среды создает новые жизненные сложности. В связи с этим изучение жизненной ситуации как взаимного влияния друг на друга личности и окружающей ее среды, где основное внимание уделяется таким субъективным факторам, как восприятие и переживание человеком ситуации, интерпретация, отношение к ней, а основной акцент делается на субъективном видении ситуации человеком, которое формируется у него в сознании, в том числе изучение поведения человека в трудных жизненных ситуациях, является в настоящее время весьма актуальным. От того, как человек преодолевает повседневные трудности, какие способы взаимодействия с ними использует, как справляется с возникающими неотложными задачами, зависит его психологическое, психосоматическое и социальное благополучие (Феоктистова, Григорьева, 2019). Для формирования конструктивного, адаптивного поведения в определенных ситуациях прежде всего необходимо понимать, какие именно сложности возникают в жизни личности и как она интерпретирует главную трудность.

Большое количество отечественных и зарубежных авторов исследовали и принимали попытки классификации жизненных ситуаций (Е. М. Бабосов, А. С. Кочарян, А. А. Ламм, В. В. Латынов, К. Левин, А. М. Матюшкин, Р. Эммонс и др.). Обобщая их идеи, выделим два основных вида ситуаций: простую, в которой личность действует в нормальном режиме, и сложную (трудная, критическая, напряженная и т. п.), в которой требования к личности и группе выходят за пределы «нормы» (Анцупов, Шипилов, 2013).

При анализе жизненных трудностей в психологии используется широкий круг понятий (Л. И. Анцыферова, Л. Ф. Бурлачук, Ф. Е. Василюк, Л. Г. Дикая, М. И. Дьяченко, Е. Ю. Коржова, Р. Лазарус, А. В. Махнач, М. Ш. Магомед-Эминов, С. Фолькман, Н. И. Наенко, С. К. Нартова-Бочавер, В. В. Нуркова и др.), каждое из которых определяет специфику составляющих ситуацию явлений. Трудная жизненная ситуация всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т. п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями (Битюцкая, 2007). Такое рассогласование препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека (Абдурахманов, 1998; Лазарус, 2000, с. 186).

Ф. Е. Василюк рассматривал критическую ситуацию, «в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)» (Василюк, 1984, с. 11) и выделял четыре ее вида: стресс, фрустрацию, конфликт, кризис.

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов при анализе трудных жизненных ситуаций определяли три общих признака трудной ситуации: 1) наличие трудности, угрозы, препятствия при достижении цели; 2) состояние психической напряженности как реакция личности на трудность; 3) изменение деятельности, поведения, выход за рамки своей «нормы» (Анцупов, Шипилов, 2013, с. 192) и, исходя из этого, выделяли три основных их типа: трудные ситуации деятельности, социального взаимодействия и внутри-личностного плана.

А. В. Либина, изучая особенности адаптивного совладающего поведения личности в различных жизненных ситуациях, рассматривала сложную жизненную ситуацию как «обусловленный внутренними и внешними факторами фрагмент действительности, на субъективном уровне воспринимаемый в качестве психологического затруднения» (Либина, 2008, с. 74). Ощущение трудности формирует у человека высокий уровень неопределенности. Она предлагала свою классификацию сложных жизненных ситуаций: стрессовая, конфликтная, фрустрирующая, травматическая, экстремальная, чрезвычайная, напряженная.

Одним из временных периодов в жизни человека, когда от него требуется умение адаптироваться к новой социальной роли, к новому коллективу, видам учебной и профессиональной деятельности, изменившимся условиям жизни, является поступление в высшее учебное заведение и получение образования.

С *целью* исследования субъективных представлений студенток о сложных жизненных ситуациях нами были выявлены сложные жизненные ситуации у 139 студенток в возрасте от 22 до 32 лет, обучающихся в магистратуре или получающих второе высшее образование на психологических факультетах московских вузов.

**Методы исследования.** Для проведения исследования была разработана авторская анкета, которая включает в себя открытые вопросы с целью получения информации о представлении «сложной жизненной ситуации», а также вопросы с предложенным списком возможных ответов для выявления субъективного восприятия и критериев определения ситуации как сложной, перечня таких ситуаций, ранжирования их по степени трудности и частоте появления в жизни студенток.

**Гипотезы:**

- все студентки сталкивались со сложными жизненными ситуациями;
- одними из наиболее часто возникающих сложных жизненных ситуаций для студенток являлись конфликтные;
- при возникновении и развитии сложной жизненной ситуации студентками учитывались внутренний и внешний факторы.

**Основные результаты исследования.** Анализ полученных результатов показал, что 100 % обследованных студенток сталкивались со сложными жизненными ситуациями, которые они определяли как ситуации, в которых трудно найти решение и которые нарушают внутреннее равновесие, создавая напряжение и стресс. На основе анализа их самоотчетов в зависимости от частоты упоминаний были выявлены наиболее распространенные сложные жизненные ситуации.

Как показано в таблице 1, наиболее часто в жизни студенток были конфликты в семье, стресс, дефицит времени, проблемы со здоровьем и материальные проблемы. В связи с тем, что пункт «Конфликты в семье» вызывал вопросы (отсутствие родительской семьи, не состоит в браке), студенткам было предложено рассматривать в его рамках также конфликты в отношениях с близкими людьми, друзьями, партнерами. Ранжирование сложных жизненных ситуаций по частоте возникновения показало, что реже у них возникали трудности в общении, конфликты в семье, изменение продолжительности или условий работы.



Таблица 1

Наиболее распространенные сложные ситуации в жизни студенток

Сложные жизненные ситуации	Частота ответов, в %
Стресс, усталость, переутомление	87
Конфликты в семье	83
Дефицит времени	80
Проблемы со здоровьем	77
Материальные проблемы	73
Изменение условий жизни	70
Большой объем информации	67
Трудности в общении	63
Смерть близкого человека	63
Поиск работы	63
Изменение продолжительности или условий работы	60
Сессия	57
Конфликты на работе	50
Изменения привычек	43
Увеличение общественной активности	30

Результаты многих исследований показали очевидную связь между конфликтами и стрессом: чувства, которые ощущаются после конфликта, могут спровоцировать возникновение стресса. Известно, что студенческая жизнь полна стрессами, которые возникают, например, из-за трудностей с финансами, жильем, безопасностью (Абдурахманов, 1998; Либина, Либин, 1998).

Результаты ранжирования студентками предложенных в анкете сложных жизненных ситуаций по критерию трудности представлены в таблице 2.

В ответах студенток среди первых были указаны внесенные ими самими дополнительно редкие, крайне нежелательные и неблагоприятные события: смерть близкого человека, проблемы со здоровьем, предательство, а далее — стресс и конфликты в семье.

Таблица 2

Субъективная оценка сложных жизненных ситуаций студенток по критерию трудности

Сложные жизненные ситуации	Количество ответов, в %
Стресс, усталость, переутомление	30
Конфликты в семье	30
Материальные проблемы	27
Изменение условий жизни	27
Дефицит времени	17
Поиск работы	17
Конфликты на работе	17
Трудности в общении	13
Изменение продолжительности или условий работы	10

Основные критерии определения студентками жизненной ситуации как сложной выявлялись в процессе анализа ответов на вопрос «За счет чего ситуация оценивается Вами как сложная?». Среди основных критериев студентками были названы не-

управляемость, внезапность, неразрешимость и непредсказуемость ситуации, а также высокий уровень стресса личности, затруднения в принятии решения и отсутствие личного опыта проживания таких ситуаций (табл. 3).

Таблица 3

Критерии определения студентками жизненной ситуации как сложной

Критерии оценивания ситуации как сложной	Количество студенток, в %
Неуправляемость ситуации	70
Высокий уровень стресса	63
Сложность в принятии решения (как поступить)	60
Неразрешимость ситуации	60
Отсутствие опыта проживания подобных ситуаций	57
Внезапность возникновения ситуации	53
Непредсказуемость ситуации	50
Неоднозначность ситуации	47
Возникновение убытков	47
Необходимость значительного использования ресурсов	37
Необходимость незамедлительных действий	30
Субъективная значимость происходящих событий	30

В качестве способа решения сложной жизненной ситуации 77 % студенток выбрали «привлечение других людей для совместного решения проблемы», 43 % — «решение ситуации любой ценой», 40 % — «попытки смягчить ситуацию», 10 % — стремление «идти на уступки/угодить другим» и 6 % — «уклониться от решения ситуации».

Большая часть (84 %) студенток считали, что сложные ситуации возникают в результате внешних обстоятельств и собственных действий, 10 % винили в возникновении сложностей внешние обстоятельства и 6 % возлагали ответственность за происходящие с ними полностью на самих себя.

**Практические рекомендации и перспективы применения результатов исследования.** С учетом полученных и представленных в статье данных о представлениях студенток о сложных жизненных ситуациях были разработаны практические рекомендации, направленные на выработку важных качеств и навыков, а также получение нового опыта, облегчающего приспособление к сложным жизненным ситуациям.

Студенткам было рекомендовано следующее: 1) выработка навыков управления стрессом (психообразование, признаки стресса и диагностика, отношение к стрессу, изменение когний, расстановка приоритетов, целей и т. п.); 2) улучшение навыков саморегуляции в сложных обстоятельствах (умение расслабляться, дыхательные практики, нормализация режима работы/отдыха/сна, питание, физические упражнения, техники визуализации, когнитивные техники и т. д.); 3) повышение конфликтной компетентности (развитие способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, владение способами продуктивно ориентированного конфликтного поведения; работа с эмоциями, конфликтоустойчивость, творческое мышление и т. д.); 4) обучение основам тайм-менеджмента (целеполагание, расстановка приоритетов, управление временем работы и отдыха и т. п.); 5) работа с тревогой, локусом контроля, мотивацией и самомотивацией, самооценкой, нерешительностью, перфекционизмом, страхами; проработка ошибок мышления.

Указанные практические рекомендации могут быть использованы психологами, педагогами, кураторами в учебно-воспитательной работе, а также самими студентками в целях самосовершенствования и обучения преодолению сложных жизненных ситуаций.

**Список использованных источников**

1. Абдурахманов Р. А. Стрессовые состояния в боевой обстановке и их психологические последствия // Мир психологии. — 1998. — № 2. — С. 85–95.
2. Анцупов А. Я., Шипилов, А. И. Конфликтология. — СПб. : Питер, 2013. — 591 с.
3. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007. — 165 с.
4. Васильюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. — М. : МГУ, 1984. — 240 с.
5. Лазарус А. Мультимодальная психотерапия // Психотерапия — что это? / сост. Д. К. Зейг, В. М. Мьюнион. — М. : Класс, 2000. — С. 228–232.
6. Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. — М. : Эксмо, 2008. — 400 с.
7. Либина Е. В., Либин, А. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. В. Либина. — М. : Смысл, 1998. — С. 190–204.
8. Феоктистова С. В., Григорьева И. В. Конфликт как сложная жизненная ситуация в межличностных отношениях студентов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2019. — № 3/4 (52). — С. 74–83.

**Сведения об авторе**

**Григорьева Ирина Владимировна** — кандидат психологических наук, практический психолог, преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: iragrig\_psy@mail.ru (Москва).

*I. V. Grigoryeva*

**FEMALE STUDENTS' SUBJECTIVE IDEAS  
ABOUT DIFFICULT LIFE SITUATIONS**

The article treats an urgent issue of people's behavior in difficult life situations. Changing life situations, changing conditions of work, requirements imposed by the changing environment create new challenges. One of the factors influencing a person's ability to survive in difficult life situations is that person's psychological ability to subjectively view the reality.

The article analyzes some approaches to classifying situations as difficult. The article singles out three features characteristic of all difficult situations (the presence of a difficulty, psychological strain, changing behavioral patterns). It shows that situations characterized by a high level of uncertainty are classified as difficult. It maintains that in order to investigate a person's behavioral patterns, it is essential that a researcher should understand what difficulties are experienced by that person and which of them are classified as the most challenging.

The article interprets the results of a questionnaire filled out by female students and showing their ideas about difficult life situations. Female students are asked to range difficult life situations in accordance with their perception of the difficulty and the regularity of occurrence. The article proves the hypothesis that all female students have experienced difficult life situations and the most challenging situations are conflict-related situations. The analysis takes into consideration both internal and external factors accompanying difficult life situations.

The article suggests practical recommendations aimed at the development of new qualities, acquisition of new skills and new experiences which enable female students to better adjust to difficult life situations. These practical recommendations can be used by psychologists, educators and tutors in their work. These recommendations can also be used by female students as a tool of self-improvement.

difficult life situations; conflict situations; behavior; adaptive behavior; perception; stress; coping; determinant; students' personality

### References

1. Abdurahmanov R. A. War-Related Stress and its Psychological Consequences. *Mir psihologii* [The World of Psychology]. 1998, no. 2, pp. 85–95. (In Russian).
2. Ancupov A. Ja., Shipilov, A. I. *Konfliktologija* [Conflictology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2013, 591 p. (In Russian).
3. Bitjuckaja E. V. *Kognitivnoe ocenivanie i strategii sovladanija v trudnyh zhiznennyh situacijah* [Cognitive Assessment and Coping Strategies in Difficult Life Situations]. Moscow, 2007, 165 p. (In Russian).
4. Vasiljuk F. E. *Psihologija perezhivaniya: analiz preodolenija kriticheskikh situacij* [Psychology of Experience: Analysis of Critical Situations]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984, 240 p. (In Russian).
5. Lazarus A. Multimodal Psychotherapy. *Psihoterapija — chto jeto?* [What is Psychotherapy?]. Zejg D. K., M'junion V. M. (eds.). Moscow, Class Publ., 2000, pp. 228–232. (In Russian).
6. Libina A. V. *Sovladajushhij intellekt: chelovek v slozhnoj zhiznennomj situacii* [Coping Intelligence: People in Difficult Life Situations]. Moscow, Eksmo Publ., 2008, 400 p. (In Russian).
7. Libina E. V., Libina A. V. Stress Response Styles: Psychological Protection or Coping with Difficult Life Situations. *Stil' cheloveka: psihologicheskij analiz* [People's Style: Psychological Analysis]. Libina A. V. (ed.). Moscow, Sense Publ., 1998, pp. 190–204. (In Russian).
8. Feoktistova S. V., Grigor'eva I. V. Conflicts as Difficult Life Situations in Students' Interpersonal Relationships. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya* [Relevant Issues of Psychological Knowledge]. 2019, no. 3/4 (52), pp. 74–83. (In Russian).

### Information about the author

**Grigoryeva Irina Vladimirovna** — Candidate of Psychology, Practicing Psychologist, Lecturer in the Department of General Psychology and Labor Psychology at Russian New University. E-mail: iragrig\_psy@mail.ru (Moscow).

*Поступила в редакцию 23.07.2020.  
Received 23.07.2020.*

УДК 316.6:316.48:378.124  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.011

*В. И. Казаренков, Н. С. Оськин*

## СВЯЗЬ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЯ И ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНФЛИКТНОМ ДЕЛОВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье раскрываются целесообразность и прогностическая ценность атрибутивного подхода к изучению конфликтов в деловом взаимодействии преподавателей. На основе анализа теоретических концепций обосновывается, что индивидуальная склонность преподавателя типично использовать внутренний или внешний вектор атрибуции определяет восприятие другого субъекта взаимодействия, в том числе и конфликтного, либо как потенциального партнера, либо как конкурента и тем самым опосредует выбор субъектом атрибуции соответствующей стратегии поведения в конфликте.

Представлены результаты эмпирического исследования, где раскрывается содержание и направленность корреляционных взаимосвязей между оптимистичностью в достижениях и во взаимоотношениях с другими, стабильностью как параметрами стиля атрибуции личности и стратегиями компромисса, сотрудничества, приспособления, избегания и соперничества как паттернами поведения преподавателя в конфликтном деловом взаимодействии.

Результаты исследования представляют практическую ценность для психологов и специалистов учреждений образования при разработке профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на управление конфликтами в педагогических коллективах.

каузальная атрибуция; атрибутивный стиль личности; конфликт в деловом взаимодействии; стратегии поведения преподавателей в конфликте

**Актуальность.** Конфликты в деловом взаимодействии — неотъемлемая часть жизнедеятельности любого профессионального коллектива преподавателей и организации в целом. Конфликты, которые разрешаются конструктивно, способствуют развитию и процветанию педагогического коллектива, однако если они становятся длительными и приобретают характер неразрешимых противоречий, возрастает риск снижения эффективности деятельности команды педагогов, и крайне негативным сценарием может стать трансляция противостояния из сферы «преподаватель — преподаватель» в сферу взаимодействия «преподаватель — студент».

Задача педагогической и социальной психологии состоит в первую очередь в профилактике конфликтов в деловом взаимодействии преподавателей и во вторую очередь — в управлении конфликтами, их разрешении конструктивными способами и выявлении противоречий, при преодолении которых коллектив преподавателей как система имеет потенциал развития и перехода на новый, более высокий уровень функционирования. Для решения обозначенной задачи необходимо скрупулезное изучение факторов, детерминирующих возникновение конфликтов, выявление закономерностей и механизмов их протекания и развития в деловом педагогическом взаимодействии. Объектом психологического анализа и интерпретации становится конфликтогенез, динамические аспекты конфликта, стратегии, тактики, стили взаимодействия оппонентов, особенности межличностного восприятия в конфликте и многое другое (Казаренков, 2006).

Большим потенциалом обладает исследование когнитивных детерминант развития конфликтов, поскольку то, каким образом стороны будут действовать, зависит от того, как сложившаяся ситуация представлена в их восприятии и интерпретации. Прогностически ценным в этом смысле является атрибутивный подход к изучению делового взаимодействия преподавателей.

Под атрибуцией понимается приписывание социальным объектам свойств, недоступных чувственному восприятию. Первоначально атрибуция сводилась к казуальной и анализировалась преимущественно в контексте объяснения причин поведения человека (Гордеева, Осин, Шевяхова, 2008). С момента начала исследований атрибутивных процессов, инициированных Ф. Хайдером, было предложено множество теоретических моделей, раскрывающих закономерности атрибутирования (Г. Келли, Е. Джонс и К. Дэвис, Д. Бем). В настоящее время исследователи обращаются к изучению стилевых особенностей атрибутирования, которые становятся устойчивыми свойствами личности и в качестве личностной детерминанты определяют поведение субъекта в широком круге социальных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности.

Под атрибутивным (объяснительным) стилем подразумевается характерный способ, которым люди описывают себе причины разнообразных событий (Гордеева, Осин, Шевяхова, 2008). В разработанной Б. Вайнером атрибутивной теории мотивации достижения используются следующие показатели атрибутивного стиля: *локус причинности, стабильность, контролируемость, глобальность* (Weiner, 1972).

Характеристика стиля, именуемая «локусом», позволяет выявить два вектора атрибуции: внутренний, если субъект познания воспринимает и оценивает произошедшее событие как вызванное его личностными диспозициями, внутренними причинами («моя ответственность»), или внешний, когда причина «обнаруживается» субъектом во внешних обстоятельствах, поступках других людей («всею виной ситуация или люди»).

Стабильность — временной параметр, который позволяет выявлять, в какой мере субъект атрибуции склонен оценивать в своих суждениях-выводах причину как постоянно, систематически возникающую или, наоборот, как имеющую временный характер (Селигман, 2006).

Показатель глобальности отражает пространственные аспекты атрибуции и помогает описать атрибутирование с точки зрения универсальности или конкретности производимых субъектом причинных объяснений, а также позволяет оценивать склонность личности к чрезмерно широким и глобальным обобщениям или, наоборот, специфичному, конкретному рассмотрению обстоятельств как уникальных, специфичных ситуаций (Селигман, 2006).

В социальную психологию личности М. Селигманом введены понятия оптимистического и пессимистического атрибутивных личностных стилей, отличие которых, прежде всего, в асимметричности восприятия субъектом событий, имеющих положительную или отрицательную эмоциональную коннотацию. Данные стили влияют на состояние и переживание психологического благополучия (Селигман, 2006).

Пессимистический атрибутивный стиль заключается в склонности личности объяснять неблагоприятные события (неудачи в достижении целей) личными, то есть внутренними, постоянными и обобщенными, глобальными характеристиками, а события, имеющие положительный абрис (успехи, достижения), наоборот, временными, непродолжительными и случайными, относящимися к строго конкретной сфере и вызванными внешними по отношению к субъекту причинами (Гордеева, Осин, Шевяхова, 2008).

Оптимистический атрибутивный стиль имеет место, когда субъект склонен объяснять возникающие в его жизнедеятельности факты неуспеха, неудачи как вызванные и связанные прежде всего с внешними условиями, а также временными, специфическими и конкретными обстоятельствами и причинами, а достижения и успехи — как вызванные постоянными, глобальными, универсальными и внутренними (личностными) причинами (Гордеева, Осин, Шевяхова, 2008).

Для нашего исследования особый интерес представляют разработки процессов атрибуции в ситуациях затрудненного общения, конфликтного взаимодействия. Восприятие и понимание ситуации как конфликтной ведет к соответствующему поведению субъекта. Образы конфликтной ситуации должны становиться предметом пристального психологического анализа, поскольку в них находит субъективное отражение объективного противоречия существующих интересов сторон (Анцупов, 2011).

Выбор стратегии поведения в конфликте определяется многими факторами — как личности, так и ситуации (Емельянов, Журавлев, Телятников, 2002). Важнейшей детерминантой такого рода является ориентированность на свой или чужой выигрыш у участников конфликта. Насколько заинтересованы оппоненты только в их собственном выигрыше либо они готовы учитывать и направлять свои усилия и на интересы другой, противоположной стороны, зависит и тип предпочитаемой субъектом стратегии взаимодействия в ситуации конфронтации.

На выбор стратегии поведения в конфликте влияет также прогноз, предположение участниками конфликта степени, меры успешности применения выбранной стратегии для достижения собственных целей и ее «цены», то есть какими усилиями

и затратами — эмоциональными, временными и прочими — выигрыш будет достигнут. Оценка осуществимости и результативности стратегии при минимизации усилий влияет на ее выбор субъектом (Казаренков, Казаренкова, 2000).

Существуют мнения ученых о стратегиях поведения в конфликте как стабильной, стилевой характеристике личности; одни индивиды склонны, демонстрировать исключительно избегающую, кооперативную, приспособленческую или соперничающую типы (Гиппенрейтер, Романова, 2000). Некоторые авторы настаивают, что социальное поведение человека зависит от ситуации и может в зависимости от ее контекста значительно варьировать с точки зрения выбранных субъектом стратегий (Росс, Нисбет, 1999). Содержательные и временные аспекты конфликтной ситуации, а также «цена» решения определяют выбор субъекта (Гришина, 2008).

Таким образом, исследователями выделяются многие личностные детерминанты поведения в конфликтной ситуации, где на первое место выходят индивидуальные особенности эмоционально-волевой и мотивационно-смысловой сферы, а также когнитивные личностные характеристики. Учитывая высокую актуальность и прикладную значимость профилактики и управления конфликтами в профессиональной педагогической среде, нами была выдвинута и подвергнута эмпирической проверке *гипотеза* о связи атрибутивного стиля личности и стратегий поведения преподавателей в конфликтном деловом взаимодействии.

В исследовании приняли участие 60 преподавателей — слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» в возрасте от 28 до 63 лет, из которых было 24 женщины и 36 мужчин. В выборке испытуемых 11 преподавателей имели опыт трудовой деятельности от 1 до 4 лет, у 22 человек стаж профессиональной педагогической деятельности составлял от 5 до 8 лет, у 27 сотрудников — 9 и более лет.

**Методы и методики.** В качестве диагностического инструментария использовались опросник атрибутивного оптимистического стиля СТОУН-В Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяховой (Гордеева, 2008), тест-опросник К. Томаса «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» в адаптации Н. В. Гришиной (Гришина, 2008). В соответствии с задачами исследования при заполнении опросного бланка методики К. Томаса преподавателям предлагалось выразить их типичное поведение в конфликтных ситуациях делового взаимодействия в профессиональной педагогической деятельности. Полученные данные обрабатывались методами описательной и математической статистики в программах Microsoft Excel и Statistica 7.0. Для изучения взаимосвязей между параметрами стиля атрибуции и стратегиями конфликтного поведения субъекта использовался корреляционный анализ по Спирмену.

**Результаты исследования.** Рассмотрев результаты диагностики параметров атрибутивного стиля личности и типов поведения преподавателей в конфликтной ситуации делового взаимодействия, мы выдвинули предположение: атрибутивный стиль, свойственный преподавателю, определяет характер интерпретации конфликта, и, соответственно, с ним будет взаимосвязана стратегия поведения субъекта профессионального педагогического взаимодействия в конфликте.

Проверка данной гипотезы осуществлена нами с помощью процедуры корреляционного анализа данных по Спирмену. Теснота корреляционной связи определялась по величине коэффициента ранговой корреляции Спирмена и уровню статистической значимости этого коэффициента. Обнаруженные корреляционные связи между изучаемыми переменными, значимые на уровне  $p < 0,05000$ , представлены в матрице интеркорреляций (табл.).

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей параметров атрибутивного стиля и поведения преподавателей в конфликтном деловом взаимодействии

Стратегии поведения в конфликте	Общий показатель оптимизма	Параметр стабильности	Оптимизм в межличностных ситуациях	Оптимизм в ситуациях достижения
Соперничество			-0,359	
Сотрудничество	0,484	0,383		0,346
Компромисс				0,512
Избегание		-0,568	-0,314	
Приспособление	-0,376	-0,388		

Данные в таблице свидетельствуют о том, что существуют прямые (положительные) и обратные (отрицательные) корреляционные взаимосвязи между параметрами оптимистического атрибутивного стиля и склонностью преподавателя использовать те или иные стратегии поведения в конфликтном профессиональном педагогическом взаимодействии. Данные связи колеблются от умеренных ( $0,3 < r < 0,49$ ) до средних ( $0,50 < r < 0,69$ ) по силе. Чем выше сила связи, тем в более значительной степени изменения значений одной из изучаемых переменных сопутствуют систематическому изменению значений другой переменной (Наследов, 2012).

В таблице показано, что статистически значимые значения коэффициента корреляции имеет в пересечении следующих колонок: общий показатель оптимизма — сотрудничество; общий показатель оптимизма — приспособление; параметр стабильности — сотрудничество; параметр стабильности — избегание; параметр стабильности — приспособление; оптимизм в межличностных ситуациях — соперничество; оптимизм в межличностных ситуациях — избегание; оптимизм в ситуациях достижения — сотрудничество; оптимизм в ситуациях достижения — компромисс. Раскроем психологическую феноменологию полученных корреляционных взаимосвязей переменных.

Наличие прямой умеренной корреляции между общим показателем оптимизма и стратегией сотрудничества ( $r = 0,484$  при  $p < 0,05$ ) показывает, что чем выше у преподавателя выражен общий показатель оптимизма в оценке и интерпретации причин событий, чем более выражен позитивный, или конструктивный, стиль атрибутирования фактов его жизнедеятельности, а также гибкость и реалистичность в оценках событий, способность анализировать и интерпретировать со знаком «плюс» достижения и неудачи, тем в большей мере преподаватель в ходе делового взаимодействия готов реализовывать стратегии сотрудничества, то есть решать возникшие производственные проблемы с коллегами на основе принципа баланса интересов всех участников конфликта и на признании значимости для успешной командной работы ценности межличностных доверительных отношений в педагогическом коллективе.

Прямая умеренная корреляция между параметром атрибутивного стиля «стабильность» и стратегией сотрудничества преподавателей в конфликтном деловом взаимодействии ( $r = 0,383$  при  $p < 0,05$ ) означает, что чем более стабильными, постоянными и неизменными воспринимаются преподавателем причины достигнутых успехов, тем более он готов к конструктивному обсуждению проблемы конфликта с другими субъектами профессиональной педагогической деятельности. И наоборот, если причины успехов воспринимаются преподавателем непостоянными и изменяющимися, а причины неудач — стабильными, постоянными и неизменными, субъект в меньшей степени способен к кооперации; в данном случае другая сторона рассматривается не как союзник в поиске решения, а как противник.



Существует обратная средняя корреляция между параметром атрибутивного стиля «стабильность» и стратегией избегания конфликта преподавателем ( $r = -0,568$  при  $p < 0,05$ ). Это доказывает, что чем более стабильными, постоянными и неизменными воспринимаются причины успехов, тем менее преподаватели склонны к самоустранению, игнорированию или фактическому отрицанию конфликта во взаимодействии с коллегами. И также наоборот, если причины успехов воспринимаются непостоянными и изменяющимися, а причины неудач стабильными, постоянными и неизменными, преподаватели в большей степени стремятся к самоустранению, игнорированию противоречивых задач и средств их реализации в профессиональной педагогической среде; таким педагогам свойственно отсутствие стремления к достижению собственных целей.

Обратная умеренная корреляция между общим показателем оптимизма и стратегией приспособления преподавателя в условиях конфликта ( $r = -0,376$  при  $p < 0,05$ ) свидетельствует о том, что чем более оптимистичным стилем социально-познавательной активности характеризуются педагоги, тем в большей степени для них характерна стабильность действий и установок, их неизменность под реальным или воображаемым давлением со стороны «соперника». И наоборот, для преподавателей с пессимистичным стилем атрибуции более характерно изменение своих действий под давлением противоположной стороны, податливость чужому мнению в ущерб собственным интересам в процессе конфликтного взаимодействия.

Обратная слабая корреляция между параметром атрибутивного стиля «стабильность» и стратегией приспособления субъекта педагогической деятельности в конфликте ( $r = -0,388$  при  $p < 0,05$ ) означает, что чем в большей степени преподаватель воспринимает свои успехи как стабильные, устойчивые, постоянные и неизменные, не зависящие от внешних условий и обстоятельств, действий других людей, тем в меньшей степени стремится смягчить, сгладить конфликтную ситуацию в профессиональном взаимодействии с коллегами посредством уступчивости, готовности к примирению с целью экономии эмоциональных ресурсов, снятия напряжения и «мирного» сосуществования различных индивидуальностей, сохранения сформировавшегося эмоционального тона отношений как более ценного по сравнению с необходимостью осмысления и разрешения имеющихся противоречий. И наоборот, педагог, менее уверенный в своей профессиональной самоэффективности и объясняющий свои достижения как временные, случайные и специфичные, предпочитает уступать оппоненту в признании правоты, однако в этом случае легко обмануться, полагаясь на взаимность этой стратегии, и возрастают риски эскалации давления и требований противоположной стороны, которая, рассчитывая на мягкосердечие или податливость уступившего коллеги, может встать на путь соперничества, а не поиска взаимоприемлемого решения.

Оптимистический атрибутивный стиль субъекта педагогической деятельности относительно ситуаций межличностного взаимодействия как предиктор позитивного чувства солидарности, общности с другими является преградой для стратегий соперничества и избегания в конфликтной ситуации профессионального общения, о чем свидетельствуют обратные умеренные корреляционные связи между обозначенными переменными ( $r = -0,359$  и  $r = -0,314$  соответственно при  $p < 0,05$ ). Чем более преподаватель имеет оптимистичные ожидания по отношению к совместной деятельности с коллегами, чем более ему свойственны установки на взаимодоверие и взаимораскрытие, приписывание коллегам личностных и деловых характеристик, имеющих преимущественно положительную эмоциональную коннотацию, тем менее субъект профессионального педагогического взаимодействия склонен в ситуации конфликта занимать позицию конфронтации и противостояния, а также физического или психологического «ухода» от ситуации, игнорирования противоречий.

Наличие прямых умеренных и средних корреляций между показателем оптимизма преподавателя в ситуациях достижения и стратегиями сотрудничества ( $r = 0,346$  при

$p < 0,05$ ) и компромисса ( $r = 0,512$  при  $p < 0,05$ ) в конфликтной ситуации делового взаимодействия показывает, что чем выше у субъекта педагогической деятельности вера в собственные силы, способности и возможности, в свою самоэффективность, тем в большей мере он готов к обсуждению возникших разногласий с оппонентами как союзниками в поиске обоюдновыгодного решения и допускает необходимость уступок для реализации интересов и целей каждой из сторон конфликта, тем более ценным для преподавателя является кооперация, «встречное» движение членов команды профессионалов как условия достижения близких и отсроченных задач, стоящих перед педагогическим коллективом и учреждением образования.

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило предположение о существовании взаимосвязи атрибутивного стиля и поведения преподавателей в конфликтном деловом взаимодействии: оптимистичность в достижениях и во взаимоотношениях с другими, стабильность как параметры стиля атрибуции личности связаны прямыми (положительными) корреляционными связями со стратегиями компромисса и сотрудничества и обратными (отрицательными) корреляциями — с приспособлением, избеганием и соперничеством как паттернами конфликтного взаимодействия преподавателей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут служить основой для дальнейшего изучения особенностей и коррекции атрибуции субъектов педагогической деятельности применительно к конфликтам в ситуациях общения в системе «преподаватель — студент», «преподаватель — администратор» и могут быть полезны для разработки профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на управление конфликтами в учреждениях образования.

#### Список использованных источников

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. — М., 2011. — 304 с.
2. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Оптимистический атрибутивный стиль и диспозиционный оптимизм: эмпирическая проверка сходства и различия двух конструкторов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2017. — Т. 14, № 4. — С. 756–765.
3. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н., Титова Грэншам В. А. Краткий опросник оптимистического атрибутивного стиля // Психологический журнал. — 2019. — Т. 40, № 6. — С. 76–86.
4. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля (опросник СТОУН). — М., 2008. — 154 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб., 2008. — 544 с.
6. Казаренков В. И. Интегративный курс «Искусство человеческого взаимодействия» в практике подготовки специалистов в высшей школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2006. — № 2. — С. 142–145.
7. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Социология управления: конфликт. — М., 2000. — 43 с.
8. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. — СПб., 2012. — 392 с.
9. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М., 2000. — 776 с.
10. Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. — М., 1999. — 429 с.
11. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни : пер. с англ. — М., 2006. — 367 с.
12. Современные проблемы психологии управления / отв. ред. Г. П. Емельянов, А. Л. Журавлев, Г. В. Телятников. — М., 2002. — 416 с.
13. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. — М., 1999. — 351 с.
14. Weiner B., Frieze I., Kukla A., Reed L., Rest S., Rosenbaum R. M. Perceiving the causes of success and failure // E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, B. Weiner (eds.). Attribution: perceiving the causes of the behavior. — Morristown, 1972. — Pp. 95–120.

Сведения об авторах

**Казаренков Вячеслав Ильич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Россия).

**Оськин Николай Сергеевич** — заместитель декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: Oskin-ns@rudn.ru (Россия).

*V. I. Kazarenkov, N. S. Oskin*

**THE CONNECTION BETWEEN TEACHERS’  
ATTRIBUTIONAL STYLE AND BEHAVIORAL PATTERNS  
IN PROFESSIONAL CONFLICTS**

The article treats the relevance and the prognostic value of attributional approach to the investigation of conflicts in educators’ professional interaction. The analysis of theoretical concepts enables the author to conclude that educators’ individual inclination to use the inner or outer vectors of attribution defines the perception of other subjects of the interaction (including conflicting situations) as potential partners or as competitors and, therefore, influences the choice of a respective behavioral pattern.

The article presents the results of an empirical research that reveals the content and the direction of correlated links between achievement-associated optimism, stability as a parameter of personal attribution and strategies of compromise, cooperation, adjustment, avoidance, competitiveness as behavioral patterns in a conflicting professional interaction.

The results of the research are valid for psychologists and educators who develop prophylactic and correctional strategies aimed at the management of conflicts in pedagogical teams.

casual attribution; attributive personal style; conflict in professional interaction; teachers’ behavioral patterns in conflicting situations

**References**

1. Ancupov A. Ja., Shipilov A. I. *Konfliktologija* [Conflictology]. Moscow, 2011. (In Russian).
2. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Optimistic Attributional Style and Dispositional Optimism: an Empirical Assessment of Similarities and Differences of the Two Constructs. *Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki* [Psychology. Higher School of Economics Journal]. 2017, vol.14, no. 4, pp. 756–765. (In Russian).
3. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N., Titova Grjensham V. A. A Short Questionnaire of Optimistic Attributional Style. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2019, vol. 40, no. 6, pp. 76–86. (In Russian).
4. Gordeeva T. O., Osin E. N., Shevjahova V. Ju. *Diagnostika optimizma kak atributivnogo stilja (oprosnik STOUN (stil' ob#jasnenija uspehov i neudach))* [Evaluating Optimism as an Attributive Style (Success and Failure Explanatory Style questionnaire)]. Moscow, 2008. (In Russian).
5. Grishina N. V. *Psihologija konflikta* [Psychology of Conflict]. St. Petersburg, 2008. (In Russian).
6. Kazarenkov V. I. The Art of Human Interaction Integrative Course in University Students’ Training. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija “Psihologija i pedagogika”* [Bulletin of People’s Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2006, no. 2, pp. 142–145. (In Russian).
7. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. *Sociologija upravljenija: konflikt* [Managerial Sociology: Conflicts]. Moscow, 2000. (In Russian).

8. Nasledov A. D. *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija: analiz i interpretacija dannyh* [Mathematical Methods of Psychological Research: Data Analysis and Interpretation]. St. Petersburg, 2012. (In Russian).

9. Gippenrejter Ju. B., Romanov V. Ja. (eds.). *Psihologija individual'nyh razlichij* [Psychology of Individual Differences]. Moscow, 2000. (In Russian).

10. Ross L., Nisbet R. *Chelovek i situacija. Uroki social'noj psihologii* [People and Situations. Lessons of Social Psychology]. Moscow, 1999. (In Russian).

11. Seligman M. *Novaja pozitivnaja psihologija: Nauchnyj vzgljad na schast'e i smysl zhizni* [New Positive Psychology: Happiness and the Meaning of Life from a Scientific Viewpoint]. Moscow, 2006. (Transl. from English).

12. Emel'janov G. P., Zhuravlev A. L., Teljatnikov G. V. (eds.). *Sovremennye problemy psihologii upravlenija* [Modern Issues of Managerial Psychology]. Moscow, 2002. (In Russian).

13. Zhuravlev A. L., Shorohova E. V. (eds.). *Social'no-psihologicheskie issledovanija rukovodstva i predprinimatel'stva* [Social and Psychological Research of Leadership and Entrepreneurship]. Moscow, 1999. (In Russian).

14. Weiner B., Frieze I., Kukla A., Reed L., Rest S., Rosenbaum R. M. Perceiving the Causes of Success and Failure. Attribution: Perceiving the Causes of the Behavior. Jones E. E., Kanouse D. E., Kelley H. H., Nisbett R. E., Valins S., Weiner B. (eds.). Morristown, 1972, pp. 95–120.

#### Information about the authors

**Kazarenkov Vyacheslav Pyich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social and Differential Psychology at People's Friendship University of Russia. E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Russia).

**Oskin Nikolay Sergejevich** — Deputy Dean of the Faculty of Refresher Courses for Russian (RFL/RSL) Teachers at People's Friendship University of Russia. E-mail: Oskin-ns@rudn.ru (Russia).

*Поступила в редакцию 02.07.2020.*

*Received 02.07.2020.*

УДК 159.9.072:316.476:355.232.6

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.012

*Е. А. Лопатин*

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УСТАНОВОК НА МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ДОВЕРИЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье дается теоретико-методологическое обоснование исследований установок на межличностное доверие у сотрудников органов внутренних дел.

Доверие сотрудников полиции к другим людям, в отличие от доверия общества полиции, редко является предметом научного интереса. Недостаток исследований привел к необходимости обратиться к анализу работ, связанных с доверием представителей других правоохранительных органов (прежде всего, сотрудников уголовно-исполнительной системы), а также представителей гражданских профессий типа «человек — человек».

Анализ показал значимость обучения в вузе как периода формирования профессионально значимых установок на межличностное доверие и недоверие. Выявлено, что средний уровень межличностного доверия является оптимальным и способствует повышению эффективности

оперативно-служебной деятельности. Показано, что уровень межличностного доверия коррелирует с положительно оцениваемыми характеристиками коммуникативной компетенции: демократическим стилем управления, коммуникативной толерантностью и эмпатией. Изучены факторы формирования установок на доверие у сотрудников органов внутренних дел: объективные закономерности межличностного восприятия, особенности личности, внешности и поведения воспринимаемого субъекта, личностные особенности самого сотрудника. Описана методологическая база исследования межличностного доверия сотрудников органов внутренних дел.

доверие; недоверие; межличностное доверие; социальное доверие; социальная установка; коммуникативная толерантность; эмпатия; сотрудник органов внутренних дел; коммуникативная компетентность; профессиональное общение

**Актуальность темы.** Доверие граждан полиции и ее сотрудникам является актуальной темой исследования в социологии и психологии, в то время как противоположное явление — доверие самих полицейских гражданам — остается недостаточно изученным. Имеются результаты исследования лишь отдельных аспектов проблемы. Например, выявлены особенности проявления межличностного доверия у представителей различных служб и подразделений органов внутренних дел (Купрейченко, 2008, с. 211).

Между тем актуальность исследования установок на межличностное доверие сотрудников органов внутренних дел (ОВД), по нашему мнению, является высокой и обусловленной рядом факторов.

Во-первых, констатируется определенное противоречие. Так, если рассматривать распространенные ситуации профессионального общения сотрудников ОВД (например, допрос гражданина в бесконфликтной ситуации, обусловленной желанием допрашиваемого лица оказать помощь правоохранительным органам), то проявление недоверия будет препятствовать установлению психологического контакта с гражданином и, как следствие, снижать эффективность оперативно-служебной деятельности. Однако, исходя из своих профессиональных обязанностей, сотрудник ОВД при общении с предполагаемым преступником должен в условиях краткосрочного контакта и недостатка информации о собеседнике проявлять осторожность и определенную меру недоверия (установка «доверяй, но проверяй»). Таким образом, возникает необходимость установления оптимального уровня межличностного доверия у сотрудников полиции.

Во-вторых, демонстрация сотрудником полиции в ходе профессионального общения коммуникативного поведения, соответствующего оптимальному уровню межличностного доверия, будет повышать эффективность профессионального общения. Таким образом, необходимо изучить внешние проявления межличностного доверия сотрудников ОВД в определенном коммуникативном поведении, его корреляцию с конкретными стратегиями и стилями межличностного взаимодействия.

В-третьих, в связи с потребностью общества в принятии на службу сотрудников полиции с высоким уровнем коммуникативной компетентности возникает необходимость изучения факторов, влияющих на формирование установок на межличностное доверие и самого процесса формирования установок на межличностное доверие сотрудников ОВД в процессе обучения в вузе.

В-четвертых, для проведения эмпирических исследований феномена межличностного доверия сотрудников органов внутренних дел необходимо предварительно провести теоретический анализ источников по проблеме и определить его методологическую базу.

**Цель исследования** — изучение особенностей формирования и проявления установок на межличностное доверие у сотрудников органов внутренних дел.

**Задачи** исследования:

- 1) определение оптимального уровня межличностного доверия сотрудников ОВД;
- 2) определение меры соотношения межличностного доверия сотрудников ОВД со стратегиями и стилями межличностного взаимодействия;
- 3) изучение особенностей формирования установок на межличностное доверие сотрудников ОВД в ходе профессионализации;
- 4) установление факторов, влияющих на формирование установок на межличностное доверие сотрудников ОВД;
- 5) выявление методологической базы для проведения дальнейших исследований межличностного доверия сотрудников органов внутренних дел.

**Гипотеза исследования:** специфика профессиональной деятельности сотрудников ОВД проявляется в определенном уровне межличностного доверия, способствующем повышению эффективности профессиональной деятельности; в соответствии межличностного доверия сотрудников с определенными стилями и стратегиями межличностного взаимодействия; в наличии определенных факторов, влияющих на формирование установок на межличностное доверие у сотрудников ОВД.

**Методы исследования:** общенаучные (диалектический метод, анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование, аналогии и моделирование), частнонаучные (теоретический анализ источников).

**Обсуждение результатов исследования.** Анализ психологической литературы по проблеме показал, что по форме и содержанию близкой к деятельности сотрудников органов внутренних дел является работа сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний, у которых низкий уровень доверия рассматривается учеными как проявление профессиональной деструкции (Болдырев, Болдырева, Тхоржевская, 2016). Из анализа исследований представителей гражданских профессий типа «человек — человек» следует вывод о негативном влиянии низкого уровня доверия на эффективность профессиональной деятельности. Так, на примере педагогов, чье взаимодействие с обучающимися, как и у сотрудников органов внутренних дел с гражданами, имеет ролевой характер и обусловлено разными статусами субъектов, показано, что низкий уровень доверия к другим при более выраженном доверии к себе отрицательно воздействует на гармонию доверительных отношений (Тутова, 2008, с. 12), а средний и высокий уровень межличностного доверия и доверия себе препятствует профессиональной деформации (Скрипкина, Селезнева, 2014).

Тем не менее важно отметить, что проявление высокого уровня доверия у сотрудников органов внутренних дел тоже следует оценивать негативно. Специфика служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел заключается в том, что при высоком уровне доверия будет снижаться бдительность, осложняться противодействие уловкам и манипуляциям со стороны незаконопослушных граждан. Учитывая, что доверие связано с открытостью, убежденностью в порядочности и честности собеседника (Климонтова, Кожевина, 2014, с. 193) и представляет собой «субъективное отношение к личности другого, основанное на позитивном прогнозировании его будущих поступков» (Пухарева, 2010, с. 95), проявление высокого уровня доверия в отношении преступников может представлять опасность (иногда даже смертельную) для сотрудников ОВД и окружающих граждан. Данный тезис подтверждается в исследовании курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний России (Черемисова, Паулкина, 2019), в котором упоминается, что доверчивость повышает вик-

тимность, из-за чего это свойство, наряду с конфликтностью, вспыльчивостью и тревожностью, авторы относят к снижающим эффективность профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Таким образом, если высокий и низкий уровни межличностного доверия снижают эффективность профессиональной деятельности сотрудников ОВД, то средний уровень следует считать оптимальным.

Имеющиеся исследования свидетельствуют о корреляции межличностного доверия со стратегиями и стилями межличностного взаимодействия.

Е. А. Тутова выделяет некоторые крайние варианты проявления связи межличностного взаимодействия и межличностного доверия (Тутова, 2008). Высокий уровень межличностного доверия в сочетании с высоким уровнем доверия к себе имеет прямо пропорциональную связь с эмпатией, уровнем субъективного контроля, стратегией сотрудничества и коммуникативной толерантностью. Низкий уровень межличностного доверия в сочетании с низким доверием к себе связан с низким уровнем коммуникативной толерантности, субъективного контроля и эмпатии («сворачиванием» эмпатии), а также со значительным самоконтролем в общении. Высокий уровень межличностного доверия в сочетании с низким уровнем доверия к себе приводит к выраженному проявлению коммуникативной толерантности и эмпатии, однако свидетельствует о негативной тенденции поиска одобрения и поддержки окружающих. Низкий уровень межличностного доверия в сочетании с высоким уровнем доверия к себе ведет к авторитарности и доминированию.

В. А. Дорофеев показывает, что для авторитарного стиля руководства характерна абсолютизация либо доверия, либо недоверия к себе; для попустительского стиля — абсолютизация недоверия к себе. Для демократического стиля характерно среднее значение доверия к себе, при этом лица, склонные к использованию подобного стиля, чаще проявляют способность различать «действительное» и «демонстрируемое» доверие. В отличие от них лица с авторитарным и попустительским стилями реже различают указанные виды доверия, в связи с этим чаще относят собеседников к категории «трудных» и осуществляют и в их отношении меры воздействия, проявляя таким образом коммуникативную интолерантность (Дорофеев, 1999).

И. Ю. Леонова эмпирически доказала, что доверие как черта личности улучшает восприятие оппонента в конфликтных ситуациях (Леонова, 2015).

Таким образом, уровень межличностного доверия коррелирует с демократическим стилем управления, коммуникативной толерантностью и эмпатией. Как следствие, демонстрация указанных характеристик коммуникативной компетенции способствует повышению эффективности профессиональной деятельности сотрудников ОВД.

Рассмотрим особенности формирования установок на межличностное доверие в процессе обучения в вузе.

Как отмечается в научных исследованиях, осознанное доверие к социальному окружению формируется главным образом в юношеском возрасте (16–23 года) и связано с процессом профессионального и личностного самоопределения в период обучения в вузах (Достовалов, 2014, с. 324). По данным И. Н. Ефремкиной, в юношеском возрасте лица с высоким уровнем доверия не демонстрируют какого-либо выраженного стиля межличностного взаимодействия, в отличие от тех, кто менее склонен к доверию и демонстрирует выраженное агрессивное и подозрительное отношение к окружающим (Ефремкина, 2019, с. 196).

У студентов-юристов, чья деятельность также относится к правоохранительной сфере, в ходе обучения в вузе выявлено повышение уровня доверия к себе в профессиональной и интеллектуальной сферах жизни и уменьшение уровня дове-

рия к друзьям, одноклассникам и преподавателям (Пухарева, 2010, с. 96). Указанные изменения исследователь объясняет требованием профессии: юрист должен не доверять, а проверять. Однако данное требование противоречит еще одному: юристу нужно устанавливать психологический контакт и выстраивать доверительные отношения с самыми разными категориями людей. Кроме того, повышение уровня доверия к себе при снижении уровня доверия к другим приводит к авторитарности в межличностном взаимодействии, поэтому мы констатируем проблему формирования коммуникативной компетентности в ходе получения профессионального образования студентов-юристов.

Следует отметить, что доверие к субъектам образовательного процесса (однокурсники, преподаватели, администрация вуза и т. д.) само по себе положительно влияет на успешность получения профессионального образования. Так, например, установлено, что «доверие к вузу, преподавателям, обучающимся является основой успешного сотрудничества, непременным условием личностного и профессионального развития» (Меркулова, 2014, с. 186). На примере студенческой молодежи показано, что преобладание доверия в социальной группе является показателем ее устойчивого равновесия, условием положительной групповой динамики, при этом доверие повышает прогнозируемость получения результатов деятельности группы, управляемость процессами внутри нее (Дорофеев, 2014, с. 80–84).

Особую актуальность изучения проблемы доверия в образовательных организациях МВД России подчеркивает Н. А. Зиминая, согласно данным которой психологическая дистанция между преподавателем и студентами в вузе, зависящая от доверия, оценивается преимущественно как далекая (68 %), очень далекая (20 %) и лишь в 2 % случаев как близкая (Зиминая, 2015, с. 3). Исследователь показывает, что при близкой психологической дистанции взаимоотношения между преподавателями и обучающимися характеризуются следующими положительными показателями: взаимный интерес, обоюдная заинтересованность во взаимодействии, надежность, взаимопонимание, готовность оказать поддержку, положиться на обещания, понимание общих интересов и взаимных обязательств, чувство ответственности, признание значения взаимопомощи, уважение, что положительно воздействует на процесс обучения. Можно предположить, что проявление доверия сотрудников органов внутренних дел к гражданам будет сопровождаться аналогичными положительными характеристиками в оценках взаимоотношений.

Таким образом, необходимо говорить об обучении в вузе как важном факторе формирования профессионально значимых установок на межличностное доверие.

Следует отметить, что имеющиеся исследования феномена доверия главным образом проводятся среди преподавателей и коллективов школьников/студентов — постоянных социальных групп. Между тем, профессиональное общение сотрудников ОВД с гражданами часто отличается краткосрочным характером и дефицитом информации о незнакомом человеке. В связи с этим, на наш взгляд, при изучении факторов, влияющих на формирование установок на межличностное доверие сотрудников ОВД, следует изучать особенности формирования доверия к незнакомым людям.

Проанализировав исследования различных особенностей формирования доверия к незнакомым людям, мы выделили четыре фактора, влияющих на этот процесс.

Во-первых, формирование доверия к незнакомому человеку зависит от объективных закономерностей межличностного восприятия, так называемых эффектов перцепции:

– эффекта последней информации (при прочих равных условиях больше доверия получит источник последней информации);



– эффекта проецирования (в результате подсознательного приписывания своих качеств собеседнику делается вывод о возможности доверия);

– эффекта «ореола» (общее впечатление о собеседнике оказывает влияние на оценку его как внушающего или не внушающего доверие);

– эффекта «спящего» (в некоторых случаях доверие к информации может укрепиться, если по прошествии времени источник информации забывается, а люди запоминают саму информацию лучше, чем причину, по которой ей не доверяли (Ильин, 2013, с. 108)).

К объективным свойствам социальной перцепции, по нашему мнению, следует также отнести выявленный А. Б. Купрейченко феномен асимметрии критериев доверия и недоверия, проявляющийся в преобладании у большинства людей позитивного отношения к людям и окружающему миру (Купрейченко, 2008, с. 117).

Во-вторых, формирование доверия к незнакомому человеку зависит от особенностей воспринимаемого субъекта. Так, в работе И. Е. Ильина перечисляются качества человека, вызывающие к нему доверие: приятная манера речи собеседника, привлекательный внешний вид, высокий социальный статус и авторитет (Ильин, 2013).

В исследовании А. Б. Купрейченко показано, что наиболее значимыми критериями доверия к незнакомым людям являются прежде всего их «сила, активность, оптимизм (веселость), смелость... Чрезвычайно значимыми являются нравственные качества: искренность, честность, терпимость, справедливость... Критериями доверия выступают также ум, образованность, авторитетность...» (Купрейченко, 2008, с. 110). Однако следует отметить, что, согласно идее исследователя, многие из этих качеств при определенных условиях могут выступить факторами формирования недоверия. Такая двойственность объясняется амбивалентностью природы феномена доверия. Так, например, сила и активность собеседника, вызывающая доверие у знакомого человека, может иногда вызывать опасение у незнакомого («А что если эта сила принадлежит врагу — человеку с иными ценностями, пересекающимися интересами и стремящемуся завладеть чем-либо, принадлежащим мне?») (Купрейченко, 2008, с. 118)).

Л. А. Хрисанфовой, Т. В. Маркеловой и Л. Ф. Суловой в процессе изучения процесса формирования доверия, при котором источником информации является первичное восприятие лица незнакомого человека, выявлена статистически значимая обратная зависимость доверия к лицу незнакомого человека на фотографии и его оценки как «напряженного». Под «напряженностью» в исследовании понималось «чувство натяжения, напряжения, общее ощущение нарушения равновесия и готовности изменить поведение при встрече с каким-либо угрожающим ситуативным фактором» (Хрисанфова, Маркелова, Сулова, 2014, с. 252). Иными словами, вызывают больше доверия те незнакомые люди, которые производят впечатление эмоционально устойчивых, готовых проявить гибкость в поведении и общении.

В-третьих, формирование доверия к незнакомому человеку обусловливается личностными особенностями самого воспринимающего субъекта. Л. А. Хрисанфова с соавторами отмечают, что к доверию незнакомым людям склонны личности, уверенные в себе, уважающие других, не являющиеся тревожными и депрессивными. Кроме того, больше доверяют незнакомым практичные люди и те, которые не привлекают к себе внимание. Исследователи делают вывод, что «вызывают доверие (по лицу человека) и доверяют люди, характеризующиеся прежде всего эмоциональной устойчивостью» (Хрисанфова, Маркелова, Сулова, 2014, с. 255). Именно эмоциональная устойчивость представляется главным фактором формирования доверия к незнакомому человеку по его внешнему виду. В работах других исследователей, например А. П. Кожевиной, отмечается значительная склонность к проявлению доверия у экстравертов (Кожевина, 2014, с. 255).

Таким образом, факторами формирования установок на межличностное доверие сотрудников органов внутренних дел являются следующие: объективные закономерности межличностного восприятия; особенности личности, внешности и поведения воспринимаемого субъекта; личностные особенности самого воспринимающего субъекта.

Проведенный анализ источников позволил нам определить круг идей, теорий и доводов, составляющих методологическую базу исследования установок на межличностное доверие сотрудников органов внутренних дел:

– положения эпигенетической теории Э. Эриксона о базовом доверии миру как основной социальной конструкции, которая определяет развитие отношения и установок человека к окружающим (Эриксон, 2018);

– представления И. В. Антоненко об онтогенезе доверия, согласно которым доверие как проявление отношения к конкретному объекту («конкретное доверие») формируется на основе базисного доверия личности и социального опыта (Антоненко, 2014);

– идеи Т. П. Скрипкиной об автономности и взаимосвязи двух форм доверия — к миру и себе (Скрипкина, 1998);

– тезисы А. Б. Купрейченко об амбивалентности доверия, которая проявляется в автономности существования и возможности одновременного проявления доверия и недоверия (Купрейченко, 2008);

– идея необходимости различения «действительного» («подлинного») и «демонстрируемого» («неподлинного») доверия (Дорофеев, 1999; Купрейченко, 2008);

– метасистемный и гуманистический подходы (Байкова, 2013), согласно которым утверждается единство и гармония, с одной стороны, доверия к себе и принятия себя как показателей социального здоровья и самоактуализации личности, с другой стороны, — межличностного доверия как показателей психологического здоровья социальной группы или общества в целом.

В ходе теоретического исследования были сформулированы **выводы**.

1. Особенности профессии сотрудников органов внутренних дел, влияющими на проявление межличностного доверия, являются:

– формирование межличностного доверия у сотрудника ОВД происходит главным образом в условиях краткосрочного контакта и недостатка информации о собеседнике;

– проявление низкого уровня межличностного доверия у сотрудника ОВД отрицательно влияет на успешность профессиональной деятельности, так как во многих ситуациях профессионального общения препятствует установлению психологического контакта с гражданином;

– проявление высокого уровня межличностного доверия у сотрудника ОВД также отрицательно влияет на успешность профессиональной деятельности, так как снижает бдительность, осложняет противодействие уловкам и манипуляциям со стороны незаконопослушных граждан.

2. Оптимальным для эффективной профессиональной деятельности сотрудников ОВД является средний уровень межличностного доверия.

3. Уровень межличностного доверия сотрудников ОВД коррелирует с демократическим стилем управления, коммуникативной толерантностью и эмпатией. Их демонстрация в коммуникативном поведении сотрудников органов внутренних дел способствует повышению эффективности профессиональной деятельности.

4. Обучение в вузе МВД, которое, как правило, проходит в юношеском возрасте, является важным периодом формирования профессионально значимых установок на межличностное доверие и недоверие сотрудников органов внутренних дел. Доверие

к субъектам образовательного процесса (однокурсники, преподаватели и др.) влияет на успешность самого получения профессионального образования.

5. Факторами формирования установок на доверие у сотрудников органов внутренних дел являются объективные закономерности межличностного восприятия; особенности личности, внешности и поведения воспринимаемого субъекта; личностные особенности самого сотрудника.

6. Объективными закономерностями межличностного восприятия, влияющими на формирование установок на доверие у сотрудников ОВД, становятся эффекты перцепции: последней информации, проецирования, «ореола», «спящего», «асимметрии критериев доверия и недоверия» (преобладание позитивного отношения к людям и окружающему миру) и др.

7. К особенностям гражданина, влияющим на формирование установок на доверие у сотрудников ОВД, относятся приятная манера речи, привлекательный внешний вид, высокий социальный статус и авторитет, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе и спокойствие, общительность, открытость и искренность, готовность проявить гибкость и др.

8. Особенности личности сотрудников ОВД, влияющими на формирование у них установок на доверие, является уверенность в себе, готовность проявить уважение к собеседнику, эмоциональная устойчивость и т. п.

9. Методологическую базу исследования установок на межличностное доверие сотрудников органов внутренних дел могут составлять идея базового доверия миру как основной социальной конструкции, которая определяет развитие отношения и установок человека к окружающим; положение об автономности и взаимосвязи двух форм доверия (к миру и себе); идея амбивалентности доверия, которая проявляется в возможности одновременного проявления доверия и недоверия; подход к онтогенезу доверия, согласно которому доверие как проявление отношения к конкретному объекту («конкретное доверие») формируется на основе базисного доверия личности и социального опыта; идея необходимости различения «действительного» («подлинного») и «демонстрируемого» («неподлинного») доверия; метасистемный и гуманистический подходы, утверждающие единство и гармонию доверия к себе как показателя социального здоровья и самоактуализации личности, а также межличностного доверия как показателя психологического здоровья социальных групп, общества.

**Перспективы дальнейших исследований.** Полагаем, что перспективным является эмпирическое изучение межличностного доверия сотрудников ОВД, в том числе впервые принимаемых на службу, с целью подтверждения выводов, которые получены в результате теоретического исследования.

Кроме того, перспективными являются исследования корреляций уровня межличностного доверия сотрудников ОВД с уровнем профессиональной деформации, а также склонностей к определенным формам коммуникативного поведения, которые могут косвенно указывать на межличностное доверие. Следует обратить внимание на такие показатели профессиональной деформации сотрудников ОВД, как «обвинительный уклон» и «болезненная подозрительность и недоверие ко всем людям». В случае доказательства указанной связи диагностику и коррекцию установок на межличностное доверие необходимо включить в систему работы по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности.

Направлением практического использования полученных результатов может стать обучение в вузах МВД управлению «демонстрируемым» доверием с целью повышения эффективности профессионального общения сотрудников ОВД с гражданами.

Список использованных источников

1. Антоненко И. В. Социальная психология доверия // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 11/2 (39). — С. 99–104.
2. Байкова Л. А. О некоторых критериях эффективности воспитательной системы школы и вуза // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 3 (27). — С. 20–27.
3. Болдырев А. В., Болдырева Т. А., Тхоржевская Л. В. Психодиагностические маркеры феномена недоверия у сотрудников уголовно-исполнительной системы // Прикладная юридическая психология. — 2016. — № 1. — С. 88–94.
4. Дорофеев В. А. Доверие в системе «учитель — ученик» при разных стилях педагогического руководства : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 1999. — 19 с.
5. Дорофеев В. А. Амбивалентность доверия к преподавателям и флуктуации в динамике студенческих групп // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. — 2014. — № 2. — С. 80–84.
6. Достовалов С. Г. Доверие к социальному миру как акмеологическая основа формирования толерантного сознания у студентов вузов // Известия Саратовского университета. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». — 2014. — Т. 3, вып. 4 (12). — С. 322–325.
7. Ефремкина И. Н. Исследование особенностей социально-психологических характеристик у лиц юношеского возраста с различным уровнем доверия в межличностных отношениях // Вестник университета. — 2019. — № 6. — С. 191–197.
8. Зими́на Н. А. Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе // Концепт. — 2015. — № 7. — URL : <http://e-koncept.ru/2015/15238.htm> (дата обращения: 26.03.2020).
9. Ильин Е. П. Психология доверия. — СПб. : Питер, 2013. — 288 с.
10. Климонтова Т. А., Кожевина А. П. Доверие как показатель открытости внутреннего мира человека // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — Т. 6, № 6, ч. 1. — С. 192–195.
11. Кожевина А. П. Смысловая оценка доверия у интровертов и экстравертов // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 19. — С. 251–253.
12. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — 564 с.
13. Леонова И. Ю. Влияние межличностного доверия на восприятие «другого» в конфликте // Вестник Южно-уральского государственного университета. Сер. «Психология». — 2015. — Т. 8, № 1. — С. 43–49.
14. Меркулова О. Г. Информационная этика студентов в системе академических ценностей вуза: компетентностный подход // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 1 (29). — С. 184–190.
15. Пухарева Т. С. Динамика доверия к себе и к другим у студентов юридического факультета в период обучения в вузе // Сибирский психологический журнал. — 2010. — № 36. — С. 95–97.
16. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление : дис. ... д-ра психол. наук. — Ростов н/Д, 1998. — 395 с.
17. Скрипкина Т. П., Селезнева Ю. В. Деформация доверительных отношений как фактор развития профессиональных деформаций педагога дошкольных образовательных организаций // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2014. — Т. 7, № 1. — С. 24–29.
18. Тутова Е. А. Доверие как фактор коммуникативной компетентности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 2008. — 21 с.
19. Храмов М. Ю., Фомина Н. А. Особенности личности военнослужащих-спортсменов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях : к 40-летию Института психологии, педагогики и социальной работы : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина, 2016. — С. 281–285.

20. Хрисанфова Л. А., Маркелова Т. В., Сулова Л. Ф. Формирование доверия к незнакомому человеку при восприятии его лица по фотографии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». — 2014. — № 3 (35). — С. 250–257.

21. Черемисова И. В., Паулкина Д. П. Диагностика виктимных качеств курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний как основа обеспечения виктимологической безопасности // Прикладная юридическая психология. — 2019. — № 4 (49). — С. 50–55.

22. Эрикссон Э. Детство и общество. — СПб. : Питер, 2018. — 448 с.

### Сведения об авторе

**Лопатин Егор Александрович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Рязанского филиала ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя». E-mail: eg.lopatin@gmail.com (Рязань).

*Ye. A. Lopatin*

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FEASIBILITY OF RESEARCH AIMED AT THE INVESTIGATION OF THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL TRUST IN POLICE OFFICERS

The article accounts for the theoretical and methodological feasibility of the research aimed at the investigation of the development of interpersonal trust in police officers.

Unlike people's trust in police, police officers' trust in other people is highly underinvestigated. We therefore deem it necessary to analyze works investigating other law enforcement officials' credibility (especially corrections officers' credibility) and civilians' credibility.

The analysis shows that interpersonal trust as a foundation of professional relationships is largely shaped in the process of acquiring higher education. The article maintains that interpersonal trust is an essential prerequisite for efficient operational service. It shows that the level of interpersonal trust correlates with socially valid communication skills, democratic management style, communicative tolerance, empathy.

The article investigates the factors that facilitate the development of trust in police officers: principles of interpersonal perception, police officers' individual character traits, other people's character traits, outer looks and behavioral patterns. It describes the methodological foundation of research of interpersonal trust in police officers.

trust; mistrust; interpersonal trust; social trust; social guidelines; communicative tolerance; empathy; police officers; communicative competence; professional communication

### References

1. Antonenko I. V. Social Psychology of Trust. *Privolzhskij nauchnyj vestnik* [Volga Region Research Bulletin]. 2014, no. 11/2 (39), pp. 99–104. (In Russian).

2. Bajkova L. A. Guidelines for Effective Moral Education in Schools and Universities. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 3 (27), pp. 20–27. (In Russian).

3. Boldyrev A. V., Boldyreva T. A., Thorzhetskaja L. V. Psychodiagnostic Markers of the Phenomenon of the Absence of Trust in Correctional Officers. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija* [Applied Juridical Psychology]. 2016, no. 1, pp. 88–94. (In Russian).

4. Dorofeev V. A. *Doverie v sisteme "uchitel' — uchenik" pri raznyh stiljah pedagogicheskogo rukovodstva* [Teacher-Student Trust and Different Teaching Styles]. Rostov-on-Don, 1999, 19 p. (In Russian).
5. Dorofeev V. A. The Ambivalence of Teacher Credibility and Fluctuations in the Dynamics of Student Groups. *Izvestija vuzov. Severo-Kavkazskij region. Obshhestvennye nauki* [University Proceedings. The North Caucasus Region. Social Sciences]. 2014, no. 2, pp. 80–84. (In Russian).
6. Dostovalov S. G. Social Trust as the Acmeological Basis of the Formation of Tolerance in University Students. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Serija "Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija"* [Proceedings of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology series]. 2014, vol. 3, iss. 4 (12), pp. 322–325. (In Russian).
7. Efremkina I. N. Investigating the Peculiarities of Social and Psychological Characteristics in Adolescents with Various Levels of Interpersonal Trust. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2019, no. 6, pp. 191–197. (In Russian).
8. Zimina N. A. Teacher-Student Trust as a Necessary Component of University Education. *Koncept* [Concept]. 2015, no. 7, URL : <http://e-koncept.ru/2015/15238.htm> (accessed: 26.03.2020). (In Russian).
9. Il'in E. P. *Psihologija doverija* [Psychology of Trust]. St. Petersburg, Peter Publ., 2013, 288 p. (In Russian).
10. Klimontova T. A., Kozhevina A. P. Trust as an Index of People's Frankness. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'* [Historical and Social and Educational Thought]. 2014, vol. 6, no. 6, part 1, pp. 192–195. (In Russian).
11. Kozhevina A. P. Trust Evaluation in Introverts and Extroverts. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija* [Theory and Practice of Social Development]. 2014, no. 19, pp. 251–253. (In Russian).
12. Kuprejchenko A. B. *Psihologija doverija i nedoverija* [Psychology of Trust and Mistrust]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008, 564 p. (In Russian).
13. Leonova I. Ju. The Role of Interpersonal Trust on People's Perception of Others in Conflict Situations. *Vestnik Juzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Psihologija"* [Bulletin of South Urals State University. Psychology series]. 2015, vol. 8, no. 1, pp. 43–49. (In Russian).
14. Merkulova O. G. Students' Information Ethics within the System of Academic Values: Competency-based Approach. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 1 (29), pp. 184–190. (In Russian).
15. Puhareva T. S. The Dynamics of Self-trust and Interpersonal Trust in Law Students. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2010, no. 36, pp. 95–97. (In Russian).
16. Skripkina T. P. *Doverie kak social'no-psihologicheskoe javlenie* [Trust as a Social and Psychological Phenomenon]. Rostov-on-Don, 1998, 395 p. (In Russian).
17. Skripkina T. P., Selezneva Ju. V. Deformation of Trust Relationships as a Factor Contributing to Preschool Teachers' Professional Deformation. *Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija* [Theoretical and Experimental Psychology]. 2014, vol. 7, no. 1, pp. 24–29. (In Russian).
18. Tutova E. A. *Doverie kak faktor kommunikativnoj kompetentnosti uchitelja* [Trust as a Factor of Teachers' Communicative Competence]. Rostov-on-Don, 2008, 21 p. (In Russian).
19. Hramov M. Ju., Fomina N. A. Personal Peculiarities of Military Athletes. *Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva: aktual'nye problemy obrazovatel'nogo processa v geterogennyh organizacijah: k 40-letiju Instituta psihologii, pedagogiki i social'noj raboty : materialy VIII Mezhdunarodnaja nauchnaja konferentsijaa* [Pedagogy and Psychology as a Resource of Modern Society Development: Relevant Issues of Education in Heterogeneous Organizations: Celebrating the 40th Anniversary of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work: Proceedings of the 8th International Research Conference]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2016, pp. 281–285. (In Russian).

20. Hrisanfova L. A., Markelova T. V., Suslova L. F. Trusting a Stranger When Seeing their Photographic Portrait. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Serija "Social'nye nauki"* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named for N. I. Lobachevsky. Social Sciences series]. 2014, no. 3 (35), pp. 250–257. (In Russian).

21. Cheremisova I. V., Paulkina D. P. Diagnosing Victim Mentality in Military Students of the Federal Penitentiary Service as a Basis for Discouraging Victim Mentality Victimological Security. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija* [Applied Forensic Psychology]. 2019, no. 4 (49), pp. 50–55. (In Russian).

22. Jerikson Je. *Detstvo i obshhestvo* [Childhood and Society]. St. Petersburg, Peter Publ., 2018, 448 p. (In Russian).

#### Information about the author

**Lopatin Yegor Aleksandrovich** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Social and Humanitarian Disciplines at Moscow University of the Ministry of Internal Affairs named for V. Ya. Kikot (Ryazan affiliate). E-mail: eg.lopatin@gmail.com (Ryazan).

*Поступила в редакцию 03.06.2020.*

*Received 03.06.2020.*

УДК 159.923:347.633

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.013

*С. Н. Сорокоумова, М. А. Мартенс*

### ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩИХ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

Неуспешная интеграция ребенка в приемную семью является в настоящее время актуальной проблемой в Российской Федерации. Параллельно с увеличением количества усыновлений и взятий детей под опеку растет и количество отказов от приемных детей. Причиной этому часто является недостаточная готовность замещающих родителей к своей новой роли, несмотря на такие разработанные меры поддержки, как обучение в школе приемных родителей и психологическое сопровождение замещающей семьи.

Авторами предпринято исследование с целью улучшить существующие методы профилактики отказов от приемных детей.

Выдвинута гипотеза о том, что существуют своеобразные ранние предикторы неуспешного приемного родительства, которые могут быть выявлены на этапе предварительной диагностики кандидатов в замещающие родители и учтены в дальнейшей работе с ними, позволяя обеспечить индивидуальный подход.

Представлен анализ исследований, в которых изучались психологические характеристики успешных и неуспешных приемных родителей и было установлено, что успешные и неуспешные приемные родители имеют характерные особенности мотивационной структуры и личности. Поскольку значительная часть этих характеристик может быть выявлена у будущих приемных родителей еще до принятия ребенка в семью, авторы предлагают считать их условными предикторами успешного (или неуспешного) приемного родительства.

В статье выдвигается идея о том, что в процессе предварительной психологической диагностики кандидатов в приемные родители необходимо сделать акцент на выявлении предикторов неуспешного родительства как факторов риска, чтобы скорректировать их в ходе подготовки семьи к приемному родительству.

Проблема выявления предикторов успешного родительства открыта для дальнейшего более глубокого изучения личностных особенностей будущих приемных родителей, определения конкретных диагностических методик и способов проработки их типичных проблем.

успешное приемное родительство; замещающая семья; предварительная психологическая диагностика замещающих родителей; предикторы успешного приемного родительства; родительская идентичность

**Актуальность.** В настоящее время замещающее родительство становится все более распространенным в Российской Федерации. Среди причин такой популярности можно отметить как условно негативные (например, увеличение числа бесплодных браков; распространенность и рост числа сирот и социальных сирот (Сорокина, Шамова, 2016)), так и условно позитивные (рост социальной ответственности населения и привлечение должного внимания общественности к проблеме безнадзорности, а также поддержка замещающих семей со стороны государства) (Коваленко, 2009). Однако параллельно с ростом числа случаев усыновления и взятия под опеку увеличивается и частота неудачных случаев интеграции несовершеннолетних в замещающие семьи. У этого явления есть закономерные социально-психологические корни, к которым прежде всего относится недостаточная готовность замещающих родителей к своей новой роли. На фоне популяризации и идеализации приемного родительства как гуманистического акта и при отсутствии четкого осознания своей личной моральной и юридической ответственности будущими приемными родителями часто неверно трактуется сам феномен замещающего родительства, что влечет за собой поспешно принятые решения и опрометчивые поступки.

Вместо традиционного способа решить на уровне конкретной семьи проблему бездетности или невозможности родить еще одного желанного ребенка приемное родительство нередко превращается в своеобразную форму благотворительности, когда будущий замещающий родитель не всегда может адекватно оценить собственные ресурсы и мотивы, а также последствия своего решения. В таком случае формирование психологического феномена приемного родительства, и без того трудоемкого процесса, значительно осложняется либо вовсе не происходит. Принятый в семью ребенок остается чужим, становится для замещающего родителя источником разочарования и стресса, поскольку приемный родитель оказывается не готов к тем изменениям в жизни, которые неизбежно происходят при появлении в семье нового ее члена. Подобные случаи усыновления или взятия ребенка под опеку часто заканчиваются драматически — снятием опеки или усыновления с последующим возвращением ребенка в государственное учреждение.

Такой сценарий представляет угрозу для психологического благополучия как ребенка (Стребелева, 1998), так и приемного родителя, поскольку вследствие неудачной интеграции приемного ребенка в семью психологическую травматизацию получают обе стороны. Ребенок повторно переживает крах семейной системы и пытается приспособиться к изменившимся условиям, что бывает особенно травматично, если он уже имеет опыт помещения в детское учреждение и предшествующей неудачной интеграции в семью (Прихожан, 2007), чувствует себя ненужным, лишним, утрачивает доверие к миру и надежду на обретение новой семьи, испытывает в связи со сложившейся ситуацией чувство вины, обиды или злости. Кроме того, при отсутствии значимого близкого взрослого ребенок испытывает трудности в формировании адаптивных моделей поведения и здоровых привязанностей (Bowlby, 1969). Неудавшийся приемный родитель тяжело переживает свое «родительское фиаско» (Маркина, 2019), в осо-



бенности если у него нет своих кровных детей. Также он может испытывать чувство вины, снижение самооценки и сомнение в собственной компетентности как возможного родителя. Очевидно, что случаи необдуманного принятия решений об усыновлении или взятии ребенка под опеку необходимо предупреждать.

Е. В. Куфтяк отмечает, что успешная интеграция несовершеннолетнего в замещающую семью во многом зависит от подготовленности этой семьи к принятию ребенка и от способности ее членов позитивно воспринимать сложности, которые при этом возникают (Майн, 2017). В настоящее время одной из мер государственной поддержки замещающих семей, направленной на минимизацию риска неудачного опыта приемного родительства, является бесплатное обучение в так называемых школах приемных родителей и последующее психологическое сопровождение замещающих семей (Нагоева, 2014). Однако ни обучение, ни сопровождение сами по себе не могут гарантировать благополучия будущей замещающей семьи, поэтому так важно сделать особый акцент на этапе предварительной психологической диагностики кандидатов в приемные родители.

Мы полагаем, что существуют ранние предикторы как успешного, так и неуспешного родительства, которые могут быть выявлены на подготовительном диагностическом этапе и использованы для обеспечения индивидуального подхода к подготовке будущих приемных родителей. В связи с этим с *целью* улучшения существующих методов и психологических приемов профилактики случаев отказа от приемного ребенка нами было предпринято теоретическое исследование психологических характеристик будущих замещающих родителей.

**Методы исследования.** Основным методом исследования был анализ зарубежных и отечественных исследований в области специфики замещающего родительства.

**Обсуждение основных результатов.** Предварительное изучение психологических характеристик будущих замещающих родителей может иметь существенное значение для обеспечения дифференцированного подхода к работе с кандидатами в замещающие родители.

Одной из важнейших характеристик, подлежащих изучению у лиц, готовящихся стать опекунами или усыновителями, является мотивационная составляющая. В самой мотивации принятия в свою семью ребенка, по мнению исследователя Н. В. Майн, заключается своеобразный проект будущей «родительской идентичности» (Майн, 2017). Также, основываясь на результатах исследования мотивационных компонент будущих приемных родителей, можно с той или иной степенью вероятности прогнозировать, насколько успешно будет ими реализована родительская роль (Тащева, 2011).

М. Н. Швецова считает, что среди причин и мотивов взять в семью ребенка, предопределяющих до некоторой степени успешный вариант развития событий, следует отметить восприятие замещающего родительства как фактора, способствующего личностному развитию и реализации. По ее мнению, имеют значение способность воспринимать ребенка как отдельную личность, гибкость в восприятии его поведения, позитивный взгляд на детей, гуманистические идеалы (Маркина, 2019) и ценности, которым отводится главенствующая роль в структуре нравственных ценностей как отдельной личности или социальной группы, так и общества в целом и которые определяют нравственную и духовную культуру человека (Сорокоумова, Малинин, Мухина, Лебедева, 2016). Решение взять в семью приемного ребенка, принятое в контексте гуманистической и духовной направленности развития семьи, продиктовано не внешней, а внутренней мотивацией (Ryan, Deci, 2000); оно является органичным и встречает меньше сопротивления. О таких решениях говорят, что они «приняты не только умом, но и сердцем».

Е. И. Николаева считает главным отличием успешных приемных родителей от неуспешных мотивы стать приемными родителями, поэтому рекомендует на этапе отбора кандидатов в замещающие родители обязательно изучать их неосознаваемые мотивы с помощью проективных методик. По ее мнению, неуспешные приемные родители стремятся с помощью приемного ребенка решить свои собственные проблемы, причем не только финансовые, но и психологические, и социальные, рассчитывая стать счастливыми посредством приемного родительства. Успешные же приемные родители прежде всего настроены на решение проблем ребенка. Е. И. Николаева подчеркивает, что необходимым условием для счастья ребенка в семье является счастье родителей (Николаева, 2011) — некое состояние внутренней гармонии, обретенное независимо от факта родительства.

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых дифференцируют мотивацию принятия ребенка в замещающую семью в зависимости от степени риска. К мотивам самой высокой степени риска исследователи относят следующие: нежелание вынашивать беременность и рожать самостоятельно (например, из-за страха испортить фигуру), стремление таким способом сохранить брак, попытку отвлечься от своих собственных проблем (например, со здоровьем), желания получить материальную прибыль, что-то изменить в жизни (например, от скуки), привлечь к себе внимание как к благотворителю, а также определенные ожидания от взятого в семью ребенка (например, что он будет помогать по дому, в бизнесе и проч.). К среднему уровню риска относятся следующие мотивы: завести еще одного ребенка, чтобы у родного ребенка появился брат или сестра, воспитать того, кто позаботится о родителях в старости, быть «как все» (при невозможности завести собственных детей), а также действие под влиянием социальной рекламы. К мотивам низкого риска А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых относят желание стать более ответственным и зрелым, потребность в любви другого человека, попытку заместить умершего ребенка, решение взять подростка, чтобы избежать трудностей ухода за маленьким ребенком (Майн, 2017). Таким образом, структура мотивационных компонент будущих родителей нуждается в анализе, а мотивы из групп среднего и высокого риска — в обязательной проработке.

Другой важной составляющей можно считать психологическую готовность к замещающему родительству, которую В. И. Долгова определяет как некую предстартовую активизацию, подразумевающую адекватную оценку условий, осознание поставленных целей и их достижимости, выбор методов, а также прогнозирование своих личностных затрат (мотивационных, интеллектуальных, волевых), мобилизацию ресурсов и самовнушение в достижении поставленных целей. Психологическая готовность к родительству, по ее мнению, является не константой, а скорее процессом, за которым стоит личный опыт становления субъекта как родителя (Долгова, 2015).

Оба перечисленных фактора участвуют в формировании такого психологического образования, как родительская идентичность. С точки зрения Н. В. Майн, родительская идентичность — совокупность представлений о себе как об отце или матери, о своих обязанностях как родителя, о своем положении в семейной и межпоколенческой системе, о ребенке, а также оценок и отношений к себе, другому родителю и ребенку.

По мнению Н. В. Майн, формирование родительской идентичности начинается еще в детстве под действием взаимоотношений с собственными родителями. Именно родители являются первым объектом идентификации и примером реализации родительской роли как по отдельности, так и вместе — как родительской пары. Под влиянием этого взаимодействия у ребенка формируется своеобразная «картина мира» — совокупность представлений о родительских фигурах, месте ребенка в семье и цепи

поколений, то есть ментальные репрезентации семьи. В дальнейшем родительская идентичность индивида развивается, претерпевает изменения, проходит через кризисы идентичности и трансформируется. Кризис идентичности стимулирует поиск идентичности, который реализуется обычно через осмысление и переосмысление своих чувств, отношений и поступков, а также чужого родительского опыта. В родительской идентичности есть как осознаваемые, так и неосознанные элементы. Родительская идентичность формируется не только на основании своего личного когнитивного и чувственного опыта, но и в рамках межпоколенческой передачи такого опыта, сценариев и образов (Майн, 2017). Именно этот фактор определяет дальнейшее поведение и отношение замещающего родителя к приемному ребенку. Родительская идентичность как явление включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный — представление о себе в роли замещающего родителя;
- эмоциональный — совокупность чувств и отношений к своей новой роли замещающего родителя;
- поведенческий — конкретные действия, поведение в качестве родителя, воспитательная роль (Маркина, 2019).

Перечисленные компоненты могут быть изучены как по отдельности, так и в совокупности, динамика их развития отражает становление индивида как родителя. Таким образом, у кандидатов в замещающие родители уже сформирована определенная родительская идентичность, и ее составляющие можно изучать на этапе работы с парой как с возможной приемной семьей.

Успешное замещающее родительство как психологический и социальный феномен в настоящее время является объектом внимания многих исследователей. Е. Н. Николаева определяет критерий успешности замещающего родительства как отсутствие случаев отказа от ребенка минимум в течение двух лет. Лица, имевшие случаи отказов от приемных детей либо в течение двух лет после взятия приемного ребенка не построившие с ним эффективных и конструктивных взаимоотношений и ставившие вопрос о таком отказе, исследователем считаются неуспешными (Николаева, 2007). Данный критерий успешности/неуспешности замещающего родительства в дальнейшем применялся различными исследователями при формировании выборки для изучения качеств и характеристик успешных замещающих родителей.

Исследователями выделяются различные характеристики успешных родителей. По большей части это те качества, которыми личность уже исходно обладает на момент принятия решения о взятии в семью ребенка, поэтому их можно условно считать своеобразными предикторами успешного родительства. Так, А. А. Алдашева, М. Е. Зеленова и О. В. Рунец среди таких постоянных характеристик личности выделяют особенности стиля саморегуляции и степень сформированности отдельных регуляторных компонентов (Алдашева, Зеленова, Рунец, 2017).

По данным О. Г. Япаровой, имеют значение такие качества замещающих родителей, как терпимость, открытость, лидерские свойства, поскольку они положительно влияют на установление эффективных взаимоотношений в замещающей семье (Япарова, 2009).

Е. И. Николаева выделяет такие отличительные характеристики успешных приемных родителей, как эмоциональность, терпимость (в частности, проявляющуюся как готовность прощать детям ошибки), гибкость и демократичность (Николаева, 2011), умение управлять своими эмоциями, открытость и сердечность (Николаева, 2007). По ее наблюдениям, они часто уже имеют за плечами успешный опыт кровного или приемного родительства (Николаева, 2011).

Неуспешных приемных родителей отличают авторитарность, ригидность и скудность в выражении эмоций, а также перфекционизм по отношению к себе. Также они обычно не имеют положительного опыта родительства (Николаева, 2011). Кроме того, неуспешность приемного родительства может быть обусловлена отсутствием навыков общения с детьми из государственных учреждений и незнанием их особенностей, стереотипностью (часто имеет статус семейной традиции) подхода к воспитанию и так называемым эффектом отвержения ребенка (Байков, Березутский, 2008), который, вероятно, больше всего проявляется, когда ребенок не соответствует имеющимся стереотипам и ожиданиям.

До сих пор мы обозначали только характеристики замещающего родителя как самостоятельного индивидуума. Однако для успешного замещающего родительства имеют значение не только качества каждого из потенциальных родителей, но и характеристики приемной семьи как системы. Она должна обладать определенными ресурсами для принятия ребенка, как материальными, так и социально-психологическими. К последним можно отнести наличие эффективной семейной коммуникации, умение разрешать внутрисемейные проблемы, способность управлять ресурсами и адекватно их оценивать, а также такое качество, как жизнестойкость (Махнач, 2016).

**Выводы.** В статье проанализированы исследования качеств, необходимых для успешного приемного родительства как отдельного кандидата в замещающие родители, так и приемной семьи в целом. Выделены определенные свойства и параметры, которые подлежат изучению у будущих приемных родителей: мотивация к взятию в семью приемного ребенка, индивидуальные особенности родительской идентичности, личностные особенности, материальные и нематериальные ресурсы приемной семьи.

Обозначены следующие предикторы успешного родительства: акцент в структуре мотивов на помощь ребенку и решение его проблем, наличие сформированного конструктивного стиля саморегуляции, умение управлять своими эмоциями, терпимость, открытость, лидерские свойства, эмоциональность, терпимость, гибкость и демократичность, открытость и сердечность, адекватная подготовка (знание особенностей детей-сирот и умение общаться с ними). Выявление этих особенностей на этапе предварительной диагностики можно считать хорошим прогностическим признаком.

Выделены особенности, препятствующие успешному родительству и являющиеся своеобразными факторами риска. К ним относятся акцент в структуре мотивов на решение собственных проблем путем взятия ребенка, перфекционизм по отношению к себе, эмоциональная холодность или скудность выражения эмоций, ригидность, стереотипность в вопросах воспитания, наличие нереалистичных ожиданий от приемного ребенка. Своевременное выявление таких особенностей на этапе психологической диагностики потенциальных замещающих родителей и последующая их коррекция в ходе психологической подготовки семьи к принятию ребенка может помочь снизить риск последующего отказа от приемного ребенка и способствовать формированию успешного приемного родительства.

**Перспектива дальнейших исследований.** Ближайшей перспективой для дальнейших исследований предикторов успешного родительства является более глубокое изучение биографических и личностных особенностей успешных и неуспешных приемных родителей, определение конкретных методов диагностики и способов проработки типичных психологических проблем, препятствующих формированию успешного приемного родительства.

Список использованных источников

1. Алдашева А. А., Зеленова М. Е., Рунец О. В. Индивидуальный стиль саморегуляции как ресурс стрессоустойчивости у замещающих родителей // Социальная психология и общество. — 2017. — Т. 8, № 1. — С. 75–92.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Полиграф-Сервис, 1998. — С. 12–329.
3. Долгова В. И., Корицкая Ю. А., Меркулова Н. А. Готовность родителей к воспитанию детей в замещающей семье. — М. : Перо, 2015. — 180 с.
4. Институт приемной семьи: опыт комплексного исследования : моногр. / под ред. Н. М. Байкова, Ю. В. Березутского. — Хабаровск : Дальневосточ. акад. гос. службы, 2008. — 93 с.
5. Коваленко Т. Н. Социальная поддержка семьи, усыновившей (удочерившей) ребенка, в регионе современной России: по материалам социологических исследований в Алтайском крае : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Барнаул, 2009. — 18 с.
6. Майн Н. В. Индивидуальная и межпоколенческая психотравматизация кандидатов в замещающие родители : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2017. — 190 с.
7. Маркина О. А. Мотивация и родительские установки к усыновленному ребенку у женщин : дис. ... канд. психол. наук. — Кубань, 2019.
8. Махнач А. В. Диагностика жизнеспособности и ресурсности замещающих семей как условие профилактики отказов от приемных детей // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2016. — Т. 1, № 1. — С. 227–253.
9. Нагоева Р. А. Замещающая семья: возможности и проблемы социальной и психолого-педагогической подготовки // Психология и психотехника. — 2014. — № 1. — С. 91–97.
10. Николаева Е. И., Япарова О. Г. Особенности личностных характеристик детей и родителей в эффективных и неэффективных приемных семьях // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 37–43.
11. Николаева Е. И. Диагностический инструментарий в помощь специалистам, работающим по семейному устройству детей-сирот. — М. : Проспект, 2011. — 188 с.
12. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 416 с.
13. Малинин В. А., Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н., Лебедева О. В. Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей // Инициативы XXI века. — 2016. — № 1. — С. 66–72.
14. Сорокина Т. М., Сорокоумова С. Н., Шамова Н. А. Социальное сиротство. Исторические аспекты // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 1/1 (13). — С. 15.
15. Ташева А. И., Нагоева Р. А. Психологические особенности феномена замещающего родительства // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2011. — № 9/3. — С. 39–42.
16. Япарова О. Г. Социальные факторы и психологические особенности родителей, предопределяющие формирование эффективной приемной семьи : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2009. — 189 с.
17. Bowlby J. Attachment and loss: Volume 1 Attachment. — N. Y. : Tavistock Institute of Human Relations, 1982. — 402 p.
18. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55. — Pp. 68–78.

Сведения об авторах

**Сорокоумова Светлана Николаевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва), профессор кафедры общей психологии ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Рязань). E-mail: 4013@bk.ru

**Мартенс Мария Алексеевна** — методист организационно-методического отдела ГКУСО ПК «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», аспирант ФГБОУ ВО «Нижегородский архитектурно-строительный университет». E-mail: poddyfreiz@yandex.ru (Пермь).

*S. N. Sorokoumova, M. A. Martens*

## THE INVESTIGATION OF FUTURE SUBSTITUTE PARENTS' PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

A failure to integrate a child into a foster family is an acutely urgent issue in modern Russia. The growing number of adopted children and foster children goes hand in hand with the increasing number of kids rejected by their foster families. Even though young foster parents attend foster parent training centers and receive psychological support, they are often insufficiently prepared for their new role.

The authors of the article conduct a research in order to improve the existing methods of rejection prevention.

There is a hypothesis that there are early predictors that show that foster parents are highly likely to fail. These predictors can be diagnosed at early stages and can be used to ensure individual approach to foster parents.

The article analyzes research devoted to the investigation of psychological characteristics of successful and unsuccessful foster parents. It maintains that successful and unsuccessful foster parents have specific personal and motivation-related characteristics. Since these characteristics can be seen before adoption, the authors of the article suggest that they should be treated as tentative predictors of successful or unsuccessful foster parentage.

The article maintains that the process of preliminary psychological diagnosis should be aimed at revealing predictors of unsuccessful parentage and at their correction during foster parent training.

The issue of singling out predictors of successful parentage should be aimed at further investigated of future foster parents' personal characteristics, at the investigation of specific diagnosis methods, at searching for solutions to typical problems.

successful foster parentage; substitute family; preliminary psychological diagnosis of foster parents; predictors of successful foster parentage; parental identity

### References

1. Aldasheva A. A., Zelenova M. E., Runec O. V. The Individual Style of Self-regulation as a Stress-resilience Resource in Substitute Parents *Social'naja psihologija i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2017, vol. 8, no. 1, pp. 75-92. (In Russian).
2. Strebeleva E. A. (ed.). *Deti-siroty: konsul'tirovanie i diagnostika razvitija* [Orphaned Children: Consultation and Diagnostics of Development]. Moscow, Polygraph-Service Publ., 1998, pp. 12–329. (In Russian).
3. Dolgova V. I., Korickaja Ju. A., Merkulova N. A. *Gotovnost' roditel'ej k vospitaniju detej v zameshhajushhej sem'e* [Foster Parents' Readiness for Upbringing Children]. Moscow, Stylus Publ., 2015, 180 p. (In Russian).
4. Bajkov N. M. *Institut priemnoj sem'i: opyt kompleksnogo issledovanija* [Institution of Foster and Adoptive Parentage: a Complex Research]. Khabarovsk, Far East Academy of Public Service Publ., 2008, 93 p. (In Russian).
5. Kovalenko T. N. *Social'naja podderzhka sem'i, usynovivshej (udocherivshej) rebenka, v regione sovremennoj Rossii: po materialam sociologicheskikh issledovanij v Altajskom krae* [Social Support for Adoptive Families in Modern Russia: on the Materials of Sociological Research in the Altay Region]. Barnaul, 2009, 18 p. (In Russian).

6. Majn N. V. *Individual'naja i mezhpokolencheskaja psihotraumatizacija kandidatov v zameshhajushhie roditeli* [Individual and Intergenerational Psychological Traumas of Novice Foster Parents]. Moscow, 2017, 190 p. (In Russian).
7. Markina O. A. *Motivacija i roditel'skie ustanovki k usynovlennomu rebenku u zhenshhin* [Adoptive Mothers' Motivation and Expectations]. Kuban, 2019. (In Russian).
8. Mahnach A. V. Evaluating Foster Families' Viability and Resource Capacity as a Prerequisite for the Prevention of Foster Children Abandonment. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology]. 2016, vol. 1, no. 1, pp. 227–253. (In Russian).
9. Nagoeva R. A. Foster Family: Possibilities and Problems of Social, Psychological and Pedagogical Training]. *Psihologija i psihotekhnika* [Psychology and Psychotechnology]. 2014, no. 1, pp. 91–97. (In Russian).
10. Nikolaeva E. I., Japarova O. G. Personal Characteristics of Children and Parents in Successful and Unsuccessful Foster Families. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2007, no. 6, pp. 37–43. (In Russian).
11. Nikolaeva E. I. *Diagnosticheskiy instrumentarij v pomoshh' specialistam, rabotajushhim po semejnomu ustrojstvu detej-sirot* [Diagnostic Tools to Help People Specializing in Orphaned Children Family Placement]. Moscow, Prospect Publ., 2011, 188 p. (In Russian).
12. Prihozhan A. M., Tolstyh N. N. *Psihologija sirotstva* [Psychology of Orphanhood]. St. Petersburg, Peter Publ., 2007, 416 p. (In Russian).
13. Malinin V. A., Muhina T. G., Sorokoumova S. N., Lebedeva O. V. People's Moral and Spiritual Development on the Basis of Humanist Values. *Inicijaty XXI veka* [Initiatives of the 21st Century]. 2016, no. 1, pp. 66–72. (In Russian).
14. Sorokina T. M., Sorokoumova S. N., Shamova N. A. Social Orphanhood. Historical Aspects. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 1/1 (13), pp. 15. (In Russian).
15. Tashheva A. I., Nagoeva R. A. Psychological Peculiarities of Substitute Parentage. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik* [Northern Caucasus Psychological Bulletin]. 2011, no.9/3, pp. 39–42. (In Russian).
16. Yaparova O. G. *Sotsial'nye faktory i psikhologicheskie osobennosti roditel'ei, predopredelyayushchie formirovanie effektivnoi priemnoi sem'i* : dis. ... kand. psikhol. nauk. Moskva, 2009. – 189 s.
17. Bowlby J. *Attachment and Loss: Volume 1 Attachment*. N. Y., Tavistock Institute of Human Relations Publ., 1982, 402 p.
18. Ryan R., Deci E. Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Wellbeing. *American Psychologist*. 2000, vol. 55, pp. 68–78.

#### Information about the authors

**Sorokoumova Svetlana Nikolayevna** — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Faculty of Psychology at Russian State Social University (Moscow), Professor in the Department of General Psychology at the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation (Ryazan). E-mail: 4013@bk.ru

**Martens Maria Aleksandrovna** — Guidance Counselor at Social-Rehabilitation Center for Minors, Postgraduate of Nizhny Novgorod University of Architecture and Civil Engineering. E-mail: poddyfreiz@yandex.ru (Perm).

*Поступила в редакцию 02.06.2020.*

*Received 02.06.2020.*

## ВЫРАЖЕННОСТЬ РАЗЛИЧНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ И ФОРМ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ

В статье рассмотрена актуальная проблема формирования свойств личности подростков на примере агрессивности подростков-спортсменов.

Обоснована актуальность изучения агрессивности в подростковом возрасте, особенно в современных условиях развития личности.

Обращено внимание на факторы, способствующие развитию у подростков данного свойства, среди которых — занятия борцовскими видами спорта.

Описаны результаты системного исследования выраженности содержательных и инструментально-динамических составляющих личностной агрессивности, различных форм проявления агрессивного и враждебного поведения у подростков-спортсменов, занимавшихся боксом (в сравнении с агрессивностью неспортсменов). Раскрыты связи между различными составляющими и формами агрессивности у спортсменов.

Сформулирован вывод о том, что агрессивность не являлась устойчивым свойством личности подростков-спортсменов, проявляемым ими за пределами ринга в отношениях с окружающими, поскольку они лучше подростков-неспортсменов осознавали значение и последствия агрессивного поведения, имели более развитые коммуникативные умения, внутреннюю саморегуляцию и были способны брать на себя ответственность за агрессивные действия, а при проявлении их в критических ситуациях больше руководствовались общественными мотивами защитить права других людей, оградить их от неприятностей; реже проявляли физическую агрессию, силу, выражая негативные чувства к окружающим в словесной форме и нечасто используя сплетни, слухи, шутки против них. Иными словами, в целом по отношению к другим людям они были менее агрессивны и враждебны.

личность; подростки; спортивная деятельность; борцовские виды спорта; агрессивность; мотивационный, когнитивный, продуктивный, эмоциональный, динамический, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты; агрессивные и враждебные реакции

**Актуальность темы.** Проблема изучения особенностей личности подростков всегда вызывала интерес в теоретической и практической психологии.

Как известно, личность формируется, развивается и проявляется в течение всей жизни в деятельности. Особым периодом личностного развития человека является сложный подростковый возраст, характеризующийся серьезной психофизиологической перестройкой организма и существенными изменениями в ценностно-смысловой, когнитивной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферах личности.

Эмоционально-личностная незрелость подростков приводит к излишним проявлениям недовольства, раздражения, обиды, гнева и агрессивности по отношению к окружающим людям. Для большинства подростков, которые очень зависимы от группы сверстников, становятся привычными те или иные формы агрессии (Бандура, Уолтер, 2000), так как умение быть агрессивным часто воспринимается друзьями как наличие силы. Кроме того, средствами массовой информации демонстрируются насилие и жестокость и создается культ сильных, любыми средствами достигающих своих целей, агрессивных людей.



На развитие психологических особенностей личности подростков (Чикова, 2003), формирование ее специфических качеств и структур особое влияние оказывает также спорт как специфический вид деятельности, обладающий только ему присущими особенностями (Ванек, 1982), поэтому к наиболее характерным особенностям личности спортсменов причисляют высокую эмоциональную устойчивость, уверенность в себе, независимость, самостоятельность, склонность к риску, самоконтроль, общительность (Блутов, 1987). Личность спортсменов обладает определенной целостностью, которая обеспечивается функцией эмоций, мотивов и воли. Эмоции и мотивы побуждают спортсмена к проявлению определенных черт личности, а воля осуществляет реализацию деятельности с помощью этих черт. Вместе с тем в процессе спортивной деятельности вырабатываются не только высокая внутренняя мотивация достижения, целеустремленность, упорство, настойчивость, организованность, выносливость, сила воли и другие волевые свойства, необходимые для достижения хороших результатов в любом виде спорта, но и такие качества, которые во многом определяют высокую результативность определенных видов спорта.

В так называемых борцовских видах спорта, например борьбе (вольная, классическая, без правил и пр.), дзюдо, самбо, боксе, у спортсменов подросткового возраста может развиваться, наряду с другими свойствами личности, агрессивность, которая некоторыми рассматривается как оправданный способ реализации агрессии для достижения высоких результатов (Сафонов, 2003). Однако агрессивность спортсменов не должна становиться устойчивым свойством их характера и проявляться за пределами ринга, что особенно актуально в современном мире, характеризующемся повышенной агрессией в целом. В связи с этим в настоящее время на фоне возрастающего интереса к спорту в России все больше внимания уделяется вопросам психологического сопровождения спортсменов, в том числе диагностики, развития, а при необходимости и коррекции их личностных свойств, определяющих успешность спортивной деятельности.

Все вышеотмеченное определяет актуальность проведенного нами исследования агрессивности спортсменов подросткового возраста.

**Цель исследования** заключалась в выявлении специфики проявлений агрессивности и ее форм у подростков-спортсменов.

В качестве **гипотезы** выступило предположение о том, что особенности агрессивности спортсменов-боксеров подросткового возраста отличаются от проявлений этого качества у лиц, не занимающихся спортом.

**Методики.** Для изучения агрессивности, ее различных составляющих, а также форм агрессивных и враждебных реакций подростков-спортсменов использовались бланковый тест «Агрессивность» А. И. Крупнова, методики Басса — Дарки и Ассингера; для математической обработки данных — коэффициент корреляции Спирмена и критерий Манна — Уитни.

Бланковый тест «Агрессивность» А. И. Крупнова позволил изучить отмеченное свойство личности в рамках системно-функционального подхода как инструментально-смысловую систему, обеспечивающую стремление и готовность субъекта к реализации агрессивного поведения. Ее смысловой блок включал в себя целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный, а инструментальный — эмоциональный, динамический, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Мотивационный компонент фиксировал социоцентричность, то есть агрессивное поведение, которое обычно побуждалось намерением защитить права других людей, желанием оградить других людей от неприятностей, и эгоцентричность — агрессивное поведение, побуждаемое стремлением показать свою силу и власть, неосо-

знанными импульсами и желаниями. Когнитивный компонент отражался в осмысленности (агрессивность понималась как нанесение ущерба другому человеку, угроза другим людям, любая форма грубого поведения и т. п.) и осведомленности (агрессивность рассматривалась как врожденное свойство личности, генетически заданная характеристика человека и т. д.); продуктивный — в предметности (агрессивное поведение способствовало быстрому достижению поставленных целей, успешному выполнению намеченных планов, получению того, что было положено по праву и пр.) или в субъектности, при которой агрессивность помогала почувствовать себя сильнее и независимее, добиться признания среди друзей и близких, сохранить дистанцию в межличностных отношениях. Динамический компонент показывал формы проявления агрессии: физическую (согласие с утверждениями «обычно Вы можете ударить другого человека в критической ситуации», «обычно Вы отвечаете тем же, если кто-то ударит Вас» и т. п.) и вербальную (согласие с утверждениями «обычно Вы прибегаете к сильным выражениям», «когда злитесь, готовы сказать все, что думаете тому, кто раздражает Вас» и т. д.). Эмоциональный компонент агрессивности оценивался по аффективности, демонстрирующей активное ее проявление («обычно Вы внутренне кипите в критической ситуации», «иногда чувствуете себя как пороховая бочка» и т. п.) и рефлексивности, указывающей на сдерживающие ее переживания («обычно Вы испытываете угрызания совести за содеянное», «обычно Вы долго мучаетесь, когда поступаете неправильно» и т. п.). Регуляторный компонент агрессивности определялся по ее саморегуляции: интернальности — склонности считать, что в агрессивных действиях повинен сам человек, только агрессивной формой поведения можно порой достичь поставленной цели, и экстернальности — избегании ответственности, убежденности в том, что агрессивность зависит в большей степени от внешних условий, многие жизненные обстоятельства могут вызвать агрессию и т. п. Рефлексивно-оценочный компонент агрессивности выполнял функцию сличения исходных намерений, реального результата и трудности в ходе и реализации, указывая на операциональные трудности, свидетельствовавшие о внешних причинах, например, связанных с недостатком коммуникативных навыков, или личностные внутренние проблемы (Крупнов, 2006, 2017; Фомина, Кулишевская, 2014).

Методика А. Басса и А. Дарки была направлена на рассмотрение выраженности у подростков таких враждебных реакций, как вербальная, физическая и косвенная агрессия, раздражительность; подозрительность, чувство вины (аутоагрессия), негативизм и обида, а также индексов агрессивности и враждебности.

Тест А. Ассингера позволил оценить уровень агрессивности или сдержанности, корректности, легкости подростков в общении и отношениях с людьми.

**Результаты исследования.** В данной статье представлены особенности различных составляющих агрессивности и проявлений агрессивного поведения у 100 подростков мужского пола в возрасте 14–16 лет, из которых 50 человек занимались боксом на базе ГАУ ДО «ДЮСШ ЦСК», а 50 — спортом не занимались.

При помощи бланкового теста А. И. Крупнова было установлено, что у *спортсменов-подростков, занимавшихся боксом*, значимо доминировала в мотивационном компоненте агрессивности — социоцентричность, в когнитивном — осмысленность; в продуктивном — предметность; в регуляторном — интернальность; в динамическом — вербальная агрессия; в рефлексивно-оценочном — эмоционально-личностные трудности (табл. 1). Это указывало на то, что их осмысленное агрессивное поведение, которое чаще проявлялось в критических ситуациях в вербальной агрессии и последствия которого они хорошо понимали, побуждалось намерением защитить права других людей, желанием оградить их от неприятностей. Однако агрессивность

помогала им быстрее достичь поставленных целей, успешнее выполнить намеченные планы в общественной, предметной деятельности. Учащиеся были склонны считать, что в агрессивных действиях повинен сам человек и только агрессивной формой поведения можно порой достичь поставленной цели.

Таблица 1

Средние показатели различных переменных агрессивности  
у подростков-спортсменов и подростков-неспортсменов

Блоки	Компоненты	Переменные	Спортсмены (n = 50)	Неспортсмены (n = 50)
Содержательно- смысловой	Мотивационный	Социоцентричность	<b>32,34</b>	24,56
		Эгоцентричность	23,72	<b>30,76</b>
	Когнитивный	Осмысленность	<b>33,22</b>	24,34
		Осведомленность	24,86	<b>34,6</b>
	Продуктивный	Предметность	<b>32,46</b>	24,7
Субъектность		26,08	<b>29,34</b>	
Инструментально- динамический	Регуляторный	Интернальность	<b>30,16</b>	26,02
		Экстернальность	24,16	<b>29,32</b>
	Динамический	Физическая агрессия	25,2	<b>28,66</b>
		Вербальная агрессия	<b>31,42</b>	22,5
	Эмоциональный	Аффективность	19,54	15,8
		Рефлексивность	17,44	<b>24,28</b>
	Рефлексивно- оценочный	Операциональные трудности	23,6	26,5
Эмоционально- личностные трудности		<b>29,68</b>	25,48	
		Самооценка агрессивности	<b>32,1</b>	24,54

Показатели выраженности переменных эмоционального компонента, наименьшие среди других и значимо не различающиеся между собой, указывали на то, что эти подростки иногда были неспособны контролировать наступающую агрессию, сдерживать гнев и ярость и готовы высказать всё, что думали тому, кто их раздражал, прибегая к сильным выражениям, хотя испытывали чувства вины и тревоги, долго переживали при проявлении грубости и совершении неправильных поступков агрессивного характера.

*У подростков, не занимавшихся спортом*, в отличие от спортсменов, на статистически значимом уровне доминировали эгоцентричность, осведомленность, субъектность, экстернальность агрессивности, ее физическая форма, рефлексивность. Агрессивное поведение, которое они проявляли, рассматривая агрессивность как врожденное свойство личности и не понимая ее существенных признаков и последствий, обычно побуждалось неосознанными импульсами и желаниями показать свою силу и власть. Оно прежде всего помогало почувствовать себя сильнее и независимее, добиться признания среди друзей и близких, сохранить дистанцию в межличностных отношениях и т. п. Вместе с тем подростки чаще проявляли физическое

насилие, то есть могли ударить другого человека в критической ситуации, обычно отвечали тем же, если кто-то ударил их, избегая ответственности и считая, что агрессивность зависит в большей степени от других людей, внешних условий, жизненных обстоятельств.

Сравнительный анализ показателей выраженности различных содержательных и инструментально-динамических составляющих агрессивности у подростков двух сравниваемых групп показал, что у подростков-спортсменов, по сравнению с неспортсменами, более выражены социоцентричность, осмысленность, предметность, интернальность, вербальная агрессия, эмоционально-личностные трудности, в определенной степени сдерживающие проявление данного свойства, а также самооценка агрессивности, в то время как у неспортсменов — эгоцентричность, осведомленность, субъектность, экстернальность, физическая агрессия и рефлексивность.

У спортсменов было меньше, чем у неспортсменов, операциональных трудностей, возникающих из-за недостаточной сформированности коммуникативных умений и навыков, но больше эмоционально-личностных проблем.

С помощью методики Басса — Дарки у подростков-спортсменов, по сравнению с неспортсменами, была выявлена большая выраженность таких враждебных и агрессивных реакций, как вербальная агрессия, подозрительность и чувство вины, и менее — физическая и косвенная агрессия, негативизм и обида, а также общие индексы агрессивности и враждебности (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность различных враждебных и агрессивных реакций у подростков-спортсменов и неспортсменов

Агрессивные и враждебные реакции	Спортсмены	Неспортсмены	T-критерий (по Спирмену)	Значимость различий
Физическая агрессия	42,24	<b>56,32</b>	0,815	14,08
Вербальная агрессия	<b>37,28</b>	33,44	0,364	3,84
Косвенная агрессия	38,48	<b>49,92</b>	0,637	11,44
Негативизм	47,6	<b>61,6</b>	0,813	14
Раздражение	55,62	57,96	0,174	2,34
Подозрительность	<b>53,46</b>	44,22	0,558	9,24
Обида	40,3	<b>53,3</b>	0,724	13
Чувство вины	<b>56,54</b>	36,52	0,942	20,02
Индекс агрессивности	39,302	<b>46,52</b>	0,458	7,218
Индекс враждебности	49,25	<b>54,065</b>	0,39	4,815

*Примечание.* Значимые различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

Спортсменам были более свойственны выражение негативных чувств через форму (ссора, крик, визг) и содержание (угроза, ругань) словесных обращений к другим лицам; недоверие и осторожное отношение к людям, нравственные переживания из-за совершенных поступков. Они реже использовали физическую силу, сплетни, слухи, шутки против другого лица; проявляли оппозиционную форму поведения как элемент скрытой враждебности, агрессивность и враждебность в целом по отношению к другим людям.

Анализ результатов исследования агрессивности с помощью опросника Ассингера подтвердил большую агрессивность спортсменов подросткового возраста, по сравнению со спортсменами (рис.).

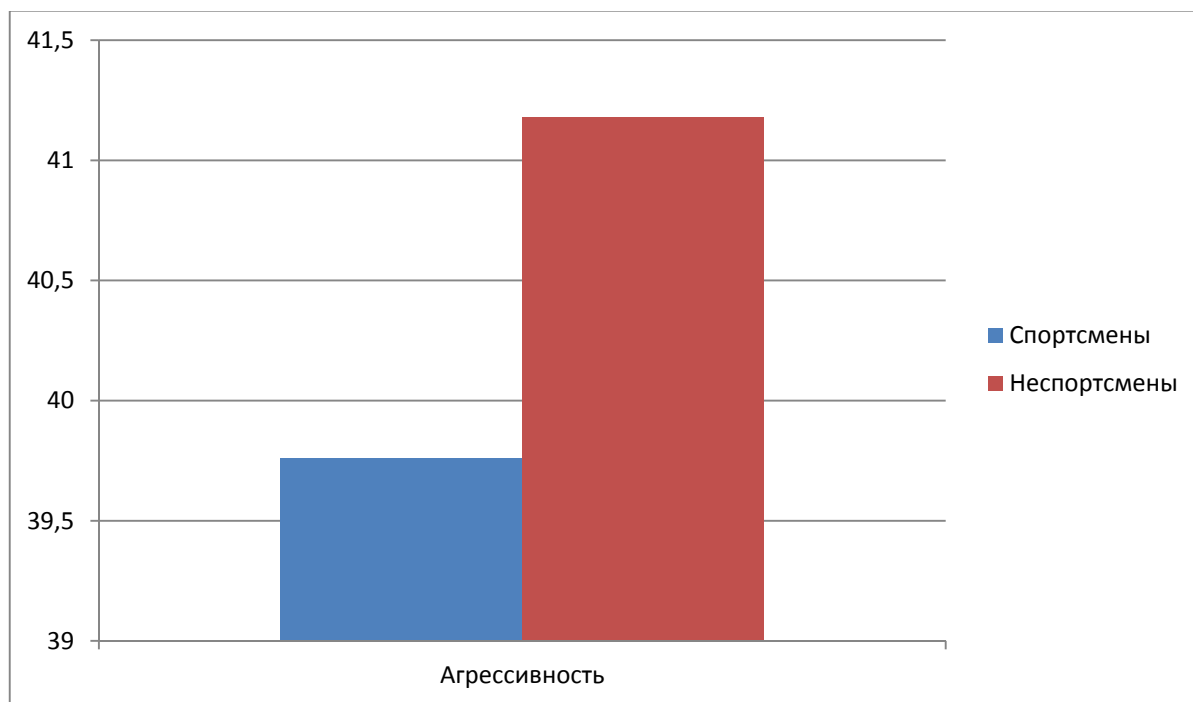


Рис. Средние показатели агрессивности спортсменов и неспортсменов (по А. Ассингеру)

Между различными показателями агрессивности спортсменов, выявленными с помощью методик А. И. Крупнова, А. Басса и А. Дарки, А. Ассингера, были обнаружены многочисленные корреляции.

Так, их физическая агрессия имела положительные связи с социоцентричностью, аффективностью и самооценкой агрессивности. Чем выше их желание навести соответствующий порядок, намерение защитить права других людей и внутреннее напряжение в критических ситуациях, тем выше физическая агрессия. Вербальная агрессия была положительно связана с социоцентричностью, аффективностью, эмоционально-личностными трудностями и самооценкой агрессивности. Усиление желания навести соответствующий порядок, намерений защитить права других людей, внутреннего напряжения в критических ситуациях и неспособности сдерживать гнев и ярость приводило к повышению вербальной агрессии. Косвенная агрессия имела положительную связь с осведомленностью об агрессивности и отрицательную — с эмоционально-личностными трудностями. Понимание и принятие агрессивности как врожденного свойства личности и снижение способности сдерживать гнев и ярость способствовали повышению косвенной агрессии. Негативизм положительно коррелировал с осмысленностью и экстернальностью и отрицательно — с осведомленностью. Чем больше у спортсменов-боксеров было понимание агрессивности как нанесения ущерба другому человеку, как угрозы другим людям, любой формы грубого поведения и меньше представление о ней как врожденном свойстве личности, а также более выражена склонность считать, что агрессивность зависит в большей степени от внешних условий, многие жизненные обстоятельства могут вызвать агрессию, тем выше был уровень негативизма. Раздражение было отрицательно связано с осмысленностью

и предметностью агрессивности. Чем ниже было понимание агрессивности как нанесения ущерба другому человеку, как угрозы другим людям, любой формы грубого поведения и способа быстрого достижения поставленных целей, тем выше — раздражение. Подозрительность положительно коррелировала с социоцентричностью, осведомленностью и интернальностью агрессивности. Усиление желаний навести соответствующий порядок и защитить права других людей, понимания и принятия агрессивности как врожденного свойства личности и убеждения, что только агрессивной формой поведения можно порой достичь поставленной цели, повышало подозрительность спортсменов. Чувство вины имело положительные связи с социоцентричностью и рефлексивностью и отрицательные — с осведомленностью об агрессивности. Чем выше было желание навести соответствующий порядок и защитить права других людей, тем более выражены угрызения совести за содеянное, когда поступают неправильно, и чувство вины. Понимание и принятие агрессивности как врожденного свойства личности снижало чувство вины. Агрессивность (по А. Ассингеру) также положительно коррелировала с социоцентричностью, осведомленностью и вербальной агрессией (по А. И. Крупнову). Чем сильнее было желание навести порядок и защитить права других людей, понимание и принятие агрессивности как врожденного свойства личности и вербальная агрессия, тем выше агрессивность осознавалась как свойство личности.

**Выводы.** Таким образом, агрессивность не являлась у подростков-спортсменов устойчивым свойством личности, которое они проявляли за пределами ринга в отношениях с окружающими. Они лучше подростков-неспортсменов осознавали значение и последствия агрессивного поведения, имели более развитые коммуникативные умения, внутреннюю саморегуляцию и были способны брать на себя ответственность за агрессивные действия, а при проявлении их в критических ситуациях больше руководствовались общественными мотивами защитить права других людей, оградить их от неприятностей и пр. Эти подростки реже проявляли физическую агрессию, силу, выражая негативные чувства к окружающим в словесной форме, не часто используя сплетни, слухи, шутки против них. В целом по отношению к другим людям они были менее агрессивны и враждебны.

Представленные в статье материалы вносят определенный вклад в общую и возрастную психологию, психологию личности и психологию спорта, обогащая системный подход к исследованию свойств личности новыми эмпирическими данными о специфических особенностях различных составляющих агрессивности спортсменов-подростков, занимающихся боксом, и могут быть использованы тренерами и спортивными психологами в процессе психологического сопровождения спортсменов-боксеров, а также при преподавании в вузе психологических дисциплин.

**Перспективы дальнейших исследований.** Перспективными направлениями дальнейших исследований, на наш взгляд, могут быть изучение проявлений агрессивности у спортсменов различных возрастных групп, занимающихся различными видами спорта; имеющих различный уровень спортивных достижений, а также анализ связей их агрессивности с особенностями темперамента, другими свойствами личности и т. д.

#### Список использованных источников

1. Бандура А., Уолтер Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 103 с.
2. Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А. Личность в спорте: очерки исследований психологии спортсмена. — М., 1987. — 154 с.
3. Ванек М. Актуальные вопросы психологической подготовки спортсмена. — М. : Физкультура и спорт, 1982. — 118 с.

4. Крупнов А. И. Черта характера как функциональная система // Психология образования : материалы межвуз. науч.-практ. конф. — Бийск, 2008. — С. 39–40.
5. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». 2006. — № 3. — С. 63–64.
6. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика : учеб. пособие. — М. : РУДН, 2017. — 220 с.
7. Сафонов В. К. Агрессия в спорте. — СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2003. — 210 с.
8. Фомина Н. А., Кулишевская И. В. Особенности темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности // Психолого-педагогический поиск. — № 2. — 2014. — С. 177–185.
9. Чикова О. М. Психологические особенности спортивной деятельности и личности спортсмена : учеб. пособие. — Мн. : ИПП Госэкономплана РБ, 2003. — 235 с.

#### Сведения об авторах

**Фомина Наталья Александровна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

**Кротенко Екатерина Валериевна** — соискатель ученой степени кандидата психологических наук при кафедре психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: kat80740153@yandex.ru (Рязань).

*N. A. Fomina, E. V. Krotenko*

#### THE INTENSITY OF VARIOUS COMPONENTS AND FORMS OF AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENT ATHLETES

The article treats a highly relevant issue of personality traits formation in adolescents at the example of aggressiveness in adolescent athletes.

The article maintains that the investigation of aggressiveness in adolescents is highly relevant, especially in the modern conditions of personality development.

It highlights some factors that promote aggressiveness in adolescents, some of whom are wrestling athletes.

The article describes the results of a systemic research of cognitive and instrumental-dynamic components of aggressiveness, of various forms of aggressive and hostile behavior in adolescent boxers (compared with non-athletic adolescents). It explains the connection between various components and forms of aggressiveness in athletes.

The article concludes that aggressiveness is not a unattainable characteristic of adolescent athletes, which can be manifested outside sporting events. Adolescent athletes realize the significance and the potential consequences of aggressive behavior better than their non-athletic peers. Adolescent athletes have better developed communication skills and are fully responsible for their aggressive behavior. In critical situations they are motivated by the necessity to protect other people and other people's rights. They manifest aggression less frequently, verbally expressing their negative attitudes towards other people and their actions. They are less inclined to rely on gossip and rumor or to mock at others. In other words, aggressiveness and hostility are manifested in adolescent athletes less intently than in their non-athletic peers.

personality; adolescents; athletic activities; wrestling; aggressiveness; motivational, cognitive, productive, emotional, dynamic, regulatory, and reflexive-evaluative components; aggressiveness and hostility

### References

1. Bandura A., Uolter R. *Podrozkovaja agresija. Izuchenie vlijanija vospitanija i semejnyh odnoszenij* [Adolescent Aggression. A Study of the Influence of Child-Training Practices and Family Interrelationships]. Moscow, April Press Publ., EKSMO-Press Publ., 2000, 103 p. (In Russian).
2. Bludov Ju. M., Plahtienko V. A. *Lichnost' v sporte: ocherki issledovanij psihologii sportsmena* [Personality in Sport: Investigating Athletic Psychology]. Moscow, 1987, 154 p. (In Russian).
3. Vanek M. *Aktual'nye voprosy psihologicheskoi podgotovki sportsmena* [Relevant Issues of Athletes' Psychological Training]. Moscow, Physical Culture and Sport Publ., 1982, 118 p. (In Russian).
4. Krupnov A. I. Character Traits as a Functional System. *Psihologija obrazovanija: materialy mezhvuzovskogo nauchno-prakticheskoi konferencii* [Psychology of Education: Proceedings of the Interuniversity Research Conference]. Biysk, Biysk GGTI Publ., 2008, pp. 39–40. (In Russian).
5. Krupnov A. I. Systemic Dispositional Approach to the Investigation of Personality and Personal Characteristics. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2006, no. 3, pp. 63–64. (In Russian).
6. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shljahta D. A. *Kompleksnye issledovanija svojstv lichnosti: teorija i praktika* [Complex Research of Personality Characteristics: Theory and Practice]. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia Publ., 2017, 220 p. (In Russian).
7. Safonov V. K. *Agresija v sporte* [Aggression of Sport]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2003, 210 p. (In Russian).
8. Fomina N. A., Kulishevskaja I. V. Temperament Peculiarities of Students with Different Levels of Aggression. *Psihologo-pedagogicheskij поиск* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 2, pp. 177–185. (In Russian).
9. Chikova O. M. *Psihologicheskie osobennosti sportivnoj dejatel'nosti i lichnosti sportsmena* [Psychological Peculiarities of Athletic Activities and Sportsmen's Personal Characteristics]. Minsk, Institute of Parliamentarism and Entrepreneurship of the Republic of Belarus Publ., 2003, 235 p. (In Russian).

### Information about the authors

**Fomina Natalya Aleksandrovna** — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: pslfom@mail.ru (Ryazan)

**Krotenko Ekaterina Valeriyevna** — Postgraduate of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: kat80740153@yandex.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 27.07.2020.*

*Received 27.07.2020.*





## Современные социально-психологические исследования

УДК 37.034:379.835

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.015

*Е. М. Аджиева*

### ДОВЕРИЕ КАК НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВАХ ЛАГЕРЕЙ ПИОНЕРСКОГО И КОМСОМОЛЬСКОГО АКТИВА <sup>1</sup>

В статье представлен опыт создания атмосферы доверия в детско-взрослом сообществе лагерей актива, развития творчества, инициативы и ответственности при организации взаимодействия в детском оздоровительном лагере.

Автор проводит сравнительный анализ понятия «доверие» с позиции философии, психологии, педагогики; предлагает учитывать культурно-созидающую функцию воспитания, делового общения и взаимодействия в течение лагерной смены; конкретизирует условия проявления доверия во взросло-детском сообществе на основе анализа особенностей его проявления в лагерях пионерского и комсомольского актива, рассматривая лагерь как летнюю школу и коммуны.

В статье предложена педагогическая ретроспектива взглядов на структуру лагеря актива и способы организации его жизнедеятельности на основе доверия, взаимовыручки, активности, ответственности.

Раскрыты особенности взаимодействия детей и взрослых в течение лагерной смены. На основе опыта конкретных лагерей по построению отношений на основе доверия сформулирован комплекс педагогических условий, определяющих особенности доверительного взаимодействия: создание коллектива, развитие самоуправления, активная жизнедеятельность и общественная позиция, пример взрослых, положительный психологический климат, позитивный эмоциональный настрой. Перечисленные условия можно создавать не только в лагерях актива, где собираются специально выбранные дети, но и в условиях летней смены детского оздоровительного лагеря.

доверие; детский коллектив; детско-взрослое сообщество; лагерь актива; детский оздоровительный лагерь; коллективная творческая деятельность

**Актуальность.** Сравнивая этапы развития нашей страны за последнее столетие, изменение политических взглядов и строя, экономического уклада жизни, интересно проанализировать нравственные, педагогические взгляды и подходы к организации взаимодействия детей и взрослых. Взаимодействие в детско-взрослых сообществах активно проявляется в жизнедеятельности школ, учреждений системы дополнительного образования, в детских оздоровительных центрах, лагерях. Такие морально-этические основы взаимодействия и сотрудничества, как доверие, взаимовыручка и поддержка, за столетие не изменились, а только окрепли и утвердились. Они нужны для выстраивания диалога культур, организации межличностной и групповой комму-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00890а.

никации, развития человека. В комплексе детско-взрослые сообщества, построенные на педагогической основе, стимулируют изменение привычных взглядов, сформировавшихся стереотипов у каждого участника взаимодействия.

В то же время современные взаимоотношения между людьми задают другие горизонты восприятия и самореализации ребенка в жизнедеятельности среди многообразия культур, личностных, этнических сообществ. Особую значимость приобретает культурно-созидающая функция воспитания, имеющая глубокий духовно-нравственный смысл. Она ориентирует каждого человека вживаться в новые реалии культурного развития общества, в котором он растет и развивается.

Созидательной силой развития культуры межличностных взаимодействий является доверие как составная часть нравственных ценностей.

**Цель статьи** — научное обоснование доверия как нравственной категории, описание способов формирования этого нравственного идеала в детско-взрослом сообществе, организованном в летнем оздоровительном лагере пионерского и комсомольского актива.

**Гипотезы:** совместная деятельность детей и взрослых в условиях летнего оздоровительного отдыха в лагерях актива, построенная на доверии, может способствовать реализации гуманного, личностно ориентированного общения и сотрудничества взрослых и детей. Доверие во взаимодействии побуждает каждого члена детско-взрослого сообщества к проявлению субъектности и саморазвитию личности.

В ходе работы были использованы **методы** теоретического анализа педагогической и психологической литературы, документов и материалов периодической печати, интервьюирование участников деятельности лагерей актива.

За основу исследования взята теория коллектива и коллективного воспитания (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, О. С. Газман); особенности организации взаимодействия в условиях временного детского коллектива в оздоровительном лагере (О. С. Газман, К. Н. Травинин, С. А. Шмаков); идеи создания положительного психологического климата в детском коллективе с учетом совместной деятельности, самоуправления, доверия (Н. П. Аникеева, Н. А. Жокина, А. Г. Кирпичник, А. Н. Лутошкин, И. Фришман и др.).

**Обсуждение основных результатов.** Русский философ В. Соловьев в своем труде «Оправдание добра» отмечает, что добрая нравственность проникает везде: в природу, общество, каждого индивидуума в отдельности. По его мнению, только нравственное совершенствование каждого последующего поколения — залог духовной культуры, основа построения общения на принципах взаимопонимания и принятия (Белов, 2006).

Доверие можно рассматривать как общечеловеческую моральную ценность, как установку общественного сознания, как нравственную категорию. В таком случае доверие — позиция, демонстрирующая готовность человека к соблюдению нравственных норм, заинтересованность в сотрудничестве и мирном сосуществовании с теми людьми, с которыми происходит взаимодействие. В детском лагере актива, который выступает объектом нашего исследования, доверие как ценность всегда является нравственной категорией жизни и деятельности.

Доверие — это и право личности (особенно по отношению к близким людям), и долг (проявляется в отношениях с малознакомыми людьми, чтобы продемонстрировать добрую волю и ликвидировать появляющуюся отчужденность и враждебность). Доверие — осознание человеком собственной уязвимости или риска, возникающих в результате неопределенности мотивов, намерений и ожидаемых действий людей, от которых он зависит. Оно проявляется в общем отношении окружающих людей институтов социализации, общества в целом или ожидании реакции от них.

С позиции психологии и педагогики интересно мнение о доверии С. Д. Полякова. В своей книге «Психопедагогика школы» он пишет, что «многообразие внутреннего мира человека концентрируется в отношении к воздействию: доверие — недоверие, принятие — непринятие» (Поляков, 2011, с. 37) и предлагает использовать «технология установления доверительного контакта со школьниками» как устойчивый способ педагогических действий (там же, 2011, с. 73).

А. В. Мудрик выделяет две характеристики общения между педагогом и ребенком: доверительность и интенсивность. Сочетание этих качеств создает определенный стиль общения. Важно использование педагогом-воспитателем, вожатым интенсивно- и неинтенсивно-доверительного стиля общения, потому что именно так он демонстрирует уважение к воспитаннику и достигает соответствующей ответной реакции (Мудрик, 2016). К вожатому в лагере может проявляться доверие как к источнику знаний, как к организатору совместной деятельности и как к человеку.

Доверие бывает межличностным и межгрупповым (доверие группы к личности и людей друг к другу). Оно может формироваться по отношению к конкретному человеку, понятию или явлению (доверие к Конституции, Уставу организации, законам лагеря).

С точки зрения психологии доверие включает эмоциональный и мотивационный компоненты. Доверие — это всегда эмоциональная реакция и выражение социальных отношений: убежденности в добропорядочности, верности, ответственности, честности, правдивости другого человека или сообщества людей.

Доверие как нравственная психологическая категория, выражающаяся в позиции человека по отношению к другим людям, с которыми происходит общение и взаимодействие, может быть сформировано только в контексте сообщества. Именно в конкретной группе людей (класс, группа сверстников, отряд в лагере и т. п.) со сложившимися отношениями, правилами взаимодействия доверие становится базой для развития этого коллектива. Система самоуправления в таких сообществах является моделью взаимодействия, где доверие востребовано и работает.

Проявление доверия как нравственной категории в условиях загородного детского оздоровительного лагеря в смене актива, где сообщество взрослых и детей выступает единым коллективом, зависит от условий. Особенно ценен опыт лагерей актива. В отличие от оздоровительных лагерей, в советские годы сюда приезжали специально выбранные дети. Этот отбор проходил исходя из их интереса к организаторской деятельности в школе в пионерской или комсомольской организации, из необходимости обучения этих детей основам самоуправления, развития лидерских качеств. История возникновения лагерей актива связана именно с этими направлениями. Лагерь актива — хорошая школа, где молодежь учится работать в команде, дружить, реализовывать свои способности и таланты. А. В. Мудрик назвал систему работы таких лагерей «нетоталитарной педагогикой», вкладывая в нее идею активной общественно значимой деятельности детей на основе определенных эталонов — образцов организации совместной деятельности пионеров или комсомольцев внутри общественной организации (Мудрик, 2018, с. 151–157). В рамках смены в таком лагере дети получали опыт взаимодействия в команде, развивали умение распределять поручения, обязанности, находить новые способы решения проблем, быть активными в выполнении дел и разработке новых мероприятий.

Организация жизни в таком лагере имела и сегодня сохраняет черты лагеря-коммуны и лагеря-школы. Как коммуна лагерь обеспечивает следующие характерные признаки детско-взрослого сообщества: высокий уровень самоорганизации и самообслуживания, активное взаимодействие с окружающей социальной средой, общественную самоорганизацию, демократическую саморегуляцию и креативность

(Куприянов, 2018, с. 91). Именно в таких условиях феномен доверия во взросло-детском коллективе лагеря формировался и неизменно развивался. Лагерь — органичное продолжение жизнедеятельности детей в пионерском или комсомольском отряде. Смена для детей-активистов была временем получения опыта взаимодействия, построенного на принципах взаимоподдержки, взаимовыручки и уважения друг к другу.

Как школа лагеря актива обеспечивает блок занятий обучающего характера (от теории к практике), где участники школы пионерского или комсомольского актива (сегодня: актива старшеклассников, лидеров РДШ и т. п.) знакомятся с новой информацией, способами ее донесения сверстникам, новыми формами проведения дел, созданием интересного мероприятия или занятия.

Лагерь актива имеют черты летней школы. По своему социокультурному значению они направлены на конкретную образовательную цель: обучение активистов, старшеклассников новым формам, методам организации коллективного взаимодействия в общественной организации. При этом в лагерях актива воспитывается в каждом участнике детско-взрослого сообщества высокий нравственный потенциал. Дети к сентябрю возвращаются в свои школы с новыми идеями, конкретными делами и мероприятиями, впечатлением и эмоциональным задором. Приобретенные за смену знания об истории общественной организации, умения организовать коллектив сверстников, интересные замыслы, идеи, способы их реализации в игровой форме создают социальный статус ребенка, прошедшего обучение в лагере актива, помогают ему в личностном становлении, проявлении организаторских и лидерских качеств. Все эти характеристики личности невозможно представить в ребенке без реализации в лагере доверия как нравственного идеала.

Существуют различные способы проявления доверия: принятие законов и правил жизни в лагере, развитие системы самоуправления, соблюдение принципов общежития, организация сотрудничества в реализации общих дел, мероприятий внутри лагерной смены.

Остановимся на каждом подробнее, приводя примеры из опыта организации лагерей пионерского актива «Пламенный» и комсомольского актива «Рубин» Рязанской области.

Проявление доверия в условиях загородного летнего лагеря актива — дело чести. В системе общежития в лагере, где дети располагаются в комнатах по 2–12 человек, доверие абсолютно необходимо. Комнаты не закрываются, одна тумбочка для личных вещей на двоих, чемоданная комната, шкаф для одежды — все в доступе для всех и в то же время личное. Ребенок учится правилам совместного проживания: поддержанию порядка, соблюдению чистоты и в необходимых случаях тишины, умению поделиться сладостями, которые привезли родители, ручкой с соседом, потому что тот ее потерял и т. п. Именно в таких условиях возникает потребность в доверии тем, с кем связали дни смены в лагере.

Жизнедеятельность в лагере предполагает принятие определенных правил и законов. Совместно выработанные законы: соблюдение дисциплины, времени, запрета выходы за территорию — позволяют выстраивать свою систему ценностей, понимать значимость своего слова, действия, поступка, адекватно воспринимать деятельность других членов коллектива. Среди правил и законов жизни необходимо уделить особое внимание символам, ритуалам и традициям, которые каждый лагерь создавал, культивировал и развивал по-своему. Утренние линейки, вынос знамени, подъем флага, торжественные линейки, парадная форма имели большое эмоциональное и нравственное значение. Объединение нравственных основ взаимодействия взрослых и детей, соединение жизни лагеря как школы и коммуны в лагерях пионерского и комсомольского актива хорошо прослеживаются в практике подготовки, организации, проведения

и анализа коллективных дел, которые помогают детям приобрести конкретные знания, понять что-то новое в организаторской работе и выступают площадками демократии (Куприянов, 2017, с. 226).

Развитию доверия как нравственного идеала способствовала и система самоуправления. Будучи демократической формой организации жизнедеятельности детского коллектива (в том числе в лагере), она направлена на обеспечение развития самостоятельности детей в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей при планировании, проведении и анализе дел. Такая система работает не только на основе сотрудничества внутри детского коллектива, но и во взаимодействии со взрослыми, работающими с детьми. При реализации системы самоуправления действуют принципы чести, достоинства, доверия, бескорыстия. Самоуправление является самым демократичным способом организации общественной жизни коллектива. Самоуправление в лагере можно рассматривать как процесс совместной и самостоятельной жизни конкретного отряда, лагеря в целом, где каждый ребенок определяет свое место и реализует собственные возможности. Лагеря актива всегда преследуют цель — подготовку лидеров в организаторской работе в школе, обучение новым эффективным формам организации жизнедеятельности внутри школьного коллектива. Воспитание человека, способного самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, ориентированного на сотрудничество, отличающегося активностью, мобильностью, динамизмом мышления, способного конструктивно решать любые вопросы, принимать критику, готового к межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за порученное дело — задачи, реализуемые системой самоуправления в лагерях актива. Все эти характеристики дают основание воспринимать систему самоуправления как стимул развития доверия внутри детско-взрослого коллектива в лагере.

Сотрудничество в реализации совместных дел по достижению общих целей проявляется во взаимозависимости, взаимозаменяемости, распределении обязанностей в коллективной творческой деятельности.

Жизнь в лагере актива пропитана атмосферой доверия. По мнению Натальи Горюновой, в лагере «Рубин 9», (1973 год) дети «не только овладевали методикой подготовки и проведения мероприятий, но и учились общаться. Люди были объединены общими интересами, настроением, творчеством. В нас открывались способности, о которых не подозревали. Было не стыдно сомневаться вслух, петь, даже если у тебя не лучшие вокальные данные, танцевать без хореографической подготовки.... Была абсолютная уверенность, что все получится» (Альбом «Рубин» зажег сердца у нас. Памятное издание / под ред. Н. Куликовой. Рязань, 2015. С. 12).

Для «Рубина» было характерно и сегодня остается актуальным «вкладывать в каждое дело частички души». Многие направления работы еще в 1960-х годах были позаимствованы у Всероссийского пионерского лагеря «Орленок», но с первых дней лагерь старался писать свою уникальную историю, в которой сочетались ответственность и творчество, доверие и контроль за проведением дел, организацией мероприятий. Все было направлено на развитие у детей интереса к общественной самореализации. Первый руководитель лагеря «Рубин» Нина Кирилловна Пчелинцева — стройная, красивая, немногословная, требовательная женщина — обладала притягательной силой, буквально магнетизмом, и, демонстрируя самоуважение, чувство собственного достоинства, могла в каждом члене комиссарского отряда находить самое хорошее. Благодаря этому работа в отряде строилась на принципах доверия, взаимопомощи, ответственности, доброжелательного отношения к людям. Образец в поведении и отношениях руководителя передавался всем членам вожатского отряда. Работа и жизнь в лагере становились по-домашнему комфортными, по-школьному насыщенными, по-лагерному эмоциональными.

Лагерь пионерского актива «Пламенный» Рязанской области работал с пионерами-активистами. Именно здесь с 1970-х годов активно использовались коллективно-творческие дела, вечерние огоньки, занятия школы пионерского актива. Атмосфера творчества, уважения и оптимизма царил в дружном коллективе каждую смену.

Система работы в лагере была построена таким образом, что дети и взрослые разрабатывали, организовывали и проводили мероприятия вместе. Взрослые старались по максимуму использовать личностный потенциал детей (любые способности, востребованные в конкретном деле), строить взаимодействие на равных, доверять ребятам работу любой сложности. Ценилось умение старших поддержать, подстраховать, взять на себя решение вопросов, трудных для выполнения детьми. Интересными были «Русские дни», где детско-взрослое сообщество смешивалось в «народ». Проводились конкурсы, игры, концерты. Участвовали в них все: и взрослые, и дети. Каждый мог заработать жетоны и купить на них призы, причем ответственность за работу конкурсных площадок нес тот, кто их придумывал, будь то вожатый или ребенок. Этому человеку доверялось все: от задумки и организации своего направления деятельности до оценки результативности участия в нем детей. Доверие стимулировало развитие в школьниках инициативы, четкого продумывания содержания работы, привнесения интересных привлекательных элементов (костюмы и антураж).

По сути, лагерь актива обеспечивали практику социального научения, «воспитания нравственности» через образцы поведения и внешнего вида вожатых, формирования межличностных отношений, выработку нравственных привычек (приветствие отрядами друг друга, представителей администрации, просто встречающихся на пути куда-либо по территории лагеря детей в течение дня), обсуждение насущных вопросов на «политбоях». Здесь вырабатывались привычки доверия, помощи, внимания к другим и демонстрировались привлекательные для детей образцы поведения с друзьями, сверстниками, малознакомыми людьми, взрослыми.

В лагерях создавались и бережно передавались от смены к смене традиции, которые тоже были направлены на формирование нравственной позиции ребенка. В «Комсорге» (лагерь комсомольского актива Костромы и Курска) «практиковались открытые, спокойные разговоры школьников о самих себе», так называемые «Диалоги в Колизее» (Куприянов, 2017, с. 226), в «Пламенном» и «Рубине» (лагеря пионерского и комсомольского актива Рязанской области) — «орлятские разговоры у свечи»: «Расскажи мне о себе», «Расскажи мне обо мне». Разговор у свечи (РУС) — форма общения, которая не только учила доверию, но и приводила участников диалога к доверительным отношениям. Именно в этой атмосфере детям предлагались нравственные нормы общения, которые использовались ими в дальнейшем. Принципы честности, откровенности; принятие каждого таким, какой он есть; умение слушать, слышать формировались у детей в результате таких взаимодействий (Аджиева, 2003, с. 268–277). У участников создавалась уверенность в тех, с кем сейчас они откровенно разговаривали, потому что тот, кто слушает, не подведет, возьмет на себя ответственность за слова, которые слышал и которые должны остаться только среди участников этого разговора. Привлекательность такой формы общения заключается в создающейся атмосфере откровенности и доверия. Если вожатые и дети эту атмосферу смогут поддержать и закрепить во взаимоотношениях дальше, то доверие среди членов детско-взрослого коллектива будет только крепнуть.

**Выводы.** Сегодня лагерь актива продолжают действовать на территории Рязанской области. Удивительное сочетание творчества и инициативы, доверия и открытости, уникальности и неповторимости впечатлений и эмоций в течение смены создает огромный нравственный потенциал, позитив энергии на год вперед. Сообщества взрослых и детей

в них отличаются высокой в нравственном плане, насыщенной по характеру взаимодействия, эмоциональной по настрою, интеллектуальной по содержанию атмосферой, построенной на принципах сотрудничества, доверия и развития личности каждого.

Таким образом, на основе принципов гуманистической педагогики проявление доверия как нравственной категории в жизни летнего лагеря любого типа возможно при следующих условиях: непосредственном контакте взрослых и детей в сообществе (временном коллективе); деятельностном характере жизни в лагере через организацию и реализацию конкретных дел (мероприятий) инициативными группами вожатых и детей; создании положительных впечатлений и эмоций в течение смены; насыщенности коммуникации, способствующей развитию навыков самоопределения и самоуправления. Данный перечень условий проявления доверия возможно дополнять в современных лагерях в зависимости от конкретного сообщества детей и взрослых, особенностей реализации и тематики смены. Опыт пионерских и комсомольских лагерей актива может быть использован при создании соответствующей атмосферы внутри детско-взрослого сообщества.

#### **Список использованных источников**

1. Аджиева Е. М. Система толерантного, этнокультурного воспитания детей в условиях летнего оздоровительного лагеря // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. — 2-е изд., стереотип. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — С. 268–277.
2. Белов В. Н., Рожков В. П. История русской философии. — Саратов, 2006. — 282 с.
3. Еремкина О. В., Жокина Н. А. Психолого-педагогическое и научное взаимодействие вуза и детского оздоровительного лагеря // Артек — со-бытие: информационно-методический журнал. — 2018. — № 1 (17). — С. 34–39.
4. Жокина Н. А., Рыков А. А. Современные подходы к организации педагогического взаимодействия в условиях временного детского коллектива // Наука и образование XXI века : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. Г., Ширяева, А. Д. Кувшинковой. — Рязань : Соврем. техн. ун-т, 2018. — Т. 2. — 245 с.
5. Куприянов Б. В. Загородный детский лагерь в исторической ретроспективе // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. «Педагогика и психология». 2018. — № 1 (43). — С. 86–97.
6. Куприянов В. Б. Провинциальные заповедники нетоталитарной педагогики (региональные лагеря комсомольского актива в ССР в 60–70 гг. XX века) // Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2017. — № 4. — С. 223–228.
7. Куприянов В. Б. Провинциальные заповедники нетоталитарной педагогики (региональные лагеря комсомольского актива в СССР в 60–70 гг. XX века) // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2017. — С. 223–228.
8. Мудрик А. В. О нетоталитарной концепции в отечественной педагогике советского периода (к столетию со дня рождения Л. И. Новиковой) // Siberian Pedagogical Journal. — 2018. — № 1. — С. 151–157.
9. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2016. — 248 с. — URL : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=469689> (дата обращения: 03.03.2020).
10. Поляков С. Д. Психопедагогика школы : науч.-популяр. моногр. с элементами науч. фантастики. — Ульяновск : Ульянов. гос. пед. ун-т, 2011. — 263 с.

#### **Сведения об авторе**

**Аджиева Елена Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой педагогики и менеджмента в образовании факультета социологии и управления ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: e.adzhieva@365.rsu.edu.ru (Рязань).

## TRUST AS A MORAL IDEAL IN CHILD-ADULT RELATIONSHIPS IN RECREATIONAL CAMPS FOR THE LEADERS OF THE PIONEER AND KOMSOMOL ORGANIZATIONS

The article focuses on the strategy of creating the atmosphere of trust in child-adult relationships, on the strategy of enhancing creativity, initiative and responsibility at summer recreational camps for the leaders of Pioneer and Komsomol organizations.

The author comparatively analyzes the concept of trust from philosophical, psychological, and pedagogical perspectives. The author underlines the necessity of taking into consideration the enculturating function of education and communication in a summer camp. The author describes the environment that promotes trust in child-adult relationships in recreational summer camps for the leaders of the Pioneer and Komsomol organizations.

The article performs a retrospective analysis of the structure of summer camps and of trust, mutual support, activity and responsibility as the main principles of their functioning.

It investigates the peculiarities of child-adult communication during a camp shift. It analyzes the strategies of enhancing trust used by different recreational camps to formulate a set of pedagogical prerequisites that ensure mutual trust, such as team consolidation, self-rule, vigor, social activity, adult role models, positive psychological climate, positive emotional disposition. All the above-mentioned conditions need not be limited to summer camps for the leaders of Pioneer and Komsomol organizations, these conditions can be recreated in all summer camps.

trust; children's group; child-adult community; camp for leaders; children's recreational camp; collective creativity

### References

1. Adzhiyeva E. M. The System of Tolerant, Ethnocultural Education for Children in Recreational Summer Camps. *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij (teorija i praktika)* [Tolerant Consciousness and the Formation of Tolerance-Based Relationships (Theory and Practice)]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2003, pp. 268–277. (In Russian).
2. Belov V. N., Rozhkov V. P. *Istorija russoj filosofii* [History of Russian Philosophy]. Saratov, 2006, 282 p. (In Russian).
3. Eremkina O. V., Zhokina N. A. Psychological, Pedagogical and Scholarly Interaction of Universities and Children's Recreational Camps. *Artek — so-bytie: informacionno-metodicheskij zhurnal* [Artek Gatherings: Informative Methodological Journal]. 2018, no.1 (17), pp. 34–39. (In Russian).
4. Zhokina N. A., Rykov A. A. Modern Approaches to the Organization of Pedagogical Interaction in the Conditions of Temporary Children' Groups. *Nauka i obrazovanie XXI veka: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Science and Education of the 21st Century: Proceedings of the 12th International Research Conference]. Shirjaev A. G., Kuvshinkova A. D. (eds.). Ryazan, Modern Technological University Publ., 2018, vol. 2, 245 p. (In Russian).
5. Kuprijanov B. V. Children's Summer Camps in Historical Retrospect. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Moscow Pedagogical University. Pedagogy and Psychology series]. 2018, no. 1 (43), pp. 86–97. (In Russian).
6. Kuprijanov V. B. Provincial Havens for Non-totalitarian Pedagogy (Regional Camps for Leaders of the Komsomol organizations in the 1960s–1970s). *Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Pedagogy, Psychology. Socio-kinetics]. 2017, no. 4, pp. 223–228. (In Russian).
7. Kuprijanov V. B. Provincial Havens for Non-totalitarian Pedagogy (Regional Camps for Leaders of the Komsomol Organizations in the 1960s–1970s). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika"* [Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy, Psychology. Socio-kinetics series]. 2017, pp. 223–228. (In Russian).
8. Mudrik A. V. About a Non-totalitarian Concept of Soviet Pedagogy (Commemorating L. I. Novikova's 100th Birth Anniversary). *Siberian Pedagogical Journal*. 2018, no. 1, pp. 151–157. (In Russian).



9. Mudrik A. V. *Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii* [Social and Pedagogical Problems of Socialization]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2016, 248 p. URL : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=469689> (accessed: 03.03.2020). (In Russian).

10. Poljakov S. D. *Psihopedagogika shkoly* [School Psychology and Pedagogy]. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University Publ., 2011, 263 p. (In Russian).

#### Information about the author

**Adzhieva Elena Mikhaylovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: [e.adzhieva@365.rsu.edu.ru](mailto:e.adzhieva@365.rsu.edu.ru) (Ryazan).

*Поступила в редакцию 22.06.2020.*

*Received 22.06.2020.*

УДК 159.922.2:316.48

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.016

*А. В. Дмитриева, С. Н. Сорокоумова*

### СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИИ В КОНФЛИКТЕ

В статье рассматривается структурно-функциональная модель взаимосвязи социального интеллекта и поведения индивида в ситуации конфликта, рассматривающегося как столкновение несовместимых тенденций, сопровождающегося субъектной активностью, направленного на преодоление противоречий, а также негативных эмоций и переживаний.

Связующим звеном, соединяющим эффективные стратегии поведения в конфликте с развитым социальным интеллектом, является способность индивида к выстраиванию эффективного межличностного взаимодействия. В статье описывается взаимосвязь основных компонентов системы межличностных отношений с ключевыми элементами модели социального интеллекта.

Адаптивное поведение, которое способствует конструктивному приспособлению к ситуации, связано со способностью индивида решать возникшую проблему и умением использовать различные инструменты для преодоления трудностей. Такое поведение обеспечивается специфически сформированными аспектами социального интеллекта. Выявлено, что компоненты, детерминирующие личностную реакцию и поведение индивида в конфликте, аналогичны элементам социального интеллекта.

В статье раскрыта актуальность проблемы исследования, обоснована необходимость развития социального интеллекта. Приведены результаты исследования уровня социального интеллекта, различных его аспектов и стратегий поведения в конфликте в юности.

социальный интеллект; конфликт; стратегии поведения в конфликте; сотрудничество; компромисс; соперничество; приспособление; избегание; межличностное взаимодействие; адаптивное поведение

**Актуальность.** В современном мире значимость успешности в социальной коммуникации гораздо выше, чем она была раньше. Это связано с возросшей сложностью и динамичностью социальной среды, окружающей индивида.

Умение продуктивно решать конфликты в современном мире становятся предикторами успеха во многих жизненных сферах. Особенно важными являются эти навыки для молодежи, которой еще только предстоит построение карьеры и формирование

семьи, поэтому актуальной проблемой исследования является определение того, как связан уровень развития социального интеллекта в целом и отдельных его аспектов с эффективностью взаимодействия в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте.

**Целью исследования** являлось выявление взаимосвязи социального интеллекта и стратегий поведения в конфликте в юношеском возрасте.

**Гипотеза исследования:** юноши и девушки с более высоким уровнем социального интеллекта используют более эффективные стратегии разрешения конфликтов.

Были поставлены следующие **задачи:**

– провести анализ научно-психологической литературы по вопросам социального интеллекта, стратегий разрешения конфликтов и их взаимосвязей в юношеском возрасте;

– изучить особенности социального интеллекта и стратегий разрешения конфликтов в юношеском возрасте;

– выявить взаимосвязи между социальным интеллектом и стратегиями разрешения конфликтов в юношеском возрасте.

Использованы тестовые методики «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и методика Томаса — Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации.

Эмпирическое исследование проводилось на базе вузов Москвы. Выборку исследования составили 64 студента в возрасте 17–23 лет (32 юноши и 32 девушки).

Научная новизна исследования заключалась в выявлении взаимосвязей частных аспектов социального интеллекта со стратегиями поведения в конфликте у представителей юношеского возраста.

В повседневном понимании под словом «конфликт» чаще всего подразумевают спор, конкуренцию, борьбу, которые возникают в результате несоответствия взглядов относительно чего-либо. В психологической литературе существуют различные определения данного понятия, но основными идеями будут следующие: это столкновение несовместимых тенденций в сознании индивида, межличностных или межгрупповых отношениях, которое сопровождается субъектной активностью, направленной на преодоление противоречий, и нередко — негативными эмоциями и переживаниями (Гришина, 2008).

Для того чтобы противоречие, возникшее между индивидами/группами или внутри психического мира отдельного индивида приобрело статус конфликта, необходимы субъективная или объективная значимость ситуации для участников конфликта, наличие препятствия (необязательно объективного) на пути к достижению цели одной из сторон, которое связано с другой стороной, и превышение определенного порога терпимости к указанному препятствию у одной из сторон (Петрова, 2015).

Межличностный или межгрупповой конфликт является трудной (а иногда и экстремальной) ситуацией социального взаимодействия, при которой поведение и деятельность одной стороны направлены на защиту своих интересов посредством ограничения активности другой стороны, нанесения морального или материального ущерба, а также выраженного негативного отношения (Анцупов, Шипилов, 2000). Вследствие этого конфликтная ситуация также является стрессовой ситуацией, провоцирующей мобилизацию внутренних и внешних ресурсов.

Само слово «конфликт» в нашей повседневной среде обладает стойким негативным оттенком, однако данный феномен выполняет также и некоторые позитивные функции: внутригрупповую интеграцию, активизацию социальных связей, обнаружение источников социальной напряженности, демонстрацию необходимости инновационных мер и подходов, преобразование отношений, развитие и совершенствование профилактических мер и т. д.

Наиболее интересующим психологов вопросом, связанным со сферой конфликтов, является поведение личности в ситуации конфликта. Поскольку человек должен прилагать определенные усилия для разрешения конфликта (а конфликтная ситуация может быть стрессовой, трудной и даже критической или экстремальной), то в данном

случае правомерно говорить о совладающем поведении. Адаптивным совладающим поведением считается такое, которое способствует конструктивному приспособлению к ситуации, связано с готовностью индивида решать возникшую проблему и умением использовать различные инструменты для преодоления трудностей (Степанова, 2007). Следовательно, адаптивное поведение в конфликтной ситуации включает в себя три основных компонента: мотивационный (стремление к разрешению конфликта), когнитивный (обладание информацией о конфликте и знание стратегий поведения в ситуациях конфликта) и регулятивный (состоит из рефлексивного, эмоционального и волевого элементов: реализация стратегий поведения в конфликте и методов самоконтроля, особенно эмоционального) (Кашапов, Башкин, 2010). Следует добавить, что для самого поведения в конфликте, вне зависимости от степени его адаптивности, помимо вышеуказанных, характерен также аффективный компонент.

Субъективный фактор психологических конфликтов и конфликтного поведения рассматривается как их обязательный компонент многими исследователями (Л. А. Петровская, Н. В. Гришина, В. С. Мерлин и др.). Именно восприятие ситуации как конфликтной вызывает у субъекта реакцию и последующее поведение в виде определенной стратегии поведения. С помощью механизмов категоризации и интерпретации индивид дает определение ситуации и действует в соответствии с этим определением.

Американский психолог К. Томас, наиболее известный зарубежный исследователь конфликтного поведения, предложил идею двумерной модели регулирования конфликтов. В качестве двух измерений выступили «кооперация», означающая направленность участника конфликтной ситуации не только на свои интересы, но и других людей, вовлеченных в конфликт, и «напористость», означающая степень, в которой участник конфликта отстаивает свою позицию. На основе этих измерений Томас выделял пять стратегий поведения в конфликте: сотрудничество, компромисс, конфронтацию (соперничество, конкуренция), приспособление и избегание. Данная классификация является наиболее известной и предпочитаемой в настоящее время, равно как и его опросник, позволяющий диагностировать указанные выше стратегии. Томас также отмечал, что люди не должны быть нацелены на избегание конфликтов и решать их «как попало». Он считал, что важно развивать в себе умение конструктивно управлять конфликтами.

Стратегия сотрудничества направлена на совместный поиск решения, которое устроит каждую из конфликтующих сторон при одновременном удовлетворении собственных интересов. Реализация данной стратегии возможна, когда известны все причины конфликта (как внешние, относящиеся к делу, так и внутренние, которые могут быть скрыты) и стороны готовы действовать согласованно ради достижения общей цели. К такому стилю поведения индивиды или группы прибегают тогда, когда они равны по социальному статусу (преимущественно), хотят действовать на партнерских условиях, считаясь с потребностями и опасениями другой стороны, добровольно и равноправно обсуждая спорные вопросы. При реализации стратегии сотрудничества каждая сторона получает максимально возможную пользу при наименьших потерях.

Стратегия компромисса позволяет урегулировать конфликт на основе неполного удовлетворения интересов конфликтующих сторон и взаимных уступок. Данный стиль часто реализуется, когда субъекты конфликта понимают противоречия в одновременном исполнении всех целей и интересов, могут быть не равны по социальному статусу, но договариваются во избежание более серьезных потерь, а также когда нужна временная стратегия для коррекции своих запросов и планов или когда другие стратегии оказались неэффективными.

Конфронтация в конфликте направлена на активное (и порой агрессивное) достижение собственных целей и удовлетворение собственных интересов без учета интересов других сторон, а иногда и в ущерб им. Данная стратегия реализуется, когда проблемный вопрос очень значим для конфликтующего, который оценивает свою

позицию как беспроигрышную; когда одна из сторон уверена, что предлагаемый ею вариант развития событий является наилучшим; когда у участника конфликта нет другого выбора или отсутствует вероятность потери. Несмотря на то что при конфронтации далеко не всегда используют силовое вмешательство или возможности более высокого социального статуса, любое давление может оказать негативное влияние на межличностные отношения и (или) психологический климат в коллективе.

Приспособление считается стилем пассивного поведения в конфликте (индивид, который слишком часто реализует данную стратегию в различных конфликтных ситуациях, не развивает в себе способность к инициативным и активным социальным действиям). Для него характерно стремление конфликтующих к сохранению социальных отношений путем уступчивости и сглаживания противоречий. Учитываются интересы другой стороны и проводятся совместные действия, направленные на решение конфликта. Наиболее подходящие условия для данного стиля поведения — конфликты в организациях и между людьми, состоящими преимущественно в отношениях иерархической вертикали (начальник — подчиненный, преподаватель — студент и т. п.).

Стратегия избегания ориентирована на стремление дистанцироваться от конфликтной ситуации, а не принимать участие в решении проблемы любым из описанных ранее способов. Такой стиль поведения часто реализуется, если проблема не кажется участнику конфликта существенной и заслуживающей затраты временных и личностных ресурсов; если можно достичь своей цели неконфликтным путем; если стороны по тем или иным причинам не хотят допустить осложнений в межличностных отношениях; если нужно взять перерыв для получения наибольшей выгоды. Также приемлемым считается уклонение от участия в эмоциональных межличностных конфликтах (Ворожейкин, Кибанов, Захаров, 2004).

Несмотря на уникальность личности и ее индивидуально-психологических особенностей, а также конфликтной ситуации, принято выделять несколько стилей, или стратегий, поведения в конфликтных ситуациях, которые детерминируются различными факторами. В сфере социальной психологии проведено множество исследований по рассмотрению стратегий поведения личности в конфликтной ситуации. Так, например, были обнаружены взаимосвязи выбора тех или иных стратегий поведения в конфликтной ситуации с гендерной принадлежностью, личностными качествами, самооценкой и самоотношением личности, темпераментом, способностями, акцентуациями, креативностью, ценностями, общим и эмоциональным интеллектом и т. д. (Дубровина, Климонтова, Чепурко, 2016).

Стиль поведения в конфликтной ситуации включает в себя не только выполнение действий для достижения цели и урегулирования конфликта, но и определенную манеру общения (или взаимодействия).

Одним из факторов, детерминирующих личностную реакцию и поведение индивида в конфликте, является социальное мышление и социальный интеллект. Делая выбор в пользу той или иной стратегии, человек учитывает специфику взаимоотношений, сложившихся между участниками конфликта, особенности социального статуса и ролей, старается определить потенциальный характер отношений, который возникнет после разрешения ситуации; поиск оптимальных решений происходит с учетом противоречивых интересов конфликтующих сторон. Соответственно, предпочитаемый выбор стратегии конфликтного поведения может быть обусловлен, помимо прочего, специфически сформированными аспектами социального интеллекта.

Первые исследователи, изучавшие проблему социального интеллекта (Э. Торндайк, Ф. Вернон и др.), подчеркивали его важность для межличностных отношений. Р. Уолкер и Дж. Фоули, рассматривая историю исследований данного феномена, утверждают, что взаимосвязь между социальным интеллектом и межличностным оцениванием представляется очевидной.

Отечественные специалисты из области социальной психологии (Ю. Н. Емельянов, Д. В. Ушаков, Е. А. Федорова и др.) также считают социальный интеллект основой для успешного межличностного взаимодействия. Так, Ю. Н. Емельянов указывает, что для совершенствования коммуникативной компетенции индивид должен осознавать различные межличностные ситуации и самого себя как участника этих ситуаций для развития социально-психологического воображения, которое способствует умению смотреть на мир с позиции других людей. Реализация подобного осознания происходит за счет социального интеллекта как способности понимать себя, других и человеческие взаимоотношения в целом, а также прогнозировать межличностные события на основе эмоционального реагирования и социального опыта (Емельянов, 1985).

В контексте вопроса конфликтного поведения важную роль играет конфликтная компетентность, которую М. М. Кашапов и М. В. Башкин определяют как способность человека наилучшим способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликта и умение конструктивно их разрешить и связывают с таким уровнем мышления, который позволяет выходить за пределы решаемой проблемной ситуации («надситуативный» уровень) (Кашапов, Башкин, 2010, с. 40).

На наш взгляд, конфликтная компетентность основывается на коммуникативной и социальной компетентности, а социальная компетентность, в свою очередь, является следствием (или «продуктом») развитого социального интеллекта.

Социальный интеллект — продукт социализации, индивидуализации и интериоризации накопленных в культуре знаний, ценностей и идеалов. По мере своего развития социальный интеллект приобретает системообразующую функцию, способствует генерации новых смыслов и мотивов, направленности и склонностей, формированию особенностей совладающего поведения и мышления в целом. Исследования показывают, что развитый социальный интеллект в большей степени является предиктором успешной социализации личности, чем общий интеллект, отражающий степень развития умственных способностей.

Нами социальный интеллект понимается как многоуровневая способность личности, которая состоит из совокупности особых возможностей, направленной на формирование адаптивного поведения личности в межличностном взаимодействии. К таким специальным возможностям и способностям можно отнести социальную адаптацию, социальную перцепцию, социальную память, социальное прогнозирование, социальную (эмоциональную) выразительность и др.

Модель социального интеллекта А. И. Савенкова включает в себя три группы критериев: 1) когнитивные (социальные знания, социальная память, социальная интуиция и социальное прогнозирование), 2) эмоциональные (социальная выразительность, сопереживание, способность к саморегуляции), 3) поведенческие (социальное восприятие, социальное взаимодействие и социальная адаптация) (Савенков, 2005). В системе межличностных отношений можно выделить аналогичные компоненты. Например, согласно модели А. Л. Журавлева, межличностные отношения состоят из когнитивного (познавательного, информационного), аффективного (эмоционального) и поведенческого (практического, регулятивного) элементов (Журавлев, Соснин, Красников, 2011). Соответственно, в реализации определенных уровней межличностных отношений участвуют соответствующие компоненты социального интеллекта, отражая вклад, который каждый компонент вносит в процесс коммуникативного взаимодействия. Кроме того, поведение в конфликте также осуществляется на основании трех идентичных составляющих (с дополнительной мотивационной составляющей, которая для межличностного взаимодействия тоже характерна, однако указывается не во всех классификациях).

Таким образом, компоненты, детерминирующие личностную реакцию и поведение индивида в конфликте, аналогичны элементам социального интеллекта.

**Обсуждение результатов исследования.** В результате эмпирического исследования было установлено, что студенты московских вузов в основном имеют средний (50 %), либо средневысокий (48,4 %) уровень развития социального интеллекта (по композитной оценке). Вместе с тем статистически значимых различий в общем уровне социального интеллекта, а также отдельных его показателей у юношей и девушек не обнаружено.

В результате частотного анализа были выявлены предпочитаемые студентами стратегии поведения в конфликте (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность у студентов стратегий поведения в конфликте, в %  
(по методике Томаса — Килманна)

Значения показателей	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Низкие	18,8	14,1	7,8	17,2	14,1
Средние	76,6	60,9	68,8	46,9	64,1
Высокие	4,7	25,0	23,4	35,9	21,9

Наименее предпочитаемой из стратегий поведения в конфликте для данной выборки являлось «Соперничество».

С использованием t-критерия Стьюдента проведен сравнительный анализ показателей копинг-стратегий и стратегий поведения в конфликте, определенных с помощью методики Гилфорда, у студентов с высокими и низкими показателями социального интеллекта.

Выявлено, что студенты с более развитой способностью предвидеть последствия поведения больше склонны использовать стратегию компромисса при разрешении конфликтов (табл. 2).

Таблица 2

Стратегии поведения в конфликте у респондентов с разным уровнем понимания связи между поведением и его последствиями

Стратегии	Уровень социального интеллекта (субтест 1)	Средние значения	Стандартное отклонение	Статистически значимые различия
Соперничество	Низкий и средненизкий	5,85	1,54	0,44
	Средневысокий и высокий	5,57	1,32	
Сотрудничество	Низкий и средненизкий	6,44	1,63	0,87
	Средневысокий и высокий	6,38	1,53	
Компромисс	Низкий и средненизкий	6,04	1,22	0,05
	Средневысокий и высокий	6,70	1,45	
Избегание	Низкий и средненизкий	6,63	1,94	0,57
	Средневысокий и высокий	6,92	2,03	
Приспособление	Низкий и средненизкий	6,07	1,49	0,62
	Средневысокий и высокий	6,27	1,66	

Юноши и девушки, лучше понимающие невербальную экспрессию, в большей степени были склонны применять стратегию сотрудничества в конфликте. Чувствительность к невербальной экспрессии могла обуславливать личностную эмпатию и быть ее проявлением, а эмпатия, в свою очередь, отвечала за готовность к сотрудничеству (табл. 3).

Таблица 3

Стратегии поведения в конфликте у респондентов  
с разным уровнем понимания невербальной экспрессии

Стратегии поведения	Уровень социального интеллекта (субтест 2)	Средние значения	Стандартное отклонение	Статистически значимые различия
Соперничество	Низкий и средненизкий	5,67	1,36	0,786
	Средневысокий и высокий	5,80	1,75	
Сотрудничество	Низкий и средненизкий	6,22	1,49	0,027
	Средневысокий и высокий	7,40	1,65	
Компромисс	Низкий и средненизкий	6,52	1,44	0,198
	Средневысокий и высокий	5,90	0,99	
Избегание	Низкий и средненизкий	6,87	2,01	0,496
	Средневысокий и высокий	6,40	1,90	
Приспособление	Низкий и средненизкий	6,24	1,66	0,536

При анализе средних показателей стратегий поведения в конфликте у респондентов с разным уровнем понимания вербальной экспрессии (субтест 3 методики Гилфорда) статистически значимых различий не было выявлено.

Результаты сравнительного анализа показателей копинг-стратегий и стратегий поведения в конфликте у юношей и девушек с разным уровнем развития способности к анализу ситуаций межличностного взаимодействия показали, что респонденты, которые лучше анализировали межличностные взаимодействия, в ситуации конфликта были более склонны к компромиссу (табл. 4).

Таблица 4

Стратегии поведения в конфликте у респондентов  
с разным уровнем развития способности к анализу ситуаций  
межличностного взаимодействия

Стратегии	Уровень социального интеллекта (субтест 4)	Средние значения	Стандартное отклонение	Статистически значимые различия
Соперничество	Низкий и средненизкий	5,81	1,51	0,26
	Средневысокий и высокий	5,35	1,06	
Сотрудничество	Низкий и средненизкий	6,45	1,57	0,73
	Средневысокий и высокий	6,29	1,57	
Компромисс	Низкий и средненизкий	6,17	1,39	0,01
	Средневысокий и высокий	7,12	1,17	
Избегание	Низкий и средненизкий	6,72	2,06	0,63
	Средневысокий и высокий	7,00	1,80	
Приспособление	Низкий и средненизкий	6,06	1,71	0,30
	Средневысокий и высокий	6,53	1,12	

Те респонденты, которые лучше анализируют сложные ситуации взаимодействия людей, лучше понимают логику их развития, причины определенного поведения и способны предсказывать, как другой участник поведет себя дальше, в ситуации конфликта более склонны к компромиссу.

**Выводы.** На основе анализа результатов проведенного исследования следует заключить, что в целом социальный интеллект в рассмотренной выборке студентов выражен на среднем и средневысоком уровнях (в соотношении 50/50). Уровень отдельных параметров социального интеллекта в ряде случаев оказался связан с более высокими или более низкими показателями различных стратегий поведения в конфликте: средневысокий и высокий уровни социального интеллекта были сопряжены с большей склонностью к компромиссу и сотрудничеству в конфликтных ситуациях. Указанные стратегии считаются наиболее конструктивными и продуктивными. Одним из факторов, детерминирующих личностную реакцию и поведение индивида в конфликте, является социальный интеллект, который при достаточном развитии (по крайней мере, отдельных его аспектов) создает определенную почву для реализации более эффективных стратегий межличностного взаимодействия.

Перспективами дальнейших исследований является апробация методик и изучение дальнейшей эффективности межличностного взаимодействия, разработка рекомендаций по внедрению методик развития социального интеллекта, конструктивного и эффективного поведения в конфликте у студентов.

#### Список использованных источников

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. — М. : Юнити, 2000. — 551 с.
2. Ворожейкин И. Е., Кибанов А. Я., Захаров Д. К. Конфликтология. — М. : Инфра-М, 2004. — 240 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.
4. Дубровина С. В., Климонтова Т. А., Чепурко Ю. В. Стратегия поведения в конфликтной ситуации при различной направленности личности (по параметру экстраверсия — интроверсия) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. — № 4 (17). — С. 335–337.
5. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л. : Ленинград. гос. ун-т, 1985. — 167 с.
6. Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. А. Социальная психология : учеб. пособие. — М. : Форум, 2011. — 496 с.
7. Кашапов М. М., Башкин М. В. Психология конфликтной компетентности : учеб. пособие. — Ярославль : Ярославл. гос. ун-т, 2010. — 128 с.
8. Петрова Е. Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2015. — № 2. — С. 283–288.
9. Степанова Н. В. Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Самара, 2007. — 23 с.
10. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2005. — № 4. — С. 94–101.
11. Walker R. E., Foley J. M. Social Intelligence: Its History and Measurement // Psychological Reports. — 1973. — Vol. 33. — Pp. 839–864.

#### Сведения об авторах

**Дмитриева Анна Всеволодовна** — аспирант факультета психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: a-dmitrieva@yandex.ru (Москва).

**Сорокоумова Светлана Николаевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва), профессор кафедры общей психологии ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Рязань). E-mail: 4013@bk.ru.



A. V. Dmitriyeva, S. N. Sorokoumova

## SOCIAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF STRATEGY SELECTION IN CONFLICT SITUATIONS

The article analyzes a functional model of the interconnection between social intelligence and behavior in conflict situations which are treated as a clash of interests paired with participants' actions aimed at overcoming the contradictions, negative emotions and stress.

People's ability to ensure effective interpersonal interaction is a bridge between efficient behavioral strategies and developed social intelligence. The article describes the interconnection between major components of the system of interpersonal relations and key elements of the model of social intelligence. Adaptive behavior which promotes better adaptation to the situation is associated with people's ability to solve problems as they appear and their ability to use various tools to meet challenges. Such behavior is enabled by social intelligence. The article maintains that components predetermining people's reactions and behaviors in conflict situations are analogous to elements of social intelligence.

The article substantiates the relevance of the issue of the research and the necessity to develop social intelligence. It provides the results of a research investigating levels of social intelligence, its aspects and behavioral strategies employed in conflict situations.

social intelligence; conflict; behavioral patterns in conflict situations; cooperation; compromise; competition; adjustment; avoidance; interpersonal interaction; adaptive behavior

### References

1. Ancupov A. Ja., Shipilov A. I. *Konfliktologija* [Conflictology]. Moscow, Unity Publ., 2000, 551 p. (In Russian).
2. Vorozhejkin I. E., Kibanov A. Ja., Zaharov D. K. *Konfliktologija* [Conflictology]. Moscow, Infra-M Publ., 2004, 240 p. (In Russian).
3. Grishina N. V. *Psihologija konflikta* [Psychology of Conflict]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 544 p. (In Russian).
4. Dubrovina S. V., Klimontova T. A., Chepurko Ju. V. Behavior Strategies in Conflict Situations with Different Personal Characteristics (Extraversion vs. Introversion). *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [The Azimuth of Research: Pedagogy and Psychology]. 2016, no. 4 (17), pp. 335–337. (In Russian).
5. Emel'janov Ju. N. *Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie* [Active Social and Psychological Education]. Leningrad, Leningrad State University Publ., 1985, 167 p. (In Russian).
6. Zhuravlev A. L., Sosnin V. A., Krasnikov M. A. *Social'naja psihologija* [Social Psychology]. Moscow, Forum Publ., 2011, 496 p. (In Russian).
7. Kashapov M. M., Bashkin M. V. *Psihologija konfliktnoj kompetentnosti* [Psychology of Conflict Competence]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2010, 128 c. (In Russian).
8. Petrova E. G. Peculiarities of Choosing Behavior Strategies in Conflict Situations among Students. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chehova* [Bulletin of Taganrog Institute named for A. P. Chekhov]. 2015, no. 2, pp. 283–288. (In Russian).
9. Stepanova N. V. *Formirovanie adaptivnogo povedenija starshih podrostkov v mezhluchnostnyh konfliktah* [The Formation of Adaptive Behavior in Senior Adolescents in Interpersonal Conflicts]. Samara, 2007, 23 p. (In Russian).
10. Savenkov A. I. Social Intelligence as an Issue of Psychology of Giftedness and Creativity. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics]. 2005, no. 4, pp. 94–101. (In Russian).
11. Walker R. E., Foley J. M. Social Intelligence: its History and Measurement. *Psychological Reports*. 1973, vol. 33, pp. 839–864.

### Information about the authors

**Dmitriyeva Anna Vsevolodovna** — Postgraduate of the Faculty of Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University). E-mail: a-dmitrieva@yandex.ru (Moscow).

**Sorokoumova Svetlana Nikolayevna** — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Social, General and Clinical Psychology at Russian State Social University (Moscow), Professor in the Department of General Psychology at the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service (Ryazan). E-mail: 4013@bk.ru.

*Поступила в редакцию 07.07.2020.  
Received 07.07.2020.*

УДК 364.26  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.017

*О. Д. Мухина*

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПЕНСИОНЕРАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ СТАРЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Актуальность отмеченной в названии темы определяется наличием противоречий между высокой потребностью пожилых людей в социально-психологической поддержке и отсутствием теоретической и практической разработки данного вопроса, а также преимущественно опекающим характером деятельности специалистов, работающих с этой категорией населения.

На основе теоретического анализа работ и обобщения эмпирического опыта автором выявлены и описаны социально-психологические особенности пенсионеров с различными стратегиями старения, а также определены социально-психологические аспекты социальной работы с пенсионерами по старости, определяемой типом старения, к которому принадлежит пожилой человек.

В статье описаны социально-психологические особенности пенсионеров по старости в зависимости от их социально-психологической стратегии старения (активные или пассивные), проанализированы технологии, применяемые в работе специалистов с пенсионерами по старости: социально-психологическая диагностика, социально-психологическое консультирование, социально-психологический тренинг. Обобщены теоретические и практические наработки по социально-психологическому сопровождению пожилых пенсионеров.

Подтверждена гипотеза о том, что социальная работа с использованием специально разработанных социально-психологических технологий в зависимости от типа старости может обеспечить успешность адаптации людей позднего возраста к изменяющимся условиям жизни, связанным с выходом на пенсию по старости.

Подход к работе с пенсионерами по старости, при котором социально-психологическая поддержка корректируется в соответствии со стратегией старения человека, не распространен, что определяет новизну представленных в статье материалов, а возможность использования их и сформулированных выводов в социально-психологической практике с целью совершенствования работы специалистов по социально-психологическому сопровождению людей пожилого возраста — практическую значимость исследования.

социально-психологические технологии; пенсионеры; социально-психологическая диагностика; консультирование; тренинг; сопровождение; пожилые люди; активность; стратегии старения

**Актуальность.** Пенсионная реформа, проводимая в нашей стране, формирует социальный заказ на получение представлений, сложившихся в социуме о роли и месте представителей старшей возрастной группы и оптимизации работы с ними.

Актуальность данной темы подтверждается наличием противоречий, имеющих место в теории и практике работы с людьми пожилого возраста: необходимостью применения социально-психологических технологий в системе социальной работы с ними и недостаточностью ее теоретического и практического обоснования; преимущественно опекающим характером помощи, оказываемой этой категории населения, и потребностью в социально-психологической поддержке, ориентированной на выработку активной жизненной позиции пожилых людей. Данные противоречия обуславливают важность и необходимость работы по социально-психологическому сопровождению человека в предпенсионный и пенсионный период жизни.

Каждый человек самостоятельно вырабатывает отношение к собственному старению, формирует новый уровень самосознания, опираясь при этом на мудрость, которая основана на интеграции прошлого жизненного опыта. Изменения социально-психологической ситуации в позднем возрасте, происходящие в ходе старения, зависят от многих факторов: гендерных, возрастных, мотивационных и других различий, определяющих те или иные стратегии адаптации к старости. «Социально-психологическая адаптация в значительной степени зависит от индивидуально-психологических особенностей, специфики сформированности личности, а также особенностей прошлой жизни. Человек, находясь на пороге старения, сам может выбрать стратегию адаптации к старости» (Дворянчиков, Соколинская, 2017, с. 59).

Исследования показывают, что в российском обществе укоренился преимущественно негативный геронтологический стереотип, который, в частности, проявляется во мнении, что старость — бедность, одиночество, изоляция, беспомощность. Этот стереотип формируется у человека еще до вступления в пенсионный возраст и заставляет ждать выход на пенсию со страхом, являясь при этом фактором, определяющим снижение социальной активности. Большое значение влияния социального стереотипа старости на выбор стратегии адаптации к возрастному фактору в старости отмечают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (Слободчиков, Исаев, 2000).

По мнению Е. В. Чернышковой, «интеллектуальное понимание позднего возраста зачастую замещается визуальным... В социальном изображении позднего возраста закрепились идея “нарратива упадка”» (Чернышкова, 2011, с. 288–293).

В то же время в отношении общества к пожилым людям существует некая двойственность, проявляющаяся в одновременном побуждении дольше продолжать активную трудовую деятельность (в том числе увеличением пенсионного возраста) и тем, что «представителям третьего возраста, желающим или вынужденным продолжать трудовую карьеру, общество навязывает ярлык ненужности с особой бесцеремонностью» (Смолякин, 2014, с. 98).

Целью государства при работе с пожилыми людьми становится необходимость сделать их жизнедеятельность благополучной, активной и полноценной, предоставить им возможность не только для достаточно долгой жизни, но и для дальнейшего раскрытия собственного потенциала и самореализации в этом возрасте. Следовательно, государство должно выстраивать систему, обеспечивающую нормальную адаптацию пожилых к изменяющимся социальным, психологическим, физиологическим обстоятельствам жизни.

«Большая часть пожилых людей в связи с изменением психологического и социального статуса, связанного с выходом на пенсию, потерей близких людей и друзей, ограничением возможности общения, ухудшением здоровья и экономического положения, негативным восприятием себя и своего возраста, пассивным поведением и т. п., не справляются с жизненными трудностями и нуждаются в социально-психологической поддержке и сопровождении» (Сулова, 2011, с. 263).

**Цель** данной работы — проанализировать социально-психологические особенности, проблемы пенсионеров с различными стратегиями старения и обобщить социально-психологические аспекты социальной работы с данной категорией.

**Гипотеза:** социальная работа с использованием специально разработанных социально-психологических технологий в зависимости от типа старости может обеспечить успешность адаптации людей позднего возраста к изменяющимся условиям жизни, связанным с выходом на пенсию по старости.

**Методы исследования:** системно-комплексный анализ научной психологической литературы по рассматриваемой проблеме и анализ документов.

**Обсуждение основных результатов.** Пенсионер имеет закрепленный законодательно социально-правовой статус, который дает право на денежное «вознаграждение» за трудовую деятельность на пользу обществу. Закон определяет юридическую границу старости (для пенсии по старости) — возраст, по достижении которого человек может считаться нетрудоспособным (для женщин — 60 лет, для мужчин — 65 лет). Следовательно, работа с пенсионерами по старости во многом перекликается с работой с пожилыми людьми, но учитывает особенности кризисного момента перехода статуса работающего человека в статус пенсионера.

Методические основы работы с пожилыми людьми в Российской Федерации разрабатывались Ю. А. Блинковым, Р. И. Еруслановой, Н. А. Карнауховой, Г. И. Климантовой, Е. И. Холостовой и др. По данным исследований отечественных ученых, только пятая часть пожилых людей самостоятельно справляются с социально-психологическими трудностями и приспосабливаются к новому положению (Альперович, 2004).

При организации социальной работы с данной категорией населения необходимо знание специфики протекания процесса старения для создания перспектив поиска новых возможностей при приобретении человеком статуса пенсионера.

О. А. Лаврова с помощью опросника социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда обнаружила, что «показатель адаптации соответствует норме у 67,4 % гражданских пенсионеров... Неадаптированных лиц не выявлено» (Лаврова, 2016, с. 100), что свидетельствует о потенциальной возможности пожилого человека приспособиться к новым условиям жизни на пенсии.

Сущность социально-психологической работы с пожилыми людьми заключается в повышении их социально-психологической адаптации к изменениям, происходящим с достижением определенного возраста. Она предполагает приобщение личности к новым группам, а также видам деятельности, которые имеют место в данном социуме (Анцыферова, 2015) с использованием различных форм, методов и технологий.

Социально-психологическая работа с пенсионерами в большинстве случаев осуществляется в центрах дневного пребывания, центрах социального обслуживания, домах престарелых и, как мы уже отмечали, имеет опекунский характер (Мухина, 2018).

В рамках социально-психологической поддержки возможно использование следующих форм и технологий: социально-психологической реабилитации, психотерапии, социально-психологического консультирования, социально-психологической диагностики, социально-психологического тренинга и др.

Социально-психологическая реабилитация — комплекс мер, направленных на восстановление положения пожилого человека при выходе на пенсию при утрате профессионального статуса. Социально-психологическая реабилитация необходима тем людям, вышедшим на пенсию, которые тяжело переживают утрату социальных связей, сопряженных с их профессиональной деятельностью. Из-за этого возникают комплексы, тревоги, опасения, страхи, выпадение из круга общения, неумение строительства новых отношений, не имеющих общего с работой.

Целями такой реабилитации являются активизация внутренних ресурсов пожилого человека, стимулирование его к увеличению социальной активности, возобновлению социальных связей, интеграция в социальную и экономическую жизнь посредством приобретения новой профессии.

Социально-психологическая реабилитация пенсионеров включает в себя эмоционально-положительное общение с пожилым человеком, посредничество между пенсионером и психологом при ухудшении психоэмоционального состояния, побуждение к психологическому исследованию самого себя с целью повышения самооценки и мотивация (например, к спорту, ведению здорового образа жизни).

Результатом социально-психологической реабилитации является преодоление социальной изоляции, эмоциональная стабильность, повышение самооценки посредством творчества и любимых занятий, осознание личностной свободы с помощью стимуляции внутреннего потенциала, повышение качества жизни.

Помимо социально-психологической реабилитации, эффективно используются различные формы психотерапии: арт-терапия; библиотерапия; музыкотерапия; танцевально-двигательная терапия; хоротерапия; просмотр кинофильмов прошлых лет; трудотерапия; мемуаротерапия, терапия верой, логотерапия, песочная терапия, работа с метафорическими (проективными) картами, психогимнастика, сказкотерапия, ролевые игры.

Социально-психологическое консультирование состоит в оказании консультационных услуг по вопросам диагностики социальных и психологических проблем, анализа межличностных отношений и т. д.

Неотъемлемым элементом процесса консультирования является социально-психологическая диагностика пожилых людей, главными методами которой являются беседа и биографический метод, лежащий в основе многих форм консультирования, психосоциального вмешательства, психотерапевтических техник.

Помощь пожилому человеку будет эффективней, если проводить диагностику его социального статуса, включающую календарный возраст; уровень образования, профессию и положение, достигнутые в течение жизни; наличие льгот; состояние здоровья; наличие или отсутствие вредных привычек, инвалидности, трудовой деятельности; семейное положение; интересы вне трудовой деятельности; условия проживания.

При диагностике пожилых людей могут использоваться различные психологические методики, но по этическим соображениям лучше воздержаться от психологического обследования в ходе консультирования, так как их большой жизненный опыт может оказаться травмирующим и болезненным при воспоминании. Трудности могут возникнуть также при использовании психологических тестов, сложных для понимания пожилыми людьми. Опыт практикующих психологов показывает, что более доступными для пенсионеров являются проективные методики и опрос, организованный в непосредственной игровой форме.

При работе с пенсионерами по старости специалистам необходимы знания о различных типах личностных качеств пожилых людей и особенностях их старения, описанных в геронтопсихологии.

В основе типологии Ф. Гизе лежит отношение человека к старению и выделяются три типа стариков: негативист, экстраверт, интровертированный тип.

Согласно типологии стратегий адаптации к старению М. Ермолаевой, ведущая деятельность в этот период направлена либо на сохранение личности человека, поддержание и развитие его социальных связей, либо на обособление, индивидуализацию и «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания физических, физиологических и психофизиологических функций (Ермолаева, 2002).

И. Г. Малкина-Пых, опираясь на подходы, сформулированные Д. Б. Бромлей, Л. И. Анцыферовой, И. С. Кон, указывает, что важная роль принадлежит стратегиям отношения к старости.

Типология старости И. С. Кона «... построена на основании зависимости типа от характера деятельности, которой старость заполнена: активная, творческая старость; старость с хорошей социальной и психологической приспособленностью; “женский” тип старения; старость в заботе о здоровье (“мужской” тип старения)» (Малкина-Пых, 2005, с. 88).

Д. Б. Бромлей выделяет пять типов личностных черт: конструктивный, зависимый, защитный, агрессивно-обвинительный, самообвинительный (Малкина-Пых, 2005), а К. Рошак — следующие типы старения: конструктивный, защитный, агрессивно-активный типы приспособления к старости и пассивного старения (Рошак, 1990).

Л. И. Анцыферовой, исходя из индивидуального уровня активности и собственной стратегии преодоления трудностей, были выделены два социально-психологических типа пожилых людей. По ее мнению, у людей первого типа, «...прибегавших в более ранние годы к действиям, направленным на достижения, преобразование трудных ситуаций, активное отношение к жизненным ситуациям, сохраняется и в поздние годы...» (Анцыферова, 2015, с. 466). А. Henricksen и С. Stephens в процессе исследования пожилых людей в возрасте 56–76 лет обнаружили позитивное восприятие реальности и своего положения в обществе у тех, кто принимал активное участие в общественной жизни, оказывал помощь другим, ставил перед собой цели в сфере активного отдыха и социального общения (Henricksen, 2010). У людей позднего возраста, имеющих высокий уровень социальной активности, отмечались позитивное отношение к жизни (62,8 %), регрессивный (44,1 %) и конструктивный (22,5 %) тип приспособительного поведения, достаточно хорошее функционирование (31,4 %), благополучный профессиональный статус в прошлом (32,25 %), высокий уровень образования, теплые отношения с семьей (60,8 %) (Суслова, 2017).

Группу пожилых людей второго типа составляют лица, «...использующие такие пассивные формы поведения, как ожидание помощи от других, проекция или стиль реагирования, который психологи называли “магической властью”: реальное положение дел настолько искажается, что не требует мобилизации усилий» (Анцыферова, 2015, с. 467). У людей позднего возраста, имеющих низкий уровень социальной активности, отмечается ситуационное общение (64,8 %), отсутствие интересов (76,2 %), отчетливая апатия и глубокий пессимизм (47 %), дезадаптивно-морбидный тип приспособительного поведения (51,4 %), нарушения в различных сферах функционирования (39,6 %), неблагоприятные (29,5 %) и неустойчивые (35,8 %) отношения с семьей (Суслова, 2017).

Подтверждением данного подхода к выделению двух стратегий приспособления к посттрудовому периоду служат результаты исследования самооценки, особенности мотивационно-потребностной и эмоциональной сфер пожилых людей и их влияния на успешность адаптации, проведенного Т. Ф. Сусловой, на основе которых были сделаны выводы.

1. Пожилые люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период обладают оптимальным уровнем самооценки (средний и высокий), выше оценивают свои социально желательные характеристики, склонны считать себя ответственными за свою жизнь и происходящее в данный период с ними, а с низким — низкой самооценкой, частой неудовлетворенностью собой и экстернальным локусом контроля.

2. Пожилые люди с высоким уровнем адаптации достаточно оптимистично настроены по отношению к будущему, готовы к поиску других видов социальной и трудовой деятельности; как правило, оценивают свое прошлое позитивно, считая, что смогли реализовать себя и в профессии, и в семье; характеризуются разнообразием

интересов, высоким уровнем принятия других и удовлетворенностью общения. Пенсионеры с низким уровнем адаптации демонстрируют в отношении своего будущего опасения и страхи, ожидание проблем не только в физическом самочувствии, но и социальном; отсутствие интересов и любимого занятия, нежелание заниматься поиском приемлемых для них видов социальной деятельности; при оценке прошлой жизни в основном отмечают нереализованность, прежде всего в семейной сфере; надеются на получение помощи от близких и родственников, но выражают страхи, связанные с неудовлетворенностью общения с ними и возможного одиночества в старости.

3. Пожилые люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период обладают высоким уровнем эмоционального комфорта, уравновешенны, спокойны, реалистичны и в основном характеризуются оптимистичным взглядом на происходящее; будущее связывают с семейной деятельностью, общением со взрослыми детьми и внуками, а также по возможности с возобновлением профессиональной деятельности, пусть и в иной сфере, в том числе и бытовой; активно включаются в решение проблем близких, интересуются жизнью близких людей и общества. Основной их страх — не успеть выполнить задуманное и реализовать планы. Пенсионеры с низким уровнем адаптации характеризуются высокой тревожностью, низким уровнем эмоционального комфорта, безразличием к окружающему. Больше всего их беспокоит страх быть обузой, одиночество и проблемы со здоровьем.

Таким образом, выделяются социально-психологические типы (активный или пассивный) пожилых людей, имеющих активную (творческую) и пассивную (адаптивную) стратегии старения, знание и учет которых может свидетельствовать о профессиональной компетентности специалиста и во многом определять результативность организации психоконсультационной работы с пожилыми людьми.

Вариативность подходов может быть реализована посредством организации социально-психологических тренингов. В процессе тренинговой формы взаимодействия изменяются стереотипы привычных поступков человека в типичных обстоятельствах.

Примером социально-психологического тренинга для пенсионеров с активной жизненной позицией является тренинг на тему «Я умею общаться с внуками», позволяющий реализовать их потребности в общении с молодым поколением и соответствующий стремлению передать свои знания и опыт. Этот тренинг был разработан на кафедре социальной психологии Российского государственного социального университета и апробирован в центре социального обслуживания «Даниловский» г. Москвы (Сулова, 2009).

Эмпирическим подтверждением служат результаты исследования О. С. Булавинцевой: у лиц пожилого возраста, участвовавших в социально-психологическом тренинге, произошли позитивные изменения в отношении к окружающей среде, степени контактности, способностям к самообслуживанию, использованию знаний и опыта, к общественной и досуговой деятельности, в межличностных отношениях, отношении к жизни (Булавинцева, 2013).

Пожилым людям с активной стратегией старения необходимо предлагать такие виды деятельности, которые будут «занимать» их свободное время, позволят реализовать потребность в общении, в познании нового, в передаче своего опыта молодому поколению, в освоении какой-либо профессии, в проведении активного культурного досуга. Например, в комплексном центре социального обслуживания населения г. Рязани активным пенсионерам предлагаются следующие проекты: «Социальный туризм», «Университет третьего возраста», Отряд волонтеров «серебряного» возраста «Аргентум»; клубы «Мир вокруг нас», «Смартфон +», «Знаток», «Умники и умницы», «Школа красоты и здоровья».

Вовлечение пожилых людей пассивного типа старения в подобное общение, требующее активности, может вызвать еще большее отторжение социальных контактов и сосредоточение на своих негативных переживаниях. Для этих пожилых людей необходимы социально-психологические тренинги, направленные на изучение психологических особенностей прохождения различных возрастных периодов жизни человека и приспособление к ним, а также основных стратегий приспособления к старению, основ психогигиены; формирование позитивного мышления, умений регулировать эмоциональное переживание, справляться со стрессами, преодолевать личностный кризис (кризис идентичности); осмысливать задачи нового периода жизни путем принятия своего жизненного пути и новой социальной роли, выбирать конструктивные стратегии поведения; поддерживать психофизиологические функции (память, сенсорное восприятие и внимание; контроль за привычными механическими действиями и др.; изменение психологических установок, осознание связи позитивных установок с состоянием здоровья и т. п.).

Например, в Центре социального обслуживания «Нагорный», «Академии психологического здоровья» и «Школе психологической устойчивости для пожилых людей» на базе ГУ ЦСО «Строгино» (Москва) ведется работа по повышению психологической устойчивости людей старшего возраста, усилению их независимости, уверенности в собственных силах, коррекции межличностного и социального взаимодействия (Басов, 2013).

Результаты исследования эффективности использования в работе с пенсионерами с пассивным отношением к жизни социально-психологического тренинга в рамках коррекционно-развивающей программы, направленной на восстановление их психических и социальных функций, навыков и возможностей, показали, что «у 89 % респондентов улучшилось эмоциональное состояние, у 64 % улучшились отношения с родственниками, ближним окружением, у 56 % повысилась самооценка» (Прохорова, 2017, с. 365).

Эмпирическое исследование Л. В. Лежниной, Г. А. Большаковой (Лежнина, Большакова, 2020) подтвердило возможность коррекции совладающего поведения пожилых людей с пассивной стратегией старения в результате проведения комплексного социально-психологического тренинга, направленного на оптимизацию копинг-стратегий, повышение жизнестойкости и личностное самоопределение (табл.).

Таблица

Различия копинг-стратегий и жизнестойкости пожилых людей с пассивной стратегией старения до и после проведения тренинга (по Т-критерию Вилкоксона)

Критерии	До проведения тренинга	После проведения тренинга	t эмп	t кр (p ≤ 0,05)
Копинг-стратегии				
Использование эмоциональной социальной поддержки	11,8	15,1	1	3
Жизнестойкость				
Вовлеченность	23	28,4	2,5	3
Общий балл	47,8	54,1	3	3



Важным направлением психосоциальной работы с пенсионерами является организация социально-психологического сопровождения, которое многими исследователями (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Дергач, Л. Митина) понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности.

Выделяют следующие принципы социально-психологического сопровождения пожилых людей: принцип индивидуального подхода, означающий знание и учет психологических особенностей пожилых людей, их потребностей и возможностей, следование естественным закономерностям онтогенетического развития, проживания кризисных периодов жизни, жизненного опыта; принцип системности, согласно которому должна быть обнаружена система причин, обуславливающих неконструктивный подход пожилого человека к поддержанию собственной активности, а также включено в данный процесс ближайшее окружение, которое в пожилом возрасте играет важную роль и оказывает основное влияние; принцип селективности (или отбора), подразумевающий поиск основных или стратегически важных составных элементов жизнедеятельности пожилого человека, которые были утрачены с возрастом; принцип оптимизирующей деятельности, заключающийся в том, что пожилой человек при содействии квалифицированного специалиста (психолога, социального работника) находит для себя новые резервные возможности, оптимизирует свою жизнь как в количественном, так и в качественном отношении; принцип компенсации, состоящий в создании дополнительных источников, компенсирующих возрастную ограниченность в адаптивном процессе; принцип субъект-субъектного общения, предполагающий уважение, признание ценности личности пожилого человека, его мнений; принцип реалистичности, позволяющий специалисту оценивать реальные возможности пожилого человека и запрещающий жесткое проектирование результатов (Сулова, 2011).

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, выход на пенсию по старости является одним из кризисных периодов в жизни человека. Если он совпадает с другими обстоятельствами, например переездом детей на отдельное место жительства или потерей супруга/супруги, то может нанести непоправимый удар по психическому и физическому здоровью. Конечно, многое зависит от индивидуальности самого человека, но для большинства при подходе к этому психологическому рубежу необходима помощь государства и специалистов, которые должны работать на создание нового стереотипа восприятия статуса «пенсионера» в обществе, пропагандирование здорового образа жизни, стимулирование информационной активности, создание центров организации досуга и привлечения пенсионеров к различным формам активности (волонтерство, политика, творчество, наставничество) с применением социально-психологических технологий в рамках социально-психологического сопровождения данной категории граждан.

Выявленные социально-психологические особенности поведения пожилых людей с разными стратегиями старения указывают на необходимость психологического сопровождения личности в предпенсионный и пенсионный период с целью формирования установки на активную стратегию старения через продолжение раскрытия собственного потенциала и самореализацию в пожилом возрасте.

Материалы данной работы призваны расширить знания о социально-психологической сущности социальной работы с пенсионерами по старости и обосновать адекватную социально-психологическую тактику в отношении конкретного человека в зависимости от типа старения, к которому он принадлежит (активное или пассивное).

Знание и учет описанных социально-психологических особенностей поведения пожилых людей с разными стратегиями старения в социально-психологической практике будет способствовать совершенствованию работы специалистов по социально-психологическому сопровождению людей пожилого возраста.

Список использованных источников

1. Альперович В. Д. Проблема старения. Демография, психология, социология. — М. : Апрель : АСТ, 2004. — 352 с.
2. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. — 2-е изд., доп. — М. : Ин-т психологии РАН, 2015. — 324 с.
3. Басов Н. Ф. Учет психологических особенностей людей пожилого возраста в социальной работе // Вестник Костромского имени Н. А. Некрасова, 2013. — Т. 19, № 3. — С. 153–156.
4. Булавинцева О. С. Социально-психологические технологии поддержания социальной активности людей позднего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2013. — 27 с.
5. Дворянчиков Н. В., Соколинская Е. В. Социально-психологическая адаптация в позднем возрасте условия благополучного старения // Современная зарубежная психология. — 2017. — Т. 6, № 3. — С. 53–70.
6. Ермолаева М. Практическая психология старости. — М., 2002. — 319 с.
7. Лаврова О. А. Взаимосвязь эмоциональных состояний личности с социально-психологической адаптацией лиц пенсионного возраста // Успехи современной науки. — 2016. — Т. 4, № 6. — С. 98–102.
8. Лежнина Л. В., Большакова Г. А. Пассивная стратегия старения: психологические особенности и возможности коррекции // Научное мнение (Педагогические, психологические и философские науки). — 2020. — № 4. — С. 67–72.
9. Малкина-Пых И. Г. Кризисы пожилого возраста. — М. : Эксмо, 2005. — 368 с.
10. Мухина О. Д. Анализ современного отечественного опыта психосоциальной работы с пожилыми людьми // Материалы X Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества». — Рязань : Концепция, 2018. — С. 168–172.
11. Прохорова Л. В. Групповая психокоррекционная работа с пожилыми людьми на Народном факультете НГТУ // Новосибирский государственный технический университет. — Новосибирск, 2017. — № 56/1. — С. 361–367.
12. Рощак К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1990. — 19 с.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. — М. : Школьная пресса, 2000. — 416 с.
14. Смолькин А. А. Трудовой потенциал пожилых людей // Социологические исследования. — 2014. — № 5. — С. 97–103.
15. Сулова Т. Ф. Пожилой человек как клиент центра социального обслуживания // Ученые записки Российского государственного университета. — 2009. — № 11 (74). — С. 152–156.
16. Сулова Т. Ф. Адаптация пожилого человека к посттрудовому периоду // Казанские науки. — 2011. — № 2. — С. 263–266.
17. Сулова Т. Ф. Социальная активность личности как детерминанта позитивной адаптации и полноценной жизни в пенсионном возрасте // Современная зарубежная психология. — 2017. — Т. 6, № 3. — С. 63–70.
18. Чернышкова Е. В. Визуальный образ старости в контексте современной жизни // Научные проблемы гуманитарных исследований. — 2011. — № 9. — С. 288–293.
19. Henricksen A., Stephens C. An Exploration of the Happiness-enhancing Activities Engaged in by Older Adults // Ageing International. — 2010. — Vol. 35, N 4. — Pp. 311–326.

Сведения об авторе

**Мухина Оксана Дмитриевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: oksanamu78@mail.ru, o.muhina@365.rsu.edu.ru (Рязань).

## THE PECULIARITIES OF SOCIAL WORK WITH SENIOR CITIZENS WITH DIFFERENT AGING STRATEGIES: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The relevance of the issue mentioned in the title is accounted for by contradictions between senior citizens' need for psychological support and the absence of theoretical and practical guidelines for those who render support to the elderly, as well as by the fact that specialists working with elderly people tend to treat their charges in a patronizing and condescending way.

The author generalizes theoretical and empirical research to single out and describe social and psychological characteristics of senior citizens with different aging strategies. She identifies social and psychological aspects of social work with the elderly people depending on the aging type they belong to.

The article describes social and psychological features of senior citizens related to their aging strategy (active or passive). It analyzes the methods employed by social workers helping elderly individuals: social and psychological diagnosis, psychological consultation, social and psychological training. The article generalizes theoretical and practical research on social and psychological support of the elderly.

The article proves the hypothesis that the use of special social and psychological methods depending on senior citizens' aging type ensures successful adaptation of elderly individuals to the changing conditions of life associated with retirement.

The theoretical novelty of the research is accounted for by the fact that the described approach presupposing that elderly people are rendered social and psychological support depending on their aging strategy is not commonly known. The practical value of the research is accounted for by the possibility to use the materials of the research to improve the quality of social and psychological support given to senior citizens by social workers.

social and psychological technologies; senior citizens; social and psychological diagnosis; consulting; training; support; elderly people; activity; aging strategies

### References

1. Al'perovich V. D. *Problema starenija: Demografija, psihologija, sociologija* [The Problem of Ageing: Demography, Psychology, Sociology]. Moscow, April Publ., AST Publ., 2004, 352 p. (In Russian).
2. Ancyferova L. I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii* [Personality Development and Gerontological Psychology Issues]. Moscow, Psychology Institute of the Russian Academy of Sciences Publ., 2015, 324 p. (In Russian).
3. Basov N. F. Psychological Peculiarities of Senior Citizens in Social Work. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named for N. A. Nekrasov]. 2013, vol. 19, no. 3, pp. 153–156. (In Russian).
4. Bulavinceva O. S. *Social'no-psihologicheskie tehnologii podderzhanija social'noj aktivnosti ljudej pozdnego vozrasta* [Social and Psychological Technologies of Encouraging Social Activity in Elderly Individuals]. Moscow, 2013, 27 p. (In Russian).
5. Dvorjanchikov N. V., Sokolinskaja E. V. Social and Psychological Adaptation in Elderly People with Positive Aging Strategies. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern Foreign Psychology]. 2017, vol. 6, no. 3, pp. 53–70. (In Russian).
6. Ermolaeva M. *Prakticheskaja psihologija starosti* [Practical Psychology of Aging]. Moscow, 2002, 319 p. (In Russian).
7. Lavrova O. A. The Interconnection between Senior Citizens' Emotional States and Their Social and Psychological Adaptation to Aging. *Uspehi sovremennoj nauki* [Modern Scientific Achievements]. 2016, vol. 4, no. 6, pp. 98–102. (In Russian).

8. Lezhnina L. V., Bol'shakova G. A. Passive Aging Strategy: Psychological Peculiarities and Correction Possibilities. *Nauchnoe mnenie (Pedagogicheskie, psihologicheskie i filosofskie nauki)* [Scholarly Opinion (Pedagogical, Psychological and Philosophical Sciences)]. 2020, no. 4, pp. 67–72. (In Russian).
9. Malkina-Pykh I. G. Crises of old age. Moscow : Eksmo, 2005. 368 p. (In Russian).
10. Muhina O. D. The Analysis of Modern Russian Experience of Rendering Social and Psychological Support to Elderly People. *Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva"* [Proceedings of the 10th International Research Conference "Pedagogy and Psychology as a Developmental Resource of Modern Society"]. Ryazan, Concept Publ., 2018, pp. 168–172. (In Russian).
11. Prohorova L. V. Group Psychological Correction for Elderly People at People's Faculty at Novosibirsk State Technical University. *Novosibirskij gosudarstvennyj tehniceskij universitet* [Novosibirsk State Technical University]. Novosibirsk, 2017, no. 56/1, pp. 361–367. (In Russian).
12. Roshhak K. *Psihologicheskie osobennosti lichnosti v pozhilom vozraste* [Psychological Peculiarities of Elderly Individuals]. Moscow, 1990, 19 p. (In Russian).
13. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psihologija razvitija cheloveka* [Psychology of Personal Development]. Moscow, School Press Publ., 2000, 416 p. (In Russian).
14. Smolkin A. A. Labor potential of elderly people. *Sociological research*. 2014. № 5. P. 97-103. (In Russian).
15. Suslova T. F. Elderly Individuals as Clients of the Center for Social Service. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scholarly Notes of Russian State University]. 2009, no. 11 (74), pp. 152–156. (In Russian).
16. Suslova T. F. Senior Citizens' Adaptation to Retirement. *Kazanskije nauki* [Kazan Sciences]. 2011, no. 2, pp. 263–266. (In Russian).
17. Suslova T. F. Individual Social Activity as a Determinant of Positive Adaptation to Aging and Full Life after Retirement. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern Foreign Psychology]. 2017, vol. 6, no. 3, pp. 63–70. (In Russian).
18. Chernyshkova E. V. the Visual image of old age in the context of modern life. *Scientific problems of humanitarian research*. 2011. no. 9. Pp. 288–293. (In Russian).
19. Henricksen A., Stephens C. An Exploration of the Happiness-enhancing Activities Engaged in by Older Adults. *Ageing International*. 2010, vol. 35, no. 4, pp. 311–326.

#### Information about the author

**Mukhina Oksana Dmitriyevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: oksanamu78@mail.ru, o.muhina@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 30.06.2020.*

*Received 30.06.2020.*



## Актуальные направления коррекционной психологии и педагогики

УДК 159.9.019.43:616.89-008:(616.831-009.11-053.6)  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.018

*Н. В. Карпушкина, И. А. Конева, Е. А. Юдина*

### ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В статье рассмотрена проблема особенностей суицидального поведения подростков с детским церебральным параличом (ДЦП) в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Описаны факторы риска формирования суицидального поведения у подростков в зависимости от особенностей их развития.

Указано на важность профилактической работы с подростками с детским церебральным параличом по предупреждению отклоняющегося поведения.

Приведен анализ специфических особенностей проявления отклоняющегося поведения у подростков с детским церебральным параличом, выявлен в процессе эмпирического исследования в сравнении с подростками с нормальным психическим развитием и связанных со структурой дефекта. Так, у подростков с детским церебральным параличом выявлен высокий уровень межличностной и социальной тревожности, высокая демонстративность, аффективность, трудности в формировании межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, приводящие к формированию у них чувства одиночества и покинутости, сниженного настроения, а также отсутствие позитивных перспектив в будущем, агрессивность и склонность к аутодеструктивному поведению, которые могут послужить факторами возникновения суицидального поведения.

Выявленные особенности подростков с детским церебральным параличом указывают на необходимость разработки и реализации комплексной программы профилактики у них суицидального поведения.

суицидальное поведение; девиантное поведение; аддиктивное поведение; детский церебральный паралич; социальная адаптация; нарушения личности; агрессивность; тревожность; коррекция личностных нарушений; подростковый возраст

**Актуальность.** В настоящее время проблема суицидального поведения подростков становится все более актуальной, так как его провоцируют неблагоприятная психологическая обстановка в семье, недостаток семейной поддержки, дискриминация со стороны сверстников, влияние СМИ и другие особенности современного общества.

Данный вид девиантного поведения может усугубляться наличием у подростков отклонений в развитии. Незрелость психики, инфантилизм, недоразвитие механизмов регуляции являются дополнительными факторами развития суицидальной активности подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ некоторых факторов риска суицидального поведения у подростков с ограниченными возможностями здоровья частично представлен в трудах Н. С. Гилёвой, Е. В. Змановской, Н. В. Карпушкиной, И. А. Коневой, Н. С. Кручининой. В то же время

недостаточное количество прикладных исследований по проблеме формирования и профилактики суицидального поведения у подростков с детским церебральным параличом актуализирует ее целенаправленное изучение. В связи с этим нами было проведено исследование, *цель* которого состояла в изучении факторов риска суицидального поведения у подростков с детским церебральным параличом и разработке программы профилактики суицидального поведения.

В качестве *гипотезы* исследования выступило предположение о том, что подростки с детским церебральным параличом в большей степени, чем подростки с нормативным развитием, демонстрируют склонность к суицидальному поведению вследствие таких факторов риска, как высокий уровень тревожности, связанный с самооценкой, и тревожность в межличностных отношениях, высокая аффективность и демонстративность, социальный пессимизм и негативное прогнозирование будущего. У подростков же с нормальным психическим развитием более выражены высокая школьная тревожность, фиксация на неудачах, стремление контролировать свою жизнь, также являющиеся факторами риска суицидального поведения.

**Методики исследования.** В процессе исследования, в котором приняли участие 60 подростков (30 — с нормативным развитием и 30 — с детским церебральным параличом), были использованы шкала тревожности О. Кондаша, Опросник суицидального риска (Т. Н. Разуваева), Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орёл), Шкала депрессии А. Т. Бэка.

**Основные результаты исследования.** Результаты исследования тревожности подростков по методике О. Кондаша показали, что среди подростков с детским церебральным параличом нет детей с очень высоким ее уровнем и находившихся в состоянии «чрезмерного спокойствия», хотя 30 % из них имели несколько повышенный уровень тревожности и 10 % — высокий. У подростков с детским церебральным параличом преобладает нормальный уровень тревожности. Это означает, что в основном они способны к регуляции эмоциональных состояний.

В группе подростков с нормативным развитием было больше тех, кто имел нормальный уровень тревожности, и значительно меньше лиц, имевших ее несколько повышенный и высокий уровни. Кроме того, были обнаружены подростки с чрезмерным спокойствием, которое, как правило, свидетельствует о наличии скрытой тревожности (табл. 1).

Таблица 1

Количество подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием, имеющих различный уровень общей тревожности (ОТ), в %

Уровень тревожности	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Нормальный	60	80
Несколько повышенный	30	10
Высокий	10	3
Очень высокий	—	—
«Чрезмерное спокойствие»	—	6

По шкале школьной тревожности большинство подростков с детским церебральным параличом и более половины — с нормативным развитием получили результаты, соответствующие нормальному уровню. Однако среди подростков с ДЦП десятая часть

имела несколько повышенную, а пятая часть в сумме — высокую и очень высокую тревожность, а у подростков с нормативным развитием было обнаружено чрезмерное спокойствие, что могло свидетельствовать об их скрытой школьной тревожности (табл. 2).

Таблица 2

Количество подростков с детским церебральным параличом  
и с нормативным развитием, имеющих различный уровень  
школьной тревожности (ШТ), в %

Уровень тревожности	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Нормальный	70	63
Несколько повышенный	10	10
Высокий	13	10
Очень высокий	7	3
«Чрезмерное спокойствие»	–	13

По шкале межличностной тревожности у половины подростков с детским церебральным параличом преобладал нормальный уровень тревожности, у 20 % — немного повышенный и у 24 % — высокий. Среди них было мало детей с очень высоким уровнем и не было находившихся в состоянии «чрезмерного спокойствия» (табл. 3). По этой шкале была обнаружена самая большая разница между показателями у подростков двух сравниваемых групп: количество подростков с нормальным, высоким и очень высоким уровнями тревожности значительно различались между собой. В группе подростков с нормативным развитием было больше тех, кто имел нормальный уровень тревожности, значительно меньше лиц, имевших ее немного повышенный и высокий уровни и не было подростков с очень высоким уровнем и чрезмерным спокойствием. Это свидетельствовало о более выраженной тревожности в межличностных отношениях у подростков с детским церебральным параличом.

Таблица 3

Количество подростков с детским церебральным параличом  
и с нормативным развитием, имеющих различный уровень  
межличностной тревожности (МТ), в %

Уровень тревожности	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Нормальный	50	73
Несколько повышенный	20	20
Высокий	24	3
Очень высокий	6	–
«Чрезмерное спокойствие»	–	–

Наличие у подростков с ДЦП тревожности в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками может в значительной степени мешать развитию их коммуникации и установлению близких взаимоотношений с окружающими людьми, приводить к отчужденности и чувству одиночества, покинутости окружающими, провоцируя отклоняющееся и суицидальное поведение.

С помощью Опросника суицидального риска в модификации Т. Н. Разуваевой были определены следующие особенности личности подростков: демонстративность, аффективность, уникальность, несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров, максимализм, временная перспектива и антисуицидальный фактор.

Между выраженностью таких особенностей личности, как демонстративность, аффективность, социальный пессимизм, временная перспектива у подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием были обнаружены статистически значимые различия.

Среди подростков с детским церебральным параличом, по сравнению с лицами с нормативным развитием, было больше тех, у кого на высоком уровне выражена демонстративность, тесно связанная с суицидальным поведением и лежащая в основе демонстративного суицида (табл. 4).

Большинству из них было свойственно желание привлечь внимание к себе и своим проблемам. Возможно, они не до конца понимали, как попросить о помощи других более рациональными способами, не усугубляя ситуацию.

Таблица 4

Количество подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием, имеющих различный уровень демонстративности, в %

Степень выраженности	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Высокая	73	57
Умеренная	27	34
Слабая	–	9

Также для подростков с детским церебральным параличом была более характерна высокая аффективность. В стрессовой ситуации, при стечении неблагоприятных обстоятельств, они могли испытывать сильные эмоции, приводящие к аффективной блокировке умственной деятельности (табл. 5).

Таблица 5

Количество подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием, имеющих различный уровень аффективности, в %

Степень выраженности	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Высокая	80	37
Умеренная	17	53
Слабая	3	10

Высокая степень выраженности социального пессимизма у большинства подростков с детским церебральным параличом (табл. 6) указывала на то, что они воспринимали окружающий мир более враждебно в качестве места, в котором к ним относятся как к «нежелательным» людям, чувствуют себя изгоями. В связи с этим для них были характерны подозрительность и недоверие, острая реакция на негативные ситуации, возникающие во время общения с окружающими людьми.



Таблица 6

Количество подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием, имеющих различную степень выраженности социального пессимизма, в %

Степень выраженности	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Высокая	73	13
Умеренная	10	60
Слабая	17	23

Высокая степень выраженности временной перспективы у большей части группы подростков с детским церебральным параличом (табл. 7) свидетельствовала об их неумении строить конструктивные планы на будущее, стремлении жить «сегодняшним днем», не планируя из-за страха перед будущим или же от недостаточного развития навыков целеполагания.

Таблица 7

Количество подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием, имеющих различную степень выраженности временной перспективы, в %

Степень выраженности	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Высокая	80	17
Умеренная	20	53
Слабая	–	30

Одинаково высокая степень выраженности временной перспективы и социального пессимизма у этих подростков объясняется осознанием ими положения как безвыходного и пугающего и представлением об отсутствии позитивного будущего в условиях сложившейся социальной ситуации.

В результате использования методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» у половины подростков с детским церебральным параличом был обнаружен средний и у десятой их части — высокий уровни аутодеструктивного поведения (табл. 8). Эти подростки были предрасположены к агрессивному поведению и тому, чтобы преднамеренно нанести себе вред, руководствуясь внутренними мотивами (чувством вины), и отличались отсутствием самоконтроля эмоциональных реакций.

Таблица 8

Количество подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием, имеющих различный уровень выраженности склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, в %

Уровень	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Низкий	33	50
Средний	57	47
Высокий	10	3

Вместе с тем с помощью шкалы А. Т. Бека у подростков с детским церебральным параличом был выявлен более низкий, чем у подростков с нормативным развитием, уровень депрессии (табл. 9). Это может быть связано с их меньшей склонностью к интроспекции и неспособности замечать, осознавать симптоматические проявления депрессии.

Таблица 9

Количество подростков с детским церебральным параличом и с нормативным развитием, имеющих различный уровень выраженности депрессии, в %

Уровень депрессии	Подростки с детским церебральным параличом	Подростки с нормативным развитием
Тяжелая	–	3
Умеренная	10	20
Легкая	40	30
Отсутствие	50	47

**Выводы.** Таким образом, у подростков с детским церебральным параличом более выражены следующие факторы суицидального поведения: высокий уровень межличностной и социальной тревожности, высокая демонстративность, аффективность. Трудности в построении социальных контактов приводят к формированию чувства одиночества и покинутости, ощущению, что с ними что-то не так и они слишком «плохи» для окружающего мира. Такие подростки не видят для себя позитивных перспектив в будущем, агрессивны и склонны к аутодеструктивному поведению.

#### Список использованных источников

1. Гилева Н. С. Психология девиантного поведения : учеб.- метод. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — Омск : Сиб. гос. ун-т, 2012. — 128 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие. — М. : Академия, 2009. — 288 с.
3. Карпушкина Н. В., Конева И. А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2. — С. 34–39.
4. Карпушкина Н. В., Конева И. А. Особенности аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития // Карельский научный журнал. — 2019. — Т. 8, № 2 (27). — С. 35–37.
5. Карпушкина Н. В., Кручинина Н. С. Характерологические особенности подростков с задержкой психического развития и их влияние на социометрический статус // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья. — Ялта, 2019. — С. 231–239.
6. Карпушкина Н. В., Ляпина А. М. Гендерные особенности девиантного поведения подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67/3. — С. 265–268.
7. Реан А. А. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон / под ред. А. А. Реан. — М. : Юнити–Дана, 2016. — 479 с.
8. Чельшева Ю. В., Зотова М. В. Основы асоциального поведения несовершеннолетних : учеб.-метод. пособие. — М. : Перо, 2015. — 38 с.
9. Seligman M., Darling R. Ordinary families, special children. A systematic approach to help children with developmental disorders. — 2nd ed. — М. : Terevinf, 2009. — 368 p. — (Special Child).
10. Lambe J. J. Strategic Marketing: Europe. Prospects. — SPb. : Nauka, 2010. — 590 p.
11. Bowman K. Fundamentals of Strategic Management / ed. L. G. Zaitsev, M. I. Sokolova. — М. : Banks and stock exchanges : Unity. — 2007. — Pp. 15.

### Сведения об авторах

**Карпушкина Наталья Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Ресурсосберегающие технологии в специальном и инклюзивном образовании» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: karpushkina.nv@gmail.com (Нижний Новгород).

**Конева Ирина Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: konvia@mail.ru (Нижний Новгород).

**Юдина Елена Алексеевна** — аспирант Нижегородского института управления — филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». E-mail: elena\_ilyinskaya@mail.ru (Нижний Новгород).

*N. V. Karpushkina, I. A. Koneva, E. A. Yudina*

### THE PECULIARITIES OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS WITH CEREBRAL PALSY

The article treats the issue of suicidal behavior in adolescents with cerebral palsy as compared with their physically able peers. It describes some factors inducing suicidal ideation and suicidal behavior in physically able teenagers and in adolescents with physical disabilities.

The article underlines the importance of the prevention of suicidal thoughts and acts among adolescents with cerebral palsy.

It empirically assesses and analyzes the peculiarities of suicidal behavior in adolescents with cerebral palsy as compared with suicidal ideation in physically able adolescents. The research shows that teenagers with cerebral palsy show higher levels of interpersonal and social anxiety, ostentation and excessive affectivity, experience communication difficulties when interacting with their peers and adults and, therefore, feel lonely, depressed and neglected, see nothing positive in their future, show aggression and are prone to self-destructive behavior, which can easily trigger suicidal thoughts and acts.

The analysis of psychological peculiarities of teenagers with cerebral palsy highlights the necessity to develop and implement a teenager suicide prevention program.

suicidal behavior; deviant behavior; addictive behavior; cerebral palsy; social adaptation; deviance; aggression; anxiety; correction of deviant behavior; adolescence

### References

1. Gileva N. S. *Psihologija deviantnogo povedenija* [Psychology of Deviant Behavior]. Omsk, Siberian State University Publ., 2012, 128 p. (In Russian).
2. Zmanovskaja E. V. *Deviantologija (Psihologija otklonjajushhegosja povedenija)* [Deviantology (Psychology of Deviant Behavior)]. Moscow, Academy Publ., 2009, 288 p. (In Russian).
3. Karpushkina N. V., Koneva I. A. Novel Approaches to Students' Attestation in the Conditions of Higher Education Modernization. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minsk University]. 2016, no. 2, pp. 34–39. (In Russian).
4. Karpushkina N. V., Koneva I. A. The Peculiarities of Addictive Behavior in Adolescents with Mental Retardation. *Karel'skij nauchnyj zhurnal* [Karelia Research Journal]. 2019, vol. 8, no. 2 (27), pp. 35–37. (In Russian)
5. Karpushkina N. V., Kruchinina N. S. Character Peculiarities of Teenagers with Mental Retardation and their Influence on Teenagers' Sociometric Status. *Social'no-pedagogicheskaja podderzhka lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* [Social and Psychological Support of People with Limited Abilities]. Yalta, Jalta, 2019, pp. 231–239. (In Russian).

6. Karpushkina N. V., Ljapina A. M. Gender Peculiarities of Deviant Behavior in Adolescents with Mental Retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 67/3, pp. 265–268. (In Russian)
7. Rean A. A. *Psihologija deviantnosti. Deti. Obshhestvo. Zakon* [Deviant Psychology. Children. Society. Law]. Rean A. A. (ed.). Moscow, Unity-Dana Publ., 2016, 479 p. (In Russian)
8. Chelysheva Ju. V., Zotova M. V. *Osnovy asocial'nogo povedenija nesovershennoletnih* [The Peculiarities of Asocial Behavior in Minors]. Moscow, Stylus Publ., 2015, 38 p. (In Russian)
9. Seligman M., Darling R. Ordinary Families, Special Children. A Systematic Approach to Help Children with Developmental Disorders. Moscow, Terevinf Publ., 2009, 368 p.
10. Lambe J. J. Strategic Marketing: Europe. Prospects. St. Petersburg, Science Publ., 2010, 590 p.
11. Bowman K. Fundamentals of Strategic Management. Zaitsev L. G., Sokolova M. I. (ed.). Moscow, Banks and Stock Exchange Publ., Unity Publ., 2007, pp. 15.

#### Information about the authors

**Karpushkina Natalya Viktorovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Resource-Saving Technologies in Special and Inclusive Psychology program at Nizhny Novgorod Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: karpushkina.nv@gmail.com (Nizhny Novgorod).

**Koneva Irina Alekseyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Social Pedagogy and Psychology, Head of the Social Psychology program at Nizhny Novgorod Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: konvia@mail.ru (Nizhny Novgorod).

**Yudina Elena Alekseyevna** — Postgraduate of Nizhny Novgorod Institute of Management affiliated to the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. E-mail: elena\_ilyinskaya@mail.ru (Nizhny Novgorod).

*Поступила в редакцию 12.07.2020.*  
*Received 12.07.2020.*

УДК 376.4-053.4  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.019

*В. В. Кисова, О. А. Юдин*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА

В статье обозначена актуальность исследования возрастных кризисов развития у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе психолого-педагогической поддержки детей с задержкой психического развития в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Приведены результаты диагностики дескрипторов нормативного кризиса у старших дошкольников с задержкой психического развития (внутренняя позиция школьника, произвольность поведения и деятельности, самооценка, мотивация учения).

Изложены задачи, принципы программы психолого-педагогической поддержки в период возрастного кризиса старших дошкольников с задержкой психического развития, а также основные этапы и содержание коррекционно-развивающей работы с дошкольниками: формирование внутренней позиции школьника, развитие позиционных и социальных мотивов учения, коррекция произвольности деятельности и поведения, развитие реалистичной самооценки.

Описаны результаты реализации программы коррекционной работы с экспериментальной группой дошкольников с задержкой психического развития, направленной на становление у них позитивного отношения к школе с осознанной ориентацией на формальные стороны школьной жизни, развитие начальных навыков самоконтроля на основных этапах деятельности, формирование более дифференцированной, устойчивой и реалистичной самооценки, менее зависимой от мнения референтной группы, уменьшение количества детей, демонстрирующих исключительно игровые мотивы поведения и деятельности.

возрастной кризис развития; дети с задержкой психического развития; старшие дошкольники; внутренняя позиция школьника; самооценка; произвольность; мотивы учения; психолого-педагогическая поддержка; коррекция; развитие

**Актуальность проблемы.** Рассмотрение особенностей развития старших дошкольников невозможно вне контекста возрастного кризиса развития. Данные исследований (Бугрименко, 2014; Поливанова, 2016; Эльконин, 1986 и др.) позволяют констатировать, что важнейшие психологические характеристики данного нормативного кризиса являются маркерами нормативности возрастного развития. Полноценное переживание возрастного кризиса обеспечивает ребенку эффективное развитие во время последующего возрастного периода. В противном случае течение следующего возрастного этапа осложняется нерешенными проблемами предыдущего. И если нормально развивающиеся дети, как правило, самостоятельно справляются с задачами развития в данный период, то детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требуется целенаправленная психологическая помощь. К сожалению, исследований переживаний возрастного кризиса развития детьми с ОВЗ чрезвычайно мало (Гаурилюс, 2009; Каштанова, 2004; Кисова, Ляпина, 2018 и др.), а детьми распространенной среди них категории с задержкой психического развития (ЗПР) — практически нет.

Особую актуальность в процессе исследования детей с ЗПР имеет, на наш взгляд, изучение возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, так как в этот период ребенок вступает в кардинально новую для него ситуацию социального развития, готовится стать школьником, что требует особого внимания и поддержки со стороны всех психолого-педагогических специалистов сопровождения (Кисова, Семенов, 2015). Однако, как показывают многочисленные исследования (Коротенко, 2005; Ульянова, 2011; Шутова, Кисова, 2016 и др.), к концу дошкольного периода большинство детей с ЗПР оказываются не готовы к школьному обучению, не достигают оптимального уровня сформированности личностной, социальной, мотивационной, интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой готовности к обучению. У детей с ЗПР отмечается низкий уровень познавательного интереса, саморегуляции и контроля, неразвитость критического отношения к результатам деятельности, преобладание игровых интересов, неадекватная самооценка.

Нами в процессе экспериментального исследования дескрипторов возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту выявлены следующие наиболее характерные для старших дошкольников с ЗПР особенности:

- начальный этап становления внутренней позиции школьника, который характеризуется лишь наличием положительного отношения к школе, желанием сохранить «дошкольный» образ жизни, однако примерно у половины детей отмечается начало процесса формирования отдельных компонентов позиции школьника;
- несформированность познавательной мотивации, доминирование игровых мотивов и мотивации одобрения;
- неспособность к произвольной регуляции поведения и деятельности, невозможность удерживать инструкции и следовать им;
- недифференцированная, нереалистично завышенная самооценка.

Также было установлено, что переживание возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту у детей с ЗПР происходит в более поздний срок по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Так, большинство детей с ЗПР находятся в докритической фазе, лишь часть вступила в собственно критическую фазу, когда большинство их нормально развивающихся сверстников уже переживают собственно критическую фазу изучаемого феномена.

**Цель исследования** заключалась в разработке и апробации программы психолого-педагогической поддержки старших дошкольников с ЗПР в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Программа была направлена на решение следующих коррекционно-развивающих задач: формирование доступной возрасту внутренней позиции школьника; развитие позиционного и социального мотивов учения как ведущих в данном возрасте и стимулирование познавательной активности; развитие произвольности деятельности и поведения; формирование реалистичной самооценки.

Коррекционно-развивающая работа строилась на основе учета актуальной и ближайшей зон развития детей; некритичного гуманного отношения к внутреннему миру каждого ребенка; системности и систематичности коррекционного процесса; личностно ориентированного подхода, который предполагает выбор материала и построение работы с акцентом на индивидуальности каждого ребенка и ориентацией на его возможности; дифференцированного и индивидуального подхода, предполагающих учет как индивидуальных особенностей каждого ребенка, так и специфических особенностей, присущих большинству детей с ЗПР; создания положительной атмосферы и эмоционального фона отношений участников коррекционно-развивающего процесса.

**Гипотеза исследования.** Мы предположили, что целенаправленное осуществление психолого-педагогической поддержки старших дошкольников с ЗПР в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту позволит приблизить к возрастному оптимуму сформированность у них внутренней позиции школьника, учебной мотивации, произвольности поведения и деятельности, самооценки.

Формами психолого-педагогической работы были групповые занятия длительностью 35–40 мин и индивидуальные занятия при необходимости, а средствами — авторские сказки, беседа, дидактические игры, занятия изобразительной деятельностью.

Программа психологической поддержки состояла из трех основных блоков, реализация которых была рассчитана на 6 месяцев коррекционно-развивающей работы.

Первый блок (20 занятий) был направлен на формирование у детей с ЗПР внутренней позиции школьника и мотивации учения. Основные задачи данного блока: помощь ребенку при вхождении в новую систему отношений со взрослыми, сверстниками и самим собой; формирование устойчивого позитивного отношения к школе и учению, позитивных представлений о школе, адекватного образа школьника и т. д. В данном блоке основным средством коррекционного воздействия выступали сказки, соответствующие четырем основным темам: для школьной адаптации, об отношении учеников к школьным атрибутам, об отношении учеников к урокам и знаниям, о школьных конфликтах.

Первая тема «Сказки для школьной адаптации» включала в себя 5 сказок, вводное занятие по созданию «Лесной школы», знакомству с основными героями-учениками и первым школьным днем. Также в этой теме обсуждались страхи детей, связанные с поступлением в школу и началом обучения, основные отличия дошкольника и школьника, распорядок дня школьника, основные школьные правила, допустимые и недопустимые игры на перемене.

Вторая тема «Сказки об отношении учеников к школьным атрибутам» также включала 5 сказок. Для детей школьные атрибуты являются мощным мотивирующим фактором, поэтому очень важно научить будущих первоклассников правильно обращаться с ними, адекватно к ним относиться, развивать аккуратность и самостоятельность. В рамках темы рассматривалась разница между школьными принадлежностями и игрушками, правила собирания портфеля, которые затем отрабатывались практически. Особый акцент делался на аккуратности, правильном уходе за своими школьными принадлежностями, последствиях небрежного обращения с ними. Кроме того, дети знакомились с понятием «жадность», важностью умений помогать друг другу и делиться при необходимости.

Третья тема «Сказки об отношении учеников к урокам и знаниям» также включала в себя 5 сказок. Для одних детей оценки — стимул к учебе, для других — причина страхов и неуверенности, поэтому очень важно формировать адекватное отношение к оценке, результатам обучения, показывать зависимость оценки от затраченного труда, возможность и способы улучшения своих оценок. Кроме того, дети должны осознавать условность оценки и понимать, что главное в школе — получение знаний, без которых невозможно обойтись в жизни.

Четвертая тема «Сказки о школьных конфликтах» тоже включала в себя 5 сказок, в которых отрабатывались такие негативные школьные ситуации, как ябедничество, ложь учителю и одноклассникам, споры, обиды и др.

Занятия данного блока строились, как правило, в определенной последовательности: приветствие, обсуждение материала прошлого занятия, чтение новой сказки, физкультминутка, обсуждение прочитанного, подведение итогов.

Второй блок (25 занятий) был направлен на развитие произвольности поведения и деятельности. Основными задачами являлись формирование положительного отношения и мотивации к заданию, принятие задания и его цели; умения действовать в соответствии с инструкцией и правилами; развитие ориентировки в требованиях; формирование навыков планирования и оценки своей деятельности, самоконтроля в процессе выполнения задания.

На занятиях блока использовались продуктивные виды деятельности (рисунок, аппликация, конструирование), игры с правилами, а также такие упражнения, как выкладывание и раскрашивание узора по образцу, срисовывание узора и др.

Первый этап (5 занятий) был направлен на формирование положительного отношения к заданию и предстоящей деятельности и принятие правил и инструкций.

Первоначально проводилась работа по созданию положительной мотивации к выполнению задания. Дальнейшая работа была нацелена на развитие у детей ориентировки в предъявляемых требованиях, для чего применялись различные схемы и опоры. Затем на занятиях проводилась работа по формированию потребности в четком соблюдении инструкции и правил для успешного достижения намеченного результата. Так, например, детям предлагалось коллективно выполнить работу по созданию общего рисунка. Каждый ребенок должен был выполнить свою часть задания, при этом уточнялось, что от внимательности и правильности выполнения каждого будет зависеть общий результат.

В связи с тем что большинство детей испытывали трудности в принятии задания, точном соблюдении всех правил и инструкций, была оказана индивидуальная помощь. С детьми разбирались ошибки, допущенные на групповом занятии, проводилась работа по их исправлению и закреплению в аналогичных ситуациях.

Второй этап (7 занятий) коррекционно-развивающей работы был направлен на формирование навыков планирования предстоящей деятельности. Для этого исполь-

зовался прием коллективного обсуждения. Дети совместно со взрослым составляли опорную схему по выполнению рисунка, аппликации и т. д. Сначала план-схема составлялась по образцу взрослого, затем в ходе совместного коллективного обсуждения, которое в последующем заменялось самостоятельным составлением. Наиболее важным моментом на данном этапе являлось обучение составлению плана действия в устной форме, то есть переход от составления наглядного плана-схемы к словесному плану-рассказу. Также была организована индивидуальная работа с детьми, у которых на групповых занятиях возникали трудности в планировании своей деятельности.

На третьем этапе (7 занятий) коррекционной работы был сформирован самоконтроль при выполнении задания. Как и на предыдущих этапах, изначально работа строилась на основе наглядных опорных схем. Далее использовалось проговаривание действий (громкая речь), затем — про себя. Наиболее важным моментом на данном этапе являлось формирование самоконтроля за своей деятельностью на основе вербальной инструкции без наглядных опор. На каждом занятии психолог отслеживал степень понимания и осознания детьми действий самоконтроля с помощью вопросов (например, «Все ли ты правильно сделал?», «Каким будет твой следующий шаг?» и т. д.). Индивидуальная работа была направлена на исправление ошибок и закрепление материала.

Четвертый этап (6 занятий) был ориентирован на формирование навыков оценки своей деятельности. На первых занятиях работа велась коллективно с использованием таблиц, карт оценок. Так, например, детям давалось задание выполнить аппликацию с опорой на образец, при этом каждый ребенок делал свою часть задания. В конце, когда все части были соединены, предлагалось оценить готовую работу по нескольким критериям (цвет, величина, расположение, аккуратность и т. д.), используя условные оценочные обозначения. В дальнейшем после усвоения основных правил происходило обучение оцениванию качества работы исходя из способа ее выполнения. Так, например, кто-то из детей оценивал качество нанесения краски, правильность удержания кисточки, соответствие цветов у остальных сверстников.

По завершении блока дети должны были научиться самостоятельно разрабатывать план своей предстоящей деятельности, осуществлять промежуточный и итоговый контроль за выполняемыми действиями, а также оценку качества их выполнения и исправлять ошибки при необходимости.

Третий блок (10 занятий) программы был направлен на формирование самооценки. Основными задачами являлись формирование адекватного отношения к себе, умения адекватно выражать свои чувства и эмоции и осознание основных социальных ролей.

Задачами первого этапа были выделение себя из внешнего мира, формирование позитивного отношения к себе и своему имени, обучение адекватному выражению своих мыслей, желаний, чувств и эмоций (в том числе негативных), расширение круга понимаемых эмоций, осознание своих эмоций и распознавание эмоций других, развитие умений выявлять и определять личностные черты, свойства своего характера и других людей; расширение представлений о себе, укрепление уверенности в своих возможностях и т. д.

Второй этап был направлен на осознание и принятие различных социальных ролей (ребенок, мальчик/девочка, сын/дочь, друг/подруга, ученик/ученица) и оценка себя с точки зрения других; осознание целостности группы, своего места в этой группе, системы взаимоотношений, действующих в группе, своей уникальности и ценности, личностных качеств, формирование способности их обнаруживать и оценивать.

Все занятия организовывались в привлекательной и доступной для детей форме: создавалась творческая обстановка, положительная атмосфера, применялись игровые ситуации, соревновательные моменты.



**Обсуждение основных результатов.** По окончании реализации программы нами были выявлены изменения в ранее обозначенных дескрипторах возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту у детей с ЗПР.

Так, большинство дошкольников, участвовавших в программе, перешли с начального этапа формирования внутренней позиции школьника, характеризующегося лишь положительным отношением к школе, на второй этап, которому свойственно положительное отношение к школе с ориентацией на ее формальные стороны.

Уменьшилось количество дошкольников с ЗПР, у которых высокую побудительную силу все еще имели игровой и внешний мотивы, связанные с подчинением взрослому, так как проведенная работа позволила сформировать у детей правильное отношение к школе и обучению.

Исследование произвольности поведения и деятельности показало, что у детей повысился уровень сформированности произвольности действий: почти половина продемонстрировали способность удерживать инструкцию и следовать ей, подчинять свои действия правилам, составлять план работы и придерживаться его, хотя некоторые все еще испытывали трудности с удержанием инструкции, подчинению правилам, сосредоточению внимания и т. д.

Самооценка детей, участвовавших в программе, осталась несколько завышенной, что соответствует данному возрасту, однако они стали менее зависимы от мнения родителей, более критичны в отношении себя и своих поступков.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, после проведения работы по психолого-педагогической поддержке детей с ЗПР в период перехода от дошкольному к младшему школьному возрасту для большинства детей стал характерен второй этап становления внутренней позиции школьника, при котором положительное отношение к школе сочетается с ориентацией на ее внешние, формальные признаки. У детей возросла роль позиционного и социального мотивов; возможность произвольно регулировать поведение и деятельность (удерживать инструкцию взрослого, соблюдать правила, разрабатывать предварительный план действий и т. д.); начало развиваться более критическое отношение к себе, своим качествам и поступкам. Значит, проведенная работа позволила приблизить к возрастному оптимуму их внутреннюю позицию школьника, произвольность поведения и деятельности, самооценку.

Перспективой дальнейшего исследования особенностей возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту у детей с ЗПР может стать определение теоретико-практических подходов обеспечения преемственности их психолого-педагогического сопровождения не только в дошкольном образовательном учреждении, но и на этапе непосредственно школьного обучения.

#### Список использованных источников

1. Бугрименко Е. А. X Эльконинские чтения // Вопросы психологии. — 2014. — № 3. — С. 158–161.
2. Гаурилюс А. И. Особенности кризиса 7 лет у детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. — 2009. — № 4. — С. 13–18.
3. Каштанова С. Н. Ранняя дифференциальная диагностика умеренных интеллектуальных нарушений у детей в период кризиса трех лет : дис. ... канд. психол. наук. — Н. Новгород, 2004. — 219 с.
4. Кисова В. В., Семенов А. В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического состояния в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 12/6. — С. 1127–1132.

5. Коротенко И. В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Н. Новгород, 2005. — 22 с.
6. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5, № 2. — С. 5–10.
7. Ульенкова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие. — М. : Академия, 2011. — 176 с.
8. Шутова Н. В., Кисова В. В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX — начале XXI века // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 4. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 08.07.2020).
9. Эльконин Д. Б. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. А. Венгера. — М. : Педагогика, 1986. — 176 с.
10. Kisova V. V., Lyapina Yu. N. Features of the age crisis in the transition from preschool to primary school age in children with mental development delay // European Journal of Natural History. — 2018. — N 3. — Pp. 103–106. — URL : <http://world-science.ru/en/article/view?id=33891> (accessed: 08.07.2020).

#### Сведения об авторе

**Кисова Вероника Вячеславовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, главный научный сотрудник института стратегического развития ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: [kisovaverv@mail.ru](mailto:kisovaverv@mail.ru) (Нижний Новгород).

**Юдин Олег Андреевич** — аспирант Нижегородского института управления – филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Нижний Новгород). E-mail: [o\\_yudin@mail.ru](mailto:o_yudin@mail.ru)

*V. V. Kisova, O. A. Yudin*

#### PROVIDING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION DURING A DEVELOPMENTAL CRISIS

The article discusses the relevance of investigating developmental crises in children with health impairments and the provision of psychological and pedagogical support to preschool children and primary school children with mental retardation.

The article provides the results of developmental crises assessment in senior preschool children with mental retardation (children's inner characteristics, their behavioral characteristics, their self-esteem, their learning motivation).

The article focuses on the tasks, principles and strategies of psychological and pedagogical support provided to senior preschool children with mental retardation during developmental crises. It also describes the major stages and content of work with preschool children the development of children's inner stance, their social and learning motivation, the correction of their behavior, the development of healthy self-esteem.

The article describes the results of the experimental correction of development of preschool children with mental retardation aimed at the formation of a positive image of school and studying, the development of key skills of self-control, the formation of a differentiated, stable, healthy and realistic self-esteem, fostering independence of other people's opinions, improving children's ability to learn.

developmental crisis; children with mental retardation; senior preschool children; schoolchildren's inner stance; self-esteem; free will; learning motivation; psychological and pedagogical support; correction; development

### References

1. Bugrimenko E. A. The 10th Elkonin Readings. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 2014, no. 3, pp. 158–161. (In Russian).
2. Gauriljus A. I. The Peculiarities of Developmental Crisis in 7-year-old Children with Mental Retardation. *Defektologija* [Defectology]. 2009, no. 4, pp. 13–18. (In Russian).
3. Kashtanova S. N. *Rannjaja differencial'naja diagnostika umerennyh intellektual'nyh narushenij u detej v period krizisa treh let* [Early Differential Diagnosis of Moderate Mental Disorders in Three-year-old Children during the Developmental Crisis]. Nizhny Novgorod, 2004, 219 p. (In Russian).
4. Kisova V. V., Semenov A. V. The Empirical Analysis of Education for Children with Mental Retardation in Russia. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2015, no. 12/6, pp. 1127–1132. (In Russian).
5. Korotenko I. V. *Osobennosti lichnostnoj dezadaptacii u pervoklassnikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija* [The Peculiarities of Maladaptation in First-year School Children with Mental Retardation]. Nizhny Novgorod, 2005, 22 p. (In Russian).
6. Polivanova K. N. Childhood in the Changing World. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern Foreign Psychology]. 2016, vol. 5, no. 2, pp. 5–10. (In Russian).
7. Ul'enkova U. V., Lebedeva O. V. *Organizacija i sodержanie special'noj psihologicheskoy pomoshhi detjam s problemami v razvitii* [Providing Special Psychological Support to Children with Developmental Problems]. Moscow, Academy Publ., 2011, 176 p. (In Russian).
8. Shutova N. V., Kisova V. V. From Institute to University: Psychological and Pedagogical Research in Nizhny Novgorod State Pedagogical University in the Late 20th – Early 21st Centuries. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. 2016, no. 4, URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (accessed: 08.07.2020). (In Russian).
9. Jel'konin D. B. *Osobennosti psihicheskogo razvitija detej 6–7-letnego vozrasta* [Peculiarities of Psychological Development in 6-7-year-old Children]. Venger A. (ed.). Moscoe, Pedagogy Publ., 1986, 176 p. (In Russian).
10. Kisova V. V., Lyapina Yu. N. Features of the Age Crisis in the Transition from Preschool to Primary School Age in Children with Mental Development Delay. *European Journal of Natural History*. 2018, no. 3, pp. 103–106, URL : <http://world-science.ru/en/article/view?id=33891> (accessed: 08.07.2020).

### Information about the authors

**Kisova Veronika Vyacheslavovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Senior Researcher of the Institute of Strategic Development at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: [kisovaverv@mail.ru](mailto:kisovaverv@mail.ru) (Nizhny Novgorod).

**Yudin Oleg Andreevich** — graduate student of the Nizhny Novgorod Institute of Management – a branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration», Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: [o\\_yudin@mail.ru](mailto:o_yudin@mail.ru).

*Поступила в редакцию 12.07.2020.*

*Received 12.07.2020.*

УДК 159.923.3:(376.42-053.6)  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.020

*И. А. Конева, Н. В. Карпушкина, П. А. Егорова*

## ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Проблема, рассматриваемая в статье, является относительно новой в специальной психологии и психокоррекционной практике и актуальной с точки зрения социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с умственной отсталостью.

В статье проанализированы новые психологические исследования по вопросам личностного, характерологического развития подростков с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью, задержанным психическим развитием) и выделены особенности их личностного развития.

Описан методологический аппарат проведенного авторами эмпирического исследования особенностей развития характера подростков с умственной отсталостью: его цель, гипотеза, использованные методики.

Представлена специфика особенностей характера подростков с интеллектуальной недостаточностью в сравнении с подростками с нормальным психическим развитием, выявленные с помощью патохарактерологического диагностического опросника А. Е. Личко, авторской модификации Методики экспертных оценок и проективной рисуночной методики «Автопортрет». Доказано, что у подростков с умственной отсталостью в большей степени, чем у сверстников с нормальным психическим развитием, выражены эпилептоидный и истероидный типы акцентуации характера (это подтвердило исходную гипотезу исследования), повышены показатели импульсивности, агрессивности, гипертимности, слабо выражено сочувствие к другим людям и есть признаки тревожности и интровертированности.

Достоверность сделанных в исследовании выводов подтверждена применением методов вторичной математической обработки результатов.

Перспективы дальнейших исследований личности подростков с умственной отсталостью могут быть связаны с разработкой, организацией и проведением коррекционно-развивающей работы с ними в целях гармонизации их характерологического и в целом личностного развития.

характерологические особенности; акцентуация характера; подростки с умственной отсталостью; подростки с нормальным психическим развитием; эпилептоидный тип характера; истероидный тип характера; импульсивность; гипертимность; интровертированность; тревожность; агрессивность

**Актуальность.** В современной психологии, в том числе специальной, наблюдается отчетливая направленность на исследование личностных особенностей и феноменов. В частности, вызывает большой научный интерес проблема характерологических особенностей подростков с умственной отсталостью.

Характер всегда проявляет себя в деятельности, в отношении человека к реальности и окружающим людям, в чем и состоит его главная особенность как психического феномена (Быстрова, 2014). В связи с этим учет характерологических особенностей лиц с ОВЗ является очень важным в организации процесса их социализации.

На становление характера любого человека влияют различные малые социальные группы: семья, класс, дружеская компания (Serebryakova, Koneva, Ladykova, Begantsova, Kostina, Yegorova, Fomina, 2019), а на лиц с ОВЗ также накладывает свой отпечаток дефект развития. Негативные особенности характера у лиц с ОВЗ по сути являются

вторичными дефектами развития, и их коррекция является первостепенной задачей, особенно в сложном подростковом возрасте.

Среди негативных черт личности умственно отсталых подростков чаще всего встречаются пассивность, снижение уровня интересов и потребностей до утилитарных, ослабление сферы направленности с недоразвитием мотива достижения и гипертрофией мотива избегания неудачи, фиксация на внешнем локусе контроля, повышенные апатичность и аутичность, эгоцентрические установки, внушаемость, интровертированность, тревожность, безынициативность, склонность к подражанию, бедность Я-концепции, неадекватность и неустойчивость самооценки, существенные расхождения между образом реального и идеального «Я» (Карпушкина, Конева, 2014; Карпушкина, Кручинина, 2019; Каштанова, Николаева, 2014; Конева, Кондратьева, 2016; Конева, Кузнецова, 2015; Кузьмина, 2012; Ляпина, 2008; и др.), а также отмечаются психопатические черты характера и многочисленные невротические синдромы (Таирова, Ляшенко, 2019, с. 198).

Умственно отсталые подростки часто отличаются неблагоприятным характерологическим развитием.

**Цель исследования.** В связи с рассмотренным выше нами было проведено исследование характерологических особенностей 30 умственно отсталых подростков в возрасте 13–14 лет с целью разработки психологических рекомендаций и коррекционно-развивающей программы по оптимизации их характерологического развития.

Для определения специфики их особенностей были обследованы также 30 подростков с нормальным психическим развитием того же возраста.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 15 подростков (6 девочек и 9 мальчиков) с умственной отсталостью, имевшие негативные характерологические особенности; 15 подростков (7 девочек и 8 мальчиков) с умственной отсталостью без негативных характерологических особенностей — контрольную группу 1 (КГ1) и 15 подростков (7 девочек и 8 мальчиков) с нормальным психическим развитием — контрольную группу 2 (КГ2).

**Гипотезы исследования** заключались в предположении о том, что у умственно отсталых подростков преобладают акцентуации характера истероидного (демонстративного) и эпилептоидного (возбудимого) типа.

**Методики исследования.** Для исследования характерологических особенностей умственно отсталых подростков были использованы Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО) А. Е. Личко; Методика экспертных оценок (авторская модификация) и проективная рисуночная методика «Автопортрет».

Сам процесс проведения исследования имел специфические особенности.

В патохарактерологическом диагностическом опроснике были длинные, сложные для понимания данной категории подростков предложения или слова, такие как уныние, опека, нехватка, непредвиденный, которые заменялись на более легкие и объяснялись на конкретных примерах. Некоторые подростки не с первого раза понимали инструкцию («Посмотри каждый раздел и выбери от одного до трех утверждений, которые тебе подходят / не подходят») и вместо цифр писали «да», «нет», поэтому инструкция повторялась. Среди подростков 90 % смущались, смеялись и не хотели отвечать на вопросы по теме «Сексуальные проблемы». Особый интерес у них вызвала тема «Отношение к спиртным напиткам»: 65 % подростков улыбались и говорили, что пробовали алкоголь, и им нравится его употреблять, 35 % негативно отзывались о спиртных напитках. Отвечая на вопросы по теме «Отношение к родителям», все дети положительно отзывались о своей семье, говорили, как сильно любят своих родителей; о друзьях 45 % детей говорили: «Все плохо», «У меня нет друзей», «Не хочу отвечать на эти вопросы» и т. д.

**Обсуждение основных результатов.** С помощью патохарактерологического диагностического опросника А. Е. Личко у подростков с умственной отсталостью экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ1) была обнаружена большая выраженность эпилептоидного (73 и 59 %) и истероидного (по 67 %) типов акцентуации характера (рис. 1).

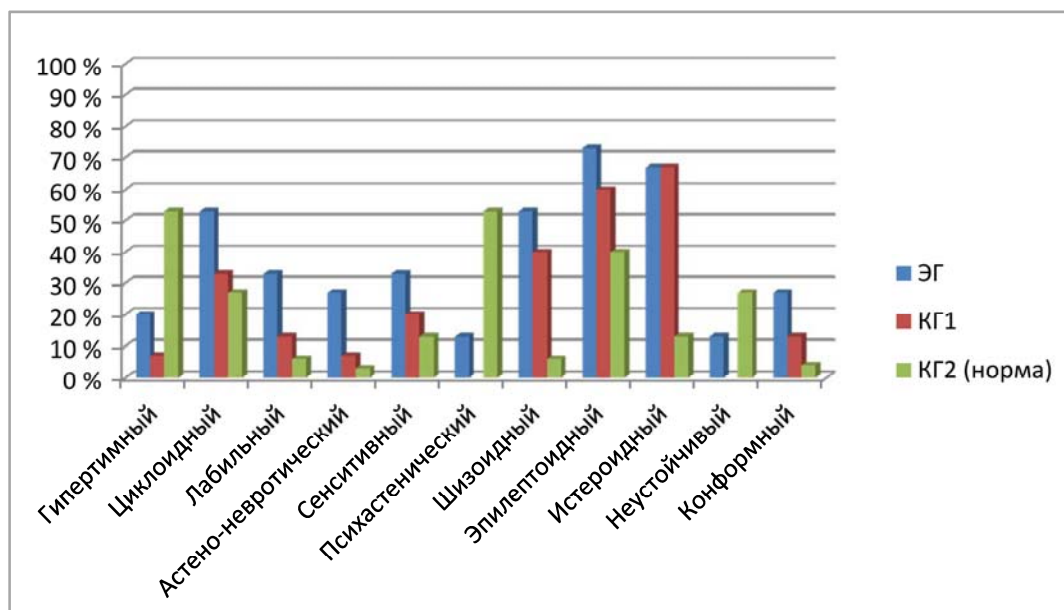


Рис. 1. Выраженность различных типов акцентуаций характера у подростков с умственной отсталостью и нормой психического развития, в % (по А. Е. Личко)

*Примечание.* ЭГ — подростки с умственной отсталостью, имеющие негативные характерологические особенности; КГ1 — подростки с умственной отсталостью без негативных характерологических особенностей; КГ2 — подростки с нормальным психическим развитием.

Подросткам с эпилептоидным типом были свойственны состояние злобно-тоскливого настроения, аффективность, тугоподвижность, инертность, вязкость, стремление властвовать над другими, мстительность, скрупулезность, педантизм.

Лица с истероидным типом отличались эгоцентрическими установками, желанием быть в центре внимания окружающих, быть во всем первыми, занимать исключительное положение, обладали завышенной самооценкой, склонностью к демонстративному поведению.

В целом подростки с умственной отсталостью имели сложный характер: от 4 до 6 акцентуированных черт характера (при норме от 1 до 3), их личности были очень противоречивы, возникали проблемы коммуникативного плана.

У подростков с нормой психического развития (КГ2) были более выражены гипертимный (53 %) и психастенический (53 %) типы акцентуаций характера. Подростки с гипертимным типом характеризовались активностью, общительностью, энергичностью, неразборчивостью в выборе знакомств, приводившей к тому, что они становились частью «плохой компании».

Подросткам с психастеническим типом были присущи такие черты, как склонность к рассуждениям, нерешительность, тревожная мнительность в виде различных опасений, нерешительность. Защитным механизмом для них становились самые разнообразные навязчивые состояния, например суеверия и ритуалы, педантизм, подчеркнутая принципиальность.

Сравнительный анализ выраженности различных акцентуаций характера у подростков с умственной отсталостью экспериментальной группы с негативными характерологическими особенностями и нормой психического развития представлен в таблице 1.

В группе подростков с умственной отсталостью было больше, чем в группе с нормой психического развития, лиц, имеющих почти все типы акцентуаций, за исключением гипертимного, психастенического и неустойчивого.

Подросткам с умственной отсталостью в большей степени, чем сверстникам с нормативным развитием, были присущи такие характеристики циклоидного типа акцентуации, как раздражительность, апатия, обидчивость. Большее количество подростков этой группы отличались лабильным типом акцентуации: были более чувствительны, общительны, подвержены частым сменам настроения. Среди них было больше лиц с астено-невротическим типом, которым свойственны капризность, плаксивость, быстрая утомляемость, раздражительность. У этих подростков также были более выражены шизоидный тип с его замкнутостью, интравертированностью, отсутствием эмпатии; эпилептоидный тип, представителям которого присущи периоды злобно-тоскливого настроения, раздражения с аффективными взрывами; истероидный тип, отличающийся крайним эгоцентризмом, желанием внимания, признания, восхищения, и конформный тип, основными характеристиками которого являются безынициативность, подчиняемость, зависимость от других людей.

Таблица 1

Сравнение количества умственно отсталых подростков экспериментальной группы и подростков с нормативным развитием с различными типами акцентуаций характера, в % (по А. Е. Личко)

Типы акцентуаций характера	Подростки с умственной отсталостью (ЭГ)	Подростки с нормативным развитием (КГ2)	Эмпирическое значение критерия Фишера	Уровень значимости различий
Гипертимный	20	53	2,246	$p < 0,05$
Циклоидный	53	27	1,746	$p < 0,05$
Лабильный	33	7	2,241	$p < 0,05$
Астено-невротический	27	3	2,271	$p < 0,05$
Сензитивный	33	13	1,529	$P > 0,05$
Психастенический	13	53	2,814	$p < 0,01$
Шизоидный	53	7	3,527	$p < 0,01$
Эпилептоидный	73	40	2,172	$p < 0,05$
Истероидный	67	13	3,678	$p < 0,01$
Неустойчивый	13	27	1,068	$P > 0,05$
Конформный	27	3	2,271	$p < 0,05$

В то время как среди подростков с нормативным развитием, в отличие от подростков с умственной отсталостью, было больше тех, кому свойственен гипертимный тип акцентуации характера с его активностью, общительностью, оптимизмом, склонностью к разнообразным увлечениям; психастенический тип, проявлениями которого были самокритичность, склонность к глубокому самоанализу, рефлексии, и неустойчивый тип с тягой к развлечениям, праздному времяпрепровождению.

В качестве экспертов при оценке особенностей характера подростков выступали родители и классный руководитель. Параметры для оценивания были выделены на основе теста-опросника Шмишека, Леонгарда: повышенное настроение, пониженное настроение, обидчивость, ответственность, общение со сверстниками, агрессивность, чувствительность, любовь к животным, импульсивность, сочувствие к другим людям, наличие вредных привычек. Эксперты оценивали выраженность данных свойств у подростков по 5-балльной системе (от 0 до 5), что позволило выделить уровни выраженности тех или иных личностных особенностей (0–5).

Мнения экспертов оказались согласованными между собой. Они считают, что подросткам с умственной отсталостью в большей степени, чем подросткам с нормативным развитием, были свойственны повышенное настроение, гипотимия и любовь к животным (рис. 2). Их эмоции часто бывали неадекватны воздействиям окружающего мира; наблюдались болезненные проявления чувств: у одних — малодушие и вспышки раздражительности; у других — дисфории; чувства были незрелы, примитивны, недостаточно дифференцированы: их тонкие оттенки были недоступны; слабо выражено сочувствие к другим людям. От незрелости их личности, неадекватности чувств, недостаточной дифференцированности, примитивизма, эгоцентричности зависело формирование нравственного отношения к окружающим людям.

Среди подростков с нормативным развитием было больше лиц, которым присущи обидчивость, агрессивность, чрезмерная чувствительность к оценке их «взрослости» и отношению к ним взрослых. Возможно, такие дети были склонны к повышенной возбудимости, неуравновешенности характера, резким сменам настроения вследствие возрастных гормональных изменений. По мнению исследователей, и у одних, и у других были одинаково выражены показатели ответственности, общения со сверстниками, наличия вредных привычек. Все подростки к различным поручениям и заданиям подходили ответственно, серьезно, старались все выполнять в силу своих возможностей.

Также для всех было значимо межличностное общение, мнение сверстников. Они легко вступали в контакт, хотя многие из умственно отсталых подростков затрудняются в построении диалогов в силу бедного словарного запаса, дефектов произношения.

У подростков обеих групп были отмечены вредные привычки.

Повышенное настроение было свойственно 80 % подростков с умственной отсталостью экспериментальной группы и 53 % — контрольной группы подростков с нормативным психическим развитием.

Что касается гипотимии, то она проявлялась у 73 % подростков экспериментальной группы и у 40 % — контрольной группы.

Выраженность различных уровней личностных особенностей у подростков сравниваемых групп отражена на рисунках 2 и 3.

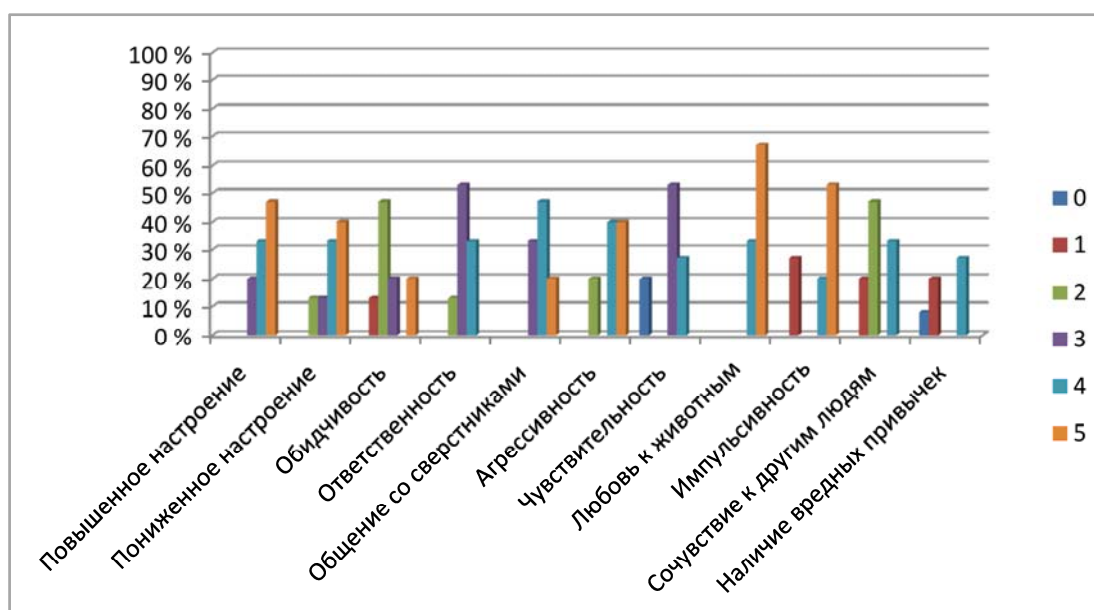


Рис. 2. Уровни выраженности различных свойств личности у умственно отсталых подростков экспериментальной группы (ЭГ) (по результатам экспертных оценок)



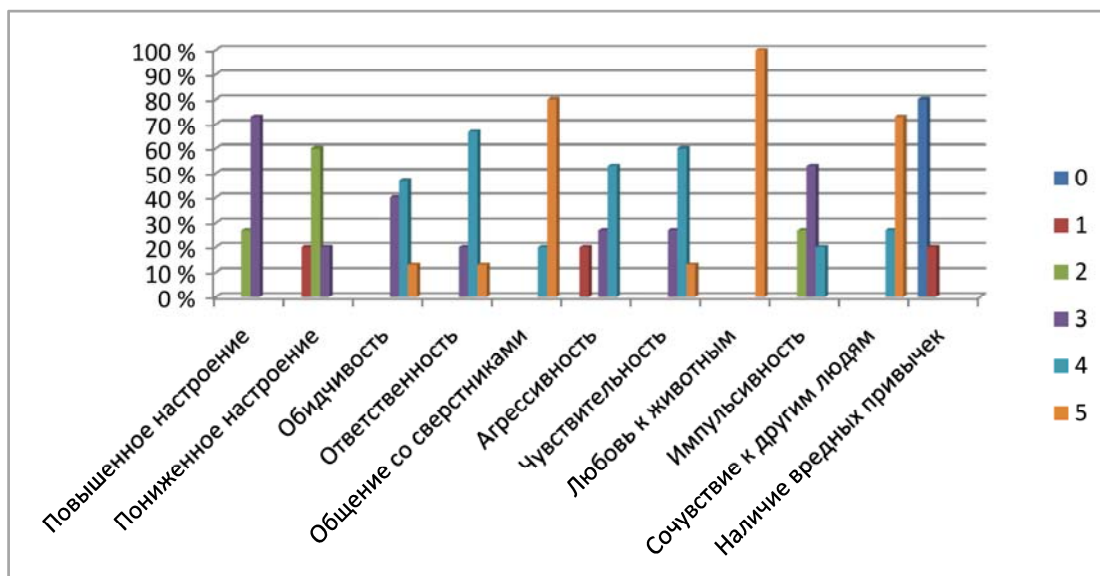


Рис. 3. Уровни выраженности различных свойств личности у подростков с нормативным психическим развитием контрольной группы (КГ2) (по результатам экспертных оценок)

С помощью  $\chi^2$ -критерия Пирсона между выявленными с помощью экспертных оценок свойствами личности групп подростков с умственной отсталостью и нормативным развитием были выявлены значимые различия по шкалам «Повышенное настроение», «Пониженное настроение», «Обидчивость», «Импульсивность», «Наличие вредных привычек» (наибольшие значения этих показателей проявились в экспериментальной группе), «Ответственность», «Агрессивность», «Чувствительность», «Сочувствие к другим людям» (наибольшие значения этих показателей проявились в контрольной группе 2). В обеих группах подростков получены высокие значения по шкале «Любовь к животным». Результаты расчетов отражены в таблице 2.

Таблица 2

Эмпирические значения  $\chi^2$ -критерия Пирсона по результатам методики экспертных оценок (сравнение результатов ЭГ и КГ2)

Показатели	$\chi^2$ -критерий Пирсона	Уровень значимости различий
Повышенное настроение	425,148	$p < 0,05$
Пониженное настроение	41,785	$p < 0,05$
Обидчивость	183,523	$p < 0,05$
Ответственность	23,605	$p < 0,05$
Общение со сверстниками	6,04	$p < 0,05$
Агрессивность	40,513	$p < 0,05$
Чувствительность	405,346	$p < 0,05$
Любовь к животным	14,563	$p < 0,05$
Импульсивность	71,464	$p < 0,05$
Сочувствие к другим людям	1561,923	$p < 0,05$
Наличие вредных привычек	42,933	$p < 0,05$

Рисуночный тест «Автопортрет» также дал результаты.

Как показано в таблице 3, у 36 % умственно отсталых подростков (ЭГ) рисунок был расположен в центре листа, что свидетельствовало об их адекватной самооценке, у 46 % — ближе к верхнему краю листа, что указывало на завышенную самооценку, и у 18 % — ближе к нижнему краю листа, из чего следовало, что самооценка у них заниженная.

Также у 63 % этих подростков были выявлены признаки тревожности (сильный нажим на карандаш, частое стирание рисунка, расположение рисунка в левой части листа), у 54 % — агрессивности (сильный нажим на карандаш, жирный контур рисунка, клыки вместо улыбки, соответствующие подписи к рисункам: «оно придет за тобой», «я и мои друзья психи»), у стольких же — интровертированности, замкнутости (отсутствие рук или изображение их за спиной, закрытие лица (шлемом), изображение пуговиц по центральной оси, слабый нажим и контур).

Таблица 3

Особенности личности подростков различных групп, в %  
(по результатам рисуночного теста «Автопортрет»)

Особенности личности		Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа 1 (КГ1)	Контрольная группа 2 (КГ2)
Самооценка	Завышенная	46	47	20
	Заниженная	18	13	27
	Средняя	36	40	53
Тревожность		63	33	27
Агрессивность		54	40	20
Интровертированность		54	40	13
Демонстративность		36	20	60

*Примечание.* ЭГ — подростки с умственной отсталостью, имеющие негативные характерологические особенности; КГ1 — подростки с умственной отсталостью без негативных характерологических особенностей; КГ2 — подростки с нормальным психическим развитием.

Среди подростков с нормативным психическим развитием, судя по рисункам, 53 % имели адекватную, 27 % — заниженную и 20 % — завышенную самооценку. Признаки тревожности проявились лишь у 27 %, низкой агрессивности — у 20 %. Кроме того, у них, по сравнению с умственно отсталыми сверстниками, более выражена демонстративность: рисунки были с изображениями во весь лист, длинными ресницами, яркими крупными губами, тщательно прорисованной одеждой; волосам также уделено много внимания.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, результаты исследования характерологических особенностей личности позволили заключить, что у подростков с умственной отсталостью сложный характер (от 4 до 6 акцентуированных черт характера при норме от 1 до 3). Личности таких детей очень противоречивы, имеются проблемы коммуникативного плана. У них более, чем у подростков с нормативным развитием, выражены почти все акцентуации характера. Более всего присущ эпилептоидный тип, которому свойственны состояние злобно-тоскливого настроения, аффективность, тугоподвижность, инертность, вязкость, стремление властвовать над другими, мстительность, скрупулезность, педантизм, и истероидный тип, отличающийся завышенной самооценкой в силу сниженной критичности, склонностью к демонстративному поведению, эгоцентрическими установками, желанием быть в центре внимания окружающих, во всем первыми, занимать исключительное положение. Кроме того, повышены импульсивность, агрессивность, гипертимия, выявлены признаки тревожности, интровертированности и слабо выражено сочувствие к другим людям.

Перспективой дальнейшего исследования может быть разработка, организация и проведение коррекционно-развивающей работы с подростками с умственной отсталостью для гармонизации их характерологического и в целом личностного развития на основе представленных в статье результатов.

#### Список использованных источников

1. Быстрова Ю. Особенности конфликтного поведения умственно отсталых подростков — М. : Palmarium Academic Publishing, 2014. — 276 с.
2. Карпушкина Н. В., Конева И. А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16376> (дата обращения: 11.07.2020).
3. Карпушкина Н. В., Кручинина Н. С. Характерологические особенности подростков с задержкой психического развития и их влияние на социометрический статус // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья. — Ялта, 2019. — С. 231–239.
4. Каштанова С. Н., Николаева А. Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16508> (дата обращения: 11.07.2020).
5. Конева И. А., Кондратьева Н. П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 3 (16). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/240> (дата обращения: 11.07.2020).
6. Конева И. А., Кузнецова К. Э. К проблеме образа Я и самооценки младших школьников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2/3. — URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23668> (дата обращения: 11.07.2020).
7. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. — М. : Моск. гос. пед. ун-т им. Ленина, 2017. — 110 с.
8. Кузьмина Т. И. Проблема психологического изучения личности при умственной отсталости // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2012. — № 2. — С. 32–36.
9. Ляпина Е. С. Механизмы психологической защиты умственно отсталых подростков с различными типами акцентуаций характера // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 54. — С. 387–393.
10. Таирова Л. С., Ляшенко А. Н. Научно-теоретические основы формирования характера у умственно отсталых подростков // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. — 2019. — С. 197–199.
11. Serebryakova T. A., Koneva I. A., Ladykova O. V., Begantsova I. S., Kostina O. A., Yegorova T. E., Fomina N. V. Manipulation as a form of manifestation of violence in the family: an empirical approach to considering the problem // Amazonia Investiga. — 2019. — Vol. 8, N 21. Pp. 767–775. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41850885> (accessed: 11.07.2020).

#### Сведения об авторах

**Конева Ирина Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: [konvia@mail.ru](mailto:konvia@mail.ru) (Нижний Новгород).

**Карпушкина Наталья Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Ресурсосберегающие технологии в специальном и инклюзивном образовании» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: [karpushkina.nv@gmail.com](mailto:karpushkina.nv@gmail.com) (Нижний Новгород).

**Егорова Полина Александровна** — педагог-психолог, МБОУ «Школа № 54». E-mail: [rusboll7@gmail.com](mailto:rusboll7@gmail.com) (Нижний Новгород).

I. A. Koneva, N. V. Karpushkina, P. A. Yegorova

## THE PECULIARITIES OF CHARACTER DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

The article treats a relatively new issue of special psychology and correctional psychology. The relevance of the issue is accounted for by the necessity to ensure socialization of people with limited abilities, mental retardation in particular.

The article investigates personality and character development in adolescents with mental retardation and singles out some peculiarities of personality development in adolescence.

The article outlines the aim, the hypothesis and the methods employed in the empirical research conducted by the authors of the article and focusing on the investigation of character development in adolescents with mental retardation.

The article describes character peculiarities of teenagers with mental retardation as compared to healthy adolescents. A. E. Lichko's pathocharacterologic diagnostic questionnaire, the Method of expert assessment, and the Self-portrait sketch method are used to single out the peculiarities of character development in adolescents with mental retardation.

The article maintains that teenagers with mental retardation are more likely to have epileptoid and hysteroid types of character accentuation than their healthy peers (which proves the hypothesis of the research), that they are more impulsive, aggressive and hyperthymic, they are less likely to feel sympathy towards other people, they are introverted and are more likely to experience anxiety.

The method of mathematical processing is used to prove the reliability of the obtained results.

The prospects for further research of personality traits of adolescents with mental retardation can be associated with the harmonization of adolescents' character and personality development.

character peculiarities; character accentuation; adolescents with mental retardation; epileptoid personality type; hysteroid personality type; impulsiveness; hyperthymic temperament; introvertness; anxiety; aggression

### References

1. Bystrova Ju. *Osobennosti konfliktnogo povedenija umstvenno otstalyh podrostkov* [The Peculiarities of Conflict Behavior in Adolescents with Mental Retardation]. Moscow, Palmarium Academic Publishing Publ., 2014, 276 p. (In Russian).

2. Karpushkina N. V., Koneva I. A. Preventing Deviant Behavior in Adolescents with Mental Retardation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 6, URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16376> (accessed: 11.07.2020).

3. Karpushkina N. V., Kruchinina N. S. Character Peculiarities in Adolescents with Mental Retardation and their Influence on Adolescents' Sociometric Status. *Social'no-pedagogicheskaja podderzhka lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* [Social and Pedagogical Support for People with Limited Abilities]. Yalta, 2019, pp. 231–239. (In Russian).

4. Kashtanova S. N., Nikolaeva A. N. Investigating Gender Identity in Adolescents with Mental Retardation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 6, URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16508> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).

5. Koneva I. A., Kondrat'eva N. P. Integrated and Differentiated Instruction for Adolescents with Mental Retardation and their Personality Development. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 3 (16), URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/240> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).

6. Koneva I. A., Kuznecova K. Je. To the Issue of Self-Image in Junior School Children with Mental Retardation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issue of Science and Education]. 2015, no. 2/3, URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23668> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).

7. *Korrekcionno-razvivajushhaja napravlenost' obuchenija i vospitanija umstvenno-otstalyh detej* [Correctional Education and Upbringing for Children with Mental Retardation]. Moscow, Moscow State Pedagogical University named for Lenin Publ., 2017, 110 p. (In Russian).

8. Kuz'mina T. I. The Issue of Psychological Investigation of People with Mental Retardation. *Korrekcionnaja pedagogika: teorija i praktika* [Correctional Pedagogy: Theory and Practice]. 2012, no. 2, pp. 32–36. (In Russian).

9. Ljasina E. S. Mechanisms of Psychological Support for Adolescents with Mental Retardation with Various Types of Character Accentuation. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2008, no. 54, pp. 387–393. (In Russian).

10. Tairova L. S., Ljashenko A. N. Theoretical Foundations of Character Formation in Adolescents with Mental Retardation. *Social'no-pedagogičeskaja podderzhka lic s ogranichennymi vozmožnostjami zdorov'ja: teorija i praktika* [Social and Pedagogical Support for People with Limited Abilities: Theory and Practice]. 2019, pp. 197–199. (In Russian).

11. Serebryakova T. A., Koneva I. A., Ladykova O. V., Begantsova I. S., Kostina O. A., Yegorova T. E., Fomina N. V. Manipulation as a Form of Manifestation of Violence in the Family: an Empirical Approach to Considering the Problem. *Amazonia Investiga*. 2019, vol. 8, no. 21. pp. 767–775, URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41850885> (accessed: 11.07.2020).

#### Information about the authors

**Koneva Irina Alekseyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: [konvia@mail.ru](mailto:konvia@mail.ru) (Nizhny Novgorod).

**Karpushkina Natalya Viktorovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Resource Conservation Technology in Special and Inclusive Education program at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: [karpushkina.nv@gmail.com](mailto:karpushkina.nv@gmail.com) (Nizhny Novgorod).

**Yegorova Polina Aleksandrovna** — Teacher and Psychologist at School no. 54. E-mail: [rusboll7@gmail.com](mailto:rusboll7@gmail.com) (Nizhny Novgorod).

*Поступила в редакцию 12.07.2020.  
Received 12.07.2020.*

УДК 159.944:376.37  
DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.021

*Т. В. Шевырева, Е. М. Яшина*

### ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

В статье приведены результаты исследования психического выгорания педагогов-дефектологов, характеризующегося общим истощением психики человека, ухудшением качества его трудовой деятельности, соматического и эмоционального состояния, а также их профессиональной деформации, при которой наблюдаются изменения личности, больше всего проявляющиеся в поведении вне работы (перенос установок и норм поведения работы в сферу общения вне ее) и деятельности (приверженность определенным алгоритмам выполнения и невосприимчивость к нововведениям и даже их неприятие).

В исследовании участвовали 26 женщин-педагогов (11 дефектологов и 15 учителей массовых школ).

С помощью методики «Профессиональная деформация педагогов» Е. П. Ильина и опросника на «выгорание» (МБИ), адаптированного Н. Водопьяновой, было обнаружено, что в целом отличительными чертами обследованных дефектологов можно считать преобладание низкой степени эмоционального выгорания и таких его составляющих, как эмоциональное истощение и деперсонализация; среднюю редукцию личных достижений; низкую и среднюю профессиональную деформацию, а педагогов массовых школ — более выраженное эмоциональное выгорание (средний и высокий его уровни), среднее эмоциональное истощение и деперсонализация, а также низкая степень профессиональной деформации.

У специальных педагогов обнаружены идентичные или близкие показатели выраженности выгорания и деформации, в то время как у педагогов массовых школ — значительные расхождения между ними, возможно, свидетельствующие об их коммуникативной некомпетентности или профессиональной деградации.

Вышеописанные особенности эмоционального выгорания и профессиональной деформации педагогов-дефектологов и их коллег из массовых школ могут оказывать отрицательное влияние на межличностные отношения, деятельность, ее продуктивность, ценности и восприятие мира, все сферы личности.

Следовательно, необходимы своевременное выявление и купирование этих процессов, не позволяющих полноценно осуществлять работу и наносящих вред не только развитию и обучению учеников, но и самим педагогам.

педагоги-дефектологи; педагоги массовых школ; синдром психического выгорания; деперсонализация; редукция личных достижений; эмоциональное истощение; профессиональная деформация

**Актуальность.** На современном этапе развития психологической теории и практики все более возрастает интерес к изучению составляющих психического здоровья человека и факторов, оказывающих на него пагубное воздействие.

К таким факторам в педагогической деятельности можно отнести синдром психического выгорания, характеризующийся общим истощением психики человека, ухудшением качества его труда, соматического и эмоционального состояния, а также профессиональные деформации личности педагогов, при которых наблюдаются изменения личности, больше всего проявляющиеся в поведении вне работы (перенос установок и норм поведения работы в сферу общения вне ее) и деятельности (приверженность определенным алгоритмам выполнения и невосприимчивость к нововведениям и даже их неприятие).

Несмотря на то что многие зарубежные и отечественные исследователи обращались к процессам и механизмам возникновения и дальнейшего развития выгорания и деформации личности (Г. Френдербергер, К. Маслач, С. Джексон, А. К. Маркова, В. Е. Орёл, Н. Е. Водопьянова, В. В. Бойко и др.), в том числе их влиянию на личность специалистов в сфере образования, существует небольшое количество исследований по изучению данных психологических феноменов у дефектологов, специфика профессиональной деятельности которых располагает к психическому выгоранию и наиболее выраженному проявлению деформаций и требует своевременного выявления и купирования этих процессов, не позволяющих полноценно осуществлять свою работу и наносящих вред не только ученикам, но и самим педагогам.

Психическое выгорание, согласно наиболее распространенному определению К. Маслач, представляет собой состояние эмоционального, умственного или физического истощения, которое находит свое отражение в профессиях социальной направленности (Burish, 1993).

Исследуя когнитивные стратегии борьбы с неблагоприятными эмоциональными состояниями, К. Маслач, параллельно с Г. Фреденбергером, выявила взаимосвязь между

ними и поведением, профессиональной идентификацией работников (Maslach, 1993). Психическое выгорание как психологический феномен не возникает спонтанно или внезапно, имеет длительный характер и проходит через стадии, прежде чем достигнуть своего пика (Гринберг, 2002; Орёл, 2005).

Важным в понимании психического выгорания является исследование его симптоматических проявлений и факторов, необходимых для развития, среди которых традиционно выделяют особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики работников (Олексюк, Боброва, Кендербекова, Баймуканова, 2013; Сидоров, 2005).

Несмотря на преобладающее мнение о негативности данного явления, есть и противоположная позиция, согласно которой выгорание — психологическая защита: А. М. Гарден видит в выгорании специальное развитие динамических процессов в психике, целью которых является рост личности или восстановление равновесия; В. В. Бойко рассматривает его и как форму деформации, негативно воздействующую на человека, и как механизм психологической защиты (Carden, 1991; Бойко, 1996). Психическое выгорание представляет собой синдром вирулентного воздействия, которое оказывает воздействие на все стороны жизни и личности человека.

Для оценки степени выгорания рассматривают выраженность его составных единиц, согласно трехфазной модели: деперсонализации, редукции личных достижений и эмоционального истощения.

Под понятием «профессиональная деформация» понимается модификация личности и ее составных компонентов, возникающая в результате воздействия профессиональной среды и выполнения профессиональных обязанностей, влекущая за собой формирование специфического типа личности, свойственного определенному роду занятости (Ильин, 2013); нездоровая оценка работником значимости собственной работы в структуре работы всего коллектива и изменение мыслительных процессов, оказывающие отрицательное воздействие на поведение и переживания человека в профессиональной деятельности (Алексеенко, 2019; Carrol, 1882). Ю. А. Юдиц и Г. С. Абрамов уподобляют профессиональную деформацию эмоциональному выгоранию, а их двумя ключевыми составляющими обозначают синдром эмоционального выгорания и синдром хронической усталости (Карнаухова, 2017).

Основным условием формирования данного психологического явления является непосредственно профессиональная деятельность: все специальности имеют специфику и особенности профессиональной деятельности, что порождает для каждой свой персональный набор вариантов деформаций и деструкций.

М. А. Воробьева упоминает о преобладании информационного стресса как фактора возникновения деформаций, симптомы которого проявляются на всех уровнях психики и проводят человека через все стадии стресса, согласно идее Г. Селье (Воробьева, 2015).

Профессиональная деформация может проявляться в переносе привычек и шаблонов поведения из рабочей среды в повседневную, негативно влияя на общее состояние человека, приводя к профессиональным заболеваниям, переутомлению, психологическому и эмоциональному истощению, формированию специфических и деструктивных черт личности, распространяющихся на деятельность и взаимодействие с окружающими людьми, а деформация вместе с акцентуациями личности при дальнейшем развитии — к депрофессионализации работника (Кантемирова, 2009; Карнаухова, 2017; Орёл, 2005).

Все профессии в той или иной степени изменяют и перестраивают личность человека, однако, как и синдром психического выгорания, профессиональные дефор-

магии выражаются ярче у представителей профессий социальной направленности (Маркова, 1996; Нурлыгаянов, Соломина, 2016).

Основной причиной выгорания, а как следствие и профессиональной деформации, в педагогической среде можно считать психическое и эмоциональное переутомление, в основе которого лежит сама профессиональная деятельность, требующая большой эмоциональной отдачи, пластичности и гибкости ума, высокая степень ответственности за жизнь учащихся и их дальнейшее развитие, а также бытовые трудности, низкая оплата труда и относительно невысокий социальный статус. Главенствующую роль в возникновении данных психологических феноменов играют факторы профессиональной среды (Водопьянова, Старченкова, 2008; Дружилов, 2004; Феофанов, 2008).

Синдром психического выгорания и профессиональные деформации проявляются и у педагогов-дефектологов, предрасположенность которых к данным феноменам заключается в специфике работы, ее требованиях к специалисту, в частности в особенностях непосредственного частого и эмоционально-вовлеченного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, переживаниях о дальнейших их судьбах, которые приводят к перегрузкам, психоэмоциональному напряжению, эмоциональному и психическому истощению, редукции личных достижений и деперсонализации, невротизации. Стрессогенными факторами для педагогов-дефектологов выступают и особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их поведенческие и умственные качества; негативная оценка своей деятельности и своих достижений в области развития и обучения, взаимодействия с родителями или лицами, их представляющими.

К характерным симптомам их психического выгорания относятся неадекватное избирательное реагирование, увеличение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей (стереотипизация и упрощение), эмоциональная отстраненность, переживание психотравмирующих обстоятельств. Деформации включают в себя, помимо других компонентов (перенятые специфичные черты, деструктивные способы адаптации, выработки стиля и шаблонов работы), и выгорание, выраженность которого отражается на степени выраженности имеющихся деформаций (Карнаухова, 2017; Маркова, 1996; Шишкова, 2014).

Все вышеотмеченное определяет актуальность проведенного нами исследования степени эмоционального выгорания, выраженности профессиональной деформации личности у педагогов-дефектологов и учителей массовых школ и взаимосвязи между их проявлениями.

**Цель эмпирического исследования** — выявить уровень психического выгорания и степень профессиональной деформации педагогов-дефектологов (в сравнении с учителями массовых школ), проследить их взаимосвязи.

**Методы исследования.** В экспериментальном исследовании, в котором участвовали 11 дефектологов градостроительного колледжа № 41 (подразделение Давыдково) и 15 учителей средней школы № 1 (г. Осташков) и авторской академической школы № 186 (г. Нижний Новгород), были использованы Опросник определения уровня психического выгорания (МВИ) С. Джексона и К. Маслач (общий вариант), адаптированный Н. Е. Водопьяновой, который позволил диагностировать уровень трех составляющих выгорания: деперсонализации, редукции личных достижений и эмоционального истощения, а также методика «Профессиональная деформация педагогов» Е. П. Ильина, предназначенная для выявления сильной, средней или слабой степени профессиональных деформаций (Водопьянова, 2008; Ильин, 2013).



**Результаты исследования и их анализ.** В таблице 1 представлены результаты психологического исследования составляющих эмоционального выгорания и профессиональной деформации педагогов-дефектологов.

У учителей-дефектологов отсутствовала высокая степень эмоционального истощения; у 54,5 % из них преобладала низкая, а у 45,5 % — средняя ее выраженность. Также у них не была обнаружена высокая деперсонализация. У 27,2 % педагогов она отсутствовала, у 54,5 % была на низком уровне, как и эмоциональное истощение, у 18,3 % — на среднем.

Таблица 1

Эмоциональное выгорание специальных педагогов-дефектологов

Респонденты	Степень эмоционального истощения	Степень деперсонализации	Степень редукции личных достижений	Степень психического выгорания
Д 1	Средняя	Низкая	Средняя	Средняя
Д 2	Низкая	Низкая	Низкая	Низкая
Д 3	Низкая	Низкая	Низкая	Низкая
Д 4	Низкая	Низкая	Средняя	Низкая
Д 5	Средняя	Низкая	Средняя	Средняя
Д 6	Средняя	Отсутствует	Средняя	Низкая
Д 7	Средняя	Отсутствует	Средняя	Низкая
Д 8	Низкая	Отсутствует	Средняя	Низкая
Д 9	Средняя	Средняя	Высокая	Высокая
Д 10	Низкая	Низкая	Низкая	Низкая
Д 11	Низкая	Средняя	Низкая	Низкая

*Примечание.* Здесь и далее «Д 1», «Д 2» и т. д. — условное обозначение обследованных специальных педагогов.

Средняя степень редукции личных достижений преобладала у 54,5 % респондентов, низкая — у 36,5 %; высокая — у 9 % из них.

Как показывает таблица, преобладающей степенью психического выгорания у опрошенных дефектологов являлась низкая (у 72,7 %); но была и средняя (18,3 %), а также высокая (9 %) его степень.

Следует отметить, что преобладание низкой степени выгорания у опрошенных дефектологов идет в разрез с данными некоторых исследователей (С. Б. Гнедова, Н. А. Ковалева и др.), согласно которым специальные педагоги характеризуются крайне низким психическим здоровьем, проявляющимся в высоких показателях деперсонализации, редукции личных достижений и эмоционального истощения (Чернышева, 2011).

Рассмотрим показатели профессиональной деформации учителей-дефектологов. У 54,5 % этих специальных педагогов преобладающей была слабая степень деформации (как и эмоционального выгорания), свидетельствующая о незначительном проявлении деформации в деятельности и межличностном общении; у 45,5 % — средняя, указывающая на невыраженные проявления деструкций (например, излишне простое объяснение чего-либо собеседнику и др.), складывающиеся профессиональные деструкции и возможное проявление акцентуаций (табл. 2).

Таблица 2

Профессиональная деформация педагогов-дефектологов

Респонденты	Выраженность профессиональной деформации
Д 1	Слабая
Д 2	Средняя
Д 3	Слабая
Д 4	Средняя
Д 5	Слабая
Д 6	Средняя
Д 7	Средняя
Д 8	Слабая
Д 9	Средняя
Д 10	Слабая
Д 11	Слабая

Расхождения в степени профессиональной деформации и выраженности эмоционального выгорания у обследованных специальных педагогов можно объяснить большей эмоциональной напряженностью, низкой самооценкой отдельных из них и выбором неадекватного способа взаимодействия, агрессивного, доминантного стиля поведения с особенными детьми.

Рассмотрим соотношение показателей степени эмоционального выгорания и выраженности профессиональной деформации у учителей-дефектологов.

Лишь у 36,5 % специальных педагогов наблюдалось совпадение слабой (низкой) степени выгорания и выраженности деформации; у 36,5 % — низкая степень выгорания и средняя — деформации; у 18 % — при среднем выгорании была отмечена слабая деформация и у 9 % педагогов при высокой степени выгорания — средняя выраженность деформации (табл. 3). Данные несовпадения можно трактовать как вариативность проявлений и удельный вес психического выгорания в общей структуре профессиональной деформации специалиста. При показателе выгорания ниже степени деформации можно предположить наличие акцентуаций и деструкций, которые также входят в структуру деформации и, вероятно, выражены в равной степени либо сильнее, чем выгорание.

Таблица 3

Сравнение степени выраженности профессиональной деформации и эмоционального выгорания у учителей-дефектологов

Респонденты	Степень эмоционального выгорания	Степень выраженности профессиональной деформации
Д 1	Средняя	Слабая
Д 2	Низкая	Средняя
Д 3	Низкая	Слабая
Д 4	Низкая	Средняя
Д 5	Средняя	Слабая
Д 6	Низкая	Средняя
Д 7	Низкая	Средняя
Д 8	Низкая	Слабая
Д 9	Высокая	Средняя
Д 10	Низкая	Слабая
Д 11	Низкая	Слабая

В процессе исследования психического выгорания учителей начальных классов и учителей-предметников массовых школ были получены определенные результаты.

Среди педагогов школы г. Осташков средняя степень эмоционального истощения была обнаружена у 55,5 %, высокая и низкая — у 22,25 % (табл. 4). Более половины из них (55,5 %) имели среднюю степень деперсонализации и редукции личных достижений, 33,3 % — низкую, а 11,2 % — высокую.

Таблица 4

Эмоциональное выгорание педагогов начальных классов  
и педагогов-предметников (г. Осташков)

Респонденты	Степень эмоционального истощения	Степень деперсонализации	Степень редукции личных достижений	Степень психического выгорания
О 1	Средняя	Средняя	Низкая	Средняя
О 2	Низкая	Низкая	Средняя	Низкая
О 3	Высокая	Крайне высокая	Средняя	Крайне высокая
О 4	Высокая	Средняя	Средняя	Высокая
О 5	Низкая	Низкая	Средняя	Низкая
О 6	Средняя	Средняя	Высокая	Высокая
О 7	Средняя	Средняя	Низкая	Средняя
О 8	Средняя	Средняя	Низкая	Средняя
О 9	Средняя	Низкая	Средняя	Средняя

*Примечание.* О 1, О 2, О 3 и т. д. — условное обозначение обследованных педагогов.

Почти у половины (44,5 %) педагогов этой группы преобладала средняя степень эмоционального выгорания, у 22,25 % — низкая и высокая, у 11 % — крайне высокая.

Среди нижегородских учителей начальных классов половина (50 %) имели высокую степень эмоционального истощения, 16,7 % — низкую и столько же — высокую и крайне высокую (табл. 5).

У 33,2 % из этих педагогов степень выгорания была средней, у 16,7 % — отсутствовала, у такого же количества была низкой, высокой и крайне высокой.

Таблица 5

Эмоциональное выгорание учителей начальных классов  
(г. Нижний Новгород)

Респонденты	Степень эмоционального истощения	Степень деперсонализации	Степень редукции личных достижений	Степень психического выгорания
НН 1	Крайне высокая	Средняя	Средняя	Крайне высокая
НН 2	Высокая	Средняя	Средняя	Высокая
НН 3	Низкая	Отсутствует	Низкая	Отсутствует
НН 4	Средняя	Отсутствует	Низкая	Низкая
НН 5	Высокая	Средняя	Средняя	Средняя
НН 6	Высокая	Низкая	Средняя	Средняя

*Примечание.* НН 1, НН 2, НН 3 и т. д. — условное обозначение обследованных педагогов.

Обратимся к показателям профессиональной деформации педагогов массовых школ.

Как свидетельствуют данные из таблиц 6 и 7, у педагогов обеих массовых школ преобладала низкая степень выраженности профессиональной деформации (у 88,9 % одной и 83,3 % другой) и лишь у отдельных учителей-предметников и учителей начальных классов — средняя.

Таблица 6

Профессиональная деформация учителей начальных классов  
и учителей-предметников (г. Осташков)

Респонденты	Степень выраженности профессиональной деформации
О 1	Слабая
О 2	Слабая
О 3	Слабая
О 4	Слабая
О 5	Слабая
О 6	Слабая
О 7	Слабая
О 8	Средняя
О 9	Слабая

Таблица 7

Профессиональная деформация педагогов начальных классов  
(г. Нижний Новгород)

Респонденты	Степень выраженности профессиональной деформации
НН 1	Слабая
НН 2	Слабая
НН 3	Слабая
НН 4	Слабая
НН 5	Средняя
НН 6	Слабая

При сравнении выраженности эмоционального выгорания и профессиональной деформации у педагогов массовых школ было обнаружено, что у трети (33,3 %) осташковских педагогов степень выгорания и выраженность деформации совпадали (низкая степень выгорания и слабо выраженная деформация, средняя степень выгорания и средняя степень деформации); также у 33,3 % — выраженность деформации была ниже, чем степень выгорания или отмечалась низкая профессиональная деформация при высокой или крайне высокой степени выгорания (табл. 8).

Таблица 8

Сравнение выраженности эмоционального выгорания  
и профессиональной деформации педагогов (г. Осташков)

Респонденты	Степень эмоционального выгорания	Степень выраженности профессиональной деформации
О 1	Средняя	Низкая
О 2	Низкая	Низкая
О 3	Крайне высокая	Низкая
О 4	Высокая	Низкая
О 5	Низкая	Низкая
О 6	Высокая	Низкая
О 7	Средняя	Низкая
О 8	Средняя	Средняя
О 9	Средняя	Низкая

В группе нижегородских педагогов у 50 % степень эмоционального выгорания и выраженность профессиональной деформации совпадали (низкий уровень выгорания или его отсутствие при слабой деформации, средние уровни выгорания и деформации); у 16,7 % степень выгорания была немного выше, чем выраженность деформации; у 33,2 % — значительно различалась (табл. 9).

Таблица 9

Сравнение выраженности эмоционального выгорания и профессиональной деформации учителей начальных классов (г. Нижний Новгород)

Респонденты	Степень эмоционального выгорания	Степень выраженности профессиональной деформации
НН 1	Крайне высокая	Слабая
НН 2	Высокая	Слабая
НН 3	Отсутствует	Слабая
НН 4	Низкая	Слабая
НН 5	Средняя	Средняя
НН 6	Средняя	Слабая

Специалисты с высокой степенью эмоционального выгорания отличаются низкой поведенческой регуляцией, нервно-психической устойчивостью и невысоким адаптационным потенциалом, переживаниями субъективного неблагополучия и отсутствием смысла жизни, появлением негуманного обращения к партнерам по взаимодействию и соматических заболеваний.

Комбинация описанных симптомов высокого уровня выгорания или сочетание их всех не может быть включено в структуру слабо выраженной деформации, поскольку выгорание рассматривается как вариант или уровень деформации и является непосредственным ее компонентом.

При низкой выраженности профессиональной деформации наблюдается низкое выгорание либо его отсутствие; на начальном этапе развития могут находиться профессиональные деструкции или акцентуации.

Следовательно, существует соотношение между показателями уровня психического выгорания и степени профессиональной деформации и тем противоречивее оказывается низкая выраженность профессиональной деформации при высокой или крайне высокой степени выгорания. Несмотря на возможную невыраженность других структурных единиц деформации, усредненный показатель должен был бы ровняться средней выраженности, что не наблюдается ни при одном результате с высокой и крайне высокой степенью выгорания. На основании данного противоречия можно предположить, что низкий уровень деформации в данном случае объясняется неадекватной субъективной оценкой своих действий, поведения, способов взаимодействия с учениками, коллегами и окружающим у «выгоревших» педагогов. Давая положительный ответ на утверждения, связанные с оценкой своих межличностных отношений, профессиональной компетентности и поведением, педагог может преуменьшать их негативные аспекты и считать многое в своей деятельности адекватным и правильным. Такая позиция свидетельствует о возможной профессиональной деградации, развившейся некомпетентности или депрофессионализации. Все эти варианты заключают в себе профессиональную несостоятельность, деструктивные формы поведения как в профессиональной среде, так и вне ее, при этом, как показало исследование, эти крайние степени деформации не осознаются специалистами, а, наоборот, считаются показателем профессионального мастерства либо нормой во взаимодействии и профессиональной деятельности.

**Выводы.** Под психическим выгоранием понимают состояние физического, умственного и эмоционального истощения, которое наиболее проявляется в профессиях, связанных с постоянным взаимодействием с людьми. Оно, наряду с акцентуациями и профессиональными деструкциями, является одним из ведущих симптомов профессиональной деформации, которая представляет собой преобразование личности специалиста и ее основных компонентов, возникающее вследствие оказания на работника воздействия профессиональной среды и непосредственного выполнения им своих должностных обязанностей.

Представленные в статье результаты исследования дают право сделать выводы о степени эмоционального выгорания и профессиональной деформации педагогов-дефектологов и педагогов массовых школ младшего и среднего звена.

У обследованных дефектологов преобладал низкий, а у педагогов из массовой школы — средний уровень эмоционального выгорания. Преимущественно у учителей массовых школ наблюдалась высокая и крайне высокая степень выгорания, в то время как среди опрошенных дефектологов высокая степень являлась единичным случаем.

Специальные педагоги демонстрировали слабую и среднюю выраженность профессиональной деформации, в отличие от педагогов массовых школ, у которых она была выражена слабо.

В целом отличительными чертами обследованных дефектологов были преобладание низкой степени эмоционального выгорания и таких его составляющих, как эмоциональное истощение и деперсонализация; средняя редукция личных достижений; низкая и средняя профессиональная деформация, а педагогов массовых школ — более выраженное эмоциональное выгорание (средний и высокий его уровни), среднее эмоциональное истощение и деперсонализация, а также низкая степень профессиональной деформации, о недостоверности которой у педагогов с высоким выгоранием было отмечено выше.

Существуют определенные соотношения между степенью эмоционального выгорания и выраженностью профессиональной деформации у педагогов, обусловленные тем, что в структуру профессиональной деформации, помимо других компонентов, входит психическое выгорание, которое в отдельных случаях является ведущим симптомокомплексом. Вместе с этим у специальных педагогов обнаружены идентичные или близкие показатели выраженности выгорания и деформации, в то время как у педагогов массовых школ — значительные расхождения между ними, свидетельствующие, возможно, об их профессиональной некомпетентности или профессиональной деградации.

Вышеописанные особенности эмоционального выгорания и профессиональной деформации педагогов-дефектологов и их коллег из массовых школ могут оказывать отрицательное влияние на их межличностные отношения, деятельность, ее продуктивность, ценности и восприятие мира, все сферы личности, ставя под сомнение возможность полноценного функционирования как специалиста своей области.

#### Список использованных источников

1. Алексеенко Г. И. Профессиональные и личностные деформации в педагогической деятельности // Социальная сеть работников образования. — 2019. — URL : [https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/11/27/2019\\_alekseenko\\_g.i.\\_.pdf](https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/11/27/2019_alekseenko_g.i._.pdf) (дата обращения: 20.05.2020).
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л. : Ленинград. гос. ун-т, 1968. — 339 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М. : Филин, 1996. — 472 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 336 с.

5. Воробьева М. А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 2. — С. 22–26.
6. Гринберг Д. С. Управление стрессом / пер. с англ. Л. Гительман, М. Потапова. — 7-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 496 с. — (Сер. «Мастера психологии»).
7. Дружилев С. А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения моделей профессии и деятельности // Журнал прикладной психологии. — 2004. — № 2. — С. 56–62.
8. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. — СПб. : Питер, 2013. — 304 с. — (Сер. «Мастера психологии»).
9. Кантимирова Ю. П. К вопросу о профессиональной адаптации и профессиональной деформации личности // Вологодские чтения. — 2009. — № 75. — С. 91–94.
10. Карнаухова А. О. Психологические аспекты феномена профессиональной деформации // Молодой ученый. — 2017. — № 1 (135). — С. 393–399.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М. : Знание, 1996. — 312 с.
12. Нурлыгаянов И. Н., Соломина Е. Н. Особенности взаимосвязи психологической устойчивости личности и копинг-стратегий олигофренопедагогов // Дефектология. — 2016. — № 5. — С. 64–70.
13. Орёл В. Е. Синдром психического выгорания личности. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 330 с.
14. Профессиональная деформация личностных качеств государственных гражданских служащих : моногр. / сост. М. В. Полевая, Е. В. Камнева, Н. С. Пряжников, Л. А. Жигун, В. В. Бондаренко, Н. В. Анненкова, Р. А. Ширванов, З. И. Борисова, Ю. А. Жуйкова, В. В. Казьмина, Е. А. Урожек. — М. : СВИВТ, 2017. — 189 с.
15. Олексюк З. Я., Боброва В. В., Кендербекова Ж. Х., Баймуканова М. Т. Профессиональные деструкции у педагогов-дефектологов // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — URL : <https://science-education.ru/pdf/2013/4/141.pdf> (дата обращения: 10.05.2020).
16. Ручица Т. С. Профессионально важные качества педагога-дефектолога глазами студентов первокурсников // Вестник Донецкого педагогического института. — 2018. — № 3. — С. 87–91.
17. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. — 2005, 8 июня. — № 43.
18. Феофанов В. Н. Психическое выгорание специальных педагогов и его влияние на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии : дис. ... канд. психол. наук. — Н. Новгород, 2008. — 249 с.
19. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. — 1994 — № 6 — С. 57–65.
20. Чернышева Л. В. Особенности эмоционального выгорания у учителей-дефектологов // Rusnauka.com. — URL : [http://www.rusnauka.com/26\\_NII\\_2011/Psihologia/8\\_92403.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_NII_2011/Psihologia/8_92403.doc.htm) (дата обращения: 25.05.2020).
21. Шишкова Г. В. Социологические аспекты детерминант профессиональных деформаций // Вестник Уральского государственного университета путей сообщения. — 2014. — № 1 (21). — С. 116–122.
22. Burish M. In search of theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / W. B. Shaufeli, Cr. Maslach, T. Marek (eds). — Washington : Abingdon : Taylor & Francis, 1993. — Pp. 75–93.
23. Carroll J. F. X., White W. L. Theory building: Integrating individual and environmental factors within an ecological framework // Job stress and burnout: Research, theory, and in-tervention perspectives / W. S. Pain (ed.). — London ; New Dehli, 1982. — Pp. 41–60.
24. Garden A.-M. The purpose of burnout: A Jungian interpretation, Special Issue: Handbook on job stress // Journal of Social Behavior and Personality. — 1991. — Vol. 6 (7). — P. 73–93.
25. Golembiewski R. T., Munzenrider R., Carter D. Phases of progressive burnout and their work site covariates // Journal of Applied Behavioral Science. — 1983. — Vol. 19. — Pp. 461–481.

26. Leiter M. P., Maslach C. The impact of interpersonal environment of burnout and organizational commitment // *Journal of Organizational Behavior*. — 1988. — Vol. 9. — Pp. 297–308.

27. Maher E. L. Burnout and commitment: A theoretical alternative // *Personnel and Guidance Journal*. — 1983. — Vol. 61. — Pp. 390–393.

28. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / W. B. Schaufeli, Cr. Maslach, T. Marek (eds.). — Washington : Taylor & Francis, 1993. — Pp. 19–32.

29. Schaufeli W. B., van Dierendonck D. van Gorp K. Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model // *Work & Stress*. — 1996. — Vol. 10, N 3. — Pp. 225–237.

### Сведения об авторах

**Шевырева Татьяна Вячеславовна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии дефектологического факультета Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: tatiana.v.sh@yandex.ru (Москва).

**Яшина Екатерина Михайловна** — бакалавр кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии дефектологического факультета Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: yashina\_em@mail.ru (Москва).

*T. V. Shevyreva, E. M. Yashina*

## SPECIAL TEACHERS' (DEFECTOLOGISTS') BURNOUT AND PROFESSIONAL DEFORMATIONS

The article provides the results of a research investigating special teachers' (aka defectologists') burnout characterized by emotional and mental exhaustion and decline in productivity, somatic complaints, emotional deterioration, and professional deformations accompanied by personality changes which are most obvious in everyday life (professional guidelines are employed to regulate the non-professional sphere of life, standard behavioral algorithms prevail, while innovations are ignored).

The research involved 26 female teachers (11 defectologists and 15 compulsory school teachers).

The researchers employed E. P. Ilyin's "Teachers' professional deformation" method and the Burnout questionnaire (MBI) adapted by N. Vodopyanova to draw the following conclusions: defectologists have less pronounced symptoms of burnout, are less likely to experience severe emotional exhaustion and depersonalization, are less likely to negatively evaluate the worth of their personal achievements, suffer from minor professional deformations. Compulsory school teachers, on the other hand, have more pronounced symptoms of emotional and mental burnout, are more likely to feel emotionally exhausted and depersonalized, suffer from minor professional deformations.

Special teachers have identical or similar symptoms of emotional burnout and professional deformations, while compulsory school teachers' symptoms of emotional burnout and professional deformations differ greatly, which may be indicative of compulsory school teachers' communicative incompetence or professional degradation.

The peculiarities of special teachers' and compulsory school teachers' emotional burnout and professional deformation can negatively impact interpersonal relations, professional activities, productivity, worldview, values, personality traits.

Therefore, it is essential that these processes which hinder teachers' work and deteriorate teacher-student and teacher-teacher relationships should be detected and prevented as early as possible.

special teachers (defectologists); compulsory school teachers; burnout; depersonalization; negative evaluation of personal achievements; emotional exhaustion; professional deformation



## References

1. Alekseenko G. I. Professional and Personal Deformations in Education. *Social'naja set' rabotnikov obrazovanija* [The Social Network of Educators]. 2019, URL : [https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/11/27/2019\\_alekseenko\\_g.i\\_.pdf](https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/11/27/2019_alekseenko_g.i_.pdf) (accessed: 20.05.2020). (In Russian).
2. Anan'ev B. G. *Čelovek kak predmet poznaniya* [People as the Subject of Research]. Leningrad, Leningrad State University Publ., 1968, 339 p. (In Russian).
3. Bojko V. V. *Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih* [Emotional Energy in Communication: Seeing Oneself and Others]. Moscow, Owl Publ., 1996, 472 p. (In Russian).
4. Vodop'janova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosing and Preventing]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 336 p. (In Russian).
5. Vorob'eva M. A. Professional Deformation and its Prevention. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2015, no. 2, pp. 22–26. (In Russian).
6. Greenberg J. S. *Upravlenie stressom* [Stress Management]. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 496 p. (Transl. from English).
7. Druzhilov S. A. Professional Deformation and Destruction as a Consequence of Misrepresentations about Professional Activities. *Zhurnal prikladnoj psihologii* [Journal of Applied Psychology]. 2004, no. 2, pp. 56–62. (In Russian).
8. Il'in E. P. *Psihologija pomoshhi. Al'truizm, jegoizm, jempatija* [Psychology of Assistance. Altruism, Selfishness, Empathy]. St. Petersburg, Peter Publ., 2013, 304 p. (In Russian).
9. Kantimirova Ju. P. To the Issue of Professional Adaptation and Professional Deformation. *Vologdinskie chtenija* [Vologdin Readings]. 2009, no. 75, pp. 91–94. (In Russian).
10. Karnauhova A. O. Psychological Aspects of the Phenomenon of Professional Deformation. *Molodoj uchenyj* [Young Scholar]. 2017, no. 1 (135), pp. 393–399. (In Russian).
11. Markova A. K. *Psihologija professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, Knowledge Publ., 1996, 312 p. (In Russian).
12. Nurlygajanov I. N., Solomina E. N. The Psychological Peculiarities of Personality Stability and Special Teachers' Coping Strategies. *Defektologija* [Defectology]. 2016, no. 5, pp. 64–70. (In Russian).
13. Orjol V. E. *Sindrom psihicheskogo vygoranija lichnosti* [The Emotional Exhaustion Syndrome]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2005, 330 p. (In Russian).
14. Polevaja M. V., Kamneva E. V., Prjazhnikov N. S., Zhigun L. A., Bondarenko V. V., Annenkova N. V., Shirvanov R. A., Borisova Z. I., Zhujkova Ju. A., Kaz'mina V. V., Urozhok E. A. (comps.). *Professional'naja deformacija lichnostnyh kachestv gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashhik* [Professional Deformation in Civil Servants]. Moscow, SVIVT Publ., 2017, 189 p. (In Russian).
15. Oleksjuk Z. Ja., Bobrova V. V., Kenderbekova Zh. H., Bajmukanova M. T. Professional Destruction in Special Teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2013, no. 4, URL : <https://science-education.ru/pdf/2013/4/141.pdf> (accessed: 10.05.2020). (In Russian).
16. Ruchica T. S. Special Teachers' Professional Qualities as Viewed by First-year Students. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta* [Bulletin of Donetsk Pedagogical Institute]. 2018, no. 3, pp. 87–91. (In Russian).
17. Sidorov P. Burnout Syndrome. *Medicinskaja gazeta* [Medical Newspaper]. 2005, June 8, no. 43. (In Russian).
18. Feofanov V. N. *Psihicheskoe vygoranie special'nyh pedagogov i ego vlijanie na psihologicheskoe blagopoluchie uchaschihsja s otklonenijami v razvitii* [Emotional Exhaustion in Special Teachers and its Influence on the Emotional Wellbeing in Students with Disabilities]. Nizhny Novgorod, 2008, 249 p. (In Russian).
19. Formanjuk T. V. Burnout Syndrome as a Symptom of Teachers' Professional Disadaptation. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 1994, no. 6, pp. 57–65. (In Russian).
20. Chernysheva L. V. The Peculiarities of Special Teachers' Emotional Exhaustion. *Rusnauka.com*. URL : [http://www.rusnauka.com/26\\_NII\\_2011/Psihologia/8\\_92403.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_NII_2011/Psihologia/8_92403.doc.htm) (accessed: 25.05.2020). (In Russian).

21. Shishkova G. V. Sociological Aspects of Determinants of Professional Deformations. *Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshhenija* [Bulletin of Urals State University of Railway Transport]. 2014, no. 1 (21), pp. 116–122. (In Russian).
22. Burish M. In Search of Theory: Some Ruminations on the Nature and Etiology of Burnout. Professional Burnout: Recent Developments in the Theory and Research. Shaufeli W. B., Maslach Cr., Marek T. (eds.). Washington, Abingdon Publ., Taylor & Francis Publ., 1993, pp. 75–93.
23. Carroll J. F. X., White W. L. Theory Building: Integrating Individual and Environmental Factors within an Ecological Framework. *Job Stress and Burnout: Research, Theory, and Intervention Perspectives*. Pain W. S. (ed.). London; New Dehli, 1982, pp. 41–60.
24. Garden A.-M. The Purpose of Burnout: A Jungian Interpretation, Special Issue: Handbook on Job Stress. *Journal of Social Behavior and Personality*. 1991, vol. 6 (7), pp. 73–93.
25. Golembiewski R. T., Munzenrider R., Carter D. Phases of Progressive Burnout and their Work Site Covariates. *Journal of Applied Behavioral Science*. 1983, vol. 19, pp. 461–481.
26. Leiter M. P., Maslach C. The Impact of Interpersonal Environment of Burnout and Organizational Commitment. *Journal of Organizational Behavior*. 1988, vol. 9, pp. 297–308.
27. Maher E. L. Burnout and Commitment: A Theoretical Alternative. *Personnel and Guidance Journal*. 1983, vol. 61, pp. 390–393.
28. Maslach C. Burnout: A Multidimensional Perspective. Professional Burnout: Recent Developments in the Theory and Research. Shaufeli W. B., Maslach Cr., Marek T. (ed.). Washington, Taylor & Francis Publ., 1993, pp. 19–32.
29. Schaufeli W. B., van Dierendonck D. van Gorp K. Burnout and Reciprocity: towards a Dual-level Social Exchange Model. *Work & Stress*. 1996. vol. 10, no. 3, pp. 225–237.

#### Information about the authors

**Shevyreva Tatyana Vyacheslavovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Professor in the Department of Oligophrenopedagogy and Special Psychology of the Faculty of Defectology of the Institute of Childhood at Moscow State Pedagogical University. E-mail: tatiana.v.sh@yandex.ru (Moscow).

**Yashina Ekaterina Mikhaylovna** — Bachelor Student of the Department of Oligophrenopedagogy and Special Psychology of the Faculty of Defectology of the Institute of Childhood at Moscow State Pedagogical University. E-mail: yashina\_em@mail.ru (Moscow).

*Поступила в редакцию 27.07.2020.*

*Received 27.07.2020.*



## Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

УДК 159.955:338.46

DOI 10.37724/RSU.2020.55.3.022

*Ф. К. Нуриманова, Е. С. Левашова*

### КРЕАТИВНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ СФЕРЫ ИНДУСТРИИ МОДЫ И КРАСОТЫ

В статье рассматривается креативность как важный фактор в формировании профессионализма у сотрудников сферы индустрии моды и красоты (на примере дизайнеров и парикмахеров-стилистов). В современной жизни им приходится постоянно развиваться. Творческое отношение к работе и стремление к новому помогают им оставаться востребованными и реализованными в профессии, поэтому изучение различных характеристик креативности актуально для профессиональной самореализации и оценки продуктивности профессиональной деятельности представителей данной сферы.

Авторами с помощью тестовых методик и контент-анализа проведено исследование креативности и успешности профессиональной деятельности специалистов в сфере индустрии моды и красоты, результаты которого подтвердили гипотезу о существовании прямой связи между ними, в частности между различными переменными их креативности и количеством клиентов, подписчиков в социальной сети Instagram, успешностью в конкурсах профессионального мастерства и разнообразием предлагаемых услуг.

При этом обнаружено, что у дизайнеров более высокие показатели оригинальности, воображения, беглости мышления, склонности к решению сложных задач, творческого отношения к профессии, а у парикмахеров-стилистов более развиты интуиция и эмоциональность, хотя гибкость мышления, оценка любознательности и чувства юмора у представителей обеих профессий одинаковы. Кроме того, у дизайнеров прямо связаны показатели любознательности, сложности, воображения и количество клиентов; гибкость, оригинальность, чувство юмора и количество подписчиков в социальных сетях; гибкость, оригинальность, интуиция и количество конкурсов, в которых они участвовали, в то время как у парикмахеров-стилистов — оригинальность, сложность, воображение, беглость мышления, склонность к риску и количество клиентов, а также подписчиков в социальных сетях.

Результаты данного исследования могут быть использованы для совершенствования системы деятельности индустрии моды и красоты, повышения конкурентоспособности специалистов данной сферы, а также для развития креативности представителей творческих профессий.

Дальнейшие перспективы исследований связаны со сравнением потенциала креативности представителей разных специальностей и определением взаимосвязей между их личностными особенностями и проявлениями креативности.

креативность как фактор профессионализма; сфера индустрии моды и красоты; развитие креативности; успешность профессиональной деятельности

**Актуальность исследования.** В современном обществе специалисту приходится быстро меняться и находиться в постоянном развитии для того, чтобы оставаться востребованным в профессии.

Сегодня быстроразвивающейся маркетинговой структурой является сфера индустрии моды и красоты. Высокий уровень востребованности данной сферы связан с тем, что люди стремятся к идеальной красоте, которая, прежде всего, выражается в возрастающем интересе к внешности, а, как известно, совершенству нет предела. В первую очередь, индустрия моды и красоты связана с безграничными потребностями человека.

Обслуживание клиентов представляет собой специфическую деятельность предприятия и играет важную роль в повышении его эффективности. Насколько клиенты остаются удовлетворенными обслуживанием и в будущем будут готовы посещать только это предприятие, зависит от профессионализма сотрудников.

Проблема профессионализма в сфере индустрии моды и красоты как психологический феномен включает общую совокупность явлений профессионального развития личности и специфические особенности профессии.

Особую актуальность и востребованность как фактор профессионализма в указанной сфере имеет креативность: успех коллективного труда зависит от эффективной профессиональной деятельности, в частности креативного потенциала каждого сотрудника. Часто креативный подход к своему делу является показателем профессионального уровня специалистов и конкурентоспособности предприятий сферы индустрии моды и красоты.

Креативность как научная категория разработана в трудах зарубежных (Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Э. Торренс, К. Г. Юнг и др.) и отечественных исследователей (Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин и др.), рассмотрена с позиции механизмов работы сознания и мышления (Гилфорд, 1959; Пономарев, 1988), реализации функций воображения и мышления, участвующих в творческом процессе (Выготский, 1991; Торренс, 1993) и как универсальная характеристика самоактуализирующихся людей (Маслоу, 1999; Хрящева 2000) и др.

Ученые подчеркивают участие духовности и бессознательного в творчестве (Шадриков, 1997; Юнг, 2003); рассматривают разнообразные компоненты творческой личности, роль мотивационной готовности (Богоявленская, 2002; Дружинин 1999) и проблему обучения творчеству (Абовский, 2004); управление креативностью как фактором профессионального развития (Е. В. Козлова, Е. М. Павлова, Т. В. Корнилова, Н. Ю. Хрящева и др.); креативность как интегральное качество и комплекс составляющих его компонентов: «толерантность к неопределенности — эмоциональный интеллект — интуитивный стиль» (Павлова, Корнилова, 2019), стремление к самораскрытию и профессиональной самореализации (Хрящева, 2000; Левашова, Нуриманова, 2019); определяют роль инновационных технологий и условий для развития креативности: правильный выбор стратегии и создание ценности для потребителя (Титов, Радченко, 2015), технологические проблемы сервиса (Усольцева, 2013), изучение образа потребителя (Шишкина, 2017), профессиональную оценку специалиста (Козлова, 2017; Крыжская, Фичурова, 2017).

Множество как научных, так и обыденных представлений о творчестве объединяет признание результата творческого процесса, то есть приобретения нового, социально значимого продукта. Качество продукта творчества зависит от степени привлекательности и наличия смыслов для индивида. Наиболее важными показателями креативности считаются способность индивида отыскивать проблемные сферы приложения творчества, реализовывать сложные идеи, искать пути их решения. Креативность часто проявляется в конкретной ситуации и напрямую может зависеть от задачи, которая поставлена перед личностью, в связи с чем важно учитывать тип и уровень задач, чтобы определить креативность личности.

Особая значимость развития креативности у сотрудников сферы индустрии моды и красоты с целью успешного осуществления ими профессиональной деятельности определила необходимость проведения данного теоретического и эмпирического исследования.

**Цель исследования** — изучение роли креативности в профессиональной деятельности сотрудников сферы индустрии моды и красоты.

**Гипотеза исследования.** Креативность является фактором успешности профессиональной деятельности в индустрии моды и красоты: существует прямая связь между креативностью (творческие характеристики личности, творческое отношение к профессии, творческая самореализация) и результативностью профессиональной деятельности в сфере индустрии моды и красоты. Эта связь выражается в участии в конкурсах профессионального мастерства, разнообразии предлагаемых услуг, количестве клиентов и подписчиков в социальных сетях.

В исследовании креативности как фактора профессиональной самореализации личности приняли участие 50 представителей творческих профессий, относящихся к сфере индустрии моды и красоты: парикмахеры-стилисты и дизайнеры в возрасте 25–51 года.

**Методики исследования.** Для исследования различных характеристик креативности были использованы следующие методики: «Личностные характеристики креативности» (Е. Е. Туник), «Продуктивность творческого воображения “Круги”» (Э. Вартегг) и «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова).

Для оценки успешности профессиональной деятельности дизайнеров использовался контент-анализ количества клиентов в течение 30 календарных дней, подписчиков в социальной сети Instagram, конкурсов, в которых они приняли участие в течение календарного года, а парикмахеров-стилистов — контент-анализ количества клиентов в течение 7 рабочих дней, подписчиков в социальной сети Instagram, стрижек, которыми в совершенстве они владели.

Для проверки гипотезы применялся корреляционный анализ данных с использованием *rs*-критерия Спирмена.

**Обсуждение основных результатов.** Результаты показали, что у дизайнеров в течение 30 календарных дней появлялось 17 клиентов, в социальной сети Instagram — в среднем 12394 подписчика. В течение года эта профессиональная группа в среднем принимала участие в 7 конкурсах разного уровня (табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки критериев успешности у дизайнеров

Критерии	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение
Клиенты	17	10	31
Подписчики	12394	2012	22132
Конкурсы	7	2	10

У парикмахеров-стилистов в течение 7 рабочих дней в среднем было по 40 клиентов, в социальной сети Instagram — 9638 подписчиков. Как профессионалы они в среднем выполняли 20 стрижек (табл. 2).

Таблица 2

Результаты оценки критериев успешности у парикмахеров-стилистов

Критерии	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение
Клиенты	40	30	58
Подписчики	9638	1021	24504
Стрижки	20	14	29

Методика Е. Е. Туник позволила диагностировать уровень развития у респондентов личностных характеристик креативности.

Согласно полученным результатам, дизайнеры оценили проявление у себя различных характеристик личностной креативности: любознательности, воображения, склонности к риску и решению сложных задач — выше по сравнению с парикмахерами-стилистами. Их показатели любознательности, воображения, склонности к риску и решению сложных задач как характеристик креативности личности были более высокими, чем у парикмахеров (табл. 3, рис. 1).

Это означает, что они с удовольствием рисковали, могли решать поставленные сложные задачи, были более склонны искать необычные дизайнерские решения, а также узнавать что-либо новое о том, что можно использовать в своей профессиональной деятельности.

Таблица 3

Результаты диагностики личностных характеристик креативности работников сферы индустрии моды и красоты (по методике Е. Е. Туник)

Шкалы	Дизайнеры		Парикмахеры-стилисты	
	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение
Любознательность	12,2	6,4	9,4	5,5
Воображение	11,6	5,9	8,4	4,7
Сложность	11,8	6,5	8,4	4,4
Склонность к риску	12,3	5,5	9,0	3,3

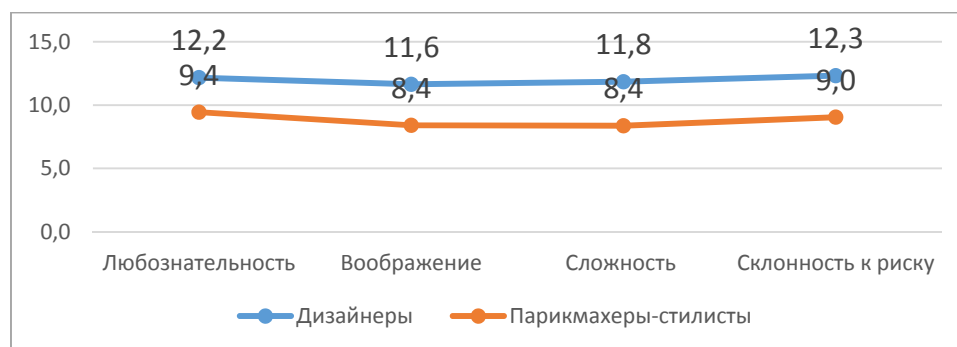


Рис. 1. Результаты диагностики характеристик креативности у дизайнеров и парикмахеров-стилистов

Тест «Круги» Э. Вартегга позволил диагностировать уровень развития продуктивности отдельных компонентов креативности у дизайнеров и парикмахеров-стилистов (табл. 4, рис. 2).

Таблица 4

Результаты диагностики продуктивности отдельных компонентов креативности у работников сферы индустрии моды и красоты (по методике Э. Вартегга)

Шкалы	Дизайнеры		Парикмахеры-стилисты	
	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение
Беглость	9,1	5,1	7,6	3,6
Гибкость	4,9	2,2	4,8	2,0
Оригинальность	5,8	2,0	6,0	2,5

Беглость мышления у дизайнеров была выше, чем у парикмахеров, и они могли предложить больше нестандартных вариантов решения проблемы за короткий промежуток времени, владели более широким набором приемов, которые использовались в ходе профессиональной деятельности.

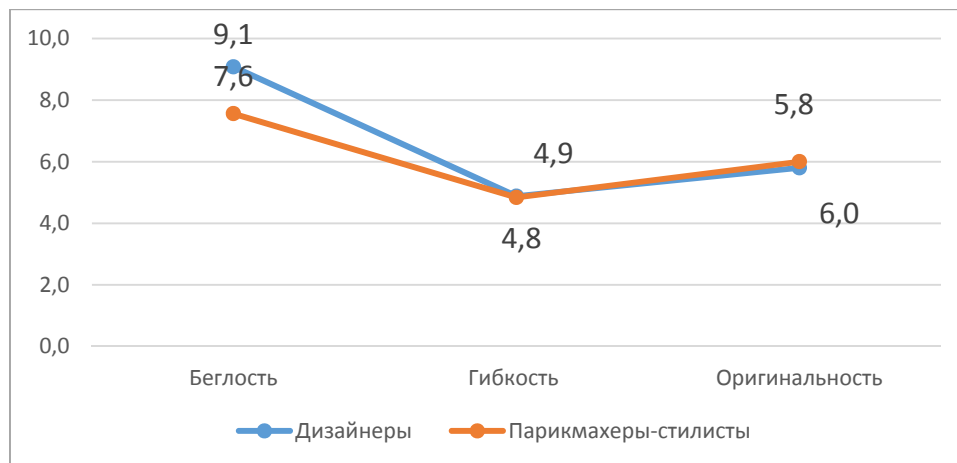


Рис. 2. Результаты диагностики компонентов креативности у дизайнеров и парикмахеров-стилистов

Гибкость и оригинальность мышления у представителей обеих профессий были примерно равны. Это свидетельствует о том, что специалисты индустрии моды и красоты умели предлагать разнообразные варианты дизайна и продуктов парикмахерского искусства, с легкостью переключаться с одного клиента на другого. Чем выше данный показатель, тем интереснее и необычнее предложенные варианты решения задачи.

Методика «Креативность» Н. Ф. Вишняковой позволила диагностировать уровень развития потенциала креативности, включающий как характеристики творческой личности, так и уровень развития различных ее компонентов.

Таблица 5

Результаты диагностики креативного потенциала работников (по методике Н. Ф. Вишняковой)

Шкалы	Дизайнеры		Парикмахеры-стилисты	
	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение
Творческое мышление	5,5	1,9	5,4	2,4
Любознательность	6,6	2,1	6,5	1,6
Оригинальность	6,0	3,4	5,0	2,9
Воображение	6,3	1,6	5,6	1,7
Интуиция	4,5	3,1	5,5	2,0
Эмоциональность	5,0	1,7	5,4	1,4
Чувство юмора	5,2	1,6	5,4	1,9
Творческое отношение к профессии	6,1	1,9	5,7	1,7

Оценка творческого мышления, любознательности и чувства юмора у представителей обеих профессий была одинакова (табл. 5, рис. 3). Дизайнеры выше оценили у себя проявление оригинальности, воображения, творческого отношения к профессии,

а парикмахеры-стилисты — проявление интуиции и эмоциональности. Возможно, это связано с тем, что для дизайнеров важно знать много оригинальных приемов, уметь придумывать разнообразные идеи дизайна для того, чтобы удовлетворить запросы даже самого придирчивого клиента, а для парикмахеров-стилистов — на интуитивном уровне уловить, в каком эмоциональном состоянии находится клиент, и предложить ему тот вариант укладки, стрижки, которым он будет доволен.

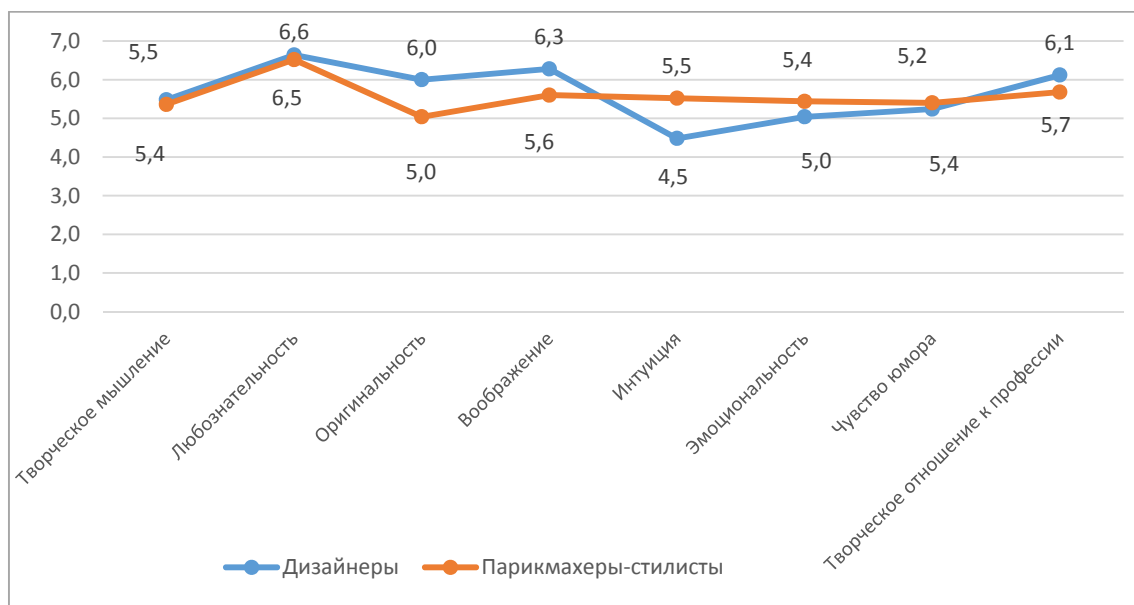


Рис. 3. Результаты диагностики креативного потенциала у дизайнеров и парикмахеров-стилистов

На следующем этапе работы с помощью критерия Спирмена была проверена гипотеза о том, что существует прямая связь между уровнем креативности и успешностью профессиональной деятельности в сфере индустрии моды и красоты: высокий уровень креативности (творческие характеристики личности, творческое отношение к профессии, творческая самореализация) выступает главной составляющей готовности специалиста к успешной профессиональной деятельности. Результаты корреляционного анализа, полученные в выборке дизайнеров, представлены в таблице 6.

У дизайнеров были выявлены прямые связи между показателями любознательности, сложности, воображения и количеством клиентов. Чем больше нового они старались узнать, чем чаще задавали много вопросов и пытались найти нестандартные решения, ставили перед собой сложные задачи и стремились их решить, могли представить в деталях то, чего не существует, тем больше у них было клиентов.

Прямые корреляции были обнаружены также между показателями гибкости, оригинальности, чувства юмора и количеством подписчиков у дизайнеров. Чем больше они могли придумать вариантов решения одной задачи, чем более оригинальными были идеи, чем чаще они проявляли чувство юмора в профессиональной деятельности, тем больше имели подписчиков в социальных сетях.

Прямые связи между показателями гибкости, оригинальности, интуиции и количеством конкурсов, в которых участвовали дизайнеры, указывали, что чем больше они могли придумать вариантов решения одной задачи, чем более оригинальные идеи предлагали, чем чаще полагались на свою интуицию в профессиональной деятельности, тем чаще принимали участие в конкурсах дизайнерского мастерства.



Таблица 6

Результаты корреляционного анализа успешности  
в профессиональной деятельности и креативности у дизайнеров

Показатели	Клиенты	Подписчики	Конкурсы
Любознательность	<b>0,89</b>	-0,17	-0,11
Воображение	0,32	0,04	0,18
Сложность	<b>0,55</b>	-0,04	-0,05
Склонность к риску	-0,17	1,00	0,11
Беглость	0,31	-0,18	0,02
Гибкость	-0,23	<b>0,63</b>	<b>0,52</b>
Оригинальность	-0,17	<b>0,62</b>	0,07
Творческое мышление	0,35	-0,31	-0,35
Любознательность	0,01	-0,04	0,24
Оригинальность	-0,22	0,10	<b>0,89</b>
Воображение	<b>0,42</b>	0,02	-0,02
Интуиция	0,05	0,01	<b>0,63</b>
Эмоциональность	-0,16	-0,01	-0,14
Чувство юмора	0,03	<b>0,78</b>	0,05
Творческое отношение к профессии	-0,07	-0,08	-0,25

Согласно полученным результатам, у парикмахеров-стилистов существуют прямые связи между показателями оригинальности, сложности, воображения и количеством клиентов. Чем оригинальнее их идеи, сложнее задачи, чем чаще и лучше они могут придумать то, чего не существует, тем больше у них клиентов (табл. 7).

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа успешности  
в профессиональной деятельности и креативности у парикмахеров-стилистов

Показатели	Клиенты	Подписчики	Стрижки
Любознательность	-0,13	1,00	-0,37
Воображение	0,15	<b>0,53</b>	-0,24
Сложность	<b>0,71</b>	<b>0,62</b>	-0,14
Склонность к риску	-0,05	-0,32	<b>0,40</b>
Беглость	-0,06	-0,37	<b>0,89</b>
Гибкость	-0,24	0,16	-0,08
Оригинальность	<b>0,65</b>	-0,15	<b>0,63</b>
Творческое мышление	0,01	-0,20	0,08
Любознательность	-0,28	0,21	-0,22
Оригинальность	-0,23	-0,28	0,21
Воображение	<b>0,74</b>	-0,02	-0,09
Интуиция	-0,14	0,06	0,01
Эмоциональность	0,18	-0,02	-0,15
Чувство юмора	0,08	<b>0,78</b>	-0,39
Творческое отношение к профессии	-0,05	0,07	0,11

Прямые корреляции между показателями сложности, чувства юмора, воображения и количеством клиентов у парикмахеров свидетельствуют о том, что чем чаще они ставят перед собой сложные задачи и стараются их решить, придумывают то, чего не существует, с юмором осуществляют профессиональную деятельность, тем больше у них подписчиков в социальных сетях. Кроме того, у них положительно связаны склонность к риску, беглость, оригинальность и количество клиентов. Чем больше вариантов решения одной задачи те могут предложить, чем чаще готовы делать что-либо вопреки мнению окружающих, чем более оригинальны их идеи, тем богаче арсенал стрижек, который предлагается клиентам.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, гипотеза о том, что существуют прямые связи между уровнем креативности и успешностью профессиональной деятельности в сфере индустрии моды и красоты, была доказана. Высокий уровень профессионализма и креативности как фактора его достижения, а также взаимосвязи между уровнем креативности и степенью профессионализма специалиста выступают главной составляющей готовности специалиста к успешной профессиональной деятельности.

Клиентов привлекают любознательность, сложность решаемых задач, воображение, оригинальность представителей индустрии моды и красоты. Подписчики в социальных сетях у представителей индустрии моды и красоты ценят такие креативные качества, как воображение, сложность решаемых задач, чувство юмора, гибкость и оригинальность. Благодаря гибкости, оригинальности и интуиции дизайнеры участвуют в многочисленных конкурсах профессионального мастерства, а парикмахеры-стилисты, отличающиеся склонностью к риску, беглостью и оригинальностью, могут предложить самые разнообразные варианты решения запросов клиента.

Выявленные устойчивые связи между креативностью и профессионализмом в сфере индустрии моды и красоты могут быть использованы в качестве теоретической основы создания развивающих и тренинговых программ. Нами разработана программа тренинга развития креативности работников сферы индустрии моды и красоты, в рамках которой определены основные пути формирования и развития у них креативности, способствующей повышению уровня профессионализма. Знание факторов, определяющих развитие креативности, позволяет оказывать эффективное психологическое воздействие на работников и помогает в диагностической и развивающей работе.

Логическим продолжением данного исследования будет расширение выборки за счет диагностики и сравнения особенностей креативности представителей разных специальностей творческой сферы, определение связей между личностными особенностями и проявлениями креативности.

#### Список использованных источников

1. Абовский Н. П. Сюрпризы творчества. Диалоги и монологи о творчестве, его природе и принципах обучения творчеству. — Красноярск : Краснояр. гос. архитектур.-строит. акад., 2004. — 353 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.
5. Козлова Е. В. Профессиональная оценка специалиста сервиса в индустрии моды и красоты // Экономика и управление: проблемы, тенденции, перспективы развития : сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 79–82.
6. Крыжская Н. А., Фичурова О. М. Методы оценки качества обслуживания в индустрии моды и красоты // Аллея науки. — 2017. — Т. 2, № 9. — С. 599–604.

7. Левашова Е. С., Нуриманова Ф. К. Профессионализм как психологический феномен : сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума «Наука и инновации — современные концепции». — М. : Инфинити, 2019. — С. 67–71.
8. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Талыбаевой. — СПб. : Евразия, 1999. — 432 с.
9. Павлова Е. М., Корнилова Т. В. Триада «толерантность к неопределенности — эмоциональный интеллект — интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Т.11, № 1. — С. 107–117.
10. Пономарев Я. А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. — М. : Наука, 1988. — С. 21–25.
11. Титов В. А., Радченко И. А. О стратегии успеха предприятий индустрии моды и красоты // Инновационные технологии в сервисе : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. — 2015. — С. 189–191.
12. Усольцева И. Г. Проблемы в современных технологиях стилистов-консультантов в сфере сервиса индустрии красоты и моды // Техничко-технологические проблемы сервиса. — 2013. — № 1 (23). — С. 118–120.
13. Хрящева Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: психологические проблемы самореализации личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. А. Л. Свенцицкий. — СПб. : Питер, 2000. — 190 с.
14. Шадриков В. Д. Духовность и творчество / Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 361–370.
15. Шишкина А. А. Современные инновационные тенденции в диагностике персонального образа потребителя для сервиса индустрии моды и красоты // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Архитектура и дизайн : сб. ст. — Самара : Самар. гос. техн. ун-т, 2017. — С. 346–350.
16. Юнг К. Г. Дух в человеке, искусстве и литературе. — Мн. : Харвест, 2003. — 80 с.
17. Guilford J. P. Traits of Creativity // Creativity and its Cultivation / H. G. Anderson (ed.). — N. Y. : Harper&Row, 1959. — Pp. 142–161.
18. Torrance E. P. Understanding creativity: where to start? // Psychological inquiry. — 1993. — Vol. 4, N 3. — Pp. 232–234.

#### Сведения об авторах

**Нуриманова Фания Касимовна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной психологии и девиантологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы». E-mail: nurimanova@inbox.ru (Уфа).

**Левашова Екатерина Сергеевна** — старший преподаватель кафедры технологии и конструирования одежды ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет». E-mail: astrei0106@bk.ru (Уфа).

*F. K. Nurimanova, E. S. Levashova*

#### CREATIVITY IN FASHION AND BEAUTY INDUSTRY WORKERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article treats creativity as an important factor promoting the formation of professionalism in workers of the fashion and beauty industry (at the example of designers and hair-stylists). Modern fashion and beauty experts have to be constantly improving their knowledge and skills. Their creative attitude to work and their endeavor to learn enable them to stay in demand and be successful in their work. Therefore, it is essential that they should study various characteristics of creativity as an integral part of professional self-actualization that will ensure success in their professional endeavors.

The authors of the article use test methods and content analysis to investigate creativity and professional success in fashion and beauty workers and to prove the hypothesis that creativity is an essential component of success. The investigation shows that creative fashion and beauty industry workers have more clients, more followers in social networks, are more successful in professional contests, provide a larger spectrum of services.

The investigation also shows that designers are more ingenious, imaginative, quick-witted, and capable of solving difficult tasks, they work creatively. Hair-stylists, on the other hand, are more intuitive and emotional. Both designers and hair-stylists are flexible, curious and have a good sense of humor. Moreover, the more curious, creative and imaginative designers are, the more clients they have. Their flexibility, ingenuity and sense of humor predetermine the number of their followers in social networks. Flexible, intuitive and ingenious designers take part in a larger number of professional contests. It should also be mentioned that hair-stylists who are ingenious, creative, imaginative, quick-witted and willing to risk have more clients and followers in social networks.

The results of the research can be used to improve the situation in the fashion and beauty industry and can help improve fashion and beauty workers' competitive ability and creativity.

The perspectives for further research are associated with a comparative study of creativity in specialists of different fields and with the examination of the relationship between personality characteristics and creativity.

creativity as a factor of professionalism; fashion and beauty industry; creativity development; professional success

## References

1. Abovskij N. P. *Sjurprizy tvorcestva. Dialogi i monologi o tvorcestve, ego prirode i principah obuchenija tvorcestvu* [Surprises of Creativity, Dialogues and Monologues about the Nature, and Principles of Teaching Creativity]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Academy of Civil Engineering and Architecture Publ., 2004, 353 p. (In Russian).
2. Bogojavlenskaja D. B. *Psihologija tvorcheskih sposobnostej* [Psychology of Creative Abilities]. Moscow, Academy Publ., 2002, 320 p. (In Russian).
3. Vygotskij L. S. *Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste* [Imagination and Creativity in Childhood]. Moscow, Enlightenment Publ., 1991, 287 p. (In Russian).
4. Druzhinin V. N. *Psihologija obshhijh sposobnostej* [Psychology of Common Abilities]. St. Petersburg, Peter Publ., 1999, 368 p. (In Russian).
5. Kozlova E. V. Professional Assessment of Specialists of the Beauty and Fashion Industry. *Jekonomika i upravlenie: problemy, tendencii, perspektivy razvitija: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Economics and Management: Problems, Tendencies, and Perspectives of Development: Proceedings of the 7th International Research Conference]. 2017, pp. 79–82. (In Russian).
6. Kryzhskaja N. A., Fichurova O. M. Methods of Assessing the Quality of Service in the Beauty and Fashion Industry. *Alleja nauki* [Alley of Science]. 2017, vol. 2, no. 9, pp. 599–604. (In Russian).
7. Levashova E. S., Nurimanova F. K. *Professionalizm kak psihologicheskij fenomen: sbornik nauchnyh statei po itogam raboty Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma "Nauka i innovacii — sovremennye koncepcii"* [Professionalism as a Psychological Phenomenon: Proceedings of the International Research Forum "Science and Innovations — Modern Concepts"]. Moscow, Infinity Publ., 2019, pp. 67–71. (In Russian).
8. Maslow A. G. *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki* [The Limits of Human Psyche]. St. Petersburg, Eurasia Publ. 1999, 432 p. (Transl. from English).
9. Pavlova E. M., Kornilova T. V. The Triad of Tolerance to Uncertainty — Emotional Intelligence — Intuitive Style and Creativity Self-Assessment in Creative Workers. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija* [Psychological and Pedagogical Research]. 2019, vol.11, no. 1, pp. 107–117. (In Russian).
10. Ponomarev Ja. A. Creativity Psychology. *Tendencii razvitija psihologicheskoy nauki* [Psychological Research Development Tendencies]. Moscow, Science Publ., 1988, pp. 21–25. (In Russian).

11. Titov V. A., Radchenko I. A. About the Strategy of Success of the Beauty and Fashion Industry Enterprises. *Innovacionnyye tehnologii v servise: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [[Innovation Technologies in Service: Proceedings of the 4th International Research Conference]. 2015, pp. 189–191. (In Russian).
12. Usol'ceva I. G. The Problems of Modern Technologies Experienced by Fashion Consultants in the Beauty and Fashion Industry. *Tehniko-tehnologicheskie problemy servisa* [Technical and Technological Problems of Service]. 2013, no. 1 (23), pp. 118–120. (In Russian).
13. Hrjashheva N. Ju. Creativity as a Factor of People's Self-realization in the Changing World. Psychological Problems of Self-realization. *Social'naja psihologija v trudah otechestvennyh psihologov* [Social Psychology in the Works of Russian Psychologists]. Svencickij A. L. (ed.). St. Petersburg, Peter Publ., 2000, 190 p. (In Russian).
14. Shadrikov V. D. Spirituality and Creativity. *Sovremennye koncepcii odarennosti i tvorchestva* [Modern Concepts of Giftedness and Creativity] Bogojavlenskaja D. B. (ed.). Moscow, Young Guards Publ., 1997, pp. 361–370. (In Russian).
15. Shishkina A. A. Modern Innovation Tendencies in the Diagnosis of Consumers' Personal Image for the Industry of Fashion and Beauty. *Tradicii i innovacii v stroitel'stve i arhitekture. Arhitektura i dizajn* [Traditions and Innovations in Civil Engineering and Architecture. Architecture and Design]. Samara, Samara State Technological University Publ., 2017, pp. 346–350. (In Russian).
16. Jung K. G. *Duh v cheloveke, iskusstve i literature* [The Spiritual in People, Art and Literature]. Minsk, Harvest Publ., 2003, 80 p. (In Russian).
17. Guilford J. P. Traits of Creativity. Creativity and its Cultivation. Anderson H. G. (ed.). N. Y., Harper&Row Publ., 1959, pp. 142–161.
18. Torrance E. P. Understanding Creativity: Where to Start? *Psychological Inquiry*. 1993, vol. 4, no. 3, pp. 232–234.

#### **Information about the authors**

**Nurimanova Fania Kasimovna** — Associate Professor in the Department of Applied Psychology and Deviance Studies at Bashkir State Pedagogical University named for M. Akmulla. E-mail: nurimanova@inbox.ru (Ufa).

**Levashova Ekaterina Sergeyevna** — Lecturer in the Department of Design and Technology at Ufa State Petroleum Technological University. E-mail: astrei0106@bk.ru (Ufa).

*Поступила в редакцию 01.06.2020.*

*Received 01.06.2020.*

## Информация для авторов

### *Условия приема и публикации научных статей*

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура шрифта Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только ранее не публиковавшиеся научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие научной новизной, теоретической и практической значимостью.

4. Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии с требованиями, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на оригинальность текста, которая должна быть не менее 80 %, и корректность заимствований.

7. Научные статьи проходят двойное слепое рецензирование (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. В случае достаточной оригинальности и положительной оценки статьи рецензентом редакция включает ее в очередной номер журнала в порядке поступления.

9. После получения положительного решения о публикации статьи автор подписывает Договор с учредителем журнала — Рязанским государственным университетом имени С. А. Есенина, акт об оказании услуг и оплачивает издательские услуги.

10. Договором определяются права и обязанности, ответственность сторон, перечень услуг, а также полная стоимость публикации статьи в журнале, которая рассчитывается, исходя из стоимости страницы — 600 рублей (количество страниц определяется типографией исходя из макета журнала).

11. Печатный оригинал подписанных автором и заверенных Договора и Акта об оказании услуг в 2-х экземплярах отправляется на почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

12. Оплата услуг, определяемых Договором и Актом, осуществляется автором в трехдневный срок с момента подписания Договора.

13. Скан платежного поручения, свидетельствующего об оплате автором оказанных услуг, направляется на электронную почту редакции: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru.

14. После поступления на счет университета оплаты за издательские услуги статья направляется на редактирование и в печать.

15. Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов по согласованию с автором, дает рекомендации по их правке или сокращению при необходимости.

16. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом принципов публикационной этики научных публикаций, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).

17. Право на бесплатную публикацию одной статьи в год имеют члены Редколлегии и Редакционного совета журнала, представители научных учреждений и организаций, сотрудничающих с РГУ имени С. А. Есенина в рамках научных договоров, а также аспиранты очной формы обучения (при документальном подтверждении).

18. Редакция предоставляет автору (авторам) экземпляр журнала с его опубликованной статьей. Авторские гонорары не выплачиваются. Дополнительные экземпляры автор может приобрести по цене, указанной в каталоге агентства «Роспечать».

19. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина, а также в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

20. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2020

№ 3 (55)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Фомина Наталья Александровна*

Редактор *К. А. Красовская*  
Художник-дизайнер *А. С. Байков*  
Технический редактор *Н. В. Кулешова*  
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 23.09.2020. Цена свободная.  
Поз. № 24. Заказ № 93. Гарнитура Times New Roman.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 23,25. Уч.-изд. л. 16,2. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



Адрес издателя:  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:  
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина  
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а