

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

№ 1 (57)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2021

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*); **Н. Э. Ленишкин**, кандидат психологических наук (*заместитель главного редактора*); **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **Е. Е. Дмитриева**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Дони́на**, 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. 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. Сорокоумова**, 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», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Горячев В. В.</i> Идеи эстетического воспитания в трудах П. П. Блонского.....	7
<i>Донина И. А., Воднева С. Н., Михайлова М. Н.</i> Искусственный интеллект в современном образовании: возможности и угрозы.....	17
<i>Леньков С. Л., Рубцова Н. Е.</i> Факторы риска семейной и образовательной среды для возникновения интернет-зависимости у студентов	30
<i>Щетинина Н. П.</i> Инновационный характер отечественного образования в 1920–1930-х годах: региональный аспект	44

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Богомолова Е. В., Киселев С. В.</i> Использование современных образовательных технологий в процессе формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров	53
<i>Иванова Д. С., Князькова О. В., Сомова М. В.</i> Педагогические аспекты реализации дистанционного взаимодействия в вузе.....	66
<i>Жукова В. В.</i> Применение интенсивно-интервального тренинга как средства повышения уровня физической подготовленности студентов высших учебных заведений нефизкультурных специальностей	75
<i>Литвинова В. М., Сарафанова Т. В.</i> Мультимедийные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза (из опыта работы кафедры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии).....	81
<i>Орлова Л. Т., Плаксина О. А., Калинин В. Е., Пайгильдин А. Т.</i> Анализ физической подготовленности студентов-юношей первого и второго курсов к выполнению нормативов комплекса ГТО	90
<i>Ушанова И. А., Шустров А. С.</i> Акция «Бессмертный полк» в Instagram как объект изучения гражданско-патриотического воспитания молодежи	97

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

<i>Исаева И. С., Верескунова Е. А.</i> Профессиональное становление и смысложизненные ориентации студентов-психологов	110
<i>Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б.</i> Связь эмоциональных свойств студентов и их поведения в межличностных конфликтах	121
<i>Сорокоумова Е. А., Лаптев Р. В., Устюжанин Н. Н.</i> Формирование у сотрудников правоохранительных органов навыков использования произвольной саморегуляции при выполнении профессиональных задач в критических ситуациях	132
<i>Суворова О. В., Кочеганова П. П., Юдина Е. А.</i> Когнитивно-личностные предикторы магического мышления в период социального взросления	146
<i>Суворова О. В., Кухарев А. С., Юдин О. А.</i> Взаимосвязь эмоционально-личностных характеристик и особенностей информационной культуры у студентов	158

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Исаева И. С., Вахитова А. О.</i> Психолого-педагогическое сопровождение социально-психологической адапта- ции детей раннего возраста	173
<i>Сухов А. Н.</i> Информационная безопасность: теоретико-практический аспект	183

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Кисова В. В.</i> Психологическая коррекция эмоционального отношения родителей к детям с задержкой психического развития	192
Информация для авторов	200

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

<i>Goryachev V. V.</i> The Ideas of Aesthetic Education in P. P. Blonsky's Works	7
<i>Donina I. A., Vodneva S. N., Mikhaylova M. N.</i> Artificial Intelligence in Modern Education: Opportunities and Threats	17
<i>Lenkov S. L., Rubtsova N. E.</i> Risk Factors Associated with the Development of Internet Addiction in Students: Family vs. Learning Environment	30
<i>Shchetinina N. P.</i> Innovation in Russian Education in the 1920s–1930s: Regional Aspects	44

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

<i>Bogomolova E. V., Kiselev S. V.</i> Using Modern Education Technologies in the Development of Unit Cohesion Skills in Novice Officers	53
<i>Ivanova D. S., Knyazkova O. V., Somova M. V.</i> Pedagogical Aspects Associated with the Implementation of Distance Learning in Higher Education Institutions	66
<i>Zhukova V. V.</i> High-intensity Interval Training as an Effective Method for Improving Non-athletic Students' Physical Fitness	75
<i>Litvinova V. M., Sarafanova T. V.</i> Multimedia Technologies in Foreign Language Learning at Non-linguistic Universities (Experiences of the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy)	81
<i>Orlova L. T., Plaksina O. A., Kalinin V. E., Paygildin A. T.</i> Analyzing Freshman and Sophomore Male Students' Physical Fitness and their Compliance with the GTO Requirements	90
<i>Ushanova I. A., Shustrov A. S.</i> The Immortal Regiment March in Instagram as a Means of Civic and Patriotic Education of Young People	97

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

<i>Isaeva I. S., Vereskunova E. A.</i> The Formation of Professional, Personal and Social Values in Psychology Students.....	110
<i>Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B.</i> The Interconnection between Students' Emotional Intelligence and their Interpersonal Conflict Behaviors.....	121
<i>Sorokoumova E. A., Laptev R. V., Ustyuzhanin N. N.</i> Promoting Efficient Self-regulation in Emergencies and Crises in Law Enforcement Officers	132
<i>Suvorova O. V., Kocheganova P. P., Yudina E. A.</i> Cognitive and Personality Predictors of Magical Thinking during Social Maturity.....	146
<i>Suvorova O. V., Kukharev A. S., Yudin O. A.</i> The Interconnection between Students' Emotional Intelligence and Information Culture	158

CONTEMPORARY SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

<i>Isayeva I. S., Vakhitova A. O.</i> Providing Psychological and Pedagogical Support to Young Children during the Period of Social and Psychological Adaptation.....	173
<i>Sukhov A. N.</i> Information Security: Theoretical and Applied Aspects	183

CURRENT TRENDS IN CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

<i>Kisova V. V.</i> Psychological Correction of Parental Attitude to Mentally-retarded Children	192
Information for authors	200



Теоретические и практические проблемы современной психологии и педагогики

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 7–16.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 7–16.

Научная статья

УДК 37.036

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.001

Идеи эстетического воспитания в трудах П. П. Блонского

Горячев Вадим Владимирович

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

79511037929@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыта актуальность проблемы эстетического воспитания в трудах П. П. Блонского, отмечена значимость его педагогических идей для современной системы образования, обращено внимание на то, что значительное влияние на понимание ученым красоты оказала его семья.

Показано, как П. П. Блонский оценивал способность к восприятию и оценке эстетических явлений и предметов у ребенка в разном возрасте. По его мнению, возможность определить красивое у детей появляется в период старшего дошкольного и младшего школьного возраста. У подростков эстетическое отношение сильно сливается с половым влечением и появляется восхищение красотой природы. В юношеский период морально-эстетические установки могут выступать, по мнению исследователя, в качестве защитных механизмов личности в ситуациях межличностной неопределенности для индивида.

Описаны средства, которые предлагал использовать П. П. Блонский в целях эстетического воспитания школьников.

Рассмотрены методы, предложенные ученым и имеющие ценность для развития эстетического потенциала современного школьника. Среди них наиболее интересным может считаться эстетическое воспитание учащихся на основе идей национального фольклора и искусства. Ученый исходил из того, что при социализации детей необходимо полагаться на старинное художественное творчество, поскольку оно ближе к народу. В этом основа генетического метода в воспитании, при котором ребенок на всю жизнь сливается с историей родной культуры. Он считал, что процесс воспитания будет более эффективным, если имеет двухсторонний характер: воспитательные воздействия и собственная активность школьника. Рассмотренные в статье методы, предложенные П. П. Блонским, с использованием современных технологий могут значительно расширить эстетический потенциал школьников.

Ключевые слова: методы воспитания, генетический метод воспитания, эстетическое воспитание, эстетическая оценка, эстетическое суждение, эстетический потенциал личности, творческие способности, художественное творчество.

Для цитирования: Горячев В. В. Идеи эстетического воспитания в трудах П. П. Блонского // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 7–16. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.001.

Original article

The Ideas of Aesthetic Education in P. P. Blonsky's Works

Goryachev Vadim Vladimirovich

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
79511037929@yandex.ru

Abstract. The article highlights the relevance of the issue of aesthetic education in P. P. Blonsky's works. It underlines the importance of his pedagogical ideas for modern educational system.

The article highlights that the scholar's idea of aestheticism was largely shaped under the influence of his family.

The article explains how P. P. Blonsky assessed young children's ability to perceive and appreciate the beauty of objects and phenomena. According to the scholar, senior preschool children and primary-school children can fully perceive beauty. Adolescents, whose aesthetic experience is largely interconnected with sexual attraction, start admiring the beauty of nature. During the period of adolescence, moral and aesthetic guidelines often function as protective mechanisms in cases of uncertainty in interpersonal relationships.

The article describes methods and tools P. P. Blonsky proposed to use in order to promote schoolchildren's aesthetic education.

The article focuses on methods and tools that can be used to develop the aesthetic potential of modern schoolchildren. One of such methods is aesthetic education of students through national folklore and art, which is exceptionally interesting and appealing. P. P. Blonsky maintains that children's socialization is most successful if it relies on folk art and folk traditions, which is the principle of the genetic method of education and ensures children's involvement with their native culture. The scholar believes that the process of education is more efficient if students' innate desire to learn is accompanied by external support provided by teachers. The authors maintain that by combining P. P. Blonsky's methods discussed in the article and modern information technologies, we can largely improve students' aesthetic potential.

Key words: methods of education, genetic method of education, aesthetic education, aesthetic assessment, aesthetic judgement, aesthetic potential of an individual, creative abilities, art.

For citation: Goryachev V. V. The Ideas of Aesthetic Education in P. P. Blonsky's Works. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 7–16. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.001.

Введение. В истории советской науки имя Павла Петровича Блонского связано с одной из самых ярких страниц в области педагогики и психологии. Его работы отличает глубина и смелость в постановке и методах решаемых проблем. П. П. Блонский оставил богатое научное наследие по различным отраслям научного знания: истории философии, методологии науки, педагогике, психологии. Он принимал активное участие в построении новой советской школы. Его интересовала связь педагогики с философией, цели и задачи воспитания, формирование

личности, особенности обучения, специфика возрастных особенностей детей. К разработке педагогических проблем П. П. Блонский активно привлекал психологическое знание. Его теоретические и экспериментальные исследования во многом повлияли на становление отечественной методологии психологии и педагогики. Считая основной целью воспитание всесторонне развитой личности, основное средство его достижения он видел в объединении умственного образования с эстетическим, нравственным, трудовым, физическим воспитанием. В его работах эти стороны развития детей рассматриваются как необходимые составные части школьного образования.

Труды П. П. Блонского в области воспитания подрастающего поколения были достаточно подробно проанализированы в исследованиях отечественных ученых (Артамонова, 2004; Данильченко, 1979; Сенченков, 2015; и др.), однако проблемы эстетического воспитания в его работах до сих пор не были глубоко изучены.

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью анализа предложенных П. П. Блонским идей в области эстетического воспитания ребенка и возможности их использования в современной системе образования.

Цель статьи — проанализировать идеи эстетического воспитания в трудах П. П. Блонского. Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие **задачи**: установить, как оценивал П. П. Блонский способность к восприятию и оценке эстетических явлений и предметов у детей разного возраста; ознакомиться с трудами П. П. Блонского в области эстетического воспитания учащихся образовательных учреждений; определить психолого-педагогические идеи П. П. Блонского, имеющие ценность для развития эстетического потенциала современного школьника.

Методы исследования. Основным методом исследования являлся историко-ретроспективный анализ психолого-педагогических трудов П. П. Блонского, связанных с эстетическим воспитанием ребенка.

Обсуждение основных результатов. Рассмотрение идей эстетического воспитания в работах П. П. Блонского мы решили начать с того, как он оценивал способность к восприятию и эстетической оценке явлений и предметов у детей в разном возрасте. Ученый под эстетическим воспитанием понимал воспитание эстетического творца. Развитие активного творчества, по мнению П. П. Блонского, не должно быть оторвано от повседневной жизни человека. Он писал: «Под эстетическим воспитанием можно понимать или воспитание творца эстетических ценностей, или воспитание созерцателя и судьи их. Но всякая эстетическая оценка есть оценка не “что”, не содержания, но “как”, т. е. исполнителя» (Блонский, 1979, с. 141). Отдельные уроки музыки, поэзии, рисования как эстетические занятия, по его мнению, обладают незначительным педагогическим потенциалом. Эстетическое воспитание должно исходить из возможности получения положительных эмоций при взаимодействии с искусством. В этом случае у учащихся возникает стремление к творчеству, после чего возможно обучать школьников техническим приемам овладения эстетической деятельностью.

Большое влияние на эстетические взгляды П. П. Блонского оказала его семья. В детстве он с бабушкой ухаживал за цветами в саду, особенно нравилось заботиться о растениях. Кусты жасмина и сирени привлекали его своим запахом, а маленькие цветочки, маргаритки и анютины глазки, вызывали восхищение. В автобиографии он писал: «Я и сейчас считаю уход за цветами в саду незаменимым средством трудового, эстетического и умственного воспитания дошкольника» (Блонский, 1971, с. 12). В старших классах гимназии П. П. Блонский увлекся

живописью. Во многом этот интерес был предопределен страшим братом, который подарил ему альбом «Иллюстрированная история картин». Именно эта книга, как писал ученый, стала одной из любимых в период ранней юности: он с удовольствием часами мог рассматривать имеющиеся в ней репродукции. Ему нравились картины передвижников, пейзажи Шишкина, Левитана (Блонский, 1971).

Анализируя работы А. Бине и опираясь на свои собственные экспериментальные исследования, П. П. Блонский пришел к выводу, что возможность определить красивое у детей появляется в период старшего дошкольного возраста. Предметом эстетических оценок дошкольников выступают только отдельные предметы, цветы, животные, то есть выявить красивые совокупности (пейзажи, картины и др.) ребенок пока не может. Дети в этом возрасте больше выделяют красоту у неживых предметов и менее всего склонны отмечать красоту человеческого тела. «Красивое для дошкольника — блестящее и красочное» (Блонский, 1999, с. 125). Желание у детей выделить яркое в предмете выступает зачатком, из которого потом могут формироваться эстетические оценки. Такое отношение к «красочному» объясняет использование детьми выразительных цветов при рисовании. Они используют краски, чтобы сделать изображение более привлекательным, декоративным. Так, например, ребенок, рисуя на бумаге животное, может раскрасить его в неестественно насыщенный цвет.

П. П. Блонский в работах неоднократно описывал возрастную динамику изменений представлений ребенка об окружающей действительности.

Анализ трудов ученого в области педагогики позволяет понять трансформацию его взглядов на роль системы образования в воспитании индивида. Например, в дореволюционных работах он отмечал, что школа не должна заниматься гражданским воспитанием юношей (Блонский, 1916, с. 41). Это должно происходить в дошкольных самодеятельных корпорациях, где учащийся может проявить свою общественную инициативу. В двадцатые годы прошлого столетия его взгляды на эту проблему значительно изменились, однако по некоторым вопросам он проявлял достаточно устойчивую позицию на протяжении всей своей психолого-педагогической деятельности. Это касалось взглядов ученого на обучение и воспитание детей младшего школьного возраста, которым он уделял значительное внимание во всех работах по развитию психики ребенка.

В 1916 году в работе «Как мыслить среднюю школу?» ученый писал, что основы воспитания должны закладываться в дошкольном и младшем школьном возрасте, а в старших классах педагоги должны больше внимания уделять обучению детей. «Это именно начальная школа (а также семья и детский сад) должны выработать в ребенке сдержанность в суждении и навыки в наблюдении, чуткость и зречность к явлениям человеческой жизни, социальную трудоспособность, активную любовь и сердце, доступное поэзии» (Блонский, 1916, с. 13). Таким образом основы эстетического восприятия, по мнению П. П. Блонского закладываются в период дошкольного и младшего школьного возраста, чему во многом способствует знакомство ребенка с продуктами и техникой чужого творчества. «...Всякий истинный творец начинает с подражания, которое, если оно разностороннее, служит обогащению творческой личности» (Блонский, 1928, с. 64), поэтому чтение беллетристики или поэзии значительно расширяет возможности воображения ребенка, способствует раскрытию эстетического потенциала личности детей. Для развития творческих способностей он предлагал «втягивать» ребенка в рассказ путем диалога с ним и последующей беседы, рисования, лепки и драматического исполнения услышанного.

Эстетическое воспитание ученый считал необходимым и длительным процессом. В начальной школе он предлагал чаще использовать поэзию, которая вызывает позитивные эмоции у детей. Обратит внимание ребенка этого возраста к эстетической стороне предмета или явления посредством зрения значительно сложнее. Зрительное восприятие у детей младшего школьного возраста еще не дифференцировано, поэтому они не всегда могут выделить существенное в наблюдаемой картине, замечают величину, окраску, форму изображаемого.

В «Педологии» П. П. Блонский писал о том, что с развитием полового влечения у детей изменяется представление о красоте. Подростки начинают обращать и давать эстетические оценки человеку, при этом чаще всего их внимание направлено на выявление красоты у лиц противоположного пола. «В связи с развитием полового влечения изменяется несколько и представление о красоте» (Блонский, 1999, с. 276). Кроме того, в период подросткового возраста появляется восхищение красотой природы, которое достигает своего максимального эстетического отношения к ней.

Описывая возрастные психологические особенности ребенка, П. П. Блонский указывал на склонность детей к различным видам деятельности, приносящей эстетическое удовольствие. Так, в период младшего школьного возраста детей больше занимает рисование, а в подростковый и юношеский период они значительное количество времени посвящают музыке, литературе. Видимо, такая ситуация во многом предопределяется возрастающей ролью абстрактного и словесно-логического мышления и снижением роли наглядно-образного мышления в процессе обучения ребенка в школе. Поскольку эстетическое воспитание сводится к воспитанию эстетического суждения, а оно возможно только в старшей школе, в которой уместны теоретические и исторические сведения по искусству или по отдельным его видам, «самым благоприятным для эстетического (полного) воспитания возрастом является расцвет юности» (Блонский, 1928, с. 68). В юношеском возрасте морально-эстетические установки выступают в качестве защитных механизмов личности в ситуациях межличностной неопределенности для индивида (Блонский, 1979, с. 224).

Представим анализ трудов П. П. Блонского в области эстетического воспитания учащихся образовательных учреждений. Одна из его педагогических идей, заслуживающая значительного внимания, заключается в том, что «воспитание должно быть обработкой, не отшлифованием, но внутренним стимулированием развития ребенка» (Блонский, 1979, с. 179). Применение других подходов может только навредить подрастающему человеку. Опора на идеологию, провозглашающую неестественное воспитание ребенка, не педагогична. Только то воспитание, которое опирается на природу человека, может считаться, с его точки зрения, настоящей педагогией.

Задачу современной школы ученый видел в возможности воспитания самостоятельного человека, способного к самоопределению. «Воспитываться — значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его» (Блонский, 1979, с. 42). Роль учителя при таком подходе сводится к роли руководителя и помощника в проявлении собственной активности учащегося. Взгляд на ребенка как активного участника воспитательного процесса, включение его в виды деятельности с эстетической направленностью способствуют благоприятному психологическому развитию обучающегося.

Одна из проблем, которую должна решить школа, — научить человека быть чутким к другому. Стремление системы образования воспитывать только «квалифицированных рабочих и баварских граждан» может привести к снижению у детей эмпатии. Школа должна быть не только источником приобретения знаний, но и «мастерской человечности». Именно на человеческую жизнь должен быть направлен взгляд ребенка. Это возможно в том случае, если тот включен в активную окружающую жизнь. «Основа практического жизненного знания людей — симпатическое подражание, симпатия, и таким образом активная любовь к людям и стремление стать участником их жизни будут стимулами, побуждающими нашего ребенка наблюдать жизнь людей и быть чутким к ним» (Блонский, 1979, с. 59).

Во многих исследованиях П. П. Блонский указывал на взаимосвязь умственного, физического, трудового и эстетического воспитания. Умственное воспитание, по его мнению, эффективно развивать посредством фантазирования. Воображение ребенка является крайне ограниченным. Задача учителя — совместно с детьми осуществлять фантазирование, основанное на чувстве реальности, что позволит сформировать у ребенка критическую научную мысль. Обучение — предоставление возможности детям самостоятельно развивать собственную истину, которая соответствовала бы общепринятому знанию; «...иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему преобразовывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир» (Блонский, 1979, с. 66).

В работе «Трудовая школа» П. П. Блонский обращал внимание на проблему физического воспитания школьников, отмечая, что неорганизованная спортивная деятельность порождает антиобщественные отношения между индивидами. Такие психологические состояния, возникающие во время занятий физическими упражнениями, как азарт, групповой эгоизм, культ мускульной силы, стремление к мошенничеству, злоба против победителя, оказывают влияние на развитие социально неприемлемых черт личности. От педагога во многом зависит, как предотвратить возникающие недостатки и использовать положительные стороны спорта: становление мужественности, дисциплины, сотрудничества, самопожертвования. «Культ мускульной силы легко ликвидировать культом ловкости и грации, а злобу и издевательство... культурой рыцарских нравов в спорте» (Блонский, 1979, с. 154).

В труде «Педология» ученый рассматривал мотивы выбора профессии у школьников старших классов, выделив ряд интересов школьников, на которые должен обращать внимание учитель во взаимодействии с ними. Среди наиболее значимых мотивов выбора профессии П. П. Блонский отмечал эстетическое удовлетворение от трудовой деятельности. Он писал, что в создании интереса к профессии большую роль играет «удовлетворение от вида производимого продукта» (Блонский, 1999, с. 273).

Эстетическое воспитание невозможно, по мнению П. П. Блонского, без посещения детьми театров и концертов, участия в драматическом творчестве. Описывая модель средней школы, он отмечал: «Она не борется с театром и концертом во имя успешного приготовления уроков, так как театр или концерт — это та же школа» (Блонский, 1916, с. 37). Являясь поклонником детского театра, он считал, что постановки развивают остроту ума, в них обнаруживаются таланты детей, и в репертуар детских театральных студий предлагал включать инсценировки сказок и историко-географических событий. В детском спектакле все должно быть оборудовано руками самих детей, режиссером же должен выступать взрослый. У детей также необходимо вырабатывать красивые, ритмические движения, а за-

нения в драматических кружках могут способствовать этой цели. Серьезное внимание он обращал на музыкальное воспитание, подчеркивая популярность вокальной музыки как наиболее естественной и доступной.

П. П. Блонский не только обозначал проблемы эстетического воспитания, с которыми может столкнуться педагог в школе, но и предлагал пути их преодоления. С опорой на достижения мировой науки в области психологии перцептивных процессов им были разработаны рекомендации для педагогов, облегчающие восприятие детей при посещении экскурсий, занятий в классе и т. д. Предложенный в его работе «Педология» методический материал нашел широкое применение в работе с детьми младшего школьного возраста. Исследователь писал о том, что показыванию должно предшествовать предварительное ознакомление с тем, что будет представлено детям, что необходимо подчеркивать специфику наблюдаемого явления, его своеобразие; что на стадии восприятия, когда ребенок может не только описывать, но объяснять увиденное, необходимо давать ему больше самостоятельности.

Особое внимание в эстетическом воспитании ребенка П. П. Блонский уделял пониманию наблюдательности детей. Работы по данной проблеме в 1920–1930-х годах в основном исходили из теоретических положений В. Дильтея, основоположника описательной психологии. Но П. П. Блонский, как сторонник естествознания, не мог согласиться с таким подходом в науке, поэтому разработал собственную методику с использованием картинок, позволявшую ему описать процесс и выделить стадии понимания у детей, и на ее основе осуществлял психологические исследования. Понимание, согласно идеям ученого, это узнавание, а неизвестное — всегда непонятное. «Дети и взрослые основываются на имеющемся у них знании, что является своеобразным применением этого знания — обобщением его на данное воспринимаемое явление» (Блонский, 1964, с. 203). Такое использование состоит в правильном назывании, а именно подведении субъективного явления под то или иное понятие. Для этого надо перед тем, как начать, объяснять новый материал, выяснить, на основе каких уже имеющихся у детей знаний можно его давать. Иными словами, учитель, предоставляя новый материал для эстетической оценки, должен максимально использовать знание и опыт ребенка. Работая не только с картинками, но и с литературным текстом, П. П. Блонский выделил несколько стадий понимания: первая — понятия, вторая — спецификации, третья — объяснение через известное, четвертая — объяснение соответствующей реальности. Предложенная схема дает возможность определить, до какого уровня максимального понимания поднимаются дети при взаимодействии с произведениями искусств.

Далее определим психолого-педагогические взгляды П. П. Блонского, имеющие ценность для развития эстетического потенциала современного школьника.

С нашей точки зрения, наиболее интересной его идеей можно считать эстетическое воспитание детей с использованием национального фольклора и искусства.

Ученый предполагал, что при социализации детей необходимо полагаться на старинное художественное творчество, поскольку оно ближе к народу. В этом основа генетического метода в воспитании ребенка, который на всю жизнь сливается с историей родной культуры. Задача педагога — дать ребенку возможность переработать посредством критической мысли данные его первобытного сознания, органически заложенную в душе каждого индивида. По мнению П. П. Блонского, если ребенок не мыслит и не чувствует как ребенок, то он не сможет отдалиться от близкого для него старинного народного творчества, то есть став взрослым, не сможет самостоятельно мыслить и чувствовать. Генетический метод воспитания дает возможность

индивиду стать образованным и самостоятельным, не утрачивая при этом чувство Родины и уважение к своему народу. Он предлагал единственный в то время способ изучения и познания России — воображаемые путешествия. «Дети по карте составляют подробный маршрут, садятся мысленно в поезд и едут то по равнине, то в горах, то мимо озер и болот» (Блонский, 1979, с. 63). В качестве учебных пособий могли выступать альбомы городов, открытки. От учителя же требовалось, чтобы он был интересным рассказчиком, смог передать детям историю изучаемой местности и описать ее теперешнее состояние. И в нынешних условиях не все дети могут осуществлять путешествие по родной стране, поэтому метод, предложенный П. П. Блонским, с возможностью использования современных технологий может значительно расширить эстетический потенциал школьников.

Вместе с тем ученый указывал на ошибки, которые совершают учителя в работе с детьми, сопряженные с «плохим социальным воспитанием самих педагогов» (Блонский, 1979, с. 173) и влекущие за собой недовольство школой как у родителей, так и у тех, кто в ней обучается. Педагоги часто умеют учить, но совсем не могут воспитать детей. Проблема заключается в том, что педагоги плохо представляют себе человека будущего, и это остается актуальным даже через сто лет после публикаций П. П. Блонского.

П. П. Блонский прекрасно понимал, что будущий учитель должен получить разностороннее образование, и много сделал для подготовки таких специалистов как в теоретическом, так и практическом отношении. Его рекомендации по подготовке педагогических кадров представляют значительный интерес и в настоящее время. На первоначальном этапе строительства советской школы П. П. Блонский возглавлял Академию социального воспитания, которая готовила работников образования, многие из которых внесли существенный вклад в развитие педагогики и психологии. Большое значение при подготовке студентов он уделял их эстетическому просвещению и воспитанию как неотъемлемой части всестороннего развития будущих учителей.

В Академии социального воспитания были организованы студии изобразительного искусства, музыки, художественной речи. Студенты знакомились с различными направлениями в живописи, обучались музыкальной грамоте, основам хорового пения, в основном народных песен. Кроме этого, существовала студия художественной речи, где будущие учителя осваивали искусство выразительного чтения, понимания поэтических произведений. М. Г. Данильченко, описывая работу Академии социального воспитания, отмечал, что П. П. Блонский уделял большое внимание организации досуга студентов. По субботним вечерам будущие учителя собирались в какой-нибудь аудитории, чтобы послушать музыку. Работающая в академии Н. Я. Брюсова, сестра поэта В. Я. Брюсова, играла на фортепьяно произведения Глинки, Листа, Чайковского, Шопена. Ее исполнение всегда сопровождалось интересными рассказами о судьбах композиторах, их творческих замыслах. В академии существовал хор, состоявший из студентов и часто выступавший в клубах предприятий Москвы (Данильченко, 1979).

Ученый считал, что в школе необходимо больше поэтического, нежели прозаического. Учебное заведение с грязными полами, скучными таблицами на стенах и невнимательным учителем навеивает на ребенка тоску. П. П. Блонский рекомендовал учителям быть вежливыми, внимательными, доброжелательными в работе с детьми и критиковал тех, кто часто использовал замечания. Обращаясь к таким педагогам, он писал: «Вы подумайте только, что стало бы с вами, если бы вам все время тыкали в глаза вашими ошибками. В конце концов вы, вероятно,

махнули бы рукой» (Блонский, 1929, с. 78). Вместе с тем он отмечал, что во взаимоотношениях с учащимися не должно быть «приторности» и наигранности, поскольку воспитанники чувствуют неискренность педагога, что усложняет отношения между ним и детьми.

Гуманист подчеркивал, что преподавателю сложно выполнять свою работу без доверия и расположения к нему со стороны учеников. Такие взаимоотношения с детьми возможно выстроить, если педагог будет рассказывать учащимся о своих любимых героях, читать стихи, которые на него произвели впечатление, показывать им свои любимые картины. «Конечно, не все, что любит учитель, доступно детям, но все, что дает он им, должно быть им любимым. В школе должно быть побольше ярких красочных часов. И для того, чтобы увлечь ребенка рассказом (а дети очень любят рассказ), нужно не так много: нужно быть простым и сердечным, самому чувствовать и избегать пышных фраз» (Блонский, 1961, с. 138–139).

Несомненную помощь учителям оказывают различные курсы, семинары, система повышения квалификации, однако главным остается отношение учителя к детям и выполняемой им деятельности.

Выводы. Идеи П. П. Блонского, которого по праву можно считать сторонником гуманистического подхода в педагогике, являются актуальными до сих пор, особенно в связи с переходом школы на дистанционное обучение и новое содержание образования. В современном образовании нашли отражение его мысли о важности эстетического воспитания ребенка и его влиянии на развитие психических процессов и свойств личности; о необходимости учета возрастных особенностей школьников в процессе их эстетического воспитания; об эстетическом воспитании детей с использованием национального фольклора и искусства; о связи эстетического воспитания с умственным, физическим и трудовым; о важности и необходимости эстетического просвещения и воспитания будущих учителей как неотъемлемой части их многостороннего развития.

Список источников

1. Артамонова Е. Р. Научное наследие П. П. Блонского — богатейший источник психологической мысли // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25, № 4. — С. 89–98.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. — М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 696 с.
3. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 304 с.
4. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. — М. : Просвещение, 1964. — 547 с.
5. Блонский П. П. Как мыслить среднюю школу? — М. : Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1916. — 48 с.
6. Блонский П. П. Мои воспоминания. — М. : Педагогика, 1971. — 176 с.
7. Блонский П. П. Педология : кн. для преподавателей и студентов высших пед. учеб. заведений. — М. : Владос, 1999. — 288 с.
8. Блонский П. П. Трудные школьники. — М. : Работник просвещения, 1929. — 106 с.
9. П. П. Блонский в его педагогических высказываниях / собр. И. И. Руфин ; с автобиогр. П. П. Блонского «Как я стал педагогом и именно таким, каким я стал». — М. : Работник просвещения, 1928. — 116 с.
10. Данильченко М. Г. П. П. Блонский о школе и учителе. — М. : Знание, 1979. — 96 с.
11. Сенченков Н. П. Школоведческие проблемы в трудах П. П. Блонского // Известия Смоленского государственного университета. — 2015. — № 2 (30). — С. 381–389.

References

1. Artamonova E. R. P. P. Blonsky's Scholarly Legacy as a Lavish Source of Psychological Thought. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2004, vol. 25, no. 4, pp. 89–98. (In Russian).
2. Blonskij P. P. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the USSR Publ., 1961, 696 p. (In Russian).
3. Blonskij P. P. *Izbrannye pedagogicheskie i psichologicheskie sochinenija: v 2 tomah* [Selected Pedagogical and Psychological Works: in 2 volumes]. Moscow, Pedagogy Publ., 1979, vol. 1, 304 p. (In Russian).
4. Blonskij P. P. *Izbrannye psichologicheskie proizvedenija* [Selected Psychological Works]. Moscow, Enlightenment Publ., 1964, 547 p. (In Russian).
5. Blonskij P. P. *Kak myslit' srednjuju shkolu?* [How to Understand Secondary School]. Moscow, I. N Kushnerev and Co Literary Group Publ., 1916, 48 p. (In Russian).
6. Blonskij P. P. *Moi vospominanija* [My Memoirs]. Moscow, Pedagogy Publ, 1971, 176 p. (In Russian).
7. Blonskij P. P. *Pedologija* [Pedology]. Moscow, Vlados Publ., 1999, 288 p. (In Russian).
8. Blonskij P. P. *Trudnye shkol'niki* [Difficult Schoolchildren]. Moscow, Educator Publ., 1929, 106 p. (In Russian).
9. Rufin I. I. (comp.). *P. P. Blonskij v ego pedagogicheskikh vyskazyvanijah* [P. P. Blonsky in his Pedagogy-Related Ideas]. Moscow, Educator Publ., 1928, 116 p. (In Russian).
10. Danil'chenko M. G. P. P. *Blonskij o shkole i uchitele* [P. P. Blonsky about Schools and Teachers]. Moscow, Knowledge Publ., 1979, 96 p. (In Russian).
11. Senchenkov N. P. School-Related Problems in P. P. Blonsky's Works. *Izvestija Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of Smolensk State University]. 2015, no. 2 (30), pp. 381–389. (In Russian).

Информация об авторе

Горячев Вадим Владимирович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Information about the author

Goryachev Vadim Vladimirovich — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Personal Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 17.01.2021; одобрена после рецензирования 20.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 17.01.2021; approved after reviewing 20.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 17–29.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 17–29.

Научная статья

УДК 004.8:37

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.002

Искусственный интеллект в современном образовании: возможности и угрозы

Донина Ирина Александровна

Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия
doninairina@gmail.com

Воднева Светлана Николаевна

Псковский государственный университет,
Псков, Россия
wodnewa@yandex.ru

Михайлова Марина Николаевна

Псковский государственный университет,
Псков, Россия
marinchen_8@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью обобщения опыта интенсивного развития технологий искусственного интеллекта в образовании. Это обстоятельство поставило перед современными педагогами и образовательными организациями ряд вопросов, которые требуют научного обобщения, в частности выявления потенциала искусственного интеллекта как средства цифровой дидактики и анализа возникающих при этом угроз.

Авторы отмечают, что по мере развития искусственного интеллекта его потенциал в образовании в качестве учителя, партнера, человеко-машинной системы все более усиливается. Так, например, машине можно поручить колоссальный объем предварительной обработки данных, голосовую подсказку при реализации разветвленной последовательности действий, чаты-сопровождение при реализации онлайн-обучения и т. п.

Тем не менее в процессе реализации искусственного интеллекта в образовании возникают технологические, информационные, методические и психологические проблемы. К наиболее очевидным из них можно отнести следующие: отсутствие методологических основ и методических рекомендаций по применению искусственного интеллекта в образовании, недостаточную ИТ-компетентность как педагогов, так и обучающихся, не позволяющую максимально эффективно адаптировать имеющиеся технологии к конкретному образовательному процессу.

В статье рассмотрены результаты анкетирования 248 студентов, обучающихся по программам педагогических направлений бакалавриата и магистратуры, анкетирование было направлено на выявление их отношения к применению технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе и проведено в дистанционном режиме с использованием Google Forms.

По мнению авторов, обобщенные результаты данного исследования могут послужить некоторыми ориентирами в процессе применения технологий искусственного интеллекта в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровизация, цифровые образовательные ресурсы, образовательные организации, информатизация образования, цифровая грамотность, цифровая дидактика, современный педагог, индивидуализация образования, чат-бот.

Для цитирования: Дони́на И. А., Воднева С. Н., Михайлова М. Н. Искусственный интеллект в современном образовании: возможности и угрозы // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 17–29. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.002.

Original article

Artificial Intelligence in Modern Education: Opportunities and Threats

Donina Irina Aleksandrovna

Novgorod State University named
for Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod, Russia
doninairina@gmail.com

Vodneva Svetlana Nikolayevna —

Pskov State University, Pskov, Russia
wodnewa@yandex.ru

Mikhaylova Marina Nikolayevna

Pskov State University, Pskov, Russia
marinchen_8@mail.ru. (Pskov).

Abstract. The relevance of the research is accounted for by the necessity to generalize the experience of intensive development of artificial intelligence in education. The aforementioned necessity urges modern educators and educational institutions to address and scientifically generalize a number of issues, such as the identification of the potential of artificial intelligence as a means of digital didactics and the analysis of threats associated with artificial intelligence.

The authors maintain that the development of artificial intelligence increases its educational potential as a teacher, a partner, and a computer assistant. Computers can process enormous amounts of data, they can provide voice prompts to guide a person through sequenced series of actions, they can provide chat assistance in online learning, etc.

However, the process of implementing AI education is fraught with technological, informational, methodological and psychological problems. The most obvious problems are absence of methodological foundations and methodological guidelines to govern the implementation of AI education, insufficient IT competence of both trainers and trainees, which hinders efficient application of existing technologies in education.

The article treats the results of a survey that included 248 undergraduate and graduate students majoring in pedagogy. The aim of the survey was to investigate students' attitude to the use of artificial intelligence in education. The survey was conducted online, the subjects of the survey were asked to complete Google Forms.

The authors maintain that the generalized findings of the survey can serve as guidelines in the process of using artificial intelligence in modern education.

Key words: artificial intelligence, digitalization, digital educational resources, educational institutions, normalization of education, digital literacy, digital didactics, modern teachers, individualization of education, chatbots.

For citation: Donina I. A., Vodneva S. N., Mikhaylova M. N. Risk Artificial Intelligence in Modern Education: Opportunities and Threats. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no.1 (57), pp.17–29. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.002.

Введение. В последние три года более 30 стран мира разработали свои национальные стратегии развития искусственного интеллекта, который как комплекс технологических и программных решений производит продукт, аналогичный или превосходящий результат человеческой интеллектуальной деятельности, служит для решения прикладных задач в различных сферах жизни на основе анализа большого количества данных.

Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года № 490 утверждена «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта до 2030 года в Российской Федерации», основными целями которой являются «рост благосостояния и качества жизни населения, стимулирование экономического развития, обеспечение национальной безопасности и охраны правопорядка» (Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 года № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»).

Для успешной реализации стратегии развития искусственного интеллекта необходимо не только создать правовые условия, разработать механизмы поддержки его внедрения, но и создавать и активно применять программы по формированию навыков анализа данных и искусственного интеллекта на всех уровнях образования. Идея цифровизации, развития искусственного интеллекта лежит в основе национальных проектов Российской Федерации, утвержденных Президентом Российской Федерации В. В. Путиным, и Указа «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Для цифровой экономики России нужны компетентные кадры. Чтобы их подготовить, необходимо модернизировать систему образования: менять образовательные программы в соответствии с требованиями цифровой экономики, внедрять цифровые инструменты обеспечения образовательного процесса, развивать цифровую информационно-образовательную среду. Одной из основополагающих целей национального проекта «Цифровая экономика», разработанного на период до 2024 года, является «создание устойчивой и безопасной информационно-телекоммуникационной инфраструктуры высокоскоростной передачи, обработки и хранения больших объемов данных, доступной для всех организаций и домохозяйств» (Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»). Как обозначено в национальном проекте «Цифровая экономика», для реализации этой цели запланировано открытие международных научно-методических центров проведения исследований, внедрение цифровых учебно-методических комплексов, учебных симуляторов, тренажеров, виртуальных лабораторий, создание цифровой платформы для исследований и разработок по «сквозным» цифровым технологиям, взаимнообмен опытом лучших специалистов в области цифровой экономики. В рамках федеральных проектов с 2021 года Министерством просвещения планируется включить изучение искусственного интеллекта в школьную программу, но в России новый предмет начнут вводить постепенно. Предполагается, что за три года систему начнут изучать в половине общеобразовательных учреждений. Также с 2021 года Сбербанком и Российским фондом прямых инвестиций будет проводиться всероссийская олимпиада по искусственному интеллекту, дающая льготы при поступлении в вузы. Предполагается, что в 2021 году более 15 тысяч педагогов повысят квалификацию в IT-сфере, включающей изучение искусственного интеллекта. Также к 2024 году планируется создание сети центров цифрового образования детей «IT-клуб», всего 340 единиц, где будут заниматься 136 тысяч детей (Там же).

В процессе изучения различных аспектов цифровизации в образовательном процессе Е. М. Дорофеевым (Дорофеев, 2019), Т. Е. Пахомовой (Пахомова, 2020), М. Л. Берковичем (Беркович, 2020), И. А. Дониной, Л. В. Тайковой (Донина, Тайкова, 2014), С. Н. Водневой (Донина, Воднева, 2019) подчеркивалось, что при решении поставленных задач система образования сталкивается с технологическими, информационными, управленческими, психологическими трудностями.

Цель данного исследования — изучить и обобщить потенциал искусственного интеллекта в образовании.

Гипотеза: применение искусственного интеллекта в современном образовании будет эффективно при максимальном использовании его возможностей и нивелировании возникающих угроз.

Методики исследования: контент-анализ публикаций по проблеме внедрения искусственного интеллекта в образование, анкетирование.

Обсуждение основных результатов. Цифровизация как процесс внедрения современных цифровых технологий сопровождает сегодня большинство процессов различных сфер жизни: производство, бизнес, образование, быт. В глобальном смысле это современная концепция развития экономической деятельности, основанная на цифровых технологиях и широко распространяемая во всем мире.

Так, Центр 2М — российский информационный оператор, разработчик платформенных решений в области М2М и промышленного интернета вещей констатирует, что цифровая трансформация со временем будет становиться все более явной и заметной. По мнению специалистов данного центра, цифровизация идет по 4 основным направлениям: роботизированная автоматизация процессов (RPA), интеллектуальная автоматизация с привлечением искусственного интеллекта, углубленная аналитика и большие данные (Deep Learning and Big Data), новые средства бизнес-моделирования, имитационное моделирование (Simulationmodelling) (Сайт Центр 2М — российский информационный оператор, разработчик платформенных решений в области М2М и промышленного интернета вещей).

Вместе с тем не стоит отождествлять цифровизацию и автоматизацию. И в том, и в другом процессе необходимы компьютеры, наличие интернета, но они выступают лишь как средства автоматизации (облегчения, усовершенствования, ускорения процессов). К цифровизации наличие средств автоматизации не ведет. Цифровизация — всегда комплексный подход по использованию цифровых ресурсов, включающий автоматизацию (связана с внедрением цифровизации), когда изменяется сам «продукт», по-другому выстраивается система взаимоотношений.

Основным понятием цифровизации является «искусственный интеллект», связанный с созданием новых информационных технологий, цель которых — минимизировать участие человека (Беспалов, Шкаберин, 2017). По мнению исследователей, термин «искусственный интеллект» не следует понимать буквально: это методы, которые реализуются при помощи компьютера и позволяют получить схожие с порождаемым человеческим мышлением результаты.

Интеллект (от лат. “intellectus”) переводится как «познание, понимание, рассудок» и означает «мыслительную способность, умственное начало у человека» (Ожегов, Шведова, 1994, с. 244).

Термин «искусственный интеллект» (Artificial Intelligence, AI) впервые был использован известным специалистом в области информатики МакКарти в 1956 году на Дартмундской конференции, посвященной вопросам моделирования функций человеческого разума и естественного интеллекта.

В том же году британский математик Алан Тьюринг опубликовал свою статью “Can the Machine Think?” («Может ли машина мыслить?»), став одним из основоположников научного направления, изучающего искусственный интеллект. Он разработал тест проверки программы на интеллектуальность и предложил считать критерием интеллектуальности такое поведение вычислительной машины при ответе на вопросы, когда нельзя отличить ее поведение от поведения человека, отвечающего на аналогичные вопросы (Беспалов, Шкаберин, 2017).

Искусственный интеллект — одна из немногих тем о развитии прогресса, которые в последнее время интересны не только широкой общественности, но и власти. Использование и развитие искусственного интеллекта обсуждали в конце 2020 года во время конференции AI Journey 2020 «Искусственный интеллект — главная технология XXI века». Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин и Президент Татарстана Касым-Жомарт Кемелович Токаев (Официальные сетевые ресурсы Президента России).

Сегодня нет однозначного определения понятия «искусственный интеллект». В обыденном понимании при упоминании словосочетания «искусственный интеллект» возникают такие образы, как робот-пылесос; субтитры с английской речи; система «Антиплагиат»; голосовая система поиска информации «Алиса»; карта, которая поможет разработать маршрут путешествия; система, которая подскажет, как оптимально добраться до конечного пункта назначения и т. п.

Анализ современных научных публикаций позволяет рассматривать искусственный интеллект как отрасль информатики, инновацию. Будучи отраслью информатики, искусственный интеллект участвует в разработке алгоритма информационного моделирования, служит для обеспечения работы современных механизмов машин при выполнении ими сложных задач, а будучи инновацией, помогает в процессе обучения машины (ЭВМ) с помощью нейронных сетей имитировать структуру и функцию головного мозга человека. Жизненный ритм заставляет современного человека работать с большим количеством информации, которую самостоятельно ему обработать невозможно. Появляются мощные агрегаты, стремительно меняются технологии, способные быстро обрабатывать любые данные в кратчайшие сроки (Мустафина, 2019).

В настоящее время наблюдается стремительное влияние научно-технического прогресса на разные сферы деятельности человека: промышленность, транспорт, сферу ритейла услуг и клиентского обслуживания, бизнес, индустрию развлечений, судебную систему, недвижимость, таможенную, логистику, медицину, образование и многие другие (Солнцева, 2018).

Сфера образования за последние десятилетия ощутила на себе очень сильное влияние искусственного интеллекта, под которым мы понимаем определенные компьютерные программы и технологии, способные выполнять разные задания, операции и реагировать на результаты этих заданий, как человек.

Вопросами изучения применения искусственного интеллекта в сфере образования занимаются как отечественные (Ю. И. Журавлев, П. В. Казаков, В. А. Шкаберин, А. И. Ракитов, Т. В. Щукина, О. А. Пырнова, Л. Ф. Лукманова и др.), так и зарубежные (E. Eiríksdóttir, H. Crompton, D. Song, B. Bonami, Z. Sun, M. Breiners, M. Gallagher и др.) ученые.

В век цифровых технологий педагог должен уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям, поэтому современному преподавателю необходимо научиться применять в своей работе искусственный интеллект как техноло-

гию (Crompton, Song, 2021). Бумажные конспекты и сборники утрачивают актуальность. Вынужденный в связи с пандемией переход на обучение с применением дистанционных технологий показал, что искусственный интеллект — основа современного электронного образования. В работе педагога появляются электронные помощники: чат-порталы/чат-боты, скрин-касты в социальных сетях, анимационные презентации, различные мобильные приложения (Bonami, Piazzentini, Dala-Possa, 2020). Педагогу, идущему в ногу со временем, предстоит активно учиться использовать цифровые инструменты, позволяющие ученикам успешно взаимодействовать с обучающей системой, действия которой осуществляются автоматически по заранее установленным алгоритмам (адаптивное обучение).

Искусственный интеллект можно использовать как SOS-помощь в изучении конкретной дисциплины, особенно в инклюзивном образовании, где процесс обучения каждого ученика идет в своем темпе в зависимости от скорости обучения ученика и с учетом его психофизиологических особенностей (персонализированное обучение).

Система автоматической оценки знаний поможет педагогу не только полноценно проверить выполнение учащимися домашней работы или экзаменационные задания, но и сам процесс проведения экзамена. Система контроля может установить, самостоятельно ли человек дает обратную связь, и составить план дальнейшего обучения (контрольно-автоматическое оценивание).

В процессе обучения взрослых искусственный интеллект позволяет получить устойчивые знания через несколько подходов. Это становится особенно актуальным при приеме на работу после длительного перерыва, так как когда-то полученные знания сейчас уже устарели (интервальное обучение). При помощи специальных приложений, выполняющих функцию предметного репетитора, можно восполнить непонимание какой-либо темы. Интерактивность — их главное преимущество, которое позволит превратить рутинную отработку полученных в процессе обучения навыков в увлекательную игру, где в качестве вознаграждения можно получить дополнительную возможность поупражняться в этой теме еще раз либо получить «перескок» на другой уровень. Система подвергает тщательному анализу все ошибки после проверок, определяет пробелы, при необходимости возвращает еще раз в «теорию», отслеживает динамику обучения. Такие элементы искусственного интеллекта заставляют обучающихся сконцентрироваться на изучаемом предмете.

Сегодня элементы цифровизации применяются во многих вузах, например, искусственный интеллект помогает в проведении приемной кампании вуза. Уже сейчас при помощи искусственного интеллекта можно исследовать предпочтения будущих абитуриентов, помочь им выбрать то или иное направление подготовки. Практикуется ведение электронного документооборота, появляются электронные деканаты, многофункциональные студенческие центры, «умные» студенческие кампусы. Преподаватель и студент имеют свой личный кабинет, логин, пароль, доступ к расписанию, что обеспечивает быстроту получения информации, практичность, защиту данных, позволяет экономить время. В некоторых вузах вводятся в оборот электронные зачетные книжки. «Умный» студенческий кампус помогает отвечать на любые вопросы студентов, возникающие в процессе учебы: выбор образовательного курса, зачисление на курс, получение индивидуального задания, форма связи с преподавателем курса, тестирование по итогам прохождения образовательной программы.

Многие вузы используют искусственный интеллект для обратной связи со студентами. Студенческие отзывы о пройденных курсах — важный источник информации для оценки работы преподавателя. Собирать такую информацию помогают чат-порталы. Машина имитирует настоящее интервью, происходит работа в диалоге, допускается возможность прерывания общения по какой-либо причине. Технологии искусственного интеллекта позволяют выявить слабые места курса. Чат-порталы имеют сильные конкурентные преимущества перед другими информационными продуктами: во-первых, современные мессенджеры (Instagram, WhatsApp, Viber и др.) легко устанавливаются на мобильном телефоне, которые есть сегодня у каждого человека; во-вторых, использование такого приложения позволяет мгновенно осуществлять общение в текстовом формате, записывать аудиосообщения, загружать фотографии; в-третьих, продвинутые студенты смогут сами разрабатывать и запускать чат-порталы.

Проблемы цифровизации и необходимости широкого внедрения искусственного интеллекта в образование, разработка стратегии оценки коммуникации и цифрового образования обсуждаются зарубежными исследователями F. Ferri, P. Grifoni, T. Guzzo и др.

Анализ литературы по проблеме позволяет утверждать, что цифровизация в образовании предполагает построение новой модели взаимоотношений, преобразование образовательной системы в интерактивную с наличием обратной связи, возможностью выбора индивидуального темпа, индивидуальной программы и траектории обучения. Цифровизация и применение искусственного интеллекта в образовании позволяет осуществлять организацию индивидуального образования по содержанию в соответствии с интересами, потребностями, возможностями, а использование цифровых учебников, видеоуроков является инструментом, который модернизирует, совершенствует, автоматизирует, облегчает учебный процесс.

Для цифровизации образования и широкого внедрения искусственного интеллекта необходимо в каждой образовательной организации создавать условия для разностороннего применения современных образовательных технологий (интернет, компьютеры, оргтехника, удаленные сервисы и т. д.), где обучающиеся могут в индивидуальном темпе в соответствии с интересами и возможностями осваивать программы обучения. Такое обучение имеет ряд преимуществ: возможность выбора индивидуального темпа обучения, снижение затрат на канцелярию (учебники, тетради заменяет планшет), развитие самостоятельности и реализации права выбора, большая доступность.

Студенты все больше сталкиваются с различными формами и видами применения искусственного интеллекта в образовательном процессе, что позволяет им сформировать собственную точку зрения на применение искусственного интеллекта. Это подтвердили результаты проведенного нами исследования отношения к внедрению искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза. В эксперименте приняли участие 248 будущих студентов-педагогов Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого и Псковского государственного университета.

Среди студентов было проведено анкетирование с использованием Google Forms. Ключевыми вопросами анкеты были следующие: «Знаете ли Вы, что такое искусственный интеллект?», «Был ли у Вас опыт работы с искусственным интеллектом, опишите его?», «Как вы относитесь к развитию технологии искусственно-

го интеллекта?», «Как вы считаете, могут ли технологии искусственного интеллекта заменить работу преподавателя вуза? Учителя школы?», «Хотели бы Вы попробовать обучение с помощью технологий искусственного интеллекта?» Анкета содержала и вопросы с множественным выбором: «В чем Вы видите преимущества технологии искусственного интеллекта?», «Как вы считаете, с какими трудностями может быть сопряжен образовательный процесс, в котором применяются технологии искусственного интеллекта?» и др.

В результате исследования было выявлено, что 72 % опрошенных студентов готовы применять знания об искусственном интеллекте, тогда как 28 % из них считали, что недостаточно компетентны в вопросах применения технологий искусственного интеллекта.

На вопрос «Был ли у Вас опыт взаимодействия с искусственным интеллектом?» 55 % опрошенных дали отрицательный ответ, а 45 % респондентов рассказали о своем регулярном (14 %) и частичном (31 %) опыте его использования. Наиболее частым примером опыта служила «Алиса» — голосовой помощник, вторым по популярности — камера телефона с технологиями искусственного интеллекта и компьютерные игры, реже отмечалось использование различных чат-ботов и нейросетей.

Отношение опрошенных студентов к развитию искусственного интеллекта в целом было больше нейтральным, чем положительным: 67 % ответили, что лояльно относятся к развитию искусственного интеллекта, 33 % поддержали его активное применение, отрицательного отношения не показал никто.

В качестве положительных сторон внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза респондентами были названы следующие: искусственный интеллект обрабатывает большой объем информации за короткое время (49 % студентов), дает возможность организации индивидуального и адаптированного обучения (46 %), предоставляет расширенную информацию (43 %), облегчает работу преподавателя (39 %), повышает эффективность образовательного процесса (36 %), уменьшает страх совершить ошибку при взаимодействии (33 %).

Среди отрицательных сторон внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза студенты отметили непонимание искусственным интеллектом эмоций и чувств, а следовательно, ожиданий человека (73 %); отсутствие живого общения (69 %); ухудшение здоровья участников образовательного процесса (36 %); отсутствие осознанной обратной связи (23 %), а также факт, что искусственный интеллект не сможет мыслить как человек (26 %).

Отвечая на вопросы основной части анкеты непосредственно о внедрении искусственного интеллекта в работу педагога, 74 % участников исследования положительно отнеслись к этому, но утверждали, что искусственный интеллект не может заменить его работу в полной мере. Они отмечали следующие отрицательные стороны использования педагогом искусственного интеллекта: отсутствие контроля, ухудшение здоровья, первоначальные трудности, недостаточное развитие коммуникативных навыков, недостаточное техническое оснащение.

Главными недостатками студенты считают низкий уровень технического обеспечения (79 %) и возникновение трудностей, в том числе психологических, в начале внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс (64 %), которые, однако, устранить проще, чем недостаточное развитие коммуникативных навыков, отсутствие контроля, живого общения и ухудшение здоровья (рис. 1).

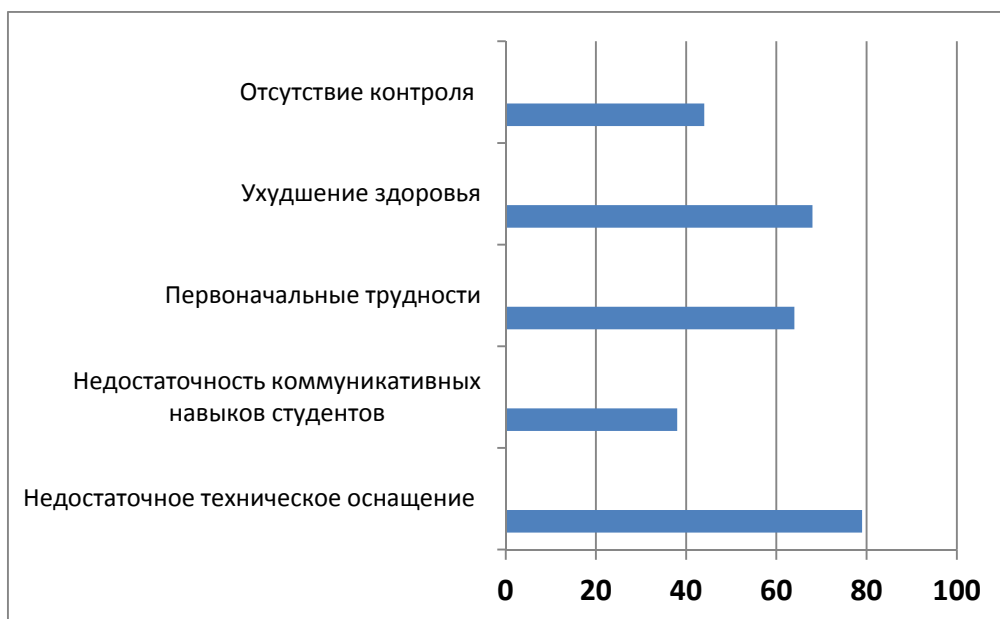


Рис. 1. Отрицательные стороны применения искусственного интеллекта в работе педагога (по мнению студентов)

Кроме недостатков, студенты выделяли и положительные стороны (преимущества) искусственного интеллекта: отсутствие психологического давления (62 %); удобный график работы (52 %), который составляется с учетом пожеланий и возможностей обучающихся; быструю реакцию на запрос пользователя (50 %).

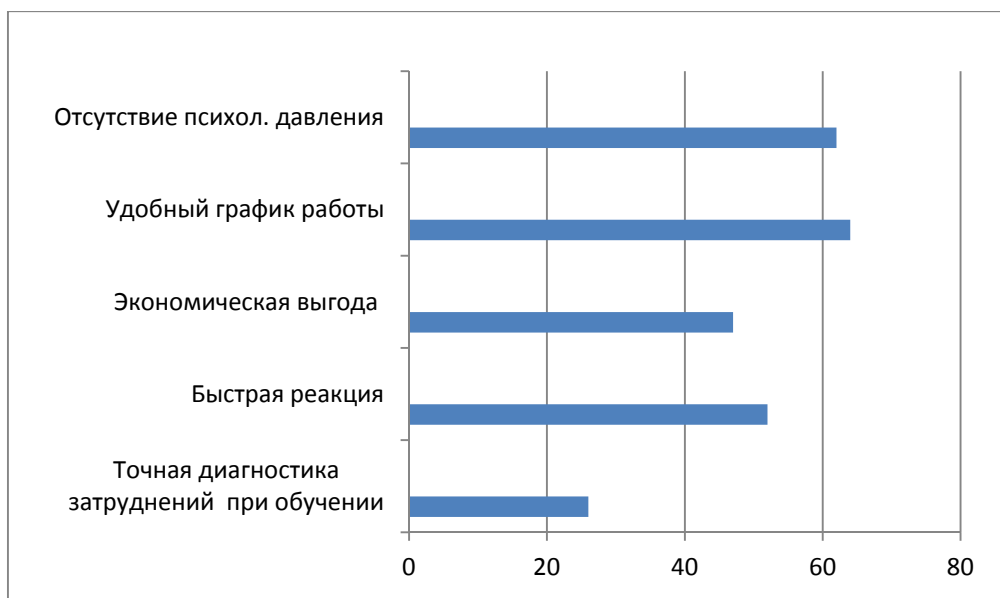


Рис. 2. Преимущества искусственного интеллекта (по мнению студентов)

Важным также было узнать мнение студентов о том, с кем бы они больше предпочли решать образовательные проблемы: 65 % ответили, что идеальной является модель «Преподаватель + искусственный интеллект», 35 % — «Преподаватель». Вариант работы только с искусственным интеллектом не был выбран ни-

кем, что свидетельствует об отсутствии полного, безоговорочного доверия к искусственному интеллекту и предпочтении слаженной совместной работы преподавателя и компьютера.

Исследование показало, что в целом студенты позитивно оценивают результаты применения искусственного интеллекта в образовательной сфере, поскольку это способствует созданию комфортной обучающей среды; оптимизации и повышению точности работы; обмену данными в кратчайшие сроки; открытости управления; возможности выбрать место учебы; обеспечению инклюзивного доступа к образованию (для людей с ограниченными возможностями здоровья, а также лиц, проживающих на удаленных территориях); поддержке непрерывности обучения в чрезвычайных или кризисных ситуациях (например, при нахождении в больнице).

Тем не менее при активной цифровизации и внедрении искусственного интеллекта в образовательный процесс минимизируется получение опыта взаимодействия с другими людьми (а, как известно, одна из главных функций человека — социальная, и ее основу составляет процесс коммуникации), снижается социализация обучающихся, уменьшается значение воспитательной функции. Кроме того, при цифровом образовании часто недостаточное внимание уделяется физическому развитию и здоровьесбережению обучающихся и педагогов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исследование проблемы искусственного интеллекта показало, что в настоящее время он активно внедряется в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образование. Однако многие методологические проблемы и дидактические задачи, связанные с его использованием в учебном процессе, еще только предстоит решить в ближайшее время. Перед научным педагогическим сообществом возникают такие вопросы цифровой дидактики, как гармоничная интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс, эффективное применение цифровых образовательных ресурсов, основанных на технологии искусственного интеллекта; применение искусственного интеллекта для организации различного вида консалтинга по вопросам профессиональной ориентации, нормативно-правового сопровождения родителей и детей и т. д.

Представленные в статье результаты проведенного нами анкетирования студентов показали, что отношение студентов к внедрению искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза в целом положительное, но есть некоторое непонимание в полной мере данной технологии, недоверие ей как компоненту образовательной технологии, а также трудности в процессе использования. В связи с этим студенты предпочитают искусственному интеллекту взаимодействие с преподавателем, хотя, по их мнению, некоторые элементы искусственного интеллекта могут быть использованы в образовательном процессе вуза, особенно при подготовке будущего учителя.

Список источников

1. Беркович М. Л. Развитие рынка услуг высшего образования в условиях цифровизации (на материалах Челябинской области) : автореф. дис. ... канд. эконом. наук. — 2020. — 24 с.
2. Беспалов В. А., Шкаберин В. А. Применение информационно-коммуникационных и сетевых технологий для дистанционного образования в БГТУ // Инновации в промышленности, управлении и образовании : материалы конф. — 2017. — С. 93–96.

3. Дони́на И. А., Тайкова Л. В. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога // *Современные проблемы науки и образования*. — 2014. — № 6. — URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16409> (дата обращения: 03.01.2021).
4. Дони́на И. А., Воднева С. Н. Электронная информационно-образовательная среда вуза как фактор повышения качества и доступности образования // *Педагогический вестник*. — 2019. — № 8. — С. 28–30.
5. Дорофеев Е. М. Формирование экономической культуры кадетов — будущих морских специалистов в условиях цифровизации образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 2019. — 24 с.
6. Мустафина А. Ф. Технология искусственного интеллекта в контексте бизнес-среды // *Стратегии бизнеса*. — 2019. — № 7 (63). — С. 8–13.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Азъ, 1994. — 244 с.
8. Пахомова Т. Е. Формирование ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа с учетом междисциплинарной интеграции в условиях цифровизации образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 2020. — 24 с.
9. Солнцева О. Г. Аспекты применения технологий искусственного интеллекта // *E-Management*. — 2018. — Т. 1, № 1. — С. 43–51.
10. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 12.01.2021).
11. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации : указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 12.01.2021).
12. Bonami B., Piazentini L., Dala-Possa A. Education, Big Data and Artificial Intelligence: Mixed methods in digital platforms // *Comunicar*. — 2020. — Vol. 28, Iss. 65. — Pp. 43–51.
13. Crompton H., Song D. The Potential of Artificial Intelligence in Higher Education // *Revista virtual Universidad catolicadel Norte*. — 2021. — Vol. 62. — Pp. 1–4.
14. Ferri F., Grifoni P., Guzzo T. Online Learning and Emergency Remote Teaching : Opportunities and Challenges in Emergency Situations // *Societies*. — 2020. — Vol.10, Iss. 4.
15. Официальные сетевые ресурсы Президента России. — URL : <http://www.kremlin.ru/events/president/news/64545> (дата обращения: 22.01.2021).
16. Сайт Центр 2М — российский информационный оператор, разработчик платформенных решений в области M2M и промышленного интернета вещей. — URL : <https://center2m.ru/digitalization-technologies> (дата обращения: 20.11.2020).

References

1. Berkovich M. L. *Razvitie rynka uslug vysshego obrazovanija v uslovijah cifrovizacii (na materialah Cheljabinskoy oblasti)* [The Development of Higher Education Service Market in the Conditions of Digitalization (at the example of the Chelyabinsk Region)]. 2020, 24 p. (In Russian).
2. Bespalov V. A., Shkaberin V. A. The Use of Information Network Technologies in Distance Education in Belgorod State Technical University. *Innovacii v promyshlennosti, upravlenii i obrazovanii : materialy konferencii* [Innovations in Industry, Management and Education: Proceedings of a Conference]. 2017, pp. 93–96. (In Russian).
3. Donina I. A., Tajkova L. V. Virtual Professional Communities as a Factor Promoting Teachers Competitiveness. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 6, URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16409> (accessed: 03.01.2021). (In Russian).
4. Donina I. A., Vodneva S. N. Electronic Information and Learning Environment of a University as a Factor Promoting Education Quality and Accessibility. *Pedagogicheskij vestnik* [Pedagogical Bulletin]. 2019, no. 8, pp. 28–30. (In Russian).

5. Dorofeev E. M. *Formirovanie jekonomicheskoy kul'tury kadetov — budushhih morskikh specialistov v uslovijah cifrovizacii obrazovanija* [Developing Economic Culture in Military Students, Novice Marine Officers, in the Conditions of Education Digitalization]. 2019, 24 p. (In Russian).

6. Mustafina A. F. Artificial Intelligence Technology in the Context of Business Environment. *Strategii biznesa* [Business Strategies]. 2019, no. 7 (63), pp. 8–13. (In Russian).

7. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80000 Words and Phraseological Expressions]. Moscow, Az Publ., 1994, 244 p. (In Russian).

8. Pahomova T. E. *Formirovanie IKT-kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha s uchetom mezhdisciplinarnoj integracii v uslovijah cifrovizacii obrazovanija* [The Development of Information Technology Competence in Students of Pedagogical Colleges in the Conditions of Interdisciplinary Integration and Education Digitalization]. 2020, 24 p. (In Russian).

9. Solnceva O. G. Aspects of AI Technology Application. *E-Management*. 2018, vol. 1, no. 1, pp. 43–51. (In Russian).

10. *O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda : ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204* [About National Goals and Strategic Tasks of the Russian Federation Development till 2024: Presidential Decree of 7.05.2018, no. 204]. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (accessed: 12.01.2021). (In Russian).

11. *O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii : ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10.10.2019 № 490* [About the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation: Presidential Decree of 10.10.2019, no. 490]. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>. (accessed: 12.01.2021). (In Russian).

12. Bonami B., Piazzentini L., Dala-Possa A. Education, Big Data and Artificial Intelligence: Mixed Methods in Digital Platforms. *Comunicar*. 2020, vol. 28, iss. 65, pp. 43–51.

13. Crompton H., Song D. The Potential of Artificial Intelligence in Higher Education. *Revista virtual Universidad catolicadel Norte*. 2021, vol. 62, pp. 1–4.

14. Ferri F., Grifoni P., Guzzo T. Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*. 2020, vol.10, iss. 4.

15. *Oficial'nye setevye resursy Prezidenta Rossii* [Official Network Resources of the President of the Russian Federation]. URL : <http://www.kremlin.ru/events/president/news/64545> (accessed 22.01.2021). (In Russian).

16. *Sajt Centr 2M — rossijskij informacionnyj operator, razrabotchik platformennyh reshenij v oblasti M2M i promyshlennogo Interneta veshhej* [Centre 2M Site: Russian Information Operator, Developer of M2M Platform Solutions and Industrial Internet of Things]. URL : <https://center2m.ru/digitalization-technologies> (accessed: 20.11.2020). (In Russian).

Информация об авторах

Донина Ирина Александровна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологического и художественного образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Воднева Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, декан факультета русской филологии и иностранных языков ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет».

Михайлова Марина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и административного права ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет».

Information about the authors

Donina Irina Aleksandrovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Technology and Art Education at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

Vodneva Svetlana Nikolayevna — Candidate of Pedagogy, Dean of the Faculty of Russian Philology and Foreign Languages at Pskov State University.

Mikhaylova Marina Nikolayevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Management and Administrative Law at Pskov State University.

Статья поступила в редакцию 19.01.2021; одобрена после рецензирования 20.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 19.01.2021; approved after reviewing 20.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 30–43.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 30–43.

Научная статья

УДК 159.9:616.89-008.441.3

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.003

Факторы риска семейной и образовательной среды для возникновения интернет-зависимости у студентов

Леньков Сергей Леонидович

Институт изучения детства, семьи и воспитания

Российской академии образования, Москва, Россия

new_psy@mail.ru

Рубцова Надежда Евгеньевна

Российский новый университет;

Московский государственный

областной университет, Москва, Россия

hore432810@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема факторов риска возникновения и развития интернет-зависимости у студентов. Актуальность исследования обусловлена противоречием между большим количеством средовых факторов риска интернет-зависимости, выделенных зарубежными авторами, и фактическим отсутствием эмпирической проверки значимости многих из них для российских студентов в современных условиях пандемии COVID-19.

Цель исследования состояла в выявлении и сравнительном анализе факторов риска, относящихся к семейной и образовательной среде и обуславливающих проявление интернет-зависимости у студентов вузов в современных реалиях.

Интернет-зависимость измерялась с помощью 6-пунктовой авторской психодиагностической шкалы. Факторы семейной и образовательной среды определялись с помощью 31-пунктовой авторской анкеты. Выборка включила 145 студентов российских вузов в возрасте от 18 до 35 лет.

Установлено, что определенные факторы риска, оказывающие статистически значимое влияние на рост интернет-зависимости есть и в семейной, и в образовательной среде. Вместе с тем в образовательной среде подобных факторов риска выявлено больше, а их влияние зачастую является более сильным. Однако среди факторов риска образовательной среды наиболее значимыми являются те, которые связаны не с преподавателями вуза, а с предметной средой (недостаточная благоустроенность вуза) и частью субъектной, представленной именно студентами. Полученные результаты обосновывают целесообразность продолжения исследования в направлении расширения изучаемых конкретных средовых факторов риска интернет-зависимости.

Ключевые слова: студенты вузов, интернет-среда, деструктивное поведение, интернет-зависимость, факторы риска, семейная среда, образовательная среда, предметный компонент среды, субъектный компонент среды, информационный компонент среды, родители, преподаватели, пандемия COVID-19.

Для цитирования: Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Факторы риска семейной и образовательной среды для возникновения интернет-зависимости у студентов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 30–43. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.003.

Original article

Risk Factors Associated with the Development of Internet Addiction in Students: Family vs. Learning Environment

Lenkov Sergey Leonidovich

The Institute of Childhood, Family and Upbringing
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
new_psy@mail.ru

Rubtsova Nadezhda Eugenyevna

Russian New University, Moscow, Russia
Moscow State Regional University, Moscow, Russia
hope432810@yandex.ru

Abstract. The article treats risk factors associated with the development of internet addiction in students. The relevance of the research is accounted for by a huge gap between a great number of environment-related risk factors singled out by foreign scholars and a lack of empirical research into the relevance of the aforementioned factors for Russian students in the conditions of the COVID-19 pandemic. The aim of the research is to single out and comparatively analyze risk factors associated with family influence and the impact of learning environments on the development of internet addiction in university students in the modern world.

Internet addiction is measured on a 6-point psychodiagnostic scale proposed by the authors. Risk factors associated with family influence and the impact of learning environments on the development of internet addiction in university students is measured on a 31-point scale proposed by the authors. The subjects of the research are 145 students of Russian universities (aged 18–35).

The investigation shows that there are certain risk factors that have a significant influence on the development of internet addiction, these factors are associated both with family influence and the impact of learning environments. The influence of learning environments is discovered to be greater than that of family environment. However, the most pronounced risks discovered in learning environments are not associated with academic staff but with uncomfortable and under-equipped learning spaces and hostility of other students. The obtained results substantiate the feasibility of further research aimed at the investigation of specific environment-related risk factors associated with internet addiction.

Key words: university students, internet environment, destructive behaviour, internet addiction, risk factors, family environment, learning environment, objects of the environment, subjects of the environment, information components of the environment, parents, academic staff, COVID-19 pandemic.

For citation: Lenkov S. L., Rubtsova N. E. Risk Factors Associated with the Development of Internet Addiction in Students: Family vs. Learning Environment. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 30–43. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.003.

Введение. Интернет-зависимость как разновидность деструктивного поведения в интернет-среде интенсивно изучается со второй половины 1990-х годов. Важное направление связано с выявлением факторов риска, приводящих к интернет-зависимости. В настоящее время подобные исследования широко представлены в мировой науке (Трусова, Гречаный, Солдаткин [и др.], 2020; Аграси, Abdeljawad, Baloglu, Kesici, Mahariq, 2020; Hassan, Alam, Wahab, Hawlader, 2020). В отечественной науке исследования интернет-зависимости встречаются чаще, чем других видов деструктивного поведения, например киберагрессии или кибервикти-

мизации. Тем не менее многие конкретные факторы риска интернет-зависимости в зарубежных публикациях представлены шире, чем в отечественных. Зарубежными авторами выделен также более широкий спектр факторов риска интернет-зависимости. В силу этого значимость некоторых известных факторов риска интернет-зависимости пока не проверена на отечественных выборках.

В целом в мировой науке к настоящему времени изучались многие разнообразные факторы риска интернет-зависимости, относящиеся:

- к показателям физического и психического здоровья и самочувствия, например цефалгии, нарушения сна и др. (Лоскутова, 2004);

- психофизиологическим показателям, например синдром гиперактивности (Цой, 2012, с. 18), моторная импульсивность (Трусова, Гречаный, Солдаткин [и др.], 2020, с. 77–78; Di, Gong, Shi, Ahmed, Nandi, 2019, pp. 5–7), усталость, стресс (Корягина, 2019, с. 79–80);

- когнитивным показателям, например импульсивность внимания (Di, Gong, Shi, Ahmed, Nandi, 2019, pp. 5–7; Liu, Lan, Wu, Yan, 2019, p. 8);

- поведенческим показателям, например плохая академическая успеваемость (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018, p. 16), участие в кибербуллинге в качестве агрессора (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017, p. 14) или жертвы (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017, p. 14; Lin, Liu, Cao, Wen, Xu, Xue, Lu, 2020, pp. 4–5).

Особенно широко изучались факторы риска, относящиеся к личностным свойствам, среди которых статистически значимые взаимосвязи с интернет-зависимостью эмпирически выявлены для следующих свойств:

- низкий уровень добросовестности и открытости опыту, импульсивность планирования (Трусова, Гречаный, Солдаткин [и др.], 2020, с. 77–78; Di, Gong, Shi, Ahmed, Nandi, 2019, p. 7); нейротизм, низкий уровень доброжелательности и экстраверсия (Di, Gong, Shi, Ahmed, Nandi, 2019, pp. 5–7);

- низкий уровень самоконтроля (Хомерики, 2013, с. 16; Цой, 2012, с. 17; Di, Gong, Shi, Ahmed, Nandi, 2019, pp. 5–7); склонность к преодолению норм и правил, к аддиктивному, делинквентному, самоповреждающему и саморазрушающему поведению (Хасанова, Котова, 2017, с. 160);

- фрустрированность, возбудимость, низкая нормативность поведения, робость, склонность к чувству вины, пониженный эмоциональный интеллект, эмоциональная неустойчивость (Хомерики, 2013, с. 12–18);

- одиночество (Цой, 2012, с. 17), появление суицидальных мыслей (Рыбалтович, 2012, с. 12), тревожность (Антоненко, 2014, с. 12; Дрепа, 2010, с. 20; Хомерики, 2013, с. 18);

- враждебность, депрессивность (Антоненко, 2014, с. 12; Дрепа, 2010, с. 20), агрессивность (Дрепа, 2010, с. 20; Хасанова, Котова, 2017, с. 160);

- страх негативной оценки, низкие самонаправленность и общая эмоциональная позитивность (Трусова, Гречаный, Солдаткин [и др.], 2020, с. 77–78).

Таким образом, персональные факторы риска интернет-зависимости в целом изучались очень широко, в меньшей степени рассмотрены средовые факторы. Среди них можно отметить те, которые связаны с разными средами:

- с социумом, такие как пережитая обстановка общественного насилия (Трусова, Гречаный, Солдаткин [и др.], 2020, с. 77–78), негативное прошлое (Корягина, 2019, с. 92);

- образовательной, такие как стресс от учебы и экзаменов, наличие интернет-аддиктивных одноклассников, плохие отношения с учителями (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018, p. 16);

- семейной, такие как пониженный уровень семейной экономики, гиперопека со стороны родителей, негативные отношения между родителями, низкая эмоцио-

нальная теплота родителей, непоследовательное материнское воспитание, использование родителями физических наказаний, пренебрежение родителей, слабый родительский контроль онлайн-активности и ее продолжительности (Xin, Xing, Pengfei, Hougu, Mengcheng, Hong, 2018, p. 16); низкая автономность от родителей, воспитательная неуверенность родителей (Смирнова, 2013, с. 247–249).

Важность средовых факторов риска интернет-зависимости в сочетании с их недостаточной изученностью, особенно на российских выборках, а тем более — в современных условиях пандемии COVID-19, обуславливают актуальность данного исследования, внимание которого сфокусировано на двух типах искомых факторов риска, относящихся к семейной и образовательной средам.

Цель исследования — выявление и сравнительный анализ факторов риска, относящихся к семейной и образовательной средам и обуславливающих проявление интернет-зависимости у российских студентов в условиях пандемии COVID-19.

Методики исследования. Выборку исследования составили 145 студентов вузов, расположенных в Москве, Санкт-Петербурге и Твери. Возраст испытуемых — от 18 до 35 лет ($M = 23,37$, $SD = 4,603$). В состав выборки вошли: 61 человек (42,1 %) мужского пола и 84 человека (57,9 %) женского; 111 человек (76,6 %) дневной формы обучения и 34 человека (23,4 %) заочной; 46 человек (31,7 %), обучающихся по программам бакалавриата, 18 человек (12,4 %) — специалитета, 81 человек (55,9 %) — магистратуры; 82 человека (56,6 %), обучающихся по гуманитарным специальностям (психология, психология служебной деятельности, социология) и 63 человека (43,4 %) — по техническим (информатика и вычислительная техника, информационные системы и технологии, прикладная информатика, программная инженерия, строительство, электроэнергетика и электротехника).

Выбор методики для определения интернет-зависимости обусловлен некоторыми обстоятельствами. В отечественной науке широко применяются две методики.

Первая методика — «Тест интернет-зависимости К. Янг» в адаптации и модификации В. А. Лоскутовой (Буровой)» (далее — методика В. А. Лоскутовой (Буровой) — представляет собой анкету из 40 пунктов, где первые 20 — вариант перевода с английского 20-пунктового «Теста интернет-зависимости» (“The Internet addiction test (IAT)”) К. Янг (Young, 1998), а последующие 20 пунктов содержат дополнительные вопросы, ориентированные на расширение представлений о проявлениях интернет-зависимости (Лоскутова, 2004), при этом данные о психометрической проверке методики В. А. Лоскутовой (Буровой) фактически отсутствуют.

Вторая методика — опросник «Китайская шкала интернет-зависимости» — “Chinese Internet Addiction Scale (CIAS)” (Chen, Weng, Su, Wu, Yang, 2003) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова (далее — методика В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова), имеющей психометрическую проверку. Этот опросник называют «Тест интернет-зависимости Чен (шкала CIAS)» (Малыгин, Феклисов, Искандирова, Антоненко, Смирнова, Хомерики, 2011, с. 28). Методика содержит 26 пунктов, измеряемых в 4-пунктовой шкале Лайкерта; объем ее вариантов ответов составляет $26 \times 4 = 104$. Из-за этого мы в итоге сделали выбор в пользу собственной шкалы, разработанной в рамках исследования. Она довольно кратка: шкала содержит 6 пунктов, измеряемых в дихотомической шкале «да/нет»; объем вариантов ответов составляет всего $6 \times 2 = 12$. Кроме того, мы надеялись, что разработанная шкала будет более релевантна современным условиям пандемии COVID-19, существенно изменившим жизнедеятельность всего общества, в том числе студенческой молодежи.

Заметим также, что подобный подход широко распространен в зарубежных исследованиях различных видов деструктивного поведения в интернет-среде: для измерения того или иного фактора риска часто используют авторские анкеты, для которых не выполняют полноценной психометрической проверки, но приводят

показатель надежности по внутренней согласованности «альфа Кронбаха»; при этом подобные анкеты обычно фигурируют под названием «шкала» (scale) (см., например, Jiang, Huang, Tao, 2018, p. 1438).

Итак, для измерения интернет-зависимости была разработана 6-пунктовая психодиагностическая шкала, в которой испытуемого просят оценить (с ответами «да/нет»), верны ли для него следующие утверждения:

- 1) меня очень раздражает, когда интернет отключен или недоступен;
- 2) я всегда расстраиваюсь, если приходится на некоторое время перестать пользоваться интернетом;
- 3) когда я просыпаюсь утром, у меня сразу появляется желание зайти в интернет;
- 4) если бы не было интернета, моя жизнь была бы абсолютно скучной и безрадостной;
- 5) в последнее время я провожу в интернете все больше времени;
- 6) часто днем я чувствую себя усталым (усталой) из-за того, что ночью сидел(а) в интернете.

Для данной шкалы значение альфа Кронбаха на выборке исследования составило 0,659, а показатель ретестовой надежности (коэффициент корреляции Пирсона между результатами теста и ретеста) при ретестовом интервале от двух до четырех недель составил 0,826. Кроме того, мы не проверяли разнородные показатели валидности.

Содержательная валидность шкалы обеспечивается гомогенным составом ее пунктов, каждый из которых имеет эмпирические и теоретические обоснования своей релевантности в качестве индикатора интернет-зависимости. Например, пункт шкалы «1. Меня очень раздражает, когда интернет отключен или недоступен» содержательно в значительной степени аналогичен пункту методики В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова «4. Я чувствую, беспокойство и раздражение, когда интернет отключен или недоступен» (Малыгин, Феклисов, Искандирова, Антоненко, Смирнова, Хомерики, 2011, с. 28), равно как и пункту методики В. А. Лоскутовой (Буровой) «20. Вы испытываете депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне сети, и отмечаете, что это состояние проходит, как только вы оказываетесь в онлайн» (Тест интернет-зависимости Кимберли Янг (перевод и модификация В. А. Буровой), 2004, с. 2).

Критериальная валидность шкалы обеспечивается соответствием результатов ее применения независимым внешним критериям, в качестве которых использовалась выраженность интернет-зависимости, определяемая по двум упомянутым выше методикам. На подвыборках исследования установлено, что суммарный балл по нашей шкале коррелирует (по Пирсону): с суммарным баллом по первым двадцати пунктам методики В. А. Лоскутовой (Буровой): $r = 0,72$, $p < 0,001$, $N = 57$; с общим баллом методики В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова: $r = 0,81$, $p < 0,001$, $N = 68$. В силу того, что используемые внешние критерии соответствуют результатам применения других измерительных методик, проверка такого соответствия показывает также конвергентную валидность нашей шкалы.

Факторная валидность шкалы определялась с помощью факторного анализа, осуществляемого методом главных компонент с вращением типа «варимакс». При выделении факторов по собственным значениям, превышающим единицу, выделился один фактор, объясняющий 43,248 % общей дисперсии, при этом минимальная факторная нагрузка пунктов шкалы пришлась на пункт 6 и составила 0,525; на остальные пункты нагрузка была выше 0,6 и достигала 0,718. Таким образом, предложенная шкала обладает удовлетворительной факторной валидностью.

Для измерения средовых факторов использовалась 31-пунктовая анкета, в которой испытуемый оценивал (по дихотомической шкале с ответами «да/нет»), верны ли для него следующие утверждения:

1. Мне нравится, как оформлен и благоустроен мой дом (квартира моей семьи, моя комната).
2. В моей семье живут родные для меня и папа, и мама (или жили, пока мне не исполнилось 18 лет).
3. Мои родители (или опекуны) контролируют каждый мой шаг, стремятся уберечь от любых опасностей.
4. Мои родители и/или близкие не очень-то верят в мои способности.
5. Мне часто не хватает близких, доверительных отношений с родителями.
6. У моих родителей или взрослых в семье в основном плохие отношения между собой.
7. Моим родителям и родственникам чаще всего нет до меня дела.
8. В детстве мои родители часто применяли ко мне физические наказания.
9. В моей семье никто не интересуется тем, с какой именно информацией из интернета я имею дело.
10. У меня есть свободный и безлимитный доступ в интернет.
11. Мои родители или близкие иногда интересуются тем, сколько времени я провожу в интернете.
12. Члены моей семьи помогают мне получать необходимые знания о правилах безопасного пользования интернетом.
13. У меня дома есть свой собственный компьютер (ноутбук, планшет), подключенный к интернету.
14. Родители и другие члены семьи не знают о том, в каких социальных сетях, чатах, форумах я участвую.
15. В моей семье никто не интересуется тем, в какие именно компьютерные игры я играю.
16. Мне нравится, как оформлен и благоустроен мой вуз, прилегающая территория, учебные аудитории.
17. В вузе мне иногда делают замечания из-за поведения.
18. В вузе у меня иногда возникают проблемы с другими студентами.
19. Большинство моих сокурсников безразлично или положительно относятся к тому, что кого-то обижают или преследуют в интернете.
20. Среди моих сокурсников многие слишком увлечены интернетом, компьютерными играми или своими сотовыми телефонами.
21. В моем вузе отношение преподавателей к студентам в основном плохое или безразличное.
22. Находясь в вузе, я не чувствую себя в безопасности.
23. Мне нравятся мой вуз и моя группа.
24. В вузе у меня много друзей.
25. Мои преподаватели иногда интересуются тем, как именно я использую Интернет не только в вузе, но и за его пределами.
26. В моем вузе существуют правила использования студентами интернета, личных сотовых телефонов и иных гаджетов.
27. Мои преподаватели иногда помогают мне получать необходимые знания о правилах безопасного пользования интернетом.
28. Преподаватели часто дают мне задания или проверяют их выполнение с помощью интернета (не только в условиях дистанционного обучения).
29. Преподаватели часто рекомендуют мне сайты и ресурсы интернета, на которых размещена полезная информация.

30. В вузе нам регулярно объясняют, какие ресурсы интернета являются опасными или вредными.

31. Преподаватели часто контактируют со мной с помощью интернета (не только в условиях дистанционного обучения).

Таким образом, измерение по данной анкете проводилось на качественном уровне, констатируя только само наличие или отсутствие воздействия того или иного фактора.

В соответствии с подходом к систематизации и обобщению факторов риска интернет-среды (Леньков, Рубцова, Ефремова, 2020) вопросы анкеты относятся двум видам среды — семейной и образовательной (основного образовательного учреждения, в данном случае — вуза), для каждой из которых представлены три ее ключевых компонента:

- предметный (для семейной среды представлен вопросом 1, для образовательной — вопросом 16);
- субъектный (для семейной среды представлен вопросами 2–8, для образовательной — вопросами 17–25);
- информационный (для семейной среды представлен вопросами 9–15, для образовательной — вопросами 26–31).

Статистический анализ данных выполнялся с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0 (IBM Corporation, Armonk, N. Y., USA). Для выявления влияния факторов применяли непараметрический критерий Манна — Уитни. Для оценки силы влияния использовали коэффициент «эта-квадрат» (eta squared), показывающий, какая часть общей дисперсии объясняется влиянием фактора, и рассчитываемый по формуле, которая представлена в работе зарубежных исследователей (Fritz, Morris, Richler, 2012, p. 12).

Таблица 1

Влияние факторов предметной и субъектной семейной среды

Фактор	Ответ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1. Дом благоустроен	Да	78	1.33	-1.938	.053
	Нет	67	1.87		
2. Есть или были родные папа и мама	Да	113	1.63	-.633	.527
	Нет	32	1.41		
3. Родители все контролируют	Да	22	2.09	-1.409	.159
	Нет	123	1.49		
4. Родители не верят в способности	Да	18	2.39	-2.122	.034
	Нет	127	1.46		
5. Нет близких отношений с родителями	Да	21	2.14	-1.092	.275
	Нет	124	1.48		
6. Плохие отношения родителей между собой	Да	24	2.17	-1.593	.111
	Нет	121	1.46		
7. Родителям нет дела	Да	8	2.38	-1.332	.183
	Нет	137	1.53		
8. Родители применяли физические наказания	Да	14	2.21	-1.026	.305
	Нет	131	1.51		

Примечания:

1) факторы представлены с помощью краткой формулировки (отражает их смысл) соответствующего вопроса анкеты;

2) *n* — объем группы, соответствующей ответу; *M* — среднее (по группе) значение показателя интернет-зависимости; *Z* — z-значение теста Манна — Уитни, *p* — асимптотический двухсторонний уровень статистической значимости; значения *p* < 0,05 выделены полужирным шрифтом;

3) нули в записи целых опущены, вместо десятичной запятой используется точка.

Обсуждение результатов. Результаты того, как оценено влияние факторов предметного и субъектного компонентов семейной среды, представлены в таблице 1. Единственный фактор, для которого выявлено достоверное влияние (фактор риска интернет-зависимости) — неверие родителей в способности своего ребенка. Вместе с тем обращает на себя внимание хотя и не достигающая уровня достоверности, но все же довольно высокая значимость ($p = 0,053$) влияния неблагоустроенности дома.

Тем не менее есть интересные «отрицательные» результаты: так, не значимым оказалось влияние неполноты семьи, гиперопеки родителей, отсутствия теплых отношений с ними, плохих отношений родителей между собой, родительского пренебрежения и применения физических наказаний. Все эти факторы были выбраны нами для проверки не случайно, а на основе результатов других исследователей, показавших значимость данных факторов для тех или иных видов деструктивного поведения (интернет-зависимости, киберагрессии или кибервиктимизации) детей, подростков, молодежи в интернет-среде. Отсутствие существенного влияния данных факторов объясняется, на наш взгляд, тем, что для студентов, в отличие от школьников, влияние таких проявлений семейной среды уже в значительной степени ослаблено. Вместе с тем общая, генеральная связь с семьей по-прежнему сохраняется, о чем свидетельствует значимость неверия родителей в способности ребенка, в его готовность действовать и принимать решения самостоятельно.

Аналогичное отсутствие, казалось бы, вполне ожидаемого влияния выявилось для многих факторов информационного компонента семейной среды: родительского контроля информации, используемой из интернета, посещаемых социальных сетей, используемых игр и т. п.; наличия собственного компьютера и свободного доступа в интернет, которые теперь имеются у большинства студентов; отсутствия помощи семьи в получении знаний о безопасном использовании интернета (табл. 2). Родительский контроль времени, проводимого в интернете, для случая студентов является проявлением гиперопеки и оказывает обратное, негативное влияние, приводя к достоверному ($p = 0,019$) усилению выраженности интернет-зависимости.

Таблица 2

Влияние факторов информационной семейной среды

Фактор	Ответ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
9. В семье не интересуются информацией	Да	79	1.62	-.045	.964
	Нет	66	1.53		
10. Свободный доступ в интернет	Да	140	1.57	-.056	.956
	Нет	5	1.80		
11. Родители интересуются временем	Да	37	2.05	-2.354	.019
	Нет	108	1.42		
12. В семье помогают получать знания	Да	25	1.92	-.681	.496
	Нет	120	1.51		
13. Есть свой компьютер	Да	133	1.59	-.790	.430
	Нет	12	1.42		
14. В семье не знают про сети, форумы и т. п.	Да	77	1.68	-1.345	.179
	Нет	68	1.47		
15. В семье не интересуются играми	Да	88	1.73	-1.514	.130
	Нет	57	1.35		

Примечание: все обозначения — как в таблице 1.

В отличие от предыдущего, анализ предметного и субъектного компонентов образовательной среды позволил выявить множество факторов риска (табл. 3). На повышение выраженности интернет-зависимости статистически значимо влияют плохое благоустройство вуза, безразличие других студентов к преследованию в интернете и их излишняя увлеченность интернетом и гаджетами, безразличное отношение преподавателей, небезопасность вузовской среды. В то же время не оказывают значимого влияния внутривузовский контроль поведения и использования интернета, наличие проблем в отношениях с другими студентами, а также, что самое удивительное, наличие (или отсутствие) друзей в вузе и общая оценка психологического климата в вузе («нравятся вуз и группа»).

Таблица 3

Влияние факторов предметной и субъектной образовательной среды

Фактор	Ответ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
16. Вуз благоустроен	Да	66	1.17	-3.070	.002
	Нет	79	1.92		
17. Замечания из-за поведения	Да	6	1.67	-.337	.736
	Нет	139	1.58		
18. Проблемы с другими студентами	Да	4	2.75	-1.087	.277
	Нет	141	1.55		
19. Безразличие к преследованию	Да	22	2.41	-2.438	.015
	Нет	123	1.43		
20. Излишняя увлеченность интернетом	Да	54	2.04	-2.737	.006
	Нет	91	1.31		
21. Плохое отношение к студентам	Да	16	2.56	-2.078	.038
	Нет	129	1.46		
22. Небезопасность вуза	Да	13	2.46	-2.072	.038
	Нет	132	1.49		
23. Нравятся вуз и группа	Да	135	1.59	-.586	.558
	Нет	10	1.50		
24. В вузе много друзей	Да	62	1.45	-.915	.360
	Нет	83	1.67		
25. Интересуются, как использует интернет	Да	23	1.61	-.017	.987
	Нет	122	1.57		

Примечание: все обозначения — как в таблице 1.

Последние факты являются, на наш взгляд, отражением общих тенденций возрастания индивидуализма и изменения типа организационной культуры многих вузов на бюрократический с некогда широко представленного семейного типа.

Для информационного компонента образовательной среды ни одного достоверного фактора риска не выявлено (табл. 4).

Вместе с тем важно отметить, что наличие в вузе правил использования интернета имеет тенденцию ($p = 0,077$) к обратному, негативному влиянию на интернет-зависимость, а все усилия преподавателей по повышению конструктивности использования студентами интернета (помощь в получении знаний, рекомендации по полезным ресурсам и т. д.) для случая интернет-зависимости оказались недостаточно эффективными.

Таблица 4

Влияние факторов информационной образовательной среды

Фактор	Ответ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
26. Есть правила использования интернета	Да	53	1.92	-1.768	.077
	Нет	92	1.38		
27. Помогают получать знания об интернете	Да	54	1.61	-.105	.916
	Нет	91	1.56		
28. Дают задания через интернет	Да	89	1.56	-.247	.805
	Нет	56	1.61		
29. Рекомендуют полезные ресурсы	Да	106	1.66	-1.168	.243
	Нет	39	1.36		
30. Объясняют про вредные ресурсы	Да	32	2.00	-1.042	.297
	Нет	113	1.46		
31. Контактируют с помощью интернета	Да	67	1.46	-.730	.465
	Нет	78	1.68		

Примечание: все обозначения — как в таблице 1.

Ранжирование выявленных факторов риска по силе их влияния на интернет-зависимость показало, что наиболее сильное влияние оказывает предметная среда вуза, далее идет влияние сверстников (сокурсники безразличны к преследованиям в интернете, излишне увлечены гаджетами) и семьи (проявление гиперопеки родителей и их неверие в способности своего ребенка) (табл. 5).

Таблица 5

Ранжирование факторов риска семейной и образовательной среды

Ранг	Фактор риска	<i>p</i>	Сила влияния (эта-квадрат)
1	16. Вуз не благоустроен	.002	.065
2	20. Сокурсники излишне увлечены интернетом или сотовыми телефонами	.006	.052
3	19. Сокурсники безразличны к преследованию в интернете	.015	.041
4	11. Родители интересуются временем, проводимым в интернете	.019	.038
5	4. Родители не верят в способности	.034	.031
6–7	21. Преподаватели плохо или безразлично относятся к студентам	.038	.030
6–7	22. Вуз не дает ощущения безопасности	.038	.030

Примечания:

1) оцениваемые факторы представлены с помощью краткой формулировки (отражает смысл фактора) соответствующего вопроса анкеты; полная формулировка вопросов анкеты представлена в тексте;

2) *p* — асимптотический двухсторонний уровень статистической значимости согласно тесту Манна — Уитни. Значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом. Нули в записи целых опущены, вместо десятичной запятой используется точка.

Влияние отношения преподавателей и общего психологического климата вуза оказалось на двух последних местах в плане безопасности. Данные результаты, на наш взгляд, в определенной степени разрушают привычные, давно сложившиеся

и ретранслируемые стереотипы, согласно которым ключевой причиной почти любого девиантного поведения учащихся (в данном случае — студентов), проявляемого и в образовательной среде, является недоработка (некомпетентность и т. п.) педагогов (преподаватели, учителя, воспитатели).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исследование показало, что определенные факторы риска интернет-зависимости представлены как в семейной, так и в образовательной среде. Однако в образовательной среде таких факторов было выявлено больше, а их влияние оказалось более сильным. Лишь один выявленный фактор риска образовательной среды оказался связан непосредственно с преподавателями вуза (безразличное отношение к студентам), а остальные коррелируют с предметной средой вуза, его организационной культурой (за нее отвечают не только преподаватели), а главное — с вузовским окружением сверстников.

Выявленный факт недостаточной эффективности усилий преподавателей по повышению конструктивности использования студентами интернета имеет, на наш взгляд, два прикладных следствия:

1) целесообразно пересмотреть получившее широкое распространение перекладывание ответственности за деструктивное поведение студентов (в интернет-среде и не только) исключительно на преподавателей (а для случая школьников — на учителей), поскольку результаты нашего исследования показывают, что значительно более сильное влияние может оказывать окружение сверстников (одногруппники, сокурсники и т. п.);

2) соответственно, в программах профилактики различных видов деструктивного поведения и связанных с ними программах повышения квалификации педагогических работников основной акцент следует сделать на повышении компетентности преподавателей не только в сфере информационных технологий, но и на сопровождении и поддержке формирования адекватных ценностно-смысловых, нравственных, мотивационно-потребностных структур личности студентов, целенаправленного создания студенческих коллективов, способных к конструктивной самоорганизации.

Перспективы продолжения исследования связаны с расширением спектра изучаемых средовых факторов риска, совершенствованием используемого измерительного инструментария, распространением исследования на другие виды деструктивного поведения, а также разновидности средовых факторов (в частности, на факторы среды социума).

Список источников

1. Антоненко А. А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: клинико-психологические особенности и профилактика : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2014. — 19 с.
2. Дрепа М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Пятигорск, 2010. — 24 с.
3. Корягина Т. М. Психологические предикторы интернет-зависимости студентов : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2019. — 187 с.
4. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Концептуализация структуры факторов риска интернет-среды // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 4 (56). — С. 7–22.
5. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Новосибирск, 2004. — 23 с.
6. Малыгин В. Л., Феклисов К. А., Искандирова А. С., Антоненко А. А., Смирнова Е. А., Хомерики Н. С. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики : учеб. пособие. — М. : Моск. гос. мед.-стоматолог. ун-т, 2011. — 32 с. — URL : <http://www.medpsy.ru/library/library135.php> (дата обращения: 17.11.2020).

7. Рыбалтович Д. Г. Психологические особенности пользователей онлайн-игр с различной степенью игровой аддикции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2012. — 21 с.
8. Смирнова Е. А. Особенности семейного воспитания интернет-зависимых подростков // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 2, № 1. — С. 246–252.
9. Тест интернет-зависимости Кимберли Янг (перевод и модификация В. А. Буровой) // Cyberpsy.ru. — 2004. — С. 1–4. — URL : http://cyberpsy.ru/tests/internet_addiction_test_young/ (дата обращения: 17.11.2020).
10. Трусова А. В., Гречаный С. В., Солдаткин В. А., Яковлев А. Н., Илюк Р. Д., Чупрова Н. А., Николишин А. Е., Понизовский П. А., Кибитов А. А., Вантей В. Б., Громыко Д. И., Долгих Н. Н., Ерофеева Н. А., Ильичев А. Б., Магомедова Е. А., Нечаева А. И., Пашкевич Н. В., Поздняк В. В., Семенова Ю. С., Сидоров А. А., Ханыков В. В., Хуторянская Ю. В., Крупицкий Е. М., Шмуклер А. Б., Егоров А. Ю., Кибитов А. О. Предикторы развития интернет-аддикции: анализ психологических факторов // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 2020. — № 1. — С. 72–82.
11. Хасанова И. И., Котова С. С. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 4. — С. 146–168.
12. Хомерики Н. С. Индивидуально-психологические особенности подростков с интернет-зависимым поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — 2013. — 34 с.
13. Цой Н. А. Социальные факторы феномена интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Владивосток, 2012. — 23 с.
14. Arpacı I., Abdeljawad T., Baloglu M., Kesici Ş., Mahariq I. Mediating effect of Internet addiction on the relationship between individualism and cyberbullying: Cross-sectional questionnaire study // Journal of Medical Internet Research. — 2020. — Vol. 22, N 5. — Pp. 1–14.
15. Chen S.-H., Weng L.-J., Su Y.-J., Wu H.-M., Yang P.-F. Development of a Chinese Internet Addiction Scale and its psychometric study // Chinese Journal of Psychology. — 2003. — Vol. 45, N 3. — Pp. 279–294.
16. Di Z., Gong X., Shi J., Ahmed H. O.A., Nandi A. K. Internet addiction disorder detection of Chinese college students using several personality questionnaire data and support vector machine // Addictive Behaviors Reports. — 2019. — Vol. 10. — Pp. 1–9.
17. Fritz C. O., Morris P. E., Richler J. J. Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation // Journal of Experimental Psychology: General. — 2012. — Vol. 141, N 1. — Pp. 2–18.
18. Hassan T., Alam M. M., Wahab A., Hawlader M. D. Prevalence and associated factors of internet addiction among young adults in Bangladesh // Journal of the Egyptian Public Health Association. — 2020. — Vol. 95. — Pp. 1–8.
19. Ildırım E., Çalıcı C., Erdoğan B. Psychological correlates of cyberbullying and cyber-victimization // The International Journal of Human and Behavioral Science. — 2017. — Vol. 3, N 2. — Pp. 7–21.
20. Jiang Q., Huang X., Tao R. Examining factors influencing internet addiction and adolescent risk behaviors among excessive internet users // Health Communication. — 2018. — Vol. 33, N 12. — Pp. 1434–1444.
21. Lin L., Liu J., Cao X., Wen S., Xu J., Xue Z., Lu J. Internet addiction mediates the association between cyber victimization and psychological and physical symptoms: moderation by physical exercise // BMC Psychiatry. — 2020. — Vol. 20. — Pp. 1–8.
22. Liu S.-J., Lan Y., Wu L., Yan W.-S. Profiles of impulsivity in problematic Internet users and cigarette smokers // Frontiers in Psychology. — 2019, Apr. 4. — Vol. 10. — Pp. 1–15.
23. Xin M., Xing J., Pengfei W., Houru L., Mengcheng W., Hong Z. Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China // Addictive Behaviors Reports. — 2018. — Vol. 7. — Pp. 14–18.
24. Young K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // Cyberpsychology & Behavior. — 1998. — Vol. 1, N 3. — Pp. 237–244.

References

1. Antonenko A. A. *Internet-zavisimost' podrostkov ot komp'yuternyh igr i onlajn-obshhenija: kliniko-psihologicheskie osobennosti i profilaktika* [Internet Addiction in Adolescents: Online-Game Disorders and Internet-Communication Disorders: Clinical and Psychological Characteristics and Prevention]. Moscow, 2014, 19 p. (In Russian).
2. Drepa M. I. *Psihologicheskaja profilaktika internet-zavisimosti u studentov* [Psychological Prevention of Internet Addiction in Students]. Pyatigorsk, 2010, 24 p. (In Russian).
3. Korjagina T. M. *Psihologicheskie prediktory internet-zavisimosti studentov* [Psychological Predictors of Internet Addiction in Students]. Moscow, 2019, 187 p. (In Russian).
4. Len'kov S. L., Rubcova N. E., Efremova G. I. Conceptualization of Risk Factors Associated with the Internet Environment. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 4 (56), pp. 7–22. (In Russian).
5. Loskutova V. A. *Internet-zavisimost' kak forma nehimicheskikh addiktivnyh rasstrojstv* [Internet Addiction as a Nonchemical Addictive Disorder]. Novosibirsk, 2004, 23 p. (In Russian).
6. Malygin V. L., Feklisov K. A., Iskandirova A. S., Antonenko A. A., Smirnova E. A., Homeriki N. S. *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki* [Internet Addiction: Criteria and Diagnosis]. Moscow, Moscow State University of Medicine and Dentistry Publ., 2011, 32 p. URL : <http://www.medpsy.ru/library/library135.php> (accessed: 17.11.2020). (In Russian).
7. Rybaltovich D. G. *Psihologicheskie osobennosti pol'zovatelej onlajn-igr s razlichnoj stepen'ju igrovoj addikcii* [Psychological Characteristics of Online Game Users with Various Gaming Disorders]. St. Petersburg, 2012, 21 p. (In Russian).
8. Smirnova E. A. Peculiarities of Family Education of Internet Addicted Teenagers. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2013, vol. 2, no. 1, pp. 246–252. (In Russian).
9. The Kimberly Young Internet Addiction Test. Syberpsy.ru. 2004, pp. 1–4. URL: http://cyberpsy.ru/tests/internet_addiction_test_young/ (accessed: 17.11.2020). (In Russian)
10. Trusova A. V., Grechanyj S. V., Soldatkin V. A., Jakovlev A. N., Iljuk R. D., Chuprova N. A., Nikolishin A. E., Ponizovskij P. A., Kibitov A. A., Vantej V. B., Gromyko D. I., Dolgih N. N., Erofeeva N. A., Il'ichev A. B., Magomedova E. A., Nechaeva A. I., Pashkevich N. V., Pozdnjak V. V., Semenova Ju. C., Sidorov A. A., Hanykov V. V., Hutorjanskaja Ju. V., Krupickij E. M., Shmukler A. B., Egorov A. Ju., Kibitov A. O. Predictors of Internet Addiction Development: Analyzing Psychological Factors. *Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psihologii* [An Overview of Psychiatry and Medical Psychology]. 2020, no. 1, pp. 72–82. (In Russian).
11. Hasanova I. I., Kotova S. S. The Interconnection of Internet Addiction in Students with Coping and Deviant Behaviors. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2017, vol. 19, no. 4, pp. 146–168. (In Russian).
12. Homeriki N. S. *Individual'no-psihologicheskie osobennosti podrostkov s internet-zavisimym povedeniem* [Individual Psychological Characteristics of Teenagers with Internet Addiction]. 2013, 34 p. (In Russian).
13. Coj N. A. *Social'nye faktory fenomena internet-zavisimosti* [Social Factors Associated with Internet Addiction]. Vladivostok, 2012, 23 p. (In Russian).
14. Arpaci I., Abdeljawad T., Baloglu M., Kesici Ş., Mahariq I. Mediating Effect of Internet Addiction on the Relationship between Individualism and Cyberbullying: Cross-sectional Questionnaire Study. *Journal of Medical Internet Research*. 2020, vol. 22, no. 5, pp. 1–14.
15. Chen S.-H., Weng L.-J., Su Y.-J., Wu H.-M., Yang P.-F. Development of a Chinese Internet Addiction Scale and its Psychometric Study. *Chinese Journal of Psychology*. 2003, vol. 45, no. 3, pp. 279–294.
16. Di Z., Gong X., Shi J., Ahmed H. O. A., Nandi A. K. Internet Addiction Disorder Detection of Chinese College Students Using Several Personality Questionnaire Data and Support Vector Machine. *Addictive Behaviors Reports*. 2019, vol. 10, pp. 1–9.
17. Fritz C. O., Morris P. E., Richler J. J. Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2012, vol. 141, no. 1, pp. 2–18.

18. Hassan T., Alam M. M., Wahab A., Hawlader M. D. Prevalence and Associated Factors of Internet Addiction among Young Adults in Bangladesh. *Journal of the Egyptian Public Health Association*. 2020, vol. 95, pp. 1–8.

19. Ildırım E., Çalıcı C., Erdoğan B. Psychological Correlates of Cyberbullying and Cyber-Victimization. *The International Journal of Human and Behavioral Science*. 2017, vol. 3, no. 2, pp. 7–21.

20. Jiang Q., Huang X., Tao R. Examining Factors Influencing Internet Addiction and Adolescent Risk Behaviors among Excessive Internet Users. *Health Communication*. 2018, vol. 33, no. 12, pp. 1434–1444.

21. Lin L., Liu J., Cao X., Wen S., Xu J., Xue Z., Lu J. Internet Addiction Mediates the Association between Cyber Victimization and Psychological and Physical Symptoms: Moderation by Physical Exercise. *BMC Psychiatry*. 2020, vol. 20, pp. 1–8.

22. Liu S.-J., Lan Y., Wu L., Yan W.-S. Profiles of Impulsivity in Problematic Internet Users and Cigarette Smokers. *Frontiers in Psychology*. 2019, Apr. 4, vol. 10, pp. 1–15.

23. Xin M., Xing J., Pengfei W., Houru L., Mengcheng W., Hong Z. Online Activities, Prevalence of Internet Addiction and Risk Factors Related to Family and School among Adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*. 2018, vol. 7, pp. 14–18.

24. Young K. S. Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychology & Behavior*. 1998, vol. 1, no. 3, pp. 237–244.

Информация об авторах

Леньков Сергей Леонидович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования».

Рубцова Надежда Евгеньевна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет»; профессор кафедры психологического консультирования ГОУ ВО «Московский государственный областной университет».

Information about the authors

Lenkov Sergey Leonidovich — Doctor of Psychology, Professor, Senior Researcher at The Institute of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education.

Rubtsova Nadezhda Eugenyevna — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of General Psychology and Labor Psychology at Russian New University, Professor in the Department of Psychological Counseling at Moscow State Regional University.

Статья поступила в редакцию 02.12.2020; одобрена после рецензирования 15.12.2020; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 02.12.2020; approved after reviewing 15.12.2020; accepted for publication 21.01.2021.

Научная статья

УДК (373+377)(47+57)«192/193»

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.004

Инновационный характер отечественного образования в 1920–1930-х годах: региональный аспект

Щетинина Наталья Павловна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

n.shetinina@365rsu.edu.ru;

vlasov-an@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы исследования состоит в анализе новых подходов к обучению в отечественном образовании в указанный период.

Цель статьи — с помощью теоретических методов анализа, сравнения, обобщения, систематизации материала педагогических источников, архивных документов изучить особенности применения инноваций в образовании на региональном уровне, отношение учительства к инновациям, развитие новых форм внеклассной работы в региональной системе образования.

В статье обобщен архивный материал и некоторые новые историко-педагогические сведения, касающиеся инноваций (на примере региона), которые дополняют имеющиеся в историко-педагогической науке данные, что свидетельствует о теоретической значимости и элементах научной новизны проведенного исследования.

Сделаны выводы о том, что педагогический персонал был не подготовлен к использованию образовательных нововведений, однако они были ориентированы на ребенка, развитие его мышления, самостоятельности, трудовых навыков, активности.

Результаты исследования могут быть использованы научными работниками, преподавателями, студентами при изучении истории педагогики и образования.

Ключевые слова: инновационный характер, инновации, образование, комплексный метод, метод проектов, лабораторный метод, экскурсионный метод, дальтон-план, трудовой метод, кружковая деятельность.

Для цитирования: Щетинина Н. П. Инновационный характер отечественного образования в 1920–1930-х годах: региональный аспект // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 44–52. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.004.

Original article

Innovation in Russian Education in the 1920s–1930s: Regional Aspects

Shchetinina Natalia Pavlovna

Ryazan State University named for S. Yesenin,

Ryazan, Russia

n.shetinina@365rsu.edu.ru;

vlasov-an@mail.ru

Abstract. The relevance of the issue investigated in the present article consists in the analysis of novel approaches to education in Russia in the 1920s-1930s.

The aim of the article is to theoretically analyze, compare, generalize and systematize pedagogical data and archival materials to explore innovations in education at a regional level, to investigate teachers' perception of innovations, to trace the evolution of extracurricular activities in provincial educational institutions.

The article analyzes and generalizes archival data and some newly acquired historical and pedagogical materials associated with regional innovations which complement already existing historical and pedagogical data and, therefore, have theoretical significance and scientific novelty.

The article maintains that during the aforementioned period, teaching staff were not ready to fully use educational innovations which, nevertheless were child-centered and were aimed at developing children's thinking, independence, working skills and vigor.

The results of the research can be used by scholars, teachers and students who wish to explore history of pedagogy and education.

Key words: innovative character, innovations, education, complex approach, project approach, laboratory approach, excursion approach, the Dalton Plan, labour approach, extracurricular activities.

For citation: Shchetinina N. P. Innovation in Russian Education in the 1920s–1930s: Regional Aspects. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 44–52. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.004.

Введение. Истоки инновационных процессов в отечественном образовании берут начало в конце XIX — начале XX века под влиянием новых педагогических течений, в основу которых была положена идея педоцентризма. Во многом новые подходы к обучению и воспитанию возникали под влиянием инновационных теорий западноевропейских ученых (Г. Кершенштейнер, В. А. Лай, Д. Дьюи, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг, М. Монтессори и др.), которые активно искали пути реформирования современного им образования. Одним из таких подходов было построение учебного процесса на основе комплексных программ. Они применялись в конце XIX — начале XX века во многих странах мира. Больше всего такой подход был распространен на начальной ступени обучения, где дети изучали предметы и явления окружающей жизни, выполняли различные иллюстративные работы в связи с развитием навыков письма, счета, чтения; могли самостоятельно предлагать темы для изучения с учетом их интересов. Однако, как убеждают изученные теоретические и архивные источники, комплексная методика, подобно другим инновационным методам обучения, достаточно широко применяется и в системе общего среднего и профессионального образования.

Педагогика 1920-х годов была предметом исследования отечественных историографов (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Р. Б. Вендровская; Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королёв; Ф. А. Фрадкин и др.), в трудах которых рассматривались некоторые новые подходы к обучению.

Инновационные методики в контексте оценки школьной политики 1920-х годов упоминаются в ряде исследований (Н. А. Белканов, Д. В. Колыхалов).

Анализ инновационных подходов в образовании, творческие поиски учителей по совершенствованию обучения в школе представлены в очерках по истории советской школы и педагогики 1920–1930-х годов (Ф. Ф. Королёв).

В некоторых исследованиях регионального плана вопросы развития образования, не являясь предметом специального изучения, рассматриваются в общем контексте культурного развития Рязанского края (И. П. Попов; П. В. Акульшин). Однако

обзор литературы убеждает в отсутствии специальных работ регионального характера по проблеме развития инноваций в образовании исследуемого периода. В связи с этим *цель* статьи — охарактеризовать новые подходы к обучению, особенности их использования в 1920–1930-х годах на примере Рязанского региона.

В ходе исследования применялись следующие методы: 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).

Использованные в статье и ранее не опубликованные архивные материалы позволили сделать выводы, свидетельствующие об элементах научной новизны и теоретической значимости полученных результатов.

Обсуждение основных результатов. В отечественной педагогике обратили внимание на комплексный метод в 1923 году, когда Государственным ученым советом (ГУС) были составлены первые комплексные учебные программы. Их составители отказались от предметного преподавания и предложили новый подход к освоению основ наук, в соответствии с которым весь программный материал преподносился в виде комплекса сведений о природе, труде и обществе. Именно поэтому новые программы ГУС, подготовленные в 1923–1925 годах, назывались комплексными, или построенными по принципу концентрации.

Естественным и единственным центром, вокруг которого строилась комплексная программа, был труд, поэтому в программах ГУС стержнем всех комплексов выступала трудовая деятельность людей в тех или иных формах. Труд рассматривался как основа, которая соединяла все области человеческой культуры, политические и идеологические надстройки.

По мнению педагогических деятелей того периода, комплексное построение учебного материала предполагало соблюдение ряда требований. Во-первых, материал для педагогического воздействия нужно было преподносить в конкретных и естественных формах из окружающей ребенка среды (в противоположность искусственно подобранному материалу предметной системы); использовать не отдельные, разрозненные части этой среды, а их группы, связанные в комплекс вокруг какого-либо центрального явления или факта. Во-вторых, выбор главной темы комплекса обуславливался, с одной стороны, интересами ребенка, а с другой — его возрастом, так как педологические исследования показывали, что чем ниже возраст ребенка, тем мельче должны быть комплексы для охвата. В-третьих, выбор комплекса также зависел от социальной установки школы и с учетом интересов ребенка должен был отвечать классовым целям школы. В-четвертых, организации материала в комплексе следовало содействовать органическому росту ребенка, при котором его интересы постепенно приводят к овладению систематизированным опытом человечества. В-пятых, чем старше возраст, тем шире становились комплексные темы, а связи между их частями — глубже.

В программах ГУС различные области жизни были представлены в виде комплексных тем: «Осенние работы в деревне», «Наш город», «Охрана здоровья» и т. д.

Учебный материал школ первой и второй ступени располагался по трем разделам: «Природа и человек», «Труд» и «Общество», но различался по широте охвата тем. Так, в школе I ступени рассматривались вопросы жизни ребенка в семье, школе, жизни села и деревни, района, губернии, республики. Вводились сезонные комплексные темы: «Первое мая — международный праздник трудящихся», «Осенние работы в деревне», «Великая Октябрьская социалистическая революция» и т. д.

Пример использования комплексного метода в школьном обучении представлен в таблице.

Примерная схема увязки вопросов военизации с программой 7-го года обучения школы семилетки

Обществоведение	География	Литература	Физика	Химия	ИЗО
СССР как фронт мировой революции. Буржуазные окружения и опасности новой интервенции. Политика мира, политика дружбы и поддержки угнетенных стран. Военизация промышленности (из доклада т. Ворошилова на XIV партсъезде). Всеобщее разоружение (проект русской делегации на Женевской конференции). Пакт Келлога. Шестой конгресс Коминтерна и опасность войны и др.	Обратить внимание на вооружение капиталистических стран	А. Барбюс «Огонь», Э. А. Синклер «Джимми Хиггинс»	Применение токов высокого напряжения в проволочных заграждениях. Значение перископа и прожектора	Удушающие взрывчатые и защитные средства (противогазы и противоядия)	Проекты декорации ко дню Красной Армии и плакаты: потери от империалистической войны людьми и финансово-материальные; рост расходов на вооружение в буржуазных странах; рост вооружений иностранных армий; рост авиационной и химической промышленности за границей, и в СССР; рост Осоавиахима и др.

Примечание: Таблица приводится по источнику: Схема обследования школ I степени инспекторами, доклады о художественном воспитании и о состоянии школ повышенного типа на конференции школьных работников, л. 32.

Практика показала, что использование комплексных программ имело как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, их использование с учетом интересов и возраста детей способствовало усилению связи школы с общественно-политической жизнью страны; знакомило с различными явлениями в жизни общества, видами труда; указывало на связь между людьми в процессе их трудовой, экономической деятельности. У обучающихся формировались первоначальные трудовые умения, самостоятельность, активность, любовь к родному краю. Комплексные программы способствовали введению в практику советской школы таких форм обучения, как экскурсии, лабораторные и практические работы. С другой стороны, обучение по комплексным программам имело существенный недостаток: учебные предметы распались на изолированные части, нередко соединенные между собой искусственно надуманной темой, что приводило к отсутствию у учащихся системных знаний и снижало шансы поступить в высшие учебные заведения.

Кроме комплексной методики обучения, в этот период в России получил развитие метод проектов, заимствованный из американской практики обучения и привлечший внимание русских педагогов еще в начале XX века. Идеи проектного обучения возникли в России параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 году небольшая группа сотрудников пыталась активно использовать проектные методы

в практике преподавания (Полат, Бухаркина, Моисеева, Петров, 2002). Если комплексная программа представляла собой заранее спланированное на длительный период (на один или даже четыре года) содержание школьной работы, то метод проектов предполагал более гибкое применение принципа концентрации к организации педагогического материала. Длительная комплексная программа заменялась производственными планами, которые составлялись учениками вместе с учителем на небольшой период времени. Эти планы в американской практике получили название проекта — части гибкой комплексной программы со всеми признаками, которые присущи комплексированию учебного материала. Он отличался от последней лишь большей жизненностью, связанностью с интересами ребенка и практической значимостью выполненной работы.

Метод проектов стал использоваться в практике отечественного образования после издания Наркомпросом РСФСР в 1929 году комплексно-проектных программ, в которых значительно сокращался общеобразовательный материал по всем основным учебным предметам и рекомендовался метод проектов, заимствованный из зарубежной школы. Школьные классы ликвидировались, и их заменили бригады и звенья. Общеобразовательные знания учащиеся усваивали в процессе выполнения проектов (практических заданий) по определенным темам, например «Научимся разводить кур», «Поможем нашей фабрике (заводу, колхозу) выполнить промфинплан» и др.

Новые подходы к обучению внедряли не только в начальные и средние школы, но и в профессиональные учебные заведения. Кроме вышеуказанных, в практике образования начали активно применять лабораторный и экскурсионный методы. Однако масштаб их применения зависел от многих факторов: возможностей самого учителя, его мотивированности на использование новых методов обучения; учебной и материальной базой конкретного заведения, характера предмета, поэтому в практической работе педагогам приходилось творчески подходить к отбору методик обучения, комбинируя их различные варианты. Так, например, преподаватель физики Раненбургского педагогического техникума Е. Фаддеев отмечал: «При прохождении физики я предпочитаю придерживаться систематического курса по этому предмету... Лабораторных занятий параллельно курсу физики поставить не представляется возможным: малое число уроков и перегруженность классов делают это совершенно невозможным. Поэтому я предполагаю заменить эти занятия широкой демонстрацией всех доступных опытов, привлекая к производству их самих учащихся. Так, сейчас при прохождении введения в физику, я, познакомив их, например, с весами, мензурками, уровнем, ватерпасом и т. п., даю им ряд небольших заданий, которые они тут же выполняют, работая над приборами и... привыкая обращаться с ними. Попутно с этим я предполагаю привлечь учащихся к работе над устройством ими самими различных приборов. Сейчас, например, мною предположено им сделать, как только начнутся работы в столярной мастерской, метры, кубические сантиметры и дециметры, линейки с конусом. Кроме работ над самодельными приборами, учащиеся будут составлять диаграммы и графики по разным отделам физики... Главное внимание будет уделяться тем разделам, которые ближе касаются жизни и техники. С целью лучшего ознакомления учащихся с техникой предполагаю устроить ряд экскурсий: на паровую и водяную мельницы, электрическую станцию, типографию и др.

На уроках буду знакомить учащихся со всеми новейшими открытиями и изобретениями в области физики» (Учебные планы занятий педагогических учебных заведений. Май 1923 — декабрь 1923 г., Л. 139–140).

Плановые инспекторские обследования школ того периода дают представление о степени использования новых методов обучения. В одном из инспекторских отчетов отмечалось, что учительство не усвоило еще самой методики планирования. Не все школы выполняли программы ГУС, использовали материал одного учебника. В тех же школах, в которых обучение пытались строить по комплексным программам, во многих случаях обучение сводилось к теоретическим беседам. Например, при изучении комплекса «Охрана здоровья» в школах на всех стенах были развешены лозунги «Не пейте сырой воды», а в классе около двери на полу стояло «Ведро для питья с сырой водой» (Положение об инспекции народного образования. 1927–1928 гг., л. 18 об.).

По мнению советского исследователя того периода А. Г. Калашникова, комплексное и проектное построение учебной программы советской школы исследуемого периода являлись наиболее передовыми и педагогически наиболее ценными способами организации учебного материала.

Новой формой организации обучения были и экскурсии, которые практиковались во многих школах, однако в некоторых регионах, например Рязанской губернии, их количество было ограничено в силу разных причин. Учителя ссылались на плохую погоду, неподходящую обувь у учащихся, отсутствие желаемых объектов для экскурсий и др. Экскурсии устраивались в лес, луг, поле; класс разбивался на несколько групп, каждая получала определенное задание. Предварительно намечался план экскурсии; вопросы охватывали сведения, которые должны были собрать учащиеся. Нередко добытые сведения оставались неиспользованными в дальнейшей работе школы или отдельной группы, что позволяет сделать вывод об определенном формализме в использовании этого метода обучения.

В тот же период в экспериментальном режиме в некоторых средних школах стал применяться дальтон-план, автором которого была американская учительница Елена Паркхерст. В основе этого метода лежала система индивидуализированного обучения. При таком подходе исчезала классно-урочная система, основная учебная работа осуществлялась индивидуально в лабораториях, мастерских, кабинетах, библиотеках. Целью такого обучения выступала организация индивидуальной учебной работы ученика с учетом его индивидуальных особенностей, что, безусловно, подчеркивает гуманистический, инновационный характер данного метода. Участвуя в групповой деятельности, школьники учились самостоятельно работать с материалом. У них формировалось чувство коллективизма, ответственности, взаимоуважения, взаимовыручки, активность, то есть была достигнута основная цель, поставленная трудовой школой. Дальтон-план, построенный на «принципе самостоятельности», способствовал развитию у учащихся максимальной активности и привычки к общественной работе (Маренчук, Рожков, Качалова, Маловичко, 2015). Значительным достижением использования этого метода явилась гуманистическая ориентация образования в исследуемый период. С. И. Гессен положительно отзывался об этом методе обучения, считал его нововведением педагогической мысли, но не универсальным средством реформы школы. Практика показала, что использование метода привело к снижению эффективности учебных занятий и руководящей роли учителя, уравниванию в учете знаний учащихся.

Преподаватель Кирицкого лугового техникума Рязанской губернии, выступая на заседании Рязанской губернской конференции по сельскохозяйственному образованию, отмечал: «Дальтон-план, перейдя в Россию, быстро привился, но будучи хорошим в Америке и Англии, оказался плохим в своем чистом виде

у нас, вследствие особенностей быта, отсутствия... достаточно подготовленных преподавателей и учеников... Трудовая школа должна быть организована как жизнь... направлена на изучение трудовой деятельности людей и в своей форме ищет жизненных путей преподавания...» (Циркуляры и распоряжения, протоколы заседаний Рязанской губернской конференции по сельскохозяйственному образованию. Январь — декабрь 1925 г., л. 19).

В период 1920–1930-х годов в советской школе стал активно применяться и трудовой метод: работа на земле, ручной труд в виде картонажа и работы по дереву. Трудовой метод должен был не только способствовать развитию общих ручных навыков, но и быть связан с общеобразовательными предметами (изготовление учебных пособий, черчение и рисование, технология обрабатываемых материалов). Отметим и воспитательное значение использования этого метода: работа на земле, в мастерской, классной комнате давали возможность сочетать физический труд учащихся с умственным, способствовать их разностороннему развитию.

С целью удовлетворения образовательных потребностей учащихся, углубления и расширения материала, который изучался на уроках, в 1920-х годах стала развиваться кружковая деятельность как новая форма внеклассных занятий. Темы кружков являлись органическим продолжением классной программы. Названия кружков — разнообразные. Например, в Рязанской губернии наибольшее распространение получили следующие кружки: марксистский (общественно-политический), литературно-художественный, исторический, естественно-научный, математический, антирелигиозный, драматический, краеведческий. В профессиональных учебных заведениях эти кружки дополнялись новыми видами в соответствии с профилем учебного заведения: педагогический, агрономический, сельскохозяйственный, технологический и производственный. Преобладающей формой работы кружков была реферативно-докладная система; учащиеся были свободны в выборе вида кружка (Отчеты по учебной части педагогических учебных заведений со списками преподавателей и учащихся Скопинского, Михайловского педагогических техникумов. 28.01.1924–15.07.1924 гг., л. 40).

В условиях использования комплексных программ кружковая работа выполняла компенсирующую функцию (Щетинина, 2018). Приведем темы различных секций краеведческого кружка одного из уездных педагогических техникумов Рязанской губернии, работа которых связывалась с изучением окружающего района.

1. Темы сельскохозяйственной секции: условия, влияющие на развитие сельского хозяйства в уезде; почвенные районы уезда; главнейшие насекомые края, вредящие плодовым деревьям и ягодным кустарникам; распространенные грибковые болезни плодовых деревьев; огородные вредители уезда; распространенные грибные болезни по отношению к хлебным злакам.

2. Темы исторической секции: современный город и уезд (исследование статистического материала); торговая жизнь города N, торговая жизнь уезда; местное хозяйство; фабрика; кустарные промыслы уезда; художественно-исторический музей; Рязанское княжество.

3. Темы историко-географической секции: календарь природы; биология сада и оранжерея Центросоюза; наблюдение за цветами, деревьями и кустарниками; сбор окаменелостей и минералов; звери уезда, певчие птицы; собрание слов и т. д.

В кружке было 60 членов, 75 % из которых работали над самостоятельно-исследовательскими темами; 20 % — над темами полуйсследовательского и полуреферативного характера; 5 % (из подготовительного отделения) выполняли подсобную работу для других членов. Работа проходила с большим увлечением;

в заседаниях принимали участие даже те, кто не являлся членом кружка (Отчеты по учебной части педагогических учебных заведений со списками преподавателей и учащихся Скопинского, Михайловского педагогических техникумов..., л. 43).

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Таким образом, изучив практику регионального образования 1920–1930-х годов, сделаем ряд выводов.

Все нововведения в системе регионального образования имели как положительные, так и отрицательные стороны, и ни одно из них не может быть признано универсальным. Несмотря на критику методических нововведений того периода, признание классно-урочной формы обучения как единственно педагогически оправданной (1932 год), все-таки отдельные элементы, которые составляли сущность рассмотренных экспериментальных методик, фактически продолжали использоваться в советской системе образования. Они применяются и в настоящее время.

Будущих учителей необходимо знакомить с историческими аспектами развития инновационных процессов в образовании, что будет способствовать развитию их диалектического мышления и историко-педагогической компетентности.

Дальнейшего изучения требуют вопросы развития инновационных процессов в образовании в 1950-х и следующих за ними годах, когда начался новый этап развития инноваций в образовании.

Список источников

1. Маренчук Ю. А., Рожков С. Ю., Качалова О. А., Маловичко А. Г. Инновационный характер обучения в системе общего образования России и Ставропольского края в 20-30-е гг. XX века по дальтонскому лабораторному плану // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19723> (дата обращения: 08.01.2019).
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / сост. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2002. — С. 65.
3. Отчеты по учебной части педагогических учебных заведений со списками преподавателей и учащихся Скопинского, Михайловского педагогических техникумов. 28.01.1924–15.07.1924 гг. // Государственный архив Рязанской области. — Ф. Р-132. — Оп. 1. — Д. 2215. — Л. 40, 43.
4. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. — М. : Работник просвещения, 1927. — Т. 1. — С. 559, 564.
5. Положение об инспекции народного образования : материалы плановых инспекторских обследований. 1927–1928 гг. // Государственный архив Рязанской области. — Ф.-Р-132. — Оп. 1. — Д. 2743. — Л. 18 об.
6. Схема обследования школ I ступени инспекторами, доклады о художественном воспитании и о состоянии школ повышенного типа на конференции школьных работников // Государственный архив Рязанской области. 1928–1929 гг. — Ф.-Р-132. — Оп. 1. — Д. 3146. — Л. 32.
7. Учебные планы занятий педагогических учебных заведений. Май 1923 — декабрь 1923 г. // Государственный архив Рязанской области. — Ф.-Р-132. — Оп. 1. — Д. 2002. — Л. 139–140.
8. Циркуляры и распоряжения, протоколы заседаний Рязанской губернской конференции по сельскохозяйственному образованию. Январь — декабрь 1925 г. // Государственный архив Рязанской области. — Ф.-Р-970. — Оп. 1. — Д. 25. — Л. 19.
9. Щетинина Н. П. Подготовка отечественных педагогических кадров на основе комплексных программ (1920-е годы). История педагогической мысли и практики образования в России и мире : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — 178 с.

References

1. Marenchuk Ju. A., Rozhkov S. Ju., Kachalova O. A., Malovichko A. G. Innovative Learning in the System of Compulsory Secondary Education in Russia and in the Stavropol Region in the 1920s-1930s in accordance with the Dalton Plan. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2015, no. 3. URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19723> (accessed: 08.01.2019). (In Russian).
2. Polat E. S., Buharkina M. Ju., Moiseeva M. V., Petrov A. E. (comps.). *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija* [New Pedagogical and Information Technologies in the System of Education]. Polat E. S. (ed.). Moscow, Academy Publ., 2002, pp. 65. (In Russian).
3. Academic Reports of Skopin and Mikhaylov Pedagogical Educational Institutions with Lists of Students and Teaching Staff. 28.01.1924–15.07.1924. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F.-R-132, Op. 1, D. 2215, L. 40, 43. (In Russian).
4. *Pedagogicheskaja jenciklopedija* [Pedagogical Encyclopedia]. Kalashnikov A. G., Jepshtejn M. S. (eds.). Moscow, Educator Publ., 1927, vol. 1, pp. 559, 564. (In Russian).
5. Statute of Supervision in Public Education: Proceedings of Scheduled Inspections. 1927–1928. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F.-R-132, Op. 1, D. 2743, L. 18 ob. (In Russian).
6. A Plan of Inspecting First Degree Schools. Reports on Students' Aesthetic Education and Advanced School Conditions Made at School Teacher Conferences. 1928-1929. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F.-R-132, Op. 1, D. 3146, L. 32. (In Russian).
7. Curricula of Pedagogical Educational Institutions. May 1923 — December 1923. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F.-R-132, Op. 1, D. 2002, L. 139–140. (In Russian).
8. Encyclical Letters, Instructions, Minutes of Meetings of the Ryazan Province Conference on Agricultural Education. January — December 1925. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F.-R-970, Op. 1, D. 25, L. 19. (In Russian).
9. Shchetinina N. P. *Podgotovka otechestvennyh pedagogicheskikh kadrov na osnove kompleksnyh programm (1920-e gody). Istorija pedagogicheskoy mysli i praktiki obrazovanija v Rossii i mire* [Preparing Russian Educators on the Basis of Complex Curricula (the 1920s). History of Pedagogical Theory and Practice of Education in Russia and the World]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, 178 p. (In Russian).

Информация 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».

Information about the author

Shchetinina Natalia Pavlovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Management in the Sphere of Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 17.11.2020; одобрена после рецензирования 08.12.2020; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 17.11.2020; approved after reviewing 08.12.2020; accepted for publication 21.01.2021.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 53–65.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 53–65.

Научная статья

УДК 355.231

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.005

Использование современных образовательных технологий в процессе формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров

Богомолова Елена Владимировна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

bogomolovaev@yandex.ru

Киселев Сергей Викторович

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное

ордена Суворова дважды Краснознаменное

командное училище имени генерала армии

В. Ф. Маргелова, Рязань, Россия

oskiseleva80@gmail.com

Аннотация. В современных условиях, когда Россия столкнулась с комплексом вызовов, возрастает необходимость в усилении ее обороноспособности, построении новой армии, что требует серьезной реформы военного образования, подготовки будущих офицеров к боевому слаживанию, применения современных образовательных технологий.

Цель исследования состоит в том, чтобы обосновать использование современных образовательных технологий в процессе формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров.

Гипотеза нашего исследования формулируется в предположении, что уровень компетенции боевого слаживания у будущих офицеров повысится, если в процессе подготовки применять компьютерные, тренинговые, диалоговые технологии, а также те, которые воссоздадут условия современного общевойскового боя.

На основе применения методологических подходов к исследованию (системный, компетентностный, опытно-экспериментальный), анализа работ по подготовке будущих офицеров были определены понятия «боевое слаживание», «компетенция будущего офицера боевого слаживания». На основе анализа понятий «технология», «образовательная технология», тенденций модернизации Вооруженных сил Российской Федерации обосновано использование современных образовательных технологий для эффективного формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров.

Применение описанных в статье технологий в процессе подготовки будущих офицеров к боевому слаживанию показало их эффективность. Это было подтверждено результатами обучающего эксперимента, который проходил в 2019/2020 учебном году в Рязанском гвардейском высшем воздушно-десантном ордена Суворова дважды Краснознаменном командном училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Ключевые слова: боевое слаживание, компетенция будущего офицера боевого слаживания, образовательные технологии, компьютерные технологии, тренинговые технологии, диалоговые технологии; технологии, воссоздающие условия современного боя.

Для цитирования: Богомолова Е. В., Киселев С. В. Использование современных образовательных технологий в процессе формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 53–65. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.005.

Original article

Using Modern Education Technologies in the Development of Unit Cohesion Skills in Novice Officers

Bogomolova Elena Vladimirovna

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
bogomolovaev@yandex.ru

Kiselev Sergey Viktorovich

General V. F. Margelov Ryazan Guards
Higher Airborne twice Red Banner Order
of Suworov Command School, Ryazan, Russia
oskiseleva80@gmail.com

Abstract. Nowadays, when Russia is facing a whole number of challenges, it is especially important to strengthen its defence capacity, to introduce military innovations and army reforms, which requires profound military education reforms associated with the development of unit cohesion skills in novice officers on the basis of modern information technologies.

The aim of the research is to substantiate the use of modern education technologies in the development of unit cohesion skills in novice officers.

The hypothesis of the research consists in the supposition that the use of computer-mediated and dialogue-based training solutions enhances novice officers' unit cohesion skills.

The article uses a number of methodological approaches to investigate the issue (systemic approach, competence approach, experimental approach), it analyzes the process of novice officers' training and defines such notions as unit cohesion and novice officers' unit cohesion skills. The analysis of such notions as technology and education technology and the examination of modernization tendencies associated with the Armed Forces of the Russian Federation enable the authors to employ modern education technologies to efficiently develop unit cohesion skills in novice officers.

The article underlines the efficiency of the described technologies aimed at the development of unit cohesion skills in novice officers, which is proved by the results of an experiment conducted in the 2019/2020 academic year at the General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne twice Red Banner Order of Suworov Command School.

Key words: unit cohesion, novice officers' unit cohesion skills, educational technologies, computer technologies, training technologies, dialogue technologies, combat-simulation technologies.

For citation: Bogomolova E. V., Kiselev S. V. Using Modern Education Technologies in the Development of Unit Cohesion Skills in Novice Officers. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 1 (57), pp. 53–65. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.005.

Актуальность. В современных условиях, когда Россия столкнулась с комплексом геополитических, экономических и военных вызовов, включающих ситуацию с системой противоракетной обороны (ПРО) в Европе, расширение НАТО, события в Сирии, возрастает необходимость в усилении обороноспособности нашей страны, построении новой мобильной армии, находящейся в состоянии постоянной боевой готовности (Николаев, 2016). Это требует серьезной реформы военного образования с опорой на свои традиции, и на мировую практику. Система подготовки органов управления и войск должна стать более качественной, интенсивной и всеохватывающей (Путин, 2020).

Выпускник военного вуза должен быть подготовлен к выполнению различных видов военно-профессиональной деятельности, в том числе к военно-педагогической, которая заключается в организации и проведении на высоком уровне занятий по предметам боевой подготовки с подчиненным личным составом (Карпов, Иващенко, 2020; Ефремов, Алехин, Ачкасов, 2020).

Система военного образования должна обеспечить формирование личности офицера, обладающего прочными знаниями и умениями по использованию военной техники и средств связи, владеющего приемами руководства воинскими подразделениями при решении боевых и учебно-боевых задач, умеющего осуществлять боевое слаживание на основе применения инновационных технологий обучения, тренажерных средств, автоматизированных систем управления, принципа наглядности и максимального приближения обучения к обстановке реального боя.

Решение стоящих перед военным образованием задач по подготовке офицера к боевому слаживанию возможно на основе применения специально отобранных образовательных технологий.

Цель исследования заключалась в том, чтобы на основе анализа понятий «боевое слаживание», «компетенция боевого слаживания будущего офицера», «образовательные технологии» и с учетом тенденций модернизации Вооруженных сил Российской Федерации обосновать использование образовательных технологий для эффективного формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров.

Гипотеза нашего исследования формулируется в предположении, что уровень компетенции боевого слаживания у будущих офицеров повысится, если в процессе их подготовки применять компьютерные, тренинговые, диалоговые технологии и те, которые воссоздают условия современного общевойскового боя.

Методики исследования. Для решения проблемы был использован комплекс методологических подходов к исследованию (системный, компетентностный, опытно-экспериментальный). С помощью теоретического анализа работ по подготовке будущих офицеров в системе высшего военного образования (И. А. Алехин, А. В. Барабанщиков, А. В. Белошицкий, И. В. Биочинский), исследований по проблемам совершенствования боевой подготовки и боевого слаживания будущих офице-

ров (В. В. Ноздрачев, А. В. Пуртов, А. И. Шишков, А. В. Щербатых), методических разработок в области совершенствования боевого слаживания на основе применения современных методов (И. Каплий, С. Глущенко, С. Петров, А.Ф. Иоаниди, П.Е. Кобзарь) были определены понятия «боевое слаживание», «компетенция будущего офицера боевого слаживания». На основе анализа понятий «технология», «образовательная технология», тенденций модернизации вооруженных сил обоснованы и описаны образовательные технологии формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров.

Обсуждение результатов исследования. Результаты исследования представляют собой обоснование и описание образовательных технологий, применяемых в процессе формирования компетенции боевого слаживания у будущих офицеров. Результаты включают характеристику понятий, связанных с формированием компетенции боевого слаживания.

Под словом «слаживание» в словаре русских синонимов понимается сыровка, согласование, где согласование — взаимодействие, координация, регулирование (Словарь синонимов русского языка, 2001). В научно-педагогической литературе однозначного определения понятия «боевое слаживание» не встречается. Например, А. М. Худяков рассматривает боевое слаживание как процесс обучения личного состава выполнению обязанностей в бою, а также согласованным действиям (Худяков, 2003). Словарь военных терминов трактует это понятие как комплекс тренировочных мероприятий по обучению отобранных военнослужаших согласованным действиям в составе подразделения (Словарь военных терминов, 1989).

Мы будем рассматривать боевое слаживание как целенаправленное обучение военнослужащих согласованным действиям в составе подразделения с целью формирования умений и навыков, необходимых для четкого выполнения функциональных обязанностей, согласованного выполнения боевых задач на основе применения информационных технологий и современных средств связи, учета особенностей десантирования, географической среды, конкретных особенностей местности, времени года, предстоящего театра боевых действий, используемых средств поражения, в соответствии с поставленной боевой задачей в реальном масштабе времени (Богомолова, Киселев 2019). У офицера, осуществляющего боевое слаживание, должны быть сформированы соответствующие мотивы, знания и умения — компетенция боевого слаживания. Эти требования отражены в ФГОС ВО и программе боевой подготовки подразделений Воздушно-десантных войск. Так в ФГОС 3+ отмечается, что выпускник военного вуза должен обладать такой профессиональной компетенцией, как способность взаимодействовать с подразделениями, воинскими формированиями и органами других войск Российской Федерации при совместном выполнении задач (ПК-5), а в программе боевой подготовки подразделений Воздушно-десантных войск Министерства обороны Российской Федерации отмечается, что офицеры должны «обеспечить комплексное обучение личного состава и подразделений умелым и слаженным действиям на поле боя» (Программа боевой подготовки подразделений Воздушно-десантных войск Министерства обороны Российской Федерации, 2015, с. 39).

Компетенцию боевого слаживания мы рассматриваем как характеристику личности офицера, определяющую наличие у него мотивов, высокого уровня знаний и умений в области целенаправленного обучения военнослужащих согласованным действиям в составе подразделения, согласованному выполнению боевых

задач на основе применения информационных технологий и современных средств связи, учета конкретных особенностей местности, времени года, предстоящего театра боевых действий (Богомолова, Киселев, 2019).

Компетенция боевого слаживания включает совокупность мотивационно-ценностного, функционального, информационно-коммуникативного и обучающе-рефлексивного компонентов. Они выявлены нами на основе требований к офицеру, осуществляющему слаживание в современных условиях.

Выделение мотивационно-ценностного компонента в структуре компетенции обосновано тем, что в современных условиях офицеры должны стремиться к поиску путей и способов постоянного совершенствования организации и проведения боевого слаживания, должны обладать волевыми качествами (терпение, настойчивость, целеустремленность), интересом к профессиональной деятельности в области боевого слаживания, мотивами к профессиональному росту.

Офицеру важно уметь организовывать свою деятельность в области боевого слаживания эффективно, с минимальными временными затратами, на основе системы знаний, опыта, с учетом функциональных обязанностей. Все это вызывает необходимость выделения функционального компонента. Успешность деятельности определяется знаниями о способах непрерывного, гибкого и оперативного руководства подразделениями, слаживанием в бою, умением четко выполнять свои функциональные обязанности по боевому слаживанию.

Информационно-коммуникативный компонент предполагает наличие у офицеров умения непрерывно собирать, анализировать и оценивать информацию, необходимую для всестороннего учета реальных условий проведения боевого слаживания, принятия решений по руководству подразделениями, эффективному слаживанию; умение своевременно доводить задачи по слаживанию, боевые задачи, оформлять боевые приказы и распоряжения. Также необходимо знать требования документов, принятых к руководству, согласно которым происходит слаживание частей и подразделений.

Для организации и оценки образовательной деятельности и работы военнослужащего, коллективных действий личного состава возникает необходимость выделения обучающе-рефлексивного компонента. Успешность обучающей деятельности зависит от умения строить процесс обучения на научной основе с использованием последних достижений науки и техники, военной теории, педагогики, опыта войн, военных конфликтов, передового опыта проведения боевого слаживания, наглядности и максимального приближения к обстановке реального боя. Для эффективной оценки процесса обучения офицер должен уметь сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень собственного развития, личных достижений и успехов подчиненных; владеть методами самопознания и определения личностных и профессиональных качеств подчиненных для определения направлений профессионального роста, совершенствования воинского мастерства (Богомолова, Киселев, 2019).

Мы считаем, что образовательные технологии, применяемые при формировании компетенции боевого слаживания, должны подбираться с учетом тенденций модернизации Вооруженных сил Российской Федерации и принципов профессиональной направленности и воссоздания условий современного общевойскового боя.

Технология трактуется как совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата. Она включает в себя способы работы, режим, последовательность действий и т. п. (Словарь военных терминов, 1989, с. 27). Под образовательными технологиями в научно-педагогической литературе понимается

система деятельности педагога и обучающихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей — содержания методов (Бордовская, Реан, 2006).

В процессе подготовки будущих офицеров к боевому слаживанию целесообразно применять компьютерные, тренинговые диалоговые технологии и те, которые воссоздают условия современного общевойскового боя.

Применение игровых технологий способствует эффективному формированию компетенции боевого слаживания, потому что данные технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и обучающихся через реализацию определенного сюжета (игры, деловое общение и др.). Образовательные задачи включены в содержание игры (Бордовская, Реан, 2006). А с будущими офицерами очень важно проводить деловые игры по «воссозданию» сюжета слаживания, так как во время игры они «оттачивают» элементы организации взаимодействия на поле боя, согласованные выполненные боевых задач.

Например, на занятии по теме «Управление слаживанием взвода, его действиями во время захвата объекта противника» в игровой форме можно повторить и закрепить с курсантами вопросы организации слаживания при десантировании военнослужащих, их участия в бою. В ходе игры по организации боя используется макет местности, различное оборудование класса, формализованные документы и варианты документов, создается динамичная тактическая обстановка. Преподаватель действует в роли командира роты. Курсанты действуют в роли командира взвода и военнослужащих. Курсанты в роли командира взвода самостоятельно осуществляют сбор данных обстановки и принимают решение. Руководитель занятия заслушивает команды, распоряжения и доклад старшему командиру. Затем руководитель занятия в роли командира роты утверждает целесообразное решение и дает разрешение на практическую отработку тактического эпизода. В ходе занятия преподаватель посредством оборудования аудитории и средств связи наращивает обстановку, контролирует действия обучаемых в управлении подразделениями.

Компьютерные технологии реализуются в процессе формирования компетенции боевого слаживания на основе различных программ: обучающих (информационные, тренинговые, контролирующие, развивающие и др.); для выполнения вычислений (Microsoft Excel и т. п.), моделирующих процессы слаживания (геоинформационные системы военного назначения (ГИС ВН)), интегрированных сред управления подразделением и др.

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «обучающий — обучающийся», «обучающийся — обучающийся», «обучающий — автор», «обучающийся — автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач (Бордовская, Реан, 2006). Так как в процессе слаживания необходима постоянная коммуникация и организация диалога, то диалоговые технологии должны активно использоваться при обучении боевому слаживанию. Могут быть организованы диалоги по обсуждению способов организации слаживания на основе таких средств связи, как радиостанции тактического звена управления З-187П1 «Азарт» и станции спутниковой связи Р-438М «Белозер»; способов доставки военнослужащих (парашютное десантирование, высадка из вертолета (из положения зависания или после посадки), высадка из самолета (посадочный способ). Отдельные диалоги могут быть организованы в форме консультаций отстающих курсантов обучающимися с высоким уровнем знаний и умений.

Тренинговые технологии представляют собой организацию в ходе обучения деятельности обучающихся по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач (тесты и практические упражнения) (Бордовская, Реан, 2006). В процессе обучения боевому слаживанию выполняются тренировки на программных, аппаратных и программно-аппаратных тренажерах, которые обеспечивают создание динамической учебной обстановки. Например, применяется программно-аппаратный тренажер в виде бронетранспортера БТР-82А. На нем с необходимой достоверностью имитируются рабочие места механика-водителя, командира отделения и наводчика-оператора со средствами связи и управления. Тренажер оснащен имитаторами радиосредств, которые установлены на действующих боевых машинах.

Для отработки элементов слаживания на основе современных средств связи применяется комплекс учебно-тренировочных средств связи (КУТС). Он позволяет отрабатывать вопросы слаживания экипажей штурмовых, боевых машин и командиров подразделений; организации и обеспечения управления подчиненными подразделениями (отделение — взвод — рота) при выполнении задач по слаживанию. На рисунке 1 представлен комплекс учебно-тренировочных средств связи (КУТС).



Рис. 1. Комплекс учебно-тренировочных средств связи (КУТС)

Учебно-тренировочные средства обеспечивают совместную работу с реальными боевыми средствами, что позволяет обучаемым эффективно отрабатывать элементы слаживания на полевой или стационарной учебно-материальной базе, находясь в едином информационном пространстве.

Кейс-метод позволяет применять теоретические знания при решении практических задач, а также обеспечивает более эффективное усвоение материала за счет высокой эмоциональной вовлеченности и активного участия обучаемых в обсуждении профессиональных ситуаций боевого слаживания. Именно поэтому отдельные задания группе курсантов (команде) предлагаются в виде кейсов. Приведем примеры кейс-зданий.

Ознакомьтесь с ситуацией, выберите более подходящий метод слаживания.

Ситуация № 1. Совершается 125-километровый рейд по пересеченной лесисто-болотистой местности в ночное время. Какие действия командира и применение каких средств позволит отделению выйти на рубеж в назначенный час? Точность определения своего местоположения должна составлять не более 10 м.

Ситуация № 2. Используя научную литературу, составьте таблицу этапов развития АСУ ВДВ. Обсудите перспективы дальнейшего развития автоматизированных систем управления.

Применяемое в практике подготовки будущих офицеров понятие «технология воссоздающая условия современного общевойскового боя» не имеет конкретного определения. На основе анализа понятий «технология», «образовательная технология», «общевойсковой бой», практики применения технологии, воссоздающей условия боя, дадим ему определение.

Бой — основная форма тактических действий войск, организованное вооруженное столкновение соединений, частей и подразделений воюющих сторон, представляющее собой согласованные по цели, месту и времени удары, огонь и маневр в целях уничтожения (разгрома) противника и выполнения других тактических задач в определенном районе в течение короткого промежутка времени. Характер боя и способы его ведения зависят прежде всего от материальной основы, то есть от вооружения, боевой техники и людей, применяющих эти средства вооруженной борьбы (Словарь военных терминов, 1989, с. 28).

Основными принципами ведения современного общевойскового боя являются постоянная высокая боевая готовность подразделения; высокая активность, решительность и непрерывность ведения боя; внезапность действия; поддержание непрерывного взаимодействия в бою; решительное сосредоточение основных усилий на главном направлении и в нужное время; маневр силами, средствами и огнем; учет и использование морально-политического и психологического факторов в интересах выполнения поставленной задачи; всестороннее обеспечение боя; поддержание и своевременное восстановление боеспособности взвода; твердое и непрерывное управление взводом, непреклонность в достижении намеченных целей, выполнение принятых решений и поставленных задач (Словарь военных терминов, 1989, с. 28).

Технологию, воссоздающую условия современного общевойскового боя, будем рассматривать как систему конкретных теоретических разработок и практических действий, организующую процесс подготовки будущих офицеров строго определенным образом в соответствии с научными знаниями о современном бое как организованном вооруженном столкновении соединений, представляющем собой согласованные по цели, месту и времени удары, огонь и маневр в целях уничтожения противника и выполнения других тактических задач и основными принципами ведения современного общевойскового боя.

Эффективная технология, которая воссоздает условия современного общевойскового боя и может быть использована для отработки элементов слаживания, разработана на основе применения комплекса разведки, управления и связи КРУС-ВС «Стрелец». Она представляет собой автоматизированное средство управления типовыми воинскими формированиями тактического звена (рота — взвод — отделение). Имеющиеся у КРУС-ВР возможности автоматизации процесса приема и передачи сигналов и команд управления, приема приказов и распоряжений, формирования и передачи донесений; сокращения времени сбора, обработки и передачи данных обстановки очень важны для организации процесса слаживания.

Опыт ведения боевых действий в Афганистане, Чечне и Сирии показывает, что успешное выполнение боевых задач напрямую зависит от грамотного управления командирами всех степеней силами, средствами и оружием, а также обученности подчиненного личного состава. Для того чтобы будущие военные были готовы к применению КРУС — ВР в процессе боевого слаживания, у них должны быть знания об устройстве комплекса, его функциях, возможностях и способах применения. Будущие офицеры должны освоить принципы работы КРУС-ВР в ходе автоматизации процессов решения тактических информационных и расчетных задач, обеспечения служебной телефонной связи, приема и передачи данных, видеоинформации, решения навигационных задач, организации системы огня и контроля результатов огневого поражения противника.

Технология, воссоздающая условия современного общевойскового боя более высокого уровня, сделана на основе применения автоматизированной системы управления (АСУ). Современная АСУ и ее составные элементы позволяют повысить эффективность управления парашютно-десантным батальоном при выполнении задач в условиях мирного времени, при подготовке и выполнении боевых задач в военное время (Ионов, 2019, с. 4). В процессе обучения курсанты — будущие офицеры должны ознакомиться с основными элементами АСУ ВДВ, изучить и обсудить вопросы организации боевого слаживания с ее применением.

К технологии, воссоздающей условия современного общевойскового, можно отнести и разработку в геоинформационных системах военного назначения «электронного поля боя».

Выводы. Применение описанных в статье технологий в процессе подготовки будущих офицеров к боевому слаживанию показало их эффективность. Это было подтверждено результатами обучающего эксперимента, который проходил в 2019/2020 учебном году в Рязанском гвардейском высшем воздушно-десантном ордена Суворова дважды Краснознаменном командном училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова Министерства обороны Российской Федерации (РВВДКУ).

В эксперименте принимали участие 204 курсанта и четыре преподавателя-офицера. У курсантов экспериментальной группы (102 человека) формирование компетенции боевого слаживания осуществлялось на основе применения компьютерных, тренинговых, диалоговых технологий и тех, которые воссоздают условия современного общевойскового боя. Курсанты контрольной группы (102 человека) обучались без применения названных технологий.

В конце эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности компетенции по боевому слаживанию у курсантов контрольной и экспериментальной групп. Результаты итоговой контрольной работы и итогового тестирования у курсантов экспериментальной группы оказались значительно выше, чем в контрольной группе.

Уровень сформированности компетенции определялся также на основе диагностики уровней сформированности основных умений, которые должны быть в наличии у будущего офицера, владеющего компетенцией боевого слаживания. Уровни сформированности умений определялись на основе наблюдений, результатов выполнения упражнений, оценки экспертов по методике Беспалько ($K_y = 0,8 - 1,0$ — эталонный уровень; $K_y = 0,3 - 0,79$ — оптимальный уровень, $K_y < 0,3$ — допустимый (минимальный) уровень).

Результаты опытно-экспериментального исследования основных групп умений у курсантов контрольных и экспериментальных групп представлены в таблице и на рисунке 2.

Сформированность основных групп умений у курсантов экспериментальной и контрольной группы

№	Умения	Уровни достижений					
		К _у = 0,8 – 1,0		К _у = 0,3 – 0,79		К _у < 0,3	
		Количество курсантов в %					
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	Добывать, собирать, анализировать и оценивать информацию, необходимую для выполнения слаживания	12,3	28,3	83,6	70,8	4,1	0,9
2	Использовать информационные технологии для организации и проведения слаживания	12,3	22,2	83,4	76,6	4,3	1,2
3	Использовать средства связи для слаживания	5,1	11,8	93,0	86,9	1,9	1,3

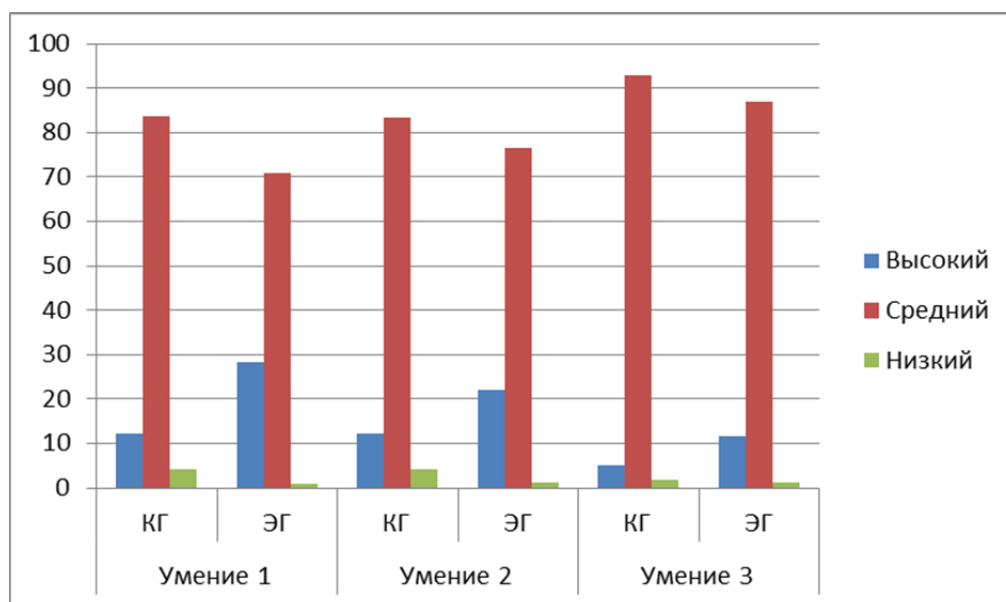


Рис. 2. Уровень сформированности основных групп умений у курсантов экспериментальной и контрольной группы

Полученные результаты позволяют утверждать, что уровень овладения умениями, необходимыми для обучения военнослужащих слаженным действиям на поле боя, выше у курсантов экспериментальной группы, чем у контрольной. Оценка независимых экспертов подтверждается самооценкой курсантов основных групп умений. Проверка разности процентных чисел (Кыверялг, 1980) свидетельствует о достоверности полученных результатов.

Результаты эксперимента подтвердили, что применение образовательных технологий способствовало эффективному формированию компетенции боевого слаживания, включая основные группы умений, необходимые будущему офицеру для обучения военнослужащих согласованным действиям.

Выводы. Таким образом, применение компьютерных, тренинговых, диалоговых технологий, а также тех, которые воссоздают условия современного общевойскового боя, позволяет эффективно готовить будущих офицеров к комплексному обучению военнослужащих согласованным действиям на поле боя, эффективно формировать у них необходимые знания, умения и навыки (компетенцию боевого слаживания).

Список источников

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2006. — 304 с.
2. Богомолова Е. В., Киселев С. В. Формирование компетенции по боевому слаживанию у будущих офицеров // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2019. — № 6 (172). — С. 172–177.
3. Ефремов О. Ю., Алехин И. А., Ачкасов Н. Б. Военная педагогика : учеб. для вузов / под общ. ред. О. Ю. Ефремова. — СПб. : Питер, 2020. — 640 с.
4. Ионов С. В. Эволюция автоматизированных систем управления войсками от ЕСУ ТЗ к «Андромеда-Д». — М. : Науч.-исслед. ин-т систем связи и управления, 2019. — С. 4.
5. Карпов В. Б., Ивашенко А. С. Совершенствование подготовки военнослужащих с учетом опыта боевых действий в военных конфликтах низкой интенсивности // Развитие военной педагогики в XXI веке : материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Костарева, И. И. Соколовой, В. А. Митраховича, Н. В. Ершова. — СПб. : ВАС, 2020. — С. 153–157.
6. Киселев С. В. Модель формирования компетенции по боевому слаживанию у будущих офицеров // Вопросы современной науки и практики. — М. : Ун-т им. В. И. Вернадского, 2019. — № 4 (63). — С. 172–177.
7. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллин : Валгус, 1980. — 334 с.
8. Николаев Ю. А. Государственная программа вооружения: теоретические аспекты совершенствования правового регулирования // Вестник военного права. — 2016. — № 2. — С. 88–92.
9. Программа боевой подготовки подразделений Воздушно-десантных войск Министерства обороны Российской Федерации. Книга 1а для парашютно-десантных, десантно-штурмовых подразделений. — М., 2015. — 286 с.
10. Путин В. В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. — 2012, 20 февр.
11. Путин В. В. Путин отметил активное развитие системы военного образования в России // РИА Новости. — 2020. — URL : <https://ria.ru/20181218/1548189023.html> (дата обращения: 11.12.2020).
12. Словарь военных терминов / сост. А. М. Плехов, ред. С. Г. Шапкин. — М. : Воениздат, 1989. — С. 27–28.
13. Словарь синонимов русского языка : в 2 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. — М. : Астрель : АСТ, 2001. — 127 с.
14. Толковый словарь русского языка / сост. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : АЗЪ, 1999. — 955 с.
15. Худяков А. М. Методические рекомендации по организации и выполнению мероприятий повседневной деятельности в воинской части. Кн. 1 : Организация боевой подготовки — М. : Воениздат, 2003. — 152 с.

References

1. Bordovskaja N. V., Rean A. A. *Pedagogika* [Pedagogy]. St. Petersburg, Peter Publ., 2006, 304 p. (In Russian).
2. Bogomolova E. V., Kiselev S. V. The Development of Novice Officers' Unit Cohesion Skills. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* [Proceedings of the University named for P. F. Lesgaft]. 2019, no. 6 (172), pp. 172–177. (In Russian).

3. Efremov O. Ju., Alehin I. A., Achkasov N. B. *Voennaja pedagogika* [Military Pedagogy]. Efremov O. Ju. (ed.). St. Petersburg, Peter Publ., 2020, 640 p. (In Russian).
4. Ionov S. V. *Jevoljucija avtomatizirovannyh sistem upravlenija vojskami ot ESU TZ k "Andromeda-D"* [The Evolution of Automated Control Systems: from ECU T3 to Andromeda-D]. Moscow, Research Institute of Communication Networks Management Publ., 2019, pp. 4. (In Russian).
5. Karpov V. B., Ivashhenko A. S. Using Real Low-Intensity Conflict Experiences to Promote Military Officers' Training. *Razvitie voennoj pedagogiki v XXI veke : materialy VII mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [The Development of Military Pedagogy in the 21st Century: Proceedings of the 7th International Research Conference]. Kostarev S. V., Sokolova I. I., Mitrahovich V. A., Ershov N. V. (eds.). St. Petersburg, VAS Publ., 2020, pp. 153–157. (In Russian).
6. Kiselev S. V. A Model of Promoting Novice Officers' Unit Cohesion Skills. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki* [Issues of Modern Research and Practice]. Moscow, University named for V. I. Vernadsky Publ., 2019, no. 4 (63), pp. 172–177. (In Russian).
7. Kyverjalg A. A. *Metody issledovanija v professional'noj pedagogike* [Research Methods in Professional Pedagogy]. Tallin, Valgus Publ., 1980, 334 p. (In Russian).
8. Nikolaev Ju. A. State Militarization Program: Theoretical Aspects of Regulatory Improvement. *Vestnik voennogo prava* [Military Law Bulletin]. 2016, no. 2, pp. 88–92. (In Russian).
9. *Programma boevoj podgotovki podrazdelenij Vozdushno-desantnyh vojsk Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii. Kniga 1a dlja parashjutno-desantnyh, desantno-shturmovyh podrazdelenij* [Curriculum of Military Training of Airborne Forces of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Book 1 for Airborne Assault Groups]. Moscow, 2015, 286 p. (In Russian).
10. Putin V. V. Being Strong: Ensuring Russian National Security. *Rossijskaja gazeta* [Russian Newspaper]. 2012, February 20. (In Russian).
11. Putin V. V. Putin Cancelled the Development of Russian Military Education. *RIA Novosti* [Russian News Agency]. 2020. URL : <https://ria.ru/20181218/1548189023.html> (accessed: 11.12.2020). (In Russian).
12. Plehov A. M. (comp.). *Slovar' voennyh terminov* [Dictionary of Military Terms]. Shapkin S. G. (ed.). Moscow, Voenizdat Publ., 1989, pp. 27–28. (In Russian).
13. Evgen'eva A. P. (ed.). *Slovar' sinonimov russkogo jazyka : v 2 tomah* [Dictionary of Synonyms of the Russian Language: in 2 volumes]. Moscow, Astrel' Publ., AST Publ., 2001, 127 p. (In Russian).
14. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. (comps.). *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, AZ Publ., 1999, 955 p. (In Russian).
15. Hudjakov A. M. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii i vypolneniju meroprijatij povsednevnoj dejatel'nosti v voinskoj chasti. Kniga 1 : Organizacija boevoj podgotovki* [Methodological Recommendations on the Organization and Implementation of Routine Procedures in Military Units. Book 1: Military Training]. Moscow, Voenizdat Publ., 2003, 152 p. (In Russian).

Информация об авторах

Богомолова Елена Владимировна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Киселев Сергей Викторович — преподаватель ФГКВБОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова».

Information about the authors

Bogomolova Elena Vladimirovna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor in the Department of Computer Science and Computer Science Teaching Methods at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Kiselev Sergey Viktorovich — Teacher at General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne twice Red Banner Order of Suvorov Command School.

Статья поступила в редакцию 22.12.2020; одобрена после рецензирования 17.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 22.12.2020; approved after reviewing 17.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 66–74.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 66–74.

Научная статья

УДК 378.147:004.85

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.006

Педагогические аспекты реализации дистанционного взаимодействия в вузе

Иванова Дарья Сергеевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Князькова Ольга Викторовна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

o.knyazkova@365.rsu.edu.ru

Сомова Марина Викторовна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

m.somova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность модернизации форм и методов обучения на современном этапе, проведен сравнительный анализ понятий «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение». Авторы также анализируют возможности современных информационных технологий в организации образовательного процесса в дистанционной форме, возможности системы дистанционного обучения (СДО) для организации различных форм и методов учебных занятий.

Представлена сравнительная характеристика наиболее популярных программных средств обеспечения видеоконференций в учебном процессе вуза. Сделан вывод об оптимальном наборе функционала Moodle и Office 365 для организации онлайн- и смешанного обучения, отмечены особенности организации образовательного процесса в Microsoft Teams, основанные на работе в команде.

Выделены методические особенности процесса планирования и разработки педагогического дизайна учебных дисциплин, реализуемых в удаленном и смешанном формате обучения в вузе. Предложена структура педагогического дизайна дистанционного курса, выполненного в системах дистанционного обучения.

Сделан вывод о том, что новые требования к методическому, аппаратному и программному обеспечению образовательного процесса, с одной стороны, актуализируют необходимость повысить уровень информационной грамотности педагогов и студентов, с другой — позволяют увеличить долю виртуализации и автоматизации, что сокращает рутинную работу и нагрузку на участников учебного процесса, увеличивает производительность их труда. Комплексное использование современных информационных технологий в дистанционном, онлайн- и смешанном обучении не только не понижает уровень образования, но может и значительно повысить его качество.

Ключевые слова: информационные технологии, педагогический дизайн, методика обучения, дистанционное обучение, онлайн-обучение, цифровая дидактика, программное обеспечение, вебинар, видеоконференция, автоматизация, виртуализация, система дистанционного обучения.

Для цитирования: Иванова Д. С., Князькова О. В., Сомова М. В. Педагогические аспекты реализации дистанционного взаимодействия в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 66–74. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.006.

Original article

Pedagogical Aspects Associated with the Implementation of Distance Learning in Higher Education Institutions

Ivanova Daria Sergeevna

Ryazan State University named
for S. Yesenin, Ryazan, Russia
d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Knyazkova Olga Viktorovna

Ryazan State University named
for S. Yesenin, Ryazan, Russia
o.knyazkova@365.rsu.edu.ru

Somova Marina Viktorovna

Ryazan State University named
for S. Yesenin, Ryazan, Russia
m.somova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article highlights the importance of modernizing teaching methods and teaching forms. It compares and juxtaposes the notions of distance learning and online education. The authors analyze the potential of modern information technologies in the distance learning process and the potential of using distance learning platforms to ensure variability of teaching methods and teaching forms.

The article presents a comparative study of the most popular video conferencing software solutions used in higher education institutions. It maintains that integration of the Moodle platform and the Office 365 solution is an effective combination for both online-based and hybrid learning. The article maintains that the Microsoft Teams application is an effective tool that enables team collaboration.

The article investigates the peculiarities of curriculum planning and development in the conditions of hybrid and distance learning. It proposes guidelines for distance learning courses development.

It maintains that new requirements for methodological support and education software solutions motivate teachers and students to improve their information literacy, enhance virtualization and automation of education, reduce the amount of routine operations, improve students' performance and teachers' efficiency. The use of modern information technologies in distance learning and hybrid learning ensures high-quality results.

Key words: information technologies, pedagogical design, teaching methodology, distance learning, digital didactics, software solutions, webinars, video conferences, automation, virtualization, distance education platform.

For citation: Ivanova D. S., Knyazkova O. V., Somova M. V. Pedagogical Aspects Associated with the Implementation of Distance Learning in Higher Education Institutions. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 66–74. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.006.

Актуальность. Современные условия актуализируют модернизацию технологий образовательного процесса. В условиях угрозы распространения коронавирусной инфекции большинство университетов по рекомендации Министерства науки и высшего образования Российской Федерации приняли решение о переходе на дистанционное обучение. Понятие «дистанционное обучение» не является принципиально новым, но все же существуют нюансы, которые являются важными при определении терминологии, форм и методов реализации такого вида обучения. Они позволяют выявить сильные и слабые стороны каждой технологии, а следовательно, судить о возможных путях повышения эффективности учебного процесса вуза.

При экстренном переходе на удаленную форму обучения вопросы педагогического дизайна и проработки проектов курсов имели нестрогий характер. Многим педагогам не хватало времени, навыков и умений при работе с новыми информационными технологиями. Сегодня от педагогов требуется взвешенный профессиональный подход к структуре и содержанию дистанционных онлайн-курсов. Существующие реалии ставят вопрос о необходимости повысить уровень информационной грамотности участников учебного процесса, корректировки и внедрения новых методических аспектов подготовки и реализации учебных дисциплин.

Цели исследования — анализ возможностей современных информационных технологий в организации образовательного процесса в дистанционной форме; выявление особенностей педагогического дизайна и методики проведения дистанционных и онлайн-курсов.

Гипотезы. Комплексное использование современных информационных технологий может значительно повысить качество дистанционного, онлайн- и смешанного обучения за счет возможностей реализации индивидуальной траектории обучения студента, неоднократного просмотра учебного материала в различных форматах (текст, видео и т. п.), медиа-проектирования, визуализации, виртуализации и автоматизации работы участников учебного процесса.

В ходе работы были использованы **методы** теоретического анализа педагогической и методической литературы, документов и материалов периодической печати, электронных ресурсов, наблюдение и анкетирование участников учебного процесса.

Обсуждение основных результатов. В первую очередь, анализируя педагогические и методические особенности реализации удаленного учебного взаимодействия, рассмотрим различия в следующих понятиях: онлайн-обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, мобильное обучение и другие формы учебного взаимодействия.

Дистанционное обучение — форма получения образования, при которой преподаватель и студент взаимодействуют на расстоянии на базе электронных информационных технологий (Means, 2014). Во время дистанционного обучения студент занимается самостоятельно по разработанной программе, просматривает записи вебинаров, выполняет задания, консультируется с преподавателем и периодически высылает на проверку выполненные работы. Обычно дистанционное обучение относят к заочным формам обучения, но неправильно будет утверждать, что при переходе на дистанционный формат мы переходим на заочное обучение. Так, в реальном процессе перехода на данную форму обучения и в школах, и в вузах используется онлайн-обучение.

Онлайн-обучение (e-learning, электронное обучение) — форма получения образования, при которой преподаватель и студент взаимодействуют на расстоянии на базе электронных информационных технологий, но в реальном режиме времени.

Таким образом, сходство онлайн-обучения и дистанционного состоит в том, что образовательный процесс осуществляется вне аудиторий, общение с преподавателем происходит на расстоянии, и в том, что взаимодействие органи-

зуется на основе современных информационных технологий. Но принципиальное отличие этих форм именно в «очности» или «заочности» учебного процесса. Соблюдение ежедневного расписания, прямые трансляции лекций, практические и семинарские занятия в формате видеоконференции, интерактивные задания и тесты, чаты позволяют свидетельствовать о том, что учебный процесс не перешел в заочный формат, а лишь изменились методы передачи информации и в некотором роде повысилась эффективность подачи материала.

Главным образом обратим внимание на то, что в основе онлайн-обучения лежит учебный процесс, разработанный и реализованный в электронной информационной образовательной среде. Вместе с тем должен быть учтен факт, что основные составляющие — учебно-методические и контрольно-измерительные материалы — разработаны с учетом использования их в электронной форме (Кравченко, 2018).

Рассмотрим вопрос, какие параметры нужно учесть педагогу при планировании и формировании онлайн-курса для наиболее эффективной работы, то есть о педагогическом дизайне курса. В первую очередь это касается процентного соотношения очного и онлайн-формата проведения занятий. Необходимо рассчитывать на то, что курс реализован для смешанного обучения, при этом доля удаленного обучения может меняться в течение семестра. Отсюда проистекает второй аспект — планирование времени прохождения курса. Учебные материалы разрабатываются с учетом того, что студенты не всегда будут учиться в режиме реального времени учебного расписания, часть заданий и теоретического материала они могут изучать в свободном графике. С одной стороны, это позволяет оперативно переходить на дистанционный режим при необходимости, с другой — разрешает строить индивидуальную траекторию обучения для каждого студента, учитывая личностные особенности и способности. Следующий шаг при формировании курса дистанционного обучения — учет количества студентов, одновременно работающих с данным ресурсом. Условно курсы онлайн-обучения можно разделить на четыре категории по количеству участников (Means, 2014). Первая категория — малые группы, как правило, одна учебная группа факультета с количеством до 35 человек. Вторая категория — один поток, состоящий из 2–5 учебных групп, до 100 человек одновременно. Третья категория — до 1000 человек, например студенты нескольких факультетов вуза, изучающие одну дисциплину. Четвертая категория — группы обучающихся общим составом более 1000 человек. Учет этих категорий позволяет выбрать оптимальные формы проведения лабораторных и практических занятий, а также программное обеспечение для учебного общения онлайн: лекций, опросов, семинарских занятий. Анализ программных средств обеспечения видеоконференций в образовательном процессе показал, что наиболее успешными решениями с учетом специфики построения учебных дисциплин вуза и структуры учебного потока являются Skype, Zoom, Microsoft Teams. Программа Skype обеспечивает текстовую, голосовую и видеосвязь через интернет с использованием IP-телефонии, является кроссплатформенной. Существует возможность ее использования для Windows, Mac, Linux, а приложение доступно на iPhone, Android и Windows Phone.

Основные возможности Skype в образовательном процессе:

– создание голосовых и текстовых конференций для организации лекционных и практических занятий в режиме реального времени (время видеоконференции не ограничено);

– отправка файлов любых форматов (текстовые документы, изображения, видеофайлы), посредством чего участники учебного процесса могут обмениваться материалами разных видов;

– демонстрация экрана одному или нескольким пользователям, в том числе с мобильных устройств (позволяет визуализировать учебные материалы при объяснении тем, а также контролировать и корректировать работу обучаемых);

– сервисные услуги (возможность управления звуком микрофона по желанию, чат, список участников конференции).

Несмотря на ряд достоинств и простоту использования, это программное средство имеет ограничения при использовании. Skype позволяет обеспечить высококачественную голосовую и видеосвязь, но если участник учебного процесса имеет небольшую скорость сети или старую технику, то связь по Skype будет неустойчивой, программа может некорректно работать и тормозить другие приложения. Кроме того, при видеочате с более чем пятью участниками качество связи ухудшается, что вынуждает использовать программу преимущественно в малых группах.

Самой популярной за первые месяцы начала пандемии стала программа Zoom — одно из программных средств реализации дистанционного учебного процесса. В настоящее время программу поддерживают три операционные системы: Windows, Mac OS и Linux. Разработаны версии программы для компьютера, а также мобильное приложение. Скачать программу можно с официального сайта, дальнейшее ее использование определяется целями работы. Студенты и слушатели могут воспользоваться входом в программу через браузер по ссылке, присланной организатором видеоконференции. Педагогу для организации видеозанятия необходимо выполнить установку приложения и регистрацию в нем. Использование данного приложения в образовательном процессе имеет свои плюсы, в первую очередь — возможность установки программы участниками конференции на различные устройства (персональный компьютер, смартфоны и планшеты) с достаточно хорошим качеством связи. Существенным достоинством являются и низкие требования к системным ресурсам. В Zoom существуют разные варианты демонстрации экрана: совместный, когда педагоги и студенты видят один общий экран, и отдельный, когда педагог при трансляции видео студентам параллельно может выполнять действия в других приложениях. Доступна также трансляция экрана с мобильных устройств, но при этом выключается камера мобильного устройства. Из дополнительных сервисов интересна возможность подключения виртуального фона. Одним из неоспоримых достоинств программы является простота использования и понятный интерфейс: даже неподготовленный пользователь способен быстро ее освоить. Программа помогает создать конференцию с общим количеством участников до 100 человек, что дает возможность работы дистанционно в средних студенческих группах. К недостаткам программы стоит отнести тот факт, что ее бесплатная версия рассчитана только на 40-минутные конференции.

Особое внимание, на наш взгляд, стоит обратить на программу Microsoft Teams, которая является частью пакета Office 365 и доступна для зарегистрированных пользователей. Вход осуществляется по ссылке или через корпоративную электронную почту. Microsoft Teams имеет широкий функционал, который можно применять для проведения занятий в учебных заведениях. В основе лежит работа в команде. В вузе под командой понимается конкретная учебная группа или поток студентов. Внутри команды создаются каналы. Если преподаватель ведет несколько дисциплин у одной группы, то можно организовать каналы по названию учебных дисциплин. Если же в качестве команды выступает целый поток студентов, то каналом может быть конкретная учебная группа. Лекционные занятия будут проводиться со всей командой в общем канале, а практические занятия по группам в выбранном канале. Программа Microsoft Teams позволяет разделять роли участников видеокон-

ференции. Изначально педагог создает конкретную команду (группу), а значит, является ее владельцем. Владелец команды выступает в качестве администратора по настройке параметров группы, приглашает участников или обеспечивает условия для самостоятельного зачисления. Если есть необходимость привлечь внешнего слушателя или консультанта, то он может получить доступ к Microsoft Teams по адресу электронной почты. Сторонние участники являются гостями и имеют ограниченный доступ к функциональным возможностям программы.

Кроме проведения лекционных или практических занятий, совещаний и собраний в формате видеоконференций, программа Microsoft Teams предоставляет ряд возможностей для эффективной организации образовательного процесса:

- формирование учебной команды и каналов связи из одной и более учебных групп и преподавателей вуза;
- планирование учебных занятий, собраний, конференций в календаре на любой временной срок (на один раз, неделю, учебный семестр, учебный год), возможность планировать повторяющиеся занятия;
- одновременное подключение до 300 участников в одной команде;
- автоматическая рассылка приглашений и напоминаний об учебных занятиях, запланированных в Microsoft Teams на корпоративную почту участникам команды;
- запись всех онлайн-трансляций для просмотра в режиме офлайн в свободное время;
- автоматический мониторинг посещаемости и активности участников учебного занятия;
- демонстрация экранов участников видеоконференции;
- возможность делиться в группе файлами, которые будут доступны всем участникам учебного процесса;
- возможность создавать и оценивать задания в группах;
- общие и приватные чаты с возможностью вложения файлов в диалог;
- встроенная виртуальная доска, доступная всем участникам видеоконференции (для каждого участника предусмотрен свой цвет «светового пера»);
- интеграция с сервисами компании Microsoft 365 (Word, Excel, PowerPoint, Outlook, OneNote, OneDrive).

Таким образом, для образовательных учреждений, зарегистрированных как пользователи Microsoft 365, приложение Microsoft Teams является оптимальным по количеству возможных участников и функционалу программного обеспечения при организации онлайн-обучения.

Следующим шагом оценки структуры дистанционного курса является определение его педагогической технологии, то есть того, будет ли это практико-ориентированный, исследовательский или другой курс. Необходимо определить конкурентные действия педагога и обучаемых в процессе усвоения дисциплины по разрабатываемому курсу (Коржув, Соколова, 2014). Какова будет система синхронизации действий, обратная связь, оценивание и мониторинг знаний, наличие и необходимость использования виртуального и реального дополнительного оборудования — все это определяет инструменты создания, структуру и педагогический дизайн дистанционного ресурса.

Таким образом, мы выбираем платформу для онлайн-обучения — свою или внешнюю. Важными требованиями остаются надежность, пропускная способность интернет-каналов, простота и доступность создания, размещения и использования контента. Многие вузы используют готовые электронные образователь-

ные ресурсы, но специфика направлений и профилей подготовки различных специальностей образовательного учреждения, а также авторская методика преподавания дисциплин предполагают самостоятельную разработку онлайн-ресурсов преподавателями.

Наибольшую популярность среди вузов имели Learning Management System (LMS-платформы) или система дистанционного обучения (СДО), которая предоставляет возможность управления процессом обучения, контролем и анализом результатов обучения, ведением базы знаний учебных дисциплин (Система электронного обучения Moodle: обзор возможностей и функционала). Управление через СДО позволяет определять компетенции, работать с аккаунтами, создавать отчеты по результатам процесса обучения. Иными словами, при реализации СДО есть возможность не только отслеживать график прохождения учебного материала каждым учащимся, но и регулировать при необходимости контент, скорость и режим работы.

Следуя методическим рекомендациям Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, вузы выбирают приемлемые для их уровня развития IT-инфраструктуры с учетом доступных внешних ресурсов. Moodle — одна из наиболее известных платформ, удобная при использовании не только на компьютере, но и на мобильном браузере. Она используется в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина. На современном этапе развития дистанционного образования преподаватели вуза полноценно разрабатывают онлайн-курсы, а не только электронный контент в кратчайшие сроки. Преподаватели проходят обучение на курсах повышения квалификации, совершенствуют уровень информационной грамотности, изучают новые формы и методы подачи учебного материала в условиях удаленного взаимодействия с учетом требований компетентностной модели рабочей программы дисциплины, направления и профиля подготовки студентов (Голованова, 2019). Текстовый формат теоретического материала с сопровождающими схемами, таблицами, моделями, видеофрагментами располагается в СДО, доступен обучающимся через личный кабинет. Студент в свободное время может изучать предложенный материал и при необходимости возвращаться к нему. Кроме того, все лекции читаются педагогами в режиме реального времени на базе платформ Zoom, Microsoft Teams.

Возможности современных информационных технологий позволяют значительно оптимизировать процесс планирования, разработки и рассылки практических, лабораторных работ; промежуточного и итогового контроля; анализа, оценки активности обучающихся. Сегодня используются такие элементы СДО, как задание с оценкой, кейс-задания, тесты, анкеты, эссе, квесты, кроссворды, учебные игры, тренажеры, виртуальные модели, форумы, групповые и индивидуальные проектные задания, комплексные упражнения и т. д. (Иванова, 2019; Иванова, Сомова, 2004). Наряду с этим эффективность, качество и частота общения с преподавателем в некоторой мере увеличиваются за счет автоматической обратной связи, которая заложена в системе дистанционного взаимодействия.

Выводы. Таким образом, на современном этапе развития дистанционного образования происходит изменение роли преподавателя и студентов в учебной деятельности и построении учебной траектории, самой идеологии их рабочих мест. Возникают новые требования к аппаратному и программному обеспечению, и, как следствие, увеличивается доля виртуализации и автоматизации, что сокращает рутинную работу и нагрузку на участников учебного процесса, увеличивает производительность их труда. Цель применяющих такой новый подход — не только не понизить и сохранить уровень образования, но и значительно повысить качество обучения и обеспечить на основе IT-инфраструктуры глобальную конкурентоспособность российского образования.

Список источников

1. Голованова Н. Ф. Педагогика : учеб. и практ.— М. : Юрайт, 2019. — 2-е изд., перераб. и доп. — 377 с. — (Профессиональное образование). — URL : <https://urait.ru/bcode/434327> (дата обращения: 12.10.2020).
2. Иванова Д. С. Инновационные подходы к подготовке педагогических кадров // Парадигма науки глазами молодых в условиях модернизации общественного сознания : материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. памяти основателей Костанайского филиала Челябинского государственного университета Т. Ж. Атжанова и А. М. Роднова. — Челябинск, 2019. — С. 174–177.
3. Иванова Д. С., Сомова М. В. Методические особенности использования средств ИКТ при изучении практического курса русского языка // Научно-методические проблемы использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе. XI Рязанские педагогические чтения : материалы межвуз. науч.-метод. конф. — Рязань, 2004. — С. 85–87.
4. Коржуев А. В., Соколова А. С. Педагогика в зеркале исследовательского поиска: на перекрестке мнений. — М. : Ленанд, 2014. — 208 с.
5. Кравченко А. И. Психология и педагогика : учеб. пособие — М. : РИОР, 2018. — 112 с.
6. Система электронного обучения Moodle: обзор возможностей и функционала. — URL : <https://lmslist.ru/free-sdo/obzor-moodle/> (дата обращения: 26.09.2020).
7. Means B., Bakia M., Murphy R. Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How. — N. Y. : Routledge, 2014. — 232 p.

References

1. Golovanova N. F. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Jurajt Publ., 2019, 377 p. URL : <https://urait.ru/bcode/434327> (accessed: 12.10.2020). (In Russian).
2. Ivanova D. S. Innovative Approaches to Teacher Training. *Paradigma nauki glazami molodyh v usloviyah modernizacii obshhestvennogo soznaniya. Materialy XIII mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj pamjati osnovatelej Kostanajnskogo filiala Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta T. Zh. Atzhanova i A. M. Rodnova* [Scientific Paradigm as Viewed by the Young in the Conditions of Public Consciousness Modernization. Proceedings of the 8th International Research Conference Dedicated to the Commemoration of T. Zh. Atzhanov and A. M. Rodnov, the Founders of Kostanay Affiliate of Chelyabinsk State University]. Chelyabinsk, 2019, pp. 174–177. (In Russian).
3. Ivanova D. S., Somova M. V. Methodological Peculiarities of Using Information and Communication Technologies in Russian Language Classrooms. *Nauchno-metodicheskie problemy ispol'zovanija informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v uchebno-vospitatel'nom processe. Materialy mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii, XI Rjazanskie pedagogicheskie chtenija* [Research and Methodological Problems of Using Information and Communication Technologies in Education. Proceedings of an Interuniversity Research and Methodological Conference, the 11th Ryazan Pedagogical Readings]. Ryazan, 2004, pp. 85–87. (In Russian).
4. Korzhuev A. V., Sokolova A. S. Pedagogy through the Mirror of Research: at the Crossroad of Opinions. Moskwa, Lenand Publ., 2014, 208 p. (In Russian).
5. Kravchenko A. I. *Psihologija i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. Moscow, RIOR Publ., 2018, 112 p. (In Russian).
6. *Sistema jelektronnogo obuchenija Moodle: obzor vozmozhnostej i funkcionala* [The Moodle Learning Management System: an Overview of Possibilities and Functions]. URL : <https://lmslist.ru/free-sdo/obzor-moodle/> (accessed: 26.09.2020). (In Russian).
7. Means B., Bakia M., Murphy R. Learning Online: What Research Tells us about Whether, When and How. N. Y., Routledge Publ., 2014, 232 p.

Информация об авторах

Иванова Дарья Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».

Князькова Ольга Викторовна — старший преподаватель кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».

Сомова Марина Викторовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».

Information about the authors

Ivanova Daria Sergeyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Computer Science, Computer Technology and Computer Science Teaching Methods at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Knyazkova Olga Viktorovna — Assistant Professor in the Department of Computer Science, Computer Technology and Computer Science Teaching Methods at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Somova Marina Viktorovna — Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of the Russian Language and Language Teaching Methods at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 13.11.2020; одобрена после рецензирования 15.12.2020; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 13.11.2020; approved after reviewing 15.12.2020; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 75–80.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 75–80.

Научная статья

УДК 796.015:796.011.3:378

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.007

**Применение интенсивно-интервального тренинга
как средства повышения уровня
физической подготовленности студентов
высших учебных заведений
нефизкультурных специальностей**

Жукова Виктория Витальевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

vika.zhukova21@gmail.com;

v.zhukova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос улучшения показателей уровня физической подготовленности студентов высших учебных заведений не физкультурных специальностей в возрасте 17–18 лет.

Разработано и представлено содержание методики интенсивно-интервального тренинга для оптимизации процесса физического воспитания студентов на занятиях физической культурой, а также комплекс упражнений по системе интенсивно-интервальной тренировки.

На основе результатов педагогического эксперимента доказана гипотеза о том, что применение средств интенсивно-интервального тренинга на занятиях физической культурой со студентами высших учебных заведений нефизкультурных специальностей способно значительно повысить уровень их физической подготовленности и степень развития базовых физических способностей.

Доказательство эффективности применения средств интенсивно-интервального тренинга для повышения уровня физической подготовленности этих студентов определяет новизну проведенного авторами исследования, обогащение теории физической подготовленности студентов, в том числе развития таких физических качеств, как выносливость, сила и координация движений. Выявляется также его теоретическая значимость, а возможность практического использования педагогами в процессе организации и проведения занятий по физической культуре свидетельствует о практической ценности.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, физическая подготовленность студентов, нефизкультурные специальности, учебные занятия, интенсивно-интервальная тренировка, тренинг, физические качества.

Для цитирования: Жукова В. В. Применение интенсивно-интервального тренинга как средства повышения уровня физической подготовленности студентов высших учебных заведений нефизкультурных специальностей // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 75–80. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.007.

Original article

High-intensity Interval Training as an Effective Method for Improving Non-athletic Students' Physical Fitness

Zhukova Viktoria Vitalyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin,

Ryazan, Russia

vika.zhukova21@gmail.com;

v.zhukova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article focuses on the issue of improving physical fitness and stamina of 17–18-year-old non-athletic students of higher education institutions.

The author of the article has developed and presents a high-intensity interval training program aimed at enhancing students' physical fitness through HIIT workouts during physical education classes in higher education institutions.

The results of pedagogical experiment prove the hypothesis that HIIT workouts during physical education classes in higher education institutions help enhance non-athletic students' physical fitness and improve their physical abilities.

The fact that high-intensity interval training workouts help enhance students' physical fitness, stamina, motor coordination and muscular strength accounts for the novelty and theoretical significance of the research. The practical significance of the research is accounted for by the fact that its results can be used by classroom teachers to plan physical education lessons in higher education institutions.

Key words: physical education, physical culture, students' physical fitness, non-athletic students, lessons, high-intensity interval training, workouts, physical characteristics.

For citation: Zhukova V. V. High-intensity Interval Training as an Effective Method for Improving Non-athletic Students' Physical Fitness. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 1 (57), pp. 75–80. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.007.

Актуальность. Оздоровление нации в настоящее время является актуальной проблемой и одной из задач современного общества.

Для здорового поколения в будущем необходимо уделять внимание здоровью молодежи сегодня. Условия жизни часто негативно влияют на физическое и психоэмоциональное состояние человека, особенно молодого (Чернов, Ревунов, 2019). Нервные нагрузки, психологическое давление окружающих и другие стрессовые ситуации могут привести к серьезным проблемам со здоровьем. У молодых людей, не имеющих определенных и четких нравственных и моральных ориентиров, неокрепшая и неустойчивая психика нередко перегружена, что проявляется в виде негативного отношения к обществу: отстраненности, апатии или даже агрессии. Количество современных студентов, имеющих различные хронические заболевания, неизменно увеличивается (Гогун, 2016).

Важным фактором сохранения здоровья и укрепления иммунитета является здоровый образ жизни, который предполагает определенный режим сна и питания, прогулки на свежем воздухе, оздоровительные процедуры и двигательную активность. Физическая культура оказывает оздоровительное воздействие на занимающихся ею, поэтому сопровождает молодое поколение от дошкольных обра-

зовательных учреждений и до окончания высших учебных заведений (Максачук, 2016). Однако у студентов нет мотивации к занятиям физической культурой из-за несовершенной системы оздоровительной и физкультурной работы (Якубовская, 2014). В связи с этим необходим поиск новых и более эффективных средств физического воспитания, способствующих укреплению здоровья и физической подготовленности.

Гипотеза исследования. По нашему мнению, одним из наиболее эффективных средств повышения уровня физической подготовленности студентов, показателей уровня их силовых способностей, общей выносливости и работоспособности в целом является интенсивно-интервальный тренинг, который представляет собой выполнение упражнений с высокой интенсивностью, но непродолжительное время. Современная студенческая молодежь для данного направления физической культуры использует название «фитнес-интенсив».

Методы исследования. Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 24 студента (основная группа здоровья) нефизкультурной специальности в возрасте от 17 до 19 лет, из которых 12 составили контрольную группу и 12 — экспериментальную.

Обсуждение основных результатов. В начале педагогического эксперимента со студентами обеих групп были проведены тесты, определяющие уровень их начальной физической подготовленности: поднимание туловища из положения лежа на спине (количество раз за минуту); сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (максимальное количество раз) и гарвардский степ-тест.

Средний результат теста «поднимание туловища из положения лежа на спине» в контрольной группе — 31,5, в экспериментальной — 30,5 раз, то есть почти одинаковый (это подтвердил t-критерий Стьюдента) и невысокий. В соответствии с таблицей нормативов ГТО для юношей 18–24-летнего возраста на золотой знак необходимо выполнить 48 подниманий за 1 минуту, на серебряный — 37 и на бронзовый — 33.

При выполнении теста «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу» результаты тоже оказались одинаково невысокими: в контрольной группе средний показатель — 24 раза, в экспериментальной — 25 раз. Значения же нормативов ГТО по данному тесту для данного возраста составляют: золотой знак — 44 раза, серебряный — 32 раза, бронзовый — 28 раз.

Средний показатель индекса гарвардского степ-теста в контрольной группе равнялся 63,6, а в экспериментальной — 64,9, то есть уровень испытуемых был ниже среднего.

Далее в течение семестра студенты контрольной группы занимались физическими упражнениями дважды в неделю согласно программе учебной дисциплины «Прикладная физическая культура». Студенты экспериментальной группы участвовали в формирующем эксперименте и занимались два раза в неделю по специальной, разработанной нами методике интенсивно-интервальных тренировок, которая включала в себя следующий комплекс упражнений, выполняемых поочередно: прыжки на возвышенную поверхность; прыжки со скакалкой; поднимание ног из положения лежа на спине; выпады со сменой ног прыжком; бег с высоким подниманием бедра на месте; сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу; упражнение «Бёрпи» и «ножницы» ногами лежа на животе (Каганов, 2011).

В процессе интенсивно-интервального тренинга на каждом занятии использовалось по 5 упражнений. Каждое из упражнений выполнялось по 4 минуты. Это время включало 8 повторений фазы работы — 20 секунд и фазы отдыха по

10 секунд. Обязательными условиями являлись выполнение упражнений с максимальной интенсивностью и правильное дыхание: в момент выполнения силового элемента было необходимо делать вдох, а во время возвращения в исходное положение или расслабления — выдох. При поддержании высокой интенсивности упражнений тело разогревалось и чувствовалось жжение в мышцах, так как организм работал и в анаэробном, и в аэробном режимах одновременно. Благодаря выполнению интенсивных силовых упражнений увеличивалась скорость обменных процессов, что способствовало восстановлению и росту мышечных волокон, поскольку они вызывали микротравмы в мышцах и гормональные всплески (Велла, 2007). Эффект роста мышц сохранялся на протяжении двух-трех дней.

Количество выполняемых упражнений, серий и интервалов отдыха могло меняться в зависимости от уровня физической подготовленности занимающихся. Так, вместо фазы работы 20 секунд применялось 30-секундное выполнение упражнений, а количество серий уменьшалось до 6, длительность выполнения одного упражнения составляла 5 минут, и для тренировки, рассчитанной на 20 минут, требовались 4 упражнения.

После 20-минутной интенсивно-интервальной тренировки студентам экспериментальной группы предлагался 15-минутный комплекс упражнений на гибкость и расслабление для снятия напряжения в мышцах, в который входили повороты головы влево-вправо; наклоны головы влево-вперед-вправо для растягивания мышц шеи; стоя на полу, наклоны в сторону для растяжки косых мышц живота; наклон вперед, стоя на полу, обхватывая руками ноги; «замок» руками за спиной, отведение рук в «замке» назад; шаг вперед, согнуть колено для растягивания икроножных мышц, повторить с другой ноги; наклон вперед из положения сидя; перекаты на спине, обхватив руками ноги (в группировке), для расслабления мышц спины.

Вышеперечисленные упражнения выполнялись медленно и плавно, без резких движений. Комплекс был направлен на ускорение восстановления мышц, способствовал улучшению их эластичности и подвижности в суставах, что в свою очередь помогало избежать травм во время занятий.

После проведения формирующего этапа эксперимента у студентов обеих групп повторно был определен уровень физической подготовленности по тем же трем тестам.

Результаты первого теста (поднимание туловища из положения лежа на спине) у студентов контрольной группы составили в среднем 32,1 раза за минуту, а у студентов экспериментальной группы — 38,3 раза, то есть были значительно выше.

Результаты второго теста (сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу) у студентов экспериментальной группы после проведения формирующего этапа исследования также стали значительно лучше, чем у студентов контрольной группы (31,3 и 26,5 раз соответственно).

В гарвардском степ-тесте на общую выносливость результаты студентов экспериментальной группы тоже были значимо выше (73,3), чем студентов контрольной группы (65,7).

С помощью *t*-критерия Стьюдента была установлена достоверная значимость различий показателей студентов контрольной и экспериментальной групп по всем тестам ($p < 0,05$), что подтвердило положительную динамику уровня физической подготовленности у студентов экспериментальной группы после проведения с ними формирующего эксперимента с использованием разработанной авторами методики интенсивно-интервального тренинга.

Выводы. Разработанная и представленная экспериментальная методика интенсивно-интервальной тренировки может служить эффективным средством повышения физической подготовленности и развития базовых физических способностей студентов высших учебных заведений нефизкультурных специальностей в возрасте 17–19 лет, относящихся к основной группе здоровья, поскольку такая система занятий является достаточно сложной и тяжелой в выполнении.

Кроме того, интенсивно-интервальная тренировка идеально подходит людям, желающим повысить уровень физической подготовленности, увеличить мышечную массу и общую выносливость, повысить тонус мышц и улучшить самочувствие, а также для тех, кто желает заниматься физической культурой и спортом, но не имеет много свободного времени для выполнения упражнений. Тренировка длительностью 20 минут не менее эффективна, чем часовая тренировка в тренажерном зале, не требует оборудования, соответственно позволяет заниматься в домашних условиях без каких-либо затрат денежных средств.

Методика интенсивно-интервальной тренировки имеет ряд преимуществ:

- принцип занятий интенсивно-интервальным тренингом предельно прост (каждое упражнение в процессе занятия выполняется максимально быстро и усиленно, без потери интенсивности; интервал работы — 20–30 секунд, интервал отдыха — 10 секунд; выполнение одного упражнения — 4–5 минут);
- на интенсивно-интервальную тренировку отводится всего лишь 20 минут свободного времени;
- занятия не требуют дополнительного оборудования;
- упражнения способствуют проработыванию как отдельных групп мышц, так и всего тела в целом (при правильной технике выполнения упражнений);
- данная система занятий способствует укреплению сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма, повышению уровня выносливости, помогает уменьшить отдышку, улучшить общее состояние занимающихся;
- во время занятий, а также в течение суток после них происходит сжигание жировых отложений, поэтому использование интенсивно-интервальных тренировок помогает в борьбе с лишним весом и в коррекции «проблемных зон» фигуры.

Список источников

1. Велла М. Атлас анатомии для силовых упражнений и фитнеса. — М. : АСТ, 2007. — 247 с.
2. Гогунов Е. Н. Психология физического воспитания и спорта. — М. : Академия, 2016. — 224 с.
3. Максачук Е. П. Актуализация формирования спортивной культуры личности молодого поколения. — М. : Спутник +, 2016. — 104 с.
4. Каганов Л. С. Развиваем выносливость. — М. : Знание, 2011. — 98 с.
5. Чернов И. В., Ревунов Р. В. Организация учебно-тренировочного процесса по физической культуре в высшем учебном заведении (на примере тяжелой атлетики). — М. : Лань, 2019. — 104 с.
6. Якубовская А. Р. Коррекция психофизического состояния студентов средствами физической культуры на этапе профессионального обучения. — М. : Физическое воспитание и детско-юношеский спорт, 2014. — № 2. — С. 60–69.

References

1. Vella M. *Atlas anatomii dlja silovyh uprazhnenij i fitnesa* [Atlas of Anatomy for Strength Training and Fitness]. Moscow, AST Publ., 2007, 247 p. (In Russian).
2. Gogunov E. N. *Psihologija fizicheskogo vospitanija i sporta* [Psychology of Physical Education and Sport]. Moscow, Academy Publ., 2016, 224 p. (In Russian).

3. Maksachuk E. P. *Aktualizacija formirovanija sportivnoj kul'tury lichnosti mladogo pokolenija* [Developing Athletic Culture in Young People]. Moscow, Satellite + Publ., 2016, 104 p. (In Russian).
4. Kaganov L. S. *Razvivaem vynoslivost'* [Developing Stamina]. Moscow, Knowledge Publ., 2011, 98 p. (In Russian).
5. Chernov I. V., Revunov R. V. *Organizacija uchebno-trenirovochnogo processa po fizicheskoj kul'ture v vysshem uchebno-m zavedenii (na primere tjazhelej atletiki)* [Organizing the Physical Education Training Process in Higher Education Institutions (at the example of weightlifting)]. Moscow, Doe Publ., 2019, 104 p. (In Russian).
6. Jakubovskaja A. R. *Korrekcija psihofizicheskogo sostojanija studentov sredstvami fizicheskoj kul'tury na jetape professional'nogo obuchenija* [The Correction of Students' Psychological Condition during Vocational Training]. Moscow, Physical Education and Youth Sport Publ., 2014, no. 2, pp. 60–69. (In Russian).

Информация об авторе

Жукова Виктория Витальевна — ассистент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», соискатель ученой степени кафедры теории и методики гимнастики ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)».

Information about the author

Zhukova Viktoria Vitalyevna — Assistant Professor in the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Disciplines at Ryazan State University named for S. Yesenin, Postgraduate of the Department of Theory and Methodology of Gymnastics at Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism.

Статья поступила в редакцию 10.12.2020; одобрена после рецензирования 23.12.2020; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 10.12.2020; approved after reviewing 23.12.2020; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 81–89.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 81–89.

Научная статья

УДК 004:378.147:81

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.008

Мультимедийные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза (из опыта работы кафедры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии)

Литвинова Вера Михайловна

Ижевская государственная сельскохозяйственная академия,

Ижевск, Россия

vlitvinova43@gmail.com

Сарафанова Татьяна Вячеславовна

Ижевская государственная сельскохозяйственная академия,

Ижевск, Россия

notus58@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков и умений на основе мультимедийной презентации как формы работы со студентами сельскохозяйственного вуза. Иноязычная проектная деятельность в процессе формирования и совершенствования коммуникативных навыков и умений студентов является на сегодняшний день актуальной. Использование мультимедийной презентации как интегративной технологии дает возможность активизировать познавательную деятельность студентов в процессе изучения иностранных языков. Данная технология позволяет сформировать у будущего специалиста понятийный аппарат в определенной сфере знаний на иностранном языке, а также улучшить навыки самостоятельной работы с разными источниками на иностранном языке и общения в процессе представления презентации.

В статье анализируется опыт работы кафедры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии. Приведены примеры презентаций студентов разных факультетов сельскохозяйственной академии, проходящих переподготовку по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Определены достоинства мультимедийных презентаций, которые способствуют формированию двух образовательных парадигм — профессиональной и лингвистической.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, коммуникативная компетенция, познавательный аспект, проектная деятельность, личностно-ориентированный подход, интегративная технология, активизация познавательной деятельности, интерактивность, продуктивное усвоение иноязычного материала, образовательные парадигмы, опыт работы.

Для цитирования: Литвинова В. М., Сарафанова Т. В. Мультимедийные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза (из опыта работы кафедры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии) // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 81–89. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.008.

Original article

Multimedia Technologies in Foreign Language Learning at Non-linguistic Universities (Experiences of the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy)

Litvinova Vera Mikhailovna

Izhevsk State Agricultural Academy, Izhevsk, Russia
vlitvinova43@gmail.com

Sarafanova Tatyana Vyacheslavovna

Izhevsk State Agricultural Academy, Izhevsk, Russia
notus58@list.ru

Abstract. The article treats the issue of communicative skills formation on the basis of multimedia presentations as a teaching tool for agricultural universities. The issue of using project activities in foreign language classrooms to develop and improve students' communication skills is highly relevant. Integrative technologies, such as multimedia presentations, enable teachers to optimize students' involvement and learning in foreign language classrooms. Multimedia technologies enhance students' acquisition of foreign language knowledge and skills, improve students' self-directed learning skills, enhance their foreign language communicative competencies.

The article analyzes the work of the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy. It provides examples of presentations prepared by students of different faculties of the Academy who acquire additional career-related skills in the sphere of translation. The article highlights the advantages of multimedia presentations, which promote the development of two educational paradigms, i. e. professional paradigm and linguistic paradigm.

Key words: multimedia presentations, communicative competence, cognitive aspect, project activities, person-centred approach, integrative technology, cognitive activities optimization, interactivity, efficient language learning, educational paradigms, working experience.

For citation: Litvinova V. M., Sarafanova T. V. Multimedia Technologies in Foreign Language Learning at Non-linguistic Universities (Experiences of the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy). *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 81–89. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.008.

Актуальность исследования. Формирование коммуникативных навыков и умений, позволяющих успешно решать задачи в сфере профессионального общения, является одной из целей образования в высшей школе. Главная задача преподавателя — выбрать методы, которые дают возможность реализовать личностно-ориентированный подход к студентам и активизировать их познавательную деятельность в процессе обучения иностранным языкам, а также дифференцировать учебный процесс с учетом способностей обучаемых.

Применение новых информационных технологий в вузе предполагает не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Основная **цель работы** — формирование коммуникативных навыков и умений при применении мультимедийных технологий в учебном процессе у студентов Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Для достижения данной цели были поставлены *задачи*:

- проанализировать готовность студентов к выработке коммуникативных навыков и умений в контексте профессионального общения на иностранном языке;
- выявить эффективность практической реализации данной технологии по формированию коммуникативных навыков в переводческой деятельности.

В ходе работы использовались следующие *методы*: экспериментальный (сбор практического материала исследования) и метод анализа (количественный анализ полученных результатов).

Обсуждение результатов. Мультимедийная презентация — эффективный метод изучения иностранных языков. Применение компьютерных презентаций в учебном процессе позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала студентами и дает возможность проводить занятия на качественно новом уровне. Презентация рассматривается нами как интегративная технология, соединяющая игровые, исследовательские, учебные и творческие виды деятельности. Проектная деятельность студентов на иностранном языке предполагает комплексное решение нескольких задач языкового образования в высшем учебном заведении: контроль языковых умений студента, способность коммуницировать с аудиторией, знание профессиональной терминологии на иностранном языке.

Языковые навыки презентатора проявляются в умении правильно построить свое выступление с точки зрения языковых норм, во владении терминологией по своей будущей специальности, а также умении вести полемику на иностранном языке по своей теме, аргументированно защищая свою точку зрения. В процессе обсуждения презентации студент должен уметь вести дискуссию на иностранном языке, адекватно отвечать на вопросы по профессиональной тематике.

Для подготовки презентации студент проводит научно-исследовательскую работу, используя большое количество источников информации. В процессе создания и демонстрации мультимедийной презентации реализуются различные аспекты обучения: познавательный, учебный, развивающий и воспитательный.

Познавательный аспект заключается в том, что, создавая презентацию, студент из всего контента информации отбирает материал, который ему наиболее интересен. Наиболее востребованной является информация из ресурсов интернета и других источников, реже — на бумажных носителях, а также свои собственные познания в исследуемой области. Все это способствует мотивации изучения иностранного языка и увеличению объема знаний по данной дисциплине.

Формирование оптимальной мотивации, превращение ее в свойство личности, в устойчивое и действенное личностное образование происходит в условиях развития и формирования учебной деятельности, овладения механизмами обратной связи, развития способности к решению учебно-познавательных задач и требований (Литвинова, 2019).

Обеспечение учебного аспекта реализуется в ходе работы, когда сочетаются все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Все высказывания должны быть логическими, грамматически верными, правильно оформленными в языковом отношении и одновременно отвечающими поставленному коммуникативному вопросу. Защищая презентацию, студент учится логически правильно строить свое выступление и формирует тем самым умение монологического высказывания. В ходе работы над презентацией им фиксируются ключевые понятия, цитаты, различная текстовая информация.

При ознакомлении с новой лексикой изображение на экране позволяет ассоциировать фразу на иностранном языке непосредственно с предметом или действием. Работа над созданием каждого отдельного слайда происходит как процесс

решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач, требующих от студента интеллектуальных поисковых усилий. Не вызывает сомнения, что в процессе обучения происходит формирование устойчивого интереса и мотивация к дальнейшему изучению иностранного языка, развиваются воображение, фантазия, творческое мышление и самостоятельность. В итоге реализуется развивающий аспект обучения. Презентаторы учатся не только коммуникабельности, умению общаться друг с другом, но и лучше понимать друг друга, проявлять чувство взаимной поддержки, осознавать свою собственную культуру через контекст культуры англоязычных стран, что стимулирует развитие интереса студентов к изучению языков и культуре стран, в которых эти языки являются доминирующими.

Происходит взаимодействие личности с межкультурным пространством, осознание различного и схожего в родной и иноязычной культуре, формируется и развивается национально-культурная самоидентификация, усваиваются нормы позитивного отношения к различным культурам.

Не вызывает сомнения, что презентация продуктивна при соблюдении следующих условий: проблемности ситуации, коллективного взаимодействия, а также осознания своего участия в коллективном построении знания. Умение увидеть и осознать проблему, отражаемую в презентации, позволяет студенту решать рассматриваемую задачу, основываясь на своих возможностях и проявляя себя как личность.

В качестве примера приведем презентации студентов различных факультетов сельскохозяйственной академии, проходящих переподготовку по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Элективное образование по переводу предоставляет большие возможности для становления личности студентов высшего учебного заведения независимо от их основной специализации. Получение знаний в системе дополнительного образования обучения переводу представляет собой поиск-исследование. Студенты выполняют презентации по темам: «Паб как элемент английской культуры», «Города Британии: история и современность», «Национальные праздники США», «История хип-хоп культуры», организуют творческий вечер, посвященный поэзии шотландского поэта Р. Бернса, писателей С. Моэма, О. Уайльда и др.

Так, работая над презентацией об английских пабах, студентам пришлось прочитать большой объем страноведческой литературы, а также просмотреть ряд фильмов о социокультурной специфике Британии. После этого они сняли видеосюжет о самых популярных пабах Великобритании, а также смоделировали ситуацию в одном из английских пабов с участием нескольких студентов — его «посетителей, завсегдатаев». В сценке из жизни британцев каждому отводилась своя роль. В результате студентам удалось смоделировать определенную коммуникативную ситуацию, продемонстрировав быт страны изучаемого языка, и усовершенствовать необходимые языковые и речевые навыки (Литвинова, 2019).

В ходе подготовки данной презентации студенты привлекли большой объем языкового материала и использовали интерактивные формы обучения (ролевая игра, просмотр видеоматериалов).

Следует отметить, что применение мультимедийных презентаций значительно расширяет возможности получения новых знаний: они могут использоваться на различных этапах учебного процесса в качестве наглядного средства в зависимости от поставленной цели.

Внедрение в учебный процесс использования мультимедийных программ вовсе не исключает традиционных методов обучения и может успешно с ними сочетаться. Кафедрой иностранных языков Ижевской сельскохозяйственной ака-

демии ежегодно проводятся конференции, в которых принимают участие студенты различных факультетов. Подготовка студентов к участию в конференциях помогает решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

Эффективность воздействия учебного материала в виде презентаций во многом зависит от уровня его иллюстративности. Превалирование видеоматериала делает его более доступным для восприятия и значительно способствует процессу его усвоения. Компьютерные презентации позволяют акцентировать внимание на основных моментах излагаемой информации и создавать наглядные образцы в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графических рисунков и т. д. Происходит воздействие сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную и в некоторых случаях моторную. Обладая интерактивностью, материал адаптируется под моделирование необходимых коммуникативных ситуаций, происходит автоматизация определенных языковых и речевых действий, а также стимулирование самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку (Сарафанова, 2020).

Необходимо отметить, что студенты, получающие дополнительную специализацию переводчика и имеющие устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, выполняют мультимедийные презентации с большим интересом, что проявляется, например, при подготовке к научно-практическим конференциям по русскому и иностранным языкам. Обучающиеся принимают самое активное участие в конференциях, проходящих на иностранном языке, где обсуждаются самые разные лингвистические проблемы, связанные с межкультурной коммуникацией, переводом и переводоведением. Среди них — «Проблемы понимания в процессе межкультурной коммуникации», «Переводческие трансформации», «Перевод фразеологических единиц», «Межкультурные конфликты и способы их преодоления», «Иноязычный проект как способ совершенствования коммуникативных навыков», «Способы перевода окказионализмов на примере художественного текста», «Иноязычный проект как способ формирования коммуникативной компетенции» и т. д.

На ежегодных студенческих конференциях студенты выступают с докладами на иностранном языке по своей специальности и презентациями, например «Методы обнаружения, диагностики и лечения раковой опухоли у домашних животных», «Использование органов животных в трансплантологии человека», «Изучение технологических возможностей алмазного выглаживания при восстановлении деталей», «Эволюция цветов и их роль в жизни человека», «Типы высшей нервной деятельности у полярных медведей, содержащихся в зоопарке Удмуртии», «Проблемы ожирения у особей породы Лабрадор», «Способы утилизации коровьего навоза» и т. п. Студентов представляют собственные исследования в профессиональной сфере, а также проблемы перевода, культурологическую тематику и пр. Выступления студентов-переводчиков значительно отличаются от выступлений представителей других специальностей, поскольку демонстрируют гораздо более высокий уровень владения языком и умение полемизировать со слушателями. Участие студентов в конференциях позволяет не только повысить уровень владения иноязычными речевыми навыками и умениями, но и овладеть искусством публичных выступлений, необходимым при защите выпускных квалификационных работ (Литвинова, 2020).

Проведенный нами эксперимент, в котором участвовали 25 студентов первого курса бакалавриата зооинженерного факультета, не обучавшихся в системе дополнительного образования, показал эффективность использования презентаций в учебном процессе. Среди студентов 12 человек составили экспериментальную группу, 13 — контрольную.

Экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе студентам были заданы вопросы: «Как Вы относитесь к использованию презентаций?», «В чем Вы видите пользу презентации в ходе изучения иностранного языка?». На первый вопрос большинство из них ответили: «Не знаю, потому что такой работы не проводилось». Ответы на второй вопрос представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ответы студентов на вопрос о пользе презентаций
в ходе изучения иностранного языка
на констатирующем этапе, в %

Варианты ответов	Количество студентов
Попробовать себя с целью получения полезной информации	35
Затрудняюсь с ответом	20
Новая форма общения для меня	17
Желание самовыражения	12
Получить льготы на экзамене	16

Такие ответы объясняются тем, что у студентов был низкий уровень знаний по иностранному языку в силу ряда причин субъективного и объективного характера (около 70 % обучались в сельской школе и не получили достаточного уровня знаний), оказались не готовы к использованию мультимедийных технологий, не могли в достаточной степени оценить и осознать потребность в данном виде работы.

В процессе представления презентаций на занятиях студенты испытывали значительные затруднения, демонстрируя недостаточный уровень знаний профессиональной лексики и грамматики иностранного языка, трудности при выборе темы, определении структуры презентации и т. д.

У студентов экспериментальной группы был выявлен разный уровень активности: от высокой до очень низкой. В процессе занятий иностранным языком уровень активности студентов повысился. Это, на наш взгляд, было связано с тем, что установка на активность исходила не только от преподавателя, но и от самих участников процесса обучения и служила эффективным средством преодоления затруднений. С учетом этих результатов со студентами экспериментальной группы был проведен формирующий эксперимент, в процессе которого использовались специальные задания и упражнения по развитию навыков работы с презентациями.

В ходе занятий и консультаций студентам разъяснялись требования, предъявляемые к структуре, основному содержанию презентаций, а также принципы их использования; обеспечивалась помощь в выборе темы выступления по различным языковым аспектам.

После проведения формирующего эксперимента ответы студентов экспериментальной группы на вопрос о пользе презентации в ходе изучения иностранного языка изменились (табл. 2).

Таблица 2

Ответы студентов на вопрос о пользе презентаций
в ходе изучения иностранного языка
на контрольном этапе, 6 %

Варианты ответов	Количество студентов
Попробовать себя с целью получения полезной информации	45
Затрудняюсь с ответом	–
Новая форма общения для меня	17
Желание самовыражения	32
Получить льготы на экзамене	6

После включения в систему занятий по иностранному языку мультимедийной технологии была выявлена положительная динамика его освоения, устойчивое желание и мотивационная готовность к дальнейшему изучению языка.

Студенты готовили и предъявляли презентации, которые свидетельствовали об усвоении терминологии, понимании смысла каждого слова, взаимосвязи понятий. Обучающиеся демонстрировали положительное отношение к овладению иностранным языком, умение критически относиться к ошибкам, но не всегда проявляли самостоятельность, расширение фоновых знаний, кругозор, развитие интеллектуальных способностей, зрительную, слуховую и моторную память.

Выводы. Таким образом, использование мультимедийных презентаций в процессе обучения студентов иностранному языку способствовало повышению мотивации и готовности к самостоятельному изучению. У студентов происходило развитие речевой компетенции и различных видов речевой деятельности, а также умения сочетать их; автоматизация определенных языковых и речевых действий; увеличение объема лингвистических знаний, о социокультурной специфике страны изучаемого языка; стимулирование самостоятельной работы (Литвинова, 2020).

Усиление интерактивности интенсифицирует процесс обучения студента, повышает эффективность восприятия и запоминания учебного материала. Вместе с тем мультимедийные средства обучения могут привести к перенасыщению информацией на занятии, поэтому в учебном процессе необходимо разумное сочетание имеющихся традиционных методических приемов и технических средств.

Список источников

1. Денисова Ж. А., Денисов М. К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 3. — С. 20–27.
2. Коваленко А. В. Роль мультимедийной презентации на занятиях по иностранному языку // Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе : материалы науч.-практ. конф. — Томск, 2010. — С. 116–118.
3. Корзан Г. О. Использование интернет-ресурсов при обучении английскому языку. — URL : <http://articles/585591/> (дата обращения: 20.12.2020).
4. Кытманова О. А. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : сб. науч. ст. — Ульяновск : Ульянов. гос. техн. ун-т, 2005. — С. 42–48.
5. Литвинова В. М. Мультимедийная презентация на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Аграрная наука — сельскохозяйственному производству : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. : в 3 т. — 2019. — С. 227–230.

6. Литвинова В. М. Презентация на иностранном языке в неязыковом вузе как способ формирования коммуникативной компетенции // Молодежь. Наука. Современность : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Ижевск : Удмурт. ун-т, 2020. — С. 311–313.

7. Москвина Ю. А. Роль мультимедийных технологий в развитии педагогической мысли в России // Современные научные исследования и инновации. — 2015. — № 1. — Ч. 3. — URL : <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/45731> (дата обращения: 20.12.2020).

8. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М. : Педагогика, 2004. — 268 с.

9. Сарафанова Т. В. Ассоциативный метод обучения студентов иностранному языку (на примере музыкального вуза) // Музыкальное искусство : сб. науч. ст. — Донецк, 2020. — Вып. 22. — С. 193–201.

10. Сысоев П. В., Евстигнеева М. Н. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 6. — С. 2–9.

References

1. Denisova Zh. A., Denisov M. K. Multimedia Presentation of Language Materials as a Methodological Strategy. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages in School]. 2008, no. 3, pp. 20–27. (In Russian).

2. Kovalenko A. V. The Role of Multimedia Presentation in English Language Classrooms. *Razvivajushhie informacionnye tehnologii v obrazovanii: ispol'zovanie uchebnykh materialov novogo pokolenija v obrazovatel'nom processe : materialy nauchno-prakticheskoi konferencii* [The Educational Potential of Information Technologies: Using New-Generation Learning Materials in Classrooms]. Tomsk, 2010, pp. 116–118. (In Russian).

3. Korzan G. O. *Ispol'zovanie Internet-resursov pri obuchenii anglijskomu jazyku* [Using Internet resources in English Language Classrooms]. URL : <http://articles/585591/> (accessed: 20.12.2020). (In Russian).

4. Kytmanova O. A. Using Internet Resources in English Language Classrooms. *Tehnologii obuchenija inostrannym jazykam v neязыkovykh vuzah* [The Technology of Foreign Language Teaching in Non-linguistic Universities]. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Technical University Publ., 2005, pp. 42–48. (In Russian).

5. Litvinova V. M. Multimedia Presentation in Foreign Language Classrooms in Non-linguistic Universities. *Agrarnaja nauka — sel'skohozjajstvennomu proizvodstvu : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii: d 3 tomah* [Agrarian Science for Agricultural Industry: Proceedings of an International Research Conference: in 3 volumes]. 2019, pp. 227–230. (In Russian).

6. Litvinova V. M. Presentations in Foreign Languages in Non-linguistic Universities as a Means of Communicative Competence Development. *Molodezh'. Nauka. Sovremennost' : materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii* [Youth. Science. Modernity: Proceedings of the 6th All-Russian Research Conference]. Izhevsk, Udmurt University Publ., 2020, pp. 311–313. (In Russian).

7. Moskvina Ju. A. The Role of Multimedia Technologies in the Development of Russian Pedagogical Thought. *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii* [Modern Research and Innovations]. 2015, no. 1, part 3. URL : <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/45731> (accessed: 20.12.2020). (In Russian).

8. Polat E. S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija* [New Pedagogical and Information Technologies in the System of Education]. Moscow, Pedagogy Publ., 2004, 268 p. (In Russian).

9. Sarafanova T. V. The Associative Method of Foreign Language Teaching (at the example of a Music Institute). *Muzikal'noe iskusstvo* [The Art of Music]. Donetsk, 2020, iss. 22, pp. 193–201. (In Russian).

10. Sysoev P. V., Evstigneeva M. N. Modern Education Resources in Foreign Language Teaching. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages in School]. 2008, no. 6, pp. 2–9. (In Russian).

Информация об авторах

Литвинова Вера Михайловна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия».

Сарафанова Татьяна Вячеславовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия».

Information about the authors

Litvinova Vera Mikhaylovna — Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy.

Sarafanova Tatyana Vyacheslavovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy.

Статья поступила в редакцию 24.11.2020; одобрена после рецензирования 16.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 24.11.2020; approved after reviewing 16.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 90–96.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 90–96.

Научная статья

УДК 796.011.1:796.015.865:378

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.009

Анализ физической подготовленности студентов-юношей первого и второго курсов к выполнению нормативов комплекса ГТО

Орлова Любовь Талматовна

Национальный исследовательский ядерный
университет «МИФИ», Обнинск, Россия
orlova_luba@list.ru

Плаксина Ольга Александровна

Рязанский государственный университет
имени С. А. Есенина, Рязань, Россия
o.plaksina@365.rsu.edu.ru

Калинин Василий Евгеньевич

Рязанский государственный университет
имени С. А. Есенина, Рязань, Россия
kalinin_70@bk.ru

Пайгильдин Александр Талматович

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова, Рязань, Россия
fizruksanya1@gmail.com

Аннотация. В статье проанализирована физическая подготовленность юношей к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Этот комплекс предусматривает подготовку к выполнению и непосредственное выполнение населением различных возрастных групп (от 6 до 70 лет и старше) установленных нормативных требований по трем уровням сложности, соответствующим золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Представлены результаты проведенного на учебных занятиях по физической культуре исследования уровня физической подготовленности 173 студентов мужского пола первого и второго курсов основной медицинской группы здоровья различных факультетов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

В работе использованы тесты, предусмотренные программой данной учебной дисциплины и нормативами комплекса ГТО.

Обнаружено, что студенты-юноши имеют низкий уровень развития силовых качеств и выносливости при среднем уровне скоростно-силовых качеств. Выявлено количество студентов-юношей первого и второго курсов основной медицинской группы, потенциально готовых выполнить нормативы на золотой, серебряный, бронзовый значки Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Обращено внимание на то, что преподавателям физического воспитания необходимо усовершенствовать методику подготовки студентов-юношей к выполнению контрольных нормативов по физической культуре и выполнению комплекса ГТО.

Ключевые слова: нормативы комплекса ГТО, физическая подготовленность, студенты-юноши, силовые и скоростно-силовые качества, выносливость.

Для цитирования: Орлова Л. Т., Плаксина О. А., Калинин В. Е., Пайгильдин А. Т. Анализ физической подготовленности юношей первого и второго курсов к выполнению нормативов комплекса ГТО // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 90–96. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.009.

Original article

Analysing Freshman and Sophomore Male Students’ Physical Fitness and their Compliance with the GTO Requirements

Orlova Lyubov Talmatovna

National Nuclear Research University,
Obninsk, Russia
orlova_luba@list.ru

Plaksina Olga Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
o.plaksina@365.rsu.edu.ru

Kalinin Vasily Eugenyevich

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
kalinin_70@bk.ru

Paygildin Aleksandr Talmatovich

Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov,
Ryazan, Russia
fizruksanya1@gmail.com

Abstract. The article investigates male students’ physical fitness and their compliance with the requirements of the All-Russian physical culture training program “Ready for Labour and Defence”, abbreviated as GTO. The training program provides physical education system requirements for people between 6 and 70 years of age. People who have passed the tests are awarded golden, silver and bronze GTO badges depending on the difficulty of the tests.

The article presents the results of an investigation conducted during physical training lessons. The research involved 173 freshman and sophomore male students without medical contraindications to physical exercise. All the subjects of the research were students of Ryazan State University named for S. Yesenin.

All the tests used in the research comply with the requirements of the All-Russian physical culture training program (GTO) and are stipulated in the curriculum.

The investigation shows that male students have poor muscle strength and muscular endurance but comparatively decent speed. The investigation enables the authors to tentatively determine the number of freshman and sophomore male students who can be awarded golden, silver, and bronze GTO badges.

The authors maintain that physical education teachers should improve their teaching strategies to better prepare male students for taking GTO tests.

Key words: GTO requirements (aka requirements of the All-Russian physical culture training program “Ready for Labour and Defence”), physical fitness, male students, muscle strength, speed, muscular endurance, stamina.

For citation: Orlova L. T., Plaksina O. A., Kalinin V. E., Paygildin A. T. Analysing Freshman and Sophomore Male Students’ Physical Fitness and their Compliance with the GTO Requirements. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 1 (57), pp. 90–96. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.009.

Введение. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) является нормативной основой физического воспитания населения страны, которое нацелено на повышение уровня физической подготовленности, укрепление здоровья, многостороннее развитие личности, для профессиональной подготовки в процессе систематических занятий физической культурой и спортом (Постановление Правительства Российской Федерации от 11.06.2014 № 540).

Комплекс ГТО предусматривает подготовку к выполнению и непосредственное выполнение населением различных возрастных групп (от 6 до 70 лет и старше) установленных нормативных требований по трем уровням сложности, соответствующим золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Исследование было проведено *с целью* определения уровня физической подготовленности и готовности к выполнению нормативов комплекса ГТО 173 юношей-студентов. Количество участников — 173 человека, имеющих основную медицинскую группу здоровья первого и второго курсов и обучающихся на различных факультетах Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Исследование проводилось на учебных занятиях по физической культуре в течение одного семестра 2019/2020 учебного года. Уровень физической подготовленности юношей определялся по нормативам, предусмотренным комплексом ГТО и рабочей программой дисциплины: бег на 3000 м, прыжок в длину с места, подтягивание из виса на перекладине.

Выполнение заданий оценивалось по десятибалльной шкале, разработанной В. Н. Лешко и усовершенствованной преподавателями кафедры физического воспитания (Лешко, 2009).

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам выполнения теста «подтягивание на перекладине» оценивался уровень развития силы, теста «прыжок в длину с места» — уровень развития скоростно-силовых качеств, теста «бег на 3000 м» — уровень развития выносливости студентов.

Анализ средних значений студентов различных факультетов показал, что уровень развития выносливости у студентов 1-го и 2-го курсов был удовлетворительным (три балла); скоростно-силовые качества также развиты на удовлетворительном уровне (на 1-м курсе три балла, на 2-м курсе — четыре); силовые качества у первокурсников удовлетворительные (четыре балла), а у второкурсников хороший уровень (пять баллов) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выполнения разных тестов юношами-студентами
различных факультетов и институтов

Факультеты	Курсы	Количество человек	Тесты					
			Бег на 3000 м (мин)		Прыжок в длину с/м (см)		Подтягивание из виса на перекладине (количество раз)	
			\bar{X}	Баллы	\bar{X}	Баллы	\bar{X}	Баллы
ИИЯ	1	13	14,36	3	221,6	4	12,08	6
ФЮ	1	14	14,22	3	219	3	9,85	4
ФМФ	1	19	14,20	3	222,5	4	10,91	5
ФИМО	1	15	14,17	3	216,5	3	9,31	4
ФСУ	1	9	15,21	2	203,5	2	4,29	2
ЕГФ	1	18	14,33	3	226	5	10,05	5
ФРФНК	1	7	14,45	2	205,5	2	4,31	2
ЕГФ	2	13	13,50	4	211,8	3	10,58	5
ФРФНК	2	2	15,38	1	208	2	8	4
ФИМО	2	10	15,20	2	223	4	11,73	5
ФМФ	2	11	14,10	3	225,5	4	11,4	5
ИИЯ	2	10	14,17	3	229	5	10,55	5
ФСУ	2	4	14,02	3	215,5	3	12,75	6
ФЮ	2	28	15,17	2	222,2	4	10,24	5
Все	1	95	14,36	3	218,5	3	9,38	4
	2	78	14,41	3	221,3	4	10,77	5

Примечания:

- 1) \bar{X} — среднее значение результатов,
- 2) ИИЯ — Институт иностранных языков; ФМФ — физико-математический факультет; ФСУ — факультет социологии и управления; ФРФНК — факультет русской филологии и национальной культуры; ЕГФ — естественно-географический факультет; ФИМО — факультет истории и международных отношений; ФЮ — юридический факультет

Данные совпадают с результатами, полученными Л. А. Прокопенко (2017), К. А. Полковой (2017), Л. Т. Орловой (2020) и др.

При сравнении результатов выполнения тестов студентами с нормативами комплекса ГТО как потенциального критерия оценки их физической подготовленности было обнаружено, что при выполнении прыжка в длину с места отличный уровень скоростно-силовых качеств, соответствующий золотому значку ГТО, имели 18,94 % студентов 1-го курса и немного больше (28,21 %) — студентов 2-го курса; уровень, соответствующий серебряному значку ГТО, показали 26,32 % первокурсников и 19,23 % второкурсников; уровень, соответствующий бронзовому значку, продемонстрировали 26,32 % студентов, обучавшихся на 1-м курсе и 26,92 % — на 2-м курсе.

Более четверти (27,17 %) студентов обоих курсов не укладывалась в нормативы (табл. 2). По нашему мнению, это может быть связано с тем, что для выполнения норматива, кроме скоростно-силовых качеств, необходимо иметь хорошую техническую и физическую подготовку.

Таблица 2

Результаты выполнения прыжка в длину с места как критерия оценки уровня скоростно-силовых качеств студентов-юношей первого и второго курсов

Количество студентов	Курсы	Прыжок в длину с места, см							
		Золотой значок		Серебряный значок		Бронзовый значок		Не выполнили	
		Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%
95	1	18	18,94	25	26,32	25	26,32	27	28,43
78	2	22	28,22	15	19,23	21	26,92	20	25,65
173	Итого	40	23,12	40	23,12	46	26,58	47	27,18

Отличный уровень выносливости, проявившийся в беге на 3000 м, который соответствовал золотому значку ГТО, показали только 3,16 % первокурсников и еще меньше (1,28 %) второкурсников. Серебряный значок потенциально готовы были получить 25,26 % студентов 1-го и 20,51 % — второго курсов. На бронзовый — 25,26 и 30,77 % соответственно.

В нормативы по бегу на 3000 м не уложились больше всего студентов: на 1-м курсе их было 46,32 %, на 2 курсе — 47,44 % (табл. 3). Это можно объяснить завышением данного норматива комплекса ГТО и недостаточным вниманием к развитию выносливости юношей в школе.

Таблица 3

Результаты бега на 3000 м как критерия оценки уровня выносливости студентов первого и второго курсов

Количество студентов	Курсы	Бег 3000 м (мин, сек)							
		Золотой значок		Серебряный значок		Бронзовый значок		Не выполнили	
		Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%
95	1	3	3,16	24	25,26	24	25,26	44	46,33
78	2	1	1,28	16	20,51	24	30,77	37	47,45
173	Итого	4	2,32	40	23,12	48	27,75	81	46,84

По результатам подтягивания на перекладине оценивался уровень развития силы студентов. Результаты выполнения студентами этого теста, как и предыдущих, были невысоки. Так, на золотой значок его могли выполнить на 1-м курсе 27,37 %, на 2-м — 26,92 %; на серебряный значок — всего 5,26 % первокурсников и 23,08 % второкурсников; на бронзовый — 16,84 и 11,54 % соответственно. Были не готовы к выполнению данного теста половина (50,53 %) студентов, обучавшихся на 1-м курсе и 38,46 % — на 2-м (табл. 4).

Таблица 4

Результаты подтягивания на перекладине как потенциального критерия оценки уровня силовых качеств студентов первого и второго курсов

Количество студентов	Курсы	Подтягивание на перекладине (количество раз)							
		Золотой значок		Серебряный значок		Бронзовый значок		Не выполнили	
		Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%
95	1	26	27,39	5	5,27	16	16,85	48	50,54
78	2	21	26,92	18	23,09	9	11,53	30	38,45
173	Итого	47	27,17	23	13,29	25	14,45	78	44,49

Выводы. Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования физической подготовленности студентов-юношей, обучающихся на 1-м и 2-м курсах и имеющих основную группу здоровья, показал, что у большинства из них средний уровень развития скоростно-силовых качеств, низкий уровень развития выносливости (почти половина студентов и 1-го (46,32 %), и 2-го (47,44 %) курсов не готовы к данному нормативу, определяемому по результатам бега на 3000 м); низкий уровень развития силы (не готовы к выполнению нормативов ГТО по подтягиванию на перекладине на 1-м курсе — 50,53 %, на 2-м курсе — 38,46 % студентов).

Вузовским преподавателям физического воспитания необходимо знать и учитывать представленные в статье особенности физического развития юношей-студентов 1-го и 2-го курсов в процессе проведения занятий с ними, а также улучшать методику подготовки к выполнению контрольных нормативов по физической культуре, а также комплекса ГТО, применяя эффективные средства и методы и осуществляя индивидуальный подход к студентам.

Список источников

1. Лешко В. Н., Плаксина О. А. Физическая культура : программа дисциплины и учеб.-метод. рекоменд. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2009. — С. 59.
2. Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» : постановвл. Правительства РФ от 11.06.2014 № 540 (ред. от 29.11.2018). — URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164253/ (дата обращения: 15.10.2020).
3. Орлова Л. Т., Калинин В. Е. Анализ готовности студентов гуманитарного вуза к выполнению нормативов комплекса ГТО // Физическая культура и спорт в XXI веке : материалы межрегион. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2020. — С. 87–90.
4. Полкова К. А. Физическая подготовленность студентов ТИ(Ф)СВФУ в субъективных и объективных показателях // Международный студенческий научный вестник. — 2017. — № 3. — С. 28.
5. Прокопенко Л. А. Тестирование физической подготовленности студентов вуза на основе нормативов физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // Современные наукоемкие технологии. — 2017. — № 9. — С. 130–134

References

1. Leshko V. N., Plaksina O. A. *Fizicheskaja kul'tura : programma discipliny i uchebno-metodicheskie rekomendacii* [Physical Education: Curriculum and Methodological Guidance]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2009, pp. 59. (In Russian).

2. *Ob utverzhenii Polozhenija o Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone»: postanovlenija Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 11.06.2014 № 540 (redakcija ot 29.11.2018)*. [About a Decree of the All-Russian Physical Culture Training Program “Ready for Labour and Defence, Decrees Issued by the Government of the Russian Federation]. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164253/ (accessed: 15.10.2020). (In Russian).

3. Orlova L. T., Kalinin V. E. The Analysis of Humanitarian Students’ Readiness to Complete GTO Tests. *Fizicheskaja kul'tura i sport v XXI veke : materialy mezhhregional'noj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Physical Culture and Sport in the 21st Century: Proceedings of an Interregional Research Conference]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2020, pp. 87–90. (In Russian).

4. Polkova K. A. Physical Fitness of Students of Technical Institute of North-Eastern Federal University in Subjective and Objective Indices. *Mezhdunarodnyj studenčeskij nauchnyj vestnik* [International Student Research Bulletin]. 2017, no. 3, pp. 28.

5. Prokopenko L. A. Testing University Students’ Physical Fitness through GTO Tests (All-Russian Physical Culture Training Program “Ready for Labour and Defence”). *Sovremennye naukoemkie tehnologii* [Modern Knowledge-intensive Technologies]. 2017, no. 9, pp. 130–134 (In Russian).

Информация об авторах

Орлова Любовь Талматовна — кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания Обнинского института атомной энергетики — филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”».

Плаксина Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания ФГБОУ ВО «РГУ имени С.А. Есенина».

Калинин Василий Евгеньевич — старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «РГУ имени С.А. Есенина».

Пайгильдин Александр Талматович — старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова».

Information about the authors

Orlova Lyubov Talmatovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Physical Education at Obninsk Institute of Nuclear Power, affiliate to National Nuclear Research University.

Plaksina Olga Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ryazan State University named for S. Yesenin.

Kalinin Vasily Eugenyevich — Assistant Professor in the Department of Physical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Paygildin Aleksandr Talmatovich — Assistant Professor in the Department of Physical Education at Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov.

Статья поступила в редакцию 20.12.2020; одобрена после рецензирования 06.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 20.12.2020; approved after reviewing 06.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 97–109.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 97–109.

Научная статья

УДК 004:37.035.5-053.6

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.010

Акция «Бессмертный полк» в Instagram как объект изучения гражданско-патриотического воспитания молодежи¹

Ушанова Ирина Анатольевна

Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия
irina.ushanova@novsu.ru

Шустров Андрей Сергеевич

Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия
shas@3653.ru

Аннотация. В статье исследуется роль социальных сетей, в частности Instagram, в развитии гражданской и цифровой активности молодежи.

В условиях пандемии коронавируса вовлеченность молодежи в гражданские онлайн-мероприятия приобретает особое значение. Instagram не предоставляет данных о возрасте пользователей, однако, ориентируясь на среднестатистического пользователя, можно рассматривать эту сеть как важный информационный ресурс для молодежи. Вовлечение в гражданские акции происходит в Instagram как через популярные сообщества, так и посредством воздействия постов влиятельных медиаперсон.

Основной целью исследования является выявление авторитетных информационных источников и медиаперсон в сети Instagram, влияющих на социальную активность молодежи в гражданском обществе.

Эмпирическим материалом исследования являются сообщества, хештеги и тексты постов в Instagram, отражающие установки россиян в отношении ежегодной гражданской акции «Бессмертный полк».

Анализ цифровых следов в Instagram на примере потока «Бессмертный полк» позволяет выявить, каким образом пользователи воспринимают данную гражданскую инициативу, кто из блогеров является лидером общественного мнения в данном тематическом кластере.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки концептуальных основ гражданского образования студентов и школьников в условиях информационного многообразия.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданско-патриотическое воспитание, гражданский интернет-активизм, Instagram, гражданский дискурс, акция «Бессмертный полк».

Для цитирования: Ушанова И. А., Шустров А. С. Акция «Бессмертный полк» в Instagram как объект изучения гражданско-патриотического воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 97–109. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.010.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и БРФФИ в рамках научно-го проекта № 20-513-00027.

Original article

The Immortal Regiment March on Instagram as a Means of Civic and Patriotic Education of Young People

Ushanova Irina Anatolyevna

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod, Russia
irina.ushanova@novsu.ru

Shustrov Andrey Sergeevich

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod, Russia.
shas@3653.ru

Abstract. The article investigates the role of social networks, Instagram in particular, on the development of young people's civic engagement in the digital age. The coronavirus pandemic has increased young peoples civic engagement in an online environment. Instagram doesn't provide insight into its users' ages, but average Instagram users are young people, therefore the social media is an important information resource for young people. Young people are engaged in virtual events via popular communities and via posts published by prominent media people.

The goal of the research is to investigate authoritative information resources and media people in Instagram that can influence young people's social activities in civil society. The research investigates Instagram communities, hashtags and texts posted on Instagram and reflecting Russian people's attitudes to the annual Immortal Regiment March.

The analysis of digital footprint left by the Immortal Regiment discussions enables the authors of the article to investigate young people's perception of this civic event and to find out which bloggers are considered authoritative.

The results of the research can be used to develop the conceptual framework for students' and school children's civic education in the conditions of information diversity.

Key words: civic education, civic and patriotic education, civic internet-activism, Instagram, civic discourse, Immortal Regiment march.

For citation: Ushanova I. A., Shustrov A. S. The Immortal Regiment March on Instagram as a Means of Civic and Patriotic Education of Young People. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 97–109. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.010.

Введение. С внедрением в интернете различных площадок, в том числе социальных сетей, возникает интернет-активизм как новая форма общественно-политического участия в жизни страны. Понятие «интернет-активизм» (также известно как информационно-пропагандистская работа, киберактивность, электронная агитация и электронная активность) понимают прежде всего как использование электронных технологий связи и подкастов для различных форм активности, чтобы обеспечить скорейшее оповещение об активности граждан и представление отдельной информации широкой аудитории в мире.

Интерес к проблемам изучения интернет-активизма усиливается в период завершающего десятилетия авторами ряда исследований, утверждающих, что новый активизм качественно отличается по своему характеру от десятилетия нулевых годов XXI века (Пырма, 2020). Интенсивность и частота общественно-политической активности современного общества резко возросли. Об активном развитии граждан-

ского интернет-активизма свидетельствует рост количества добровольческих движений, экологических акций и протестных выступлений. Активисты развивают новый тип гражданского движения, применяя инновационные формы прямых действий и зачастую работая без лидеров или даже каких-либо четко определенных целей. Такой гражданский активизм обычно рассматривают как инициативные прямые или косвенные действия граждан для решения социальных, политических, экономических, экологических и иных проблем.

Активизируется научная деятельность по изучению и анализу влияния онлайн-коммуникации в популярных социальных сетях на гражданскую позицию общества. Последние пять лет внимание российских исследователей было направлено на такие вопросы, как интернет-активизм и его влияние на общественно-политические процессы в России, формы цифрового гражданского участия российской молодежи, ее готовность к реализации гражданской и политической онлайн-активности, деструктивная гражданская активность. Исследователями являются российские социологи и политологи Е. В. Бродовская (2019, 2020), А. Ю. Домбровская (2019, 2020), Р. В. Пырма (2020), И. Н. Трофимова (2015), Л. В. Логинова, В. В. Щепланова (2019), Н. А. Рябченко, А. А. Гнедаш, О. А. Башева (2018), И. А. Бронников (2019), А. В. Соколов, А. Б. Беляков (2019) и др. Разработкой теоретических основ исследования гражданского интернет-активизма и цифрового гражданства за рубежом занимались А. Вромен (2017), Дж. Витак (2011), М. Ксенос (2014), Дж. Коэн, Э. Шмидт (2013) и др.

Социальная сеть Instagram занимает второе место по популярности в России после социальной сети «ВКонтакте» (около 35 млн каждый месяц в российском сегменте и более 1 млрд пользователей по всему миру) и является объектом исследования социологов, маркетологов, специалистов по пиару и политологов.

Изначально Instagram был нацелен на фотоконтент, однако позднее расширился за счет видеоконтента. Текстовая часть в посте обычно небольшая и представляет собой подпись и/или комментарий. Instagram популярен у медиаперсон, формирующих посредством данной социальной сети свой имидж и продвигающих свои идеи.

Статистика свидетельствует о том, что особенности проявления гражданского активизма онлайн и офлайн в значительной степени зависят от принадлежности пользователей к различным кластерам, выделенным по гендерному и возрастному признаку (рис. 1–3).

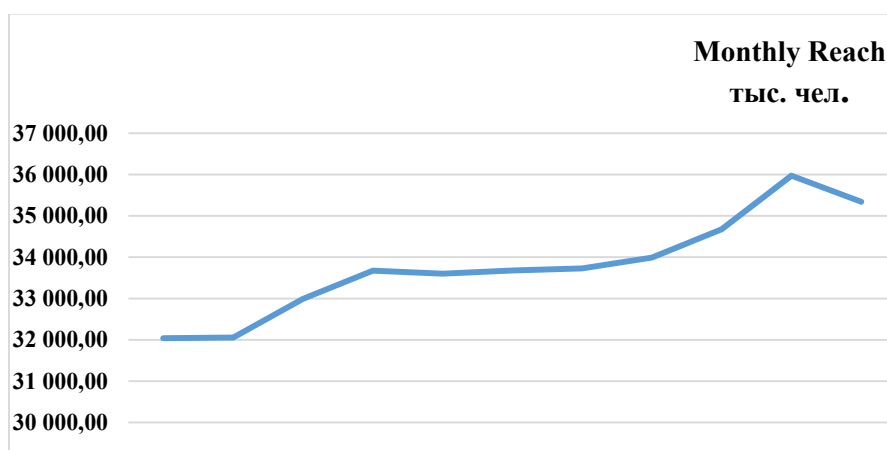


Рис. 1. Динамика охвата пользователей Instagram в России с 01 июля 2019 по 31 мая 2020 года (<https://webindex.mediascope.net/>)¹

¹ MonthlyReach — количество человек, заходивших на ресурс с ПК и/или мобильного телефона хотя бы один раз за месяц (тыс. чел.).

Статистика охвата пользователей социальной сети Instagram в России подтверждает, что данная интернет-площадка в целом имеет нарастающий спрос среди граждан.

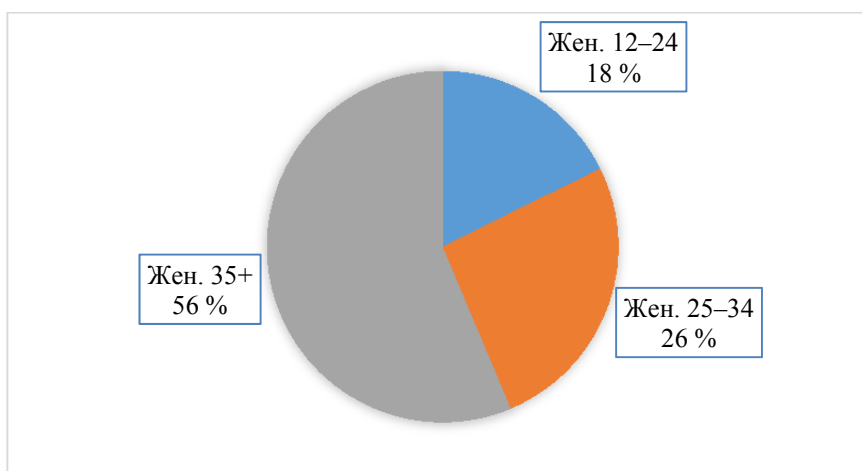


Рис. 2. Распределение пользователей Instagram феминной гендерной категории по возрастному признаку за май 2020 года (<https://webindex.mediascope.net/>)

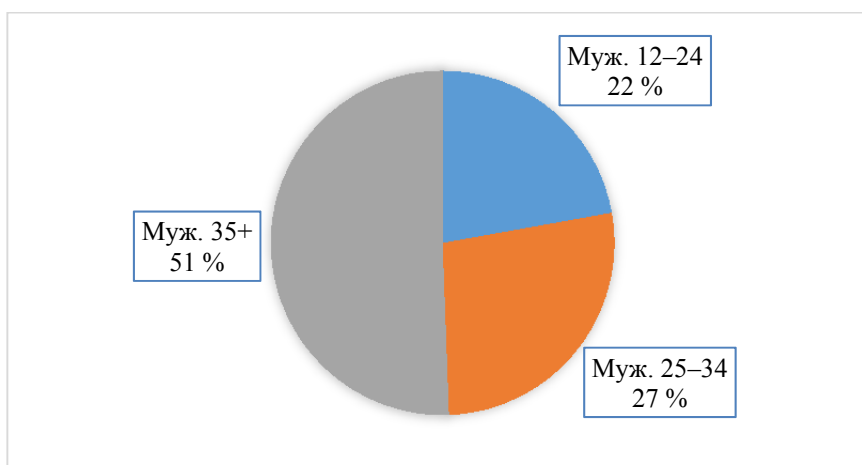


Рис. 3. Распределение пользователей Instagram маскулинной гендерной категории по возрастному признаку за май 2020 года (<https://webindex.mediascope.net/>)

Результаты половозрастного анализа свидетельствуют о том, что две возрастные категории (12–24 и 25–34) составляют 44 % социальной сети от активных пользователей феминной гендерной категории, что подтверждает позиционирование Instagram как одной из популярных молодежных интернет-площадок. Возрастные категории (12–24 и 25–34) маскулинной гендерной категории составляют 49 % от общего количества активных пользователей Instagram.

Популярной тенденцией последних лет является агитация граждан на участие в тех или иных гражданских или политических акциях через известных медиаперсон с большой лояльной аудиторией подписчиков. Также Instagram используют влиятельные российские политики в качестве инструмента продвижения в массы своих политических взглядов и убеждений с целью наращивания лояльного электората.

Цель исследования. Развитие гражданского интернет-активизма влечет за собой расширение исследовательских проблем для научных экспертов. На сегодняшний день остаются актуальными вопросы о том, отражает ли цифровая гражданская активность молодежи в социальных сетях, в частности Instagram, действительные общественно-политические настроения, воздействует ли она на общественные и политические процессы в стране или остается на уровне слактивизма и кликтивизма. Данные вопросы относятся к проблемному полю социологии, политологии и теории коммуникации, однако вызывают исследовательский интерес и с педагогической точки зрения, так как влияют на целеполагание, содержание и формы гражданского образования и воспитания.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025), в которой сформулированы цели, ценности и принципы гражданского и патриотического воспитания, предусматривает создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов в целях воспитания и социализации детей. Вместе с тем подчеркивается необходимость формирования у детей умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов (Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, 2015). В связи с этим основной целью на данном этапе исследования является выявление авторитетных информационных источников и медиаперсон в социальных сетях (на примере сети Instagram), влияющих на социальную активность молодежи в гражданском обществе.

Гипотеза исследования. Многоаспектный анализ цифровых следов в Instagram на примере потока «Бессмертный полк» позволит выявить, каким образом пользователи воспринимают данную гражданскую инициативу, кто из блогеров является лидером общественного мнения в данном тематическом кластере, а также определить основные тенденции в дальнейшем развитии движения «Бессмертный полк».

Методология исследования. В исследовании мы опирались на совокупность методологических подходов, направленных на анализ цифровых следов в Instagram в контексте гражданского дискурса; на выявление количественных и качественных характеристик поведения и восприятия активных пользователей социальной сети Instagram такой гражданской инициативы, как «Бессмертный полк».

Эмпирическую основу исследования составляет контент объемом более 100 000 сообщений (совокупно по всем анализируемым рубрикам); язык — русский; геолокация — Россия, Германия; глубина выгрузки данных о популярных онлайн-сообществах цифрового потока «Бессмертный полк» — с 01.01.2015 по 30.06.2020, о хештегах цифрового потока «Бессмертный полк» — с 06.10.2010 по 30.06.2020, комментариев под социально-медийными сообщениями, связанными с данной акцией, — с 01.01.2015 по 30.06.2020; блогхостинг: Instagram).

Для изучения эмпирического материала применяются дискурсивный и семантический анализ хештегов, а также элементы контент-анализа. Средством оценки популярности контента являются цифровые следы. Значимость и влияние поста Instagram определяют лайки, репосты и комментарии, свидетельствующие о максимальном одобрении и поддержке фолловеров.

Основным инструментом поиска информации в Instagram является хештег, посредством которого пользователи различных социальных сетей связываются между собой в рамках одного или нескольких дискурсов. Исследовательский по-

тенциал хештега определяется, с одной стороны, его широким распространением в качестве дискурсивного явления, с другой, — его коммуникативным значением (Щурина, 2016). Скрытым аффорданом хештега как коннотативно окрашенного инварианта является представление общественно-политического феномена в формате вербализованного контента, статистика распространения которого позволяет проанализировать актуальные интенции граждан (Пожидаева, Карамалак, 2018). Современные исследователи рассматривают хештеги как своеобразные «триггеры социально-политических процессов в online-пространстве» (Рябченко, Катермина, Гнедаш, Малышева, 2018, с. 143).

За последние годы функции хештегов значительно расширились. Российские ученые выделяют следующие:

- является семантическим, синтаксическим и материальным маркером связанности разных сообщений/текстов/событий;
- выполняет предикативно-классифицирующую функцию, приписывая событию, явлению или персонажу свойства, позволяющие отнести его к тому или иному классу события, объектов, состояний и т. п.;
- может выражать модальность высказывания и одновременно соотносит его с классом высказываний подобной модальности;
- выполняет металингвистическую функцию и относит сообщение/событие/текст к не связанным друг с другом сообщениям/событиям/текстам, объединенным только фактом использования данного слова (Галямина, Рахилина, 2014; Рябченко, Катермина, Гнедаш, Малышева, 2018).

Таким образом, семантический анализ хештегов и дискурсивный анализ постов, в которых они используются, позволит выявить восприятие пользователями определенной гражданской инициативы и наметить основные тенденции в развитии этого движения.

Результаты исследования. Предваряя анализ эмпирических данных, рассмотрим особенности общественного феномена «Бессмертный полк» в контексте гражданского дискурса.

Гражданско-патриотическая акция «Бессмертный полк» является одним из самых значимых событий последних лет, проникнутых патриотизмом и способствующих сохранению личной памяти о поколении Великой Отечественной войны. Акция «Бессмертный полк» — исключительно гражданская инициатива, которая с 2015 года охватывает более 80 государств и территорий. Стать участником Полка имеет право любой гражданин независимо от вероисповедания, национальности, политических и иных взглядов. Идея акции «Бессмертный полк» заключается в том, что ее участники ежегодно 9 мая проходят колонной по улицам городов с фотографиями своих родственников — участников Великой Отечественной войны, подпольщиков, бойцов Сопротивления, тружеников тыла, узников концлагерей, блокадников, детей войны. В 2020 году из-за пандемии коронавирусной инфекции Правительством Российской Федерации было принято решение перенести дату шествия «Бессмертного полка» в ознаменование 75-летия Победы в Великой Отечественной Войне на 9 мая 2021 года. Вместо майского шествия проводилась виртуальная акция «Бессмертный полк», на официальный сайт которой примерно 2,7 млн желающих загрузили фотографии своих родственников-ветеранов.

Акция «Бессмертный полк» является информационным поводом для публикаций в различных сетях, в том числе Instagram (табл. 1, 2).

Таблица 1

Популярные онлайн-сообщества в блогостинге Instagram цифрового потока «Бессмертный полк» (по состоянию на 30.06.2020)

Популярные онлайн-сообщества (с охватом более 1 000 подписчиков)	Ссылка	Количество подписчиков
1. БЕССМЕРТНЫЙ ПОЛК РОССИИ (@polk.rf)	https://www.instagram.com/polk.rf/	63 089
2. Бессмертный полк (@moypolk.ru)	https://www.instagram.com/moypolk.ru/	18 500
3. БЕССМЕРТНЫЙ ПОЛК КАЗАХСТАНА (@polk.kz)	https://www.instagram.com/polk.kz/	5 960
4. Бессмертный полк Ингушетия (@polk06)	https://www.instagram.com/polk06/	4 135
5. БЕССМЕРТНЫЙ ПОЛК ЧЕЧНЯ!!! (@polk_95_95)	https://www.instagram.com/polk_95_95/	3 160
6. Бессмертный полк по РД (@moypolk_05_ru)	https://www.instagram.com/moypolk_05_ru/	2 131

Примечание: *орфография и пунктуация сохранены (www.instagram.com)

Среди вышперечисленных онлайн-сообществ наибольший охват имеет @polk.rf, поскольку содержание размещенных в нем публикаций основано на актуальных новостях и нововведениях, связанных с движением «Бессмертный полк», а также на достоверных сведениях об участниках Великой Отечественной войны. Интересно, что в данном онлайн-сообществе о судьбах солдат, принимавших участие в Великой Отечественной войне, также рассказывают их внуки и правнуки. Безусловно, такое разнообразное содержание, базирующееся на достоверности информации и искренних человеческих переживаниях, привлекает внимание пользователей Instagram. Необходимо отметить, что в данном онлайн-сообществе — минимальное количество комментариев и большое количество лайков пользователей. Это свидетельствует о том, что содержание публикаций направлено главным образом на то, чтобы «пробудить» воспоминания и вызвать чувства гордости, скорби, признательности и благодарности, которыми вовсе не обязательно делиться в комментариях, а достаточно пережить внутри самого себя.

Семантическим ядром онлайн-сообщества @moypolk.ru преимущественно являются семейные истории, присылаемые пользователями администраторам для публикации. Кроме того, достаточно часто публикуются фотографии с шествия «Бессмертного полка», проходившего в различных городах.

Менее популярными онлайн-сообществами являются @polk.kz, @polk06, @polk_95_95, @moypolk_05_ru из-за того, что их содержание посвящено памяти героев и тружеников тыла Великой Отечественной войны одного конкретного города или региона.

Представленные в таблице 2 результаты анализа свидетельствуют о зависимости хештегов от акции «Бессмертный полк».

Хештеги цифрового потока «Бессмертный полк»
по состоянию на 30.06.2020 (www.instagram.com)

Популярные хештеги	Количество публикаций
#9мая	4 314 617
#деньпобеды	3 522 347
#75летпобеды	809 541
#бессмертныйполк	781 515
#вов	520 805
#спасибодедузапобеду	444 082
#япомнюгоржусь	312 749
#великаяпобеда	302 171
#великаяотечественнаявойна	263 606
#ветераны	248 165
#победа75	188 809
#деньпобеды2020	168 180
#никтонезабытничтонезабыто	159 131
#бессмертныйполконлайн	116 445
#никтонезабыт	103 721

Хештеги цифрового потока «Бессмертный полк» представлены в таблице по принципу релевантности и популярности среди пользовательской аудитории Instagram. Чтобы публикация, посвященная акции «Бессмертного полка», оказалась в общем цифровом потоке с заданным хештегом, ее автору необходимо указать хештег в любом месте текста. За несколько лет существования традиционного шествия «Бессмертного полка» активными пользователями Instagram создано более двадцати популярных хештегов. Посты могут содержать несколько хештегов, прямо или косвенно связанных с Днем Победы. В частности, публикации, посвященные акции «Бессмертного полка», могут сопровождать не только хештеги #бессмертныйполк, #бессмертныйполк2020, содержащие название мероприятия, но и, например, #никтонезабытничтонезабыто, #япомнюгоржусь, выражающих личное отношение автора к такой памятной дате, как День Победы.

Самыми популярными хештегами являются #9мая (4 314 617 публикаций) и #деньпобеды (3 522 347 публикаций), поскольку именно 9 мая принято праздновать День Победы и проводить шествие «Бессмертный полк». Соответственно, пользователи Instagram, помимо хештега #бессмертныйполк или #бессмертныйполк2020, указывают другие хештеги, в частности #9мая как символ объединения в социальной сети всех неравнодушных граждан к празднованию Дня Победы. Несколько из вышеперечисленных хештегов посвящены ветеранам войны: #ветераны, #ветеран, #ветеранывойны. Как правило, публикации с указанием данных хештегов содержат фотографии и уникальные истории участников войны. Также есть ряд пользователей, которые предпочитают не делиться трагическими историями, а лишь поддерживать идею о публикации фотографий с краткими сведениями о родственниках-ветеранах.

Итак, хештег маркирует гражданскую позицию по отношению к памяти о Великой Отечественной войне. Использование хештегов создает у пользователей чувство принадлежности, позволяет в такой лаконичной форме выразить личное отношение к заявленной теме.

В течение всего периода существования Instagram активными пользователями среди популярных медиаперсон выявлены так называемые лидеры обще-

ственного мнения, чьи подписчики при возникновении значимого информационного повода ожидают от них пост, выражающий гражданскую позицию, и зачастую обращение к гражданам для создания эффекта интерактивности (вопросы, утверждения, восклицания). Стиль повествования чаще всего является разговорным или нейтральным с использованием жаргонизмов, неологизмов, слэнгизмов.

Согласно рейтингам brand analytics за период 2019 — май 2020 года, наиболее успешными авторами в Instagram являются Ксения Собчак, Хабиб Нурмагомедов, Настя Ивлеева, Оксана Самойлова, Ольга Бузова, Ксения Бородина, Регина Тодоренко и др. Анализ личных страниц популярных блогеров (более 500 тысяч подписчиков) свидетельствует о том, что, помимо пользовательского контента, они содержат публикации социального и общественно-политического характера, в частности упоминания онлайн- и офлайн-акции «Бессмертный полк». Внимание акции «Бессмертный полк» в 2019–2020 годах уделили такие медиаперсоны, как Наталья Водянова, Ксения Собчак, Максим Галкин, Юлия Паршута, Регина Тодоренко, Баста, Анна Седокова, Саша Бортич и др. Посты, посвященные акции, в большинстве своем выглядят традиционно: фотография родственника, принимавшего участие в войне, хештеги, личностные эмоциональные комментарии с описанием истории жизни, подвига. Количество лайков во многом зависит от общего количества подписчиков и репутации популярной медиаперсоны. Так, видеопост Ксении Собчак, на котором ее мать Людмила Нарусова читает письмо деда-фронтовика, набрал 1 172 000 просмотров.

В приведенном ниже примере (рис. 4) пост Яны Рудковской, набравший 214 690 просмотров, содержит краткие сведения о родственнике-ветеране, хештеги, в том числе и на английском языке, маркирующие поддержку онлайн-акции «Бессмертный полк». Пост содержит клишированные формы поздравлений на русском и английском языках. Таким образом, личная информация встроена в общий патриотический дискурс.

Символично, что о судьбе воевавшего родственника рассказывает сын Яны Рудковской, тем самым подчеркивается значимость гражданско-патриотических ценностей в процессе воспитания ребенка.



Рис. 4. Пост Яны Рудковской (@rudkovskayaofficial), посвященный акции «Бессмертный полк»

Регина Тодоренко опубликовала пост, собравший более 389 000 лайков (рис. 5). Его содержание дает краткую информацию о прадедушке-фронтовике и содержит эмоциональные слова по отношению к погибшим войнам, поэтому, несмотря на отсутствие хештегов, указывающих на прямое участие автора в онлайн-акции «Бессмертный полк», данный пост вписывается в дискурсивный контекст.



Рис. 5. Пост Регины Тодоренко (@reginatodorenko), посвященный своему родственнику, воевавшему во время Великой Отечественной войны

Результаты контент-анализа популярных среди учащейся молодежи медиаперсон (Клава Кока, Моргенштерн, Монеточка, ZIVERT, Настя Ивлеева, FEDUK, Макс Корж, MONATIK, Апасный, FACE, INSTASAMKA и др.) демонстрируют их низкую онлайн-активность по вопросу коллективной памяти о Великой Отечественной войне. За 2019–2020 годы у вышеперечисленных медиаперсон отсутствуют посты, репрезентирующие их отношение к акции «Бессмертный полк».

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Социальная сеть Instagram не предоставляет данных о возрасте, однако, ориентируясь на средне-статистического пользователя, можно рассматривать Instagram как важный информационный ресурс для молодежи.

Вовлечение молодежи в гражданские акции происходит в Instagram как через популярные сообщества, так и посредством воздействия постов влиятельных медиаперсон. В рамках исследования были выявлены наиболее популярные хештеги, передающие информацию о целом событии, что позволяет обеспечить узнавание данного феномена адресатом и его последующую интерпретацию. При помощи хештегов были отобраны посты известных медиаперсон, посвященные акции «Бессмертный полк». Анализ профилей авторов Instagram, популярных в молодежной среде, показал недостаточный интерес к данной акции. Полученные результаты будут использованы для разработки концептуальных основ гражданского и патриотического образования студентов и школьников в условиях информационного многообразия.

Список источников

1. Аудитория интернета в России. — URL : <https://webindex.mediascope.net/> (дата обращения: 27.06.2020).
2. Беляков А. Б., Соколов А. В. Интернет-активизм как форма выражения общественно-политических интересов в современном гражданском обществе // Возможности и угрозы цифрового общества : сб. науч. ст. / под общ. ред. А. В. Соколова, А. А. Власовой. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2019. — С. 142–146.
3. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Пырма Р. В., Азаров А. А. Готовность современной российской молодежи к реализации гражданской и политической активности в цифровой среде // Власть. — 2019. — Т. 27, № 1. — С. 91–95.
4. Бродовская А. Ю., Домбровская Е. В., Пырма Р. В., Азаров А. А. Гражданские и политические онлайн-практики в оценках российской молодежи // Политическая наука. — 2019. — № 2. — С. 180–197.
5. Бродовская Е. В., Тюков Н. А. Методология и методика прикладного политического исследования гражданского активизма в социальных медиа современной России // Власть. — 2020. — № 2. — С. 199–204.
6. Бронников И. А. Гражданский активизм как ресурс «мягкой силы» России // Вестник МГОУ. — 2019. — № 1. — С. 3–15.
7. Галямина Ю. Е., Рахилина Е. В. Лингвистический анализ хештегов «Твиттера» // Современный русский язык в интернете / под ред. Я. Э. Ахапкиной. — М. : Языки славянской культуры, 2014. — С. 13–22.
8. Домбровская А. Ю. Гражданский активизм молодежи в современной России: особенности проявления в онлайн- и офлайн-средах (по результатам эмпирического исследования) // Власть. — 2020. — № 2. — С. 51–58.
9. Домбровская А. Ю. Репрезентация ценностей цифрового гражданского участия российской молодежи в новых медиа: социально-медийный анализ (на примере потоков об участии в благотворительности онлайн) // Власть. — 2019. — № 5. — С. 132–138.
10. Коэн Дж., Шмидт Э. Новый цифровой мир: как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств / пер. с англ. С. Филина. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 367 с.
11. Логинова Л. В., Щепланова В. В. Деструктивная гражданская активность молодежи: теоретико-методологическая концептуализация // LogosetPraxis. — 2019. — Т. 18, № 2. — С. 98–108.
12. Пожидаева Е. В., Карамалак О. А. Хэштеги в социальных сетях: интенции и аффордансы (на примере группы сообщений на английском языке по теме “food” (Пища/еда)) // Вестник Томского государственного университета. Сер. «Филология». — 2018. — № 55. — С. 106–118.
13. Пырма Р. В. Концепции гражданского активизма в цифровом пространстве коммуникаций // Власть. — 2020. — № 2. — С. 74–81.
14. Рейтинг блогеров «Инстаграм». — URL : <https://br-analytics.ru/mediatrends/authors/instagram/?period=202005> (дата обращения: 27.06.2020).
15. Рябченко Н. А., Катермина В. В., Гнедаш А. А., Малышева О. П. Политический контент социальных движений в online-пространстве современных государств: методология анализа и исследовательская практика // Южно-российский журнал социальных наук. — 2018. — Т. 19, № 3. — С. 139–162.
16. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. — URL : <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 27.06.20)
17. Трофимова И. Н. Гражданский активизм в современном российском обществе: особенности локализации // Социологические исследования. — 2015. — № 4 (372). — С. 72–77.
18. Устав Полка. — URL : <https://www.moypolk.ru/ustav-polka> (дата обращения: 25.07.2020).

19. Шествие «Бессмертного полка» перенесли на 9 мая 2021 года. — URL : <https://tass.ru/obschestvo/9006861> (дата обращения: 25.07.2020).
20. Шурина Ю. В. Жанровое своеобразие социальной сети Instagram // Жанры речи. — 2016. — №1 (13). — С. 156–168.
21. Vitak J., Zube P., Smock A., Carr C. T., Ellison N., Lampe C. It's Complicated: Facebook Users' Political Participation in the 2008 Election // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. — Vol. 14, Iss. 3. — Pp. 107–114.
22. Vromen A. *Digital Citizenship and Political Engagement*. — London : Palgrave Macmillan UK, 2017. — 278 p.
23. Xenos M., Vromen A., Loader B.D. 2014. The Great Equalizer? Patterns of Social Media Use and Youth Political Engagement in Three Advanced Democracies // *Information, Communication & Society*. — Vol. 17, Iss. 2. — Pp. 151–167.

References

1. *Auditorija interneta v Rossii* [The Internet Audience in Russia]. URL : <https://webindex.mediascope.net/> (accessed: 27.06.2020). (In Russian).
2. Beljakov A. B., Sokolov A. V. *Internet-activism as a Means of Expressing Social and Political Interests in Modern Civil Society. Vozможности i угрозы cifrovogo obshhestva* [Opportunities and Threats of Digital Society]. Sokolova A. V., Vlasovoj A. A. (eds.). Yaroslavl State University Publ., 2019, pp. 142–146. (In Russian).
3. Brodovskaja E. V., Dombrovskaja A. Ju., Pyrma R. V., Azarov A. A. The Enthusiasm of Modern Russian Youth for Civic and Political Activism in the Digital Environment. *Vlast' [Power]*. 2019, vol. 27, nn. 1, pp. 91–95.
4. Brodovskaja A. Ju., Dombrovskaja E. V., Pyrma R. V., Azarov A. A. Civil and Political Online Practices as Assessed by Russian Young People. *Politicheskaja nauka* [Political Science]. 2019, no. 2, pp. 180–197. (In Russian).
5. Brodovskaja E. V., Tjukov N. A. Methodology and Methods of Applied Political Research of Civic Activism and Social Media in Modern Russia. *Vlast' [Power]*. 2020, no. 2, pp. 199–204. (In Russian).
6. Bronnikov I. A. Civic Activism as a Resource of Russia's Soft Power. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of Moscow Region State University]. 2019, no. 1, pp. 3–15. (In Russian).
7. Galjamina Ju. E., Rahilina E. V. Linguistic Analysis of Twitter Hashtags. *Sovremennyy russkij jazyk v internete* [Contemporary Russian of the Internet]. Ahapkina Ja. Je. Moscow, Slavic Languages Publ., 2014, pp. 13–22. (In Russian).
8. Dombrovskaja A. Ju. Young People's Civic Activism in Contemporary Russia: Online and Offline Manifestations (Based on Empirical Research). *Vlast' [Power]*. 2020, no. 2, pp. 51–58. (In Russian).
9. Dombrovskaja A. Ju. The Representation of Young People's Civic Involvement Values in New Media: Social and Media Analysis (at the example of online charity involvement). *Vlast' [Power]*. 2019, no. 5, pp. 132–138. (In Russian).
10. Cohen J., Schmidt E. *Novyj cifrovoy mir: kak tehnologii menjajut zhizn' ljudej, modeli biznesa i ponjatie gosudarstv* [The New Digital Age: Transforming Nations, Businesses, and our Lives]. Moscow, Mann. Ivanov Ferber Publ., 2013, 367 p. (In Russian).
11. Loginova L. V., Shheblanova V. V. Young People's Destructive Civic Activities: Theoretical and Methodological Conceptualization. *LogosetPraxis*. 2019, vol. 18, nn. 2, pp. 98–108. (In Russian).
12. Pozhidaeva E. V., Karamalak O. A. Hashtags in Social Networks: Intentions and Affordances (at the example of food-related messages). *Vestnik Tomckogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija* [Bulletin of Tomsk State University. Philology]. 2018, no. 55, pp. 106–118.
13. Pyrma R. V. The Concept of Civic Activism in the Digital Communicative Environment. *Vlast' [Power]*. — 2020, no. 2, pp. 74–81. (In Russian).
14. *Rejting blogerov Instagram* [The Rating of Instagram Bloggers]. URL : <https://br-analytics.ru/mediatrends/authors/instagram/?period=202005> (accessed: 27.06.2020). (In Russian).

15. Rjabchenko N. A., Katermina V. V., Gnedash A. A., Malysheva O. P. The Political Content of Online Social Movements in the Modern World: a Methodology of Analysis and Research. *Juzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk* [Southern Russian Journal of Social Sciences]. 2018, vol. 19, nn. 3, pp. 139–162. (In Russian).
16. *Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda* [Strategies of Education Development in the Russian Federation till 2025]. URL : <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (accessed: 27.06.20) (In Russian).
17. Trofimova I. N. Civic Activism in Modern Russian Society: Localisation Peculiarities. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Research]. 2015, no. 4 (372), pp. 72–77. (In Russian).
18. *Ustav Polka* [Regiment Charter]. URL : <https://www.moypolk.ru/ustav-polka> (accessed: 25.07.2020). (In Russian).
19. *Shestvie «Bessmertnogo polka» perenesli na 9 maja 2021 goda* [The Immortal Regiment March was Postponed till May 9, 2021]. URL : <https://tass.ru/obschestvo/9006861> (accessed: 25.07.2020). (In Russian).
20. Shhurina Ju. V. Genre Peculiarities of the Instagram Social Network. *Zhanry rechi* [Genres of Speech]. 2016, no.1 (13), pp. 156–168. (In Russian).
21. Vitak J., Zube P., Smock A., Carr C. T., Ellison N., Lampe C. It's Complicated: Facebook Users' Political Participation in the 2008 Election. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. Vol. 14, iss. 3, pp. 107–114.
22. Vromen A. *Digital Citizenship and Political Engagement*. London, Palgrave Macmillan UK Publ., 2017, 278 p.
23. Xenos M., Vromen A., Loader B. D. 2014. The Great Equalizer? Patterns of Social Media Use and Youth Political Engagement in Three Advanced Democracies. *Information, Communication & Society*. Vol. 17, iss. 2, pp. 151–167.

Информация об авторах

Ушанова Ирина Анатольевна — кандидат философских наук, доцент, начальник отдела образовательных международных программ и академической мобильности, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Шустров Андрей Сергеевич — магистрант ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Information about the authors

Ushanova Irina Anatolyevna — Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of International Educational Programs and Academic Mobility, Associate Professor in the Department of Foreign Languages, Translation and Intercultural Communication at Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Shustrov Andrey Sergejevich — Master Student at Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Статья поступила в редакцию 17.01.2021; одобрена после рецензирования 20.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 17.01.2021; approved after reviewing 20.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 110–120.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 110–120.

Научная статья

УДК 37.015.3:378

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.011

Профессиональное становление и смысложизненные ориентации студентов-психологов

Исаева Ирина Сергеевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

i.isaeva@365.rsu.edu.ru

Верескунова Елена Андреевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина», Рязань, Россия

lena.vereskunova@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема профессионального становления студентов-психологов в процессе обучения в высшем учебном заведении. Актуальность ее обусловлена тем, что вопросы профессионального становления, готовности к будущей профессиональной деятельности и ценностно-смыслового развития студентов, в том числе будущих психологов, являются определяющими в процессе совершенствования работы современного высшего учебного заведения.

Цель исследования состояла в изучении структуры и взаимосвязей профессионального становления и смысложизненных ориентаций студентов-психологов для обоснования программы психолого-педагогического сопровождения их профессионального становления.

Представлен новый подход к поиску концептуальных и эмпирических оснований психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов-психологов на базе концепции личностно-ориентированного образования.

Авторами выдвинута гипотеза о том, что смысложизненные ориентации студентов-психологов взаимосвязаны с их профессиональной мотивацией, профессиональной идентичностью и с образом будущей профессии.

Обширный эмпирический материал исследования, в котором участвовал 101 студент-бакалавр, обучающийся по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование», позволил определить и представить содержательную и корреляционную структуру профессионального становления студентов-психологов, а также обосновать перспективность создания условий, при которых студенты сами смогут открывать и определять ориентиры своего профессионального становления и возможности для утверждения в профессиональной жизни выделенных ими ценностей.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, профессионально важные качества, профессиональная мотивация, профессиональная идентификация, сформированность образа профессии, психолого-педагогическое сопровождение, ценностно-смысловая сфера, смысложизненные ориентации.

Для цитирования: Исаева И. С., Верескунова Е. А. Профессиональное становление и смысложизненные ориентации студентов-психологов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 110–120. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.011.

Original article

The Formation of Professional, Personal and Social Values in Psychology Students

Isayeva Irina Sergeyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
i.isaeva@365.rsu.edu.ru

Vereskunova Elena Andreyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
lena.vereskunova@bk.ru

Abstract. The article treats the issue of professional competencies development in psychology students in tertiary institutions. The relevance of the article is accounted for by the fact that efficient development of psychology students' professional, personal and social values is a necessary prerequisite for the development and improvement of modern tertiary education.

The aim of the research is to investigate the interconnection between psychology students' professional development and their personal and social development, which helps substantiate the necessity of providing students with psychological and pedagogical support on their way to becoming professionals.

The article presents a novel approach to the investigation of conceptual and empirical substantiation of the necessity of psychological and pedagogical support of students' professional development on the basis of a personalized approach to education.

The authors put forward a hypothesis that psychology students' personal and social values are intricately connected with their professional motivation, professional identity, and their career expectations.

The analysis of empirical research which involved 101 undergraduate students majoring in psychology and pedagogy enables the authors to identify the content and correlation structure of psychology students' professional competencies development. It also enables the authors to outline conditions that are most favourable for students' professional development and that can ensure that students are guided by their professional, personal and social values.

Key words: professional development, professional self-identity, professional improvement, professionally-important qualities, professional identification, career expectations, psychological and pedagogical support, personal and social values.

For citation: Isayeva I. S., Vereskunova E. A. The Formation of Professional, Personal and Social Values in Psychology Students. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 110–120. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.011.

Введение. Сегодня профессиональное становление обязательно сопутствует процессу получения качественного профессионального образования, являясь его неотъемлемым элементом.

Вместе с тем профессиональное становление в сравнении с процессом получения профессионального образования — более широкий по своему значению и более сложный процесс. Профессиональное становление не ограничивается лишь успешным получением профессионального образования и прохождением соответствующих формальных процедур в рамках обучения в высшем учебном заведении (зачеты, экзамены, практики и пр.), а предполагает и определенное личностное развитие, формирование и развитие психологических качеств и свойств, необходимых для профессионала.

Профессиональное становление личности студентов является целенаправленным процессом, в развитии и определении направленности которого важнейшую роль играют педагоги и психологи, во многом определяющие постановку и достижение студентом учебных и профессиональных целей и задач, выбор направлений деятельности, формирование профессионально значимых качеств. Это определяет важную роль психолого-педагогического сопровождения их профессионального становления.

Профессиональное становление в каждой сфере деятельности, в том числе в области психологии, имеет свою специфику, связанную с тем, что на первый план по значимости выходят не только профессиональные знания, умения и навыки, но и личностные качества. Это в определенной степени определяет эффективность процесса психолого-педагогического сопровождения студентов-психологов.

К проблемам профессионального становления личности, в частности профессионального становления психологов, педагогов-психологов, психолого-педагогического сопровождения этого процесса, обращались и продолжают обращаться многие исследователи (А. А. Бодалев, Е. В. Зволейко, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Е. В. Ковалевская, Н. С. Пряжников, И. Ю. Степанова и др.). В трудах таких современных ученых, как Л. А. Алексеева (2018), О. С. Богинская (2017), Л. А. Головей, М. В. Данилова, Л. В. Рыкман, М. Д. Петраш, В. Р. Манукян, М. Ю. Леонтьева, Н. А. Александрова (2015), Р. У. Давлетова (2016), Е. А. Денисова, И. В. Костакова, С. А. Кузьмичев (2017), Р. А. Карелова (2017), М. В. Ларских (2017), Т. В. Малютина (2018), И. Н. Мещерякова (2015), А. В. Микляева, П. В. Румянцева, И. А. Тупицына, Е. С. Тужикова (2003), Л. М. Митина (2014), Р. И. Погорова (2014), Е. И. Филипович (2009), чаще всего внимание акцентируется на отдельных аспектах профессионального становления личности, отдельных профессиональных и личностных качествах, значимых для профессионального становления, инструментах преодоления проблем профессионального становления личности, процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности. При этом проблематика психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов-психологов часто рассматривается во взаимосвязи с аналогичной проблематикой профессионального становления педагогов или педагогов-психологов, так как в большинстве высших учебных заведений получение психологического и педагогического образования происходит одновременно. Однако при наличии большого массива научной литературы по разным аспектам психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов-психологов многие вопросы продолжают оставаться открытыми. Так, например, требуют уточнения определение базовых терминов («профессиональное становление» и пр.), влияние разных факторов на профессиональное становление,

поиск и выбор максимально эффективного диагностического инструментария для эмпирического исследования и психолого-педагогического сопровождения этого процесса и т. п.

Существуют противоречия между необходимостью подготовки психологов, а также педагогов-психологов и недостаточностью научно обоснованных условий для психолого-педагогического сопровождения их профессионального становления; между существующими в науке теоретическими положениями о психолого-педагогическом сопровождении профессионального становления студентов-психологов и отсутствием его программно-методического обеспечения, и в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов-психологов существует множество проблем. В связи с этим нами было проведено исследование, *объектом* которого выступало профессиональное становление личности, а *предметом* — содержательная и корреляционная структура профессионального становления студентов-психологов.

Цель исследования состояла в изучении структуры и взаимосвязи профессионального становления и смысложизненных ориентаций студентов-психологов в рамках эмпирического обоснования программы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов-психологов.

В ходе исследования была выдвинута и доказана *гипотеза* о том, что смысложизненные ориентации студентов-психологов взаимосвязаны с их профессиональной мотивацией, профессиональной идентичностью и с образом будущей профессии.

Методы и методики исследования. В ходе данного исследования были использованы теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование) и психодиагностические методы (опрос, тестирование, проективный метод), методы обработки эмпирических данных (количественные — первичная и вторичная обработка; методы математической статистики — описательной и статистики вывода; качественные — классификация, систематизация), а также методы их интерпретации (структурный и генетический) и следующие **методики**: «Опросник профессиональной мотивации психологов» А. В. Микляева, П. В. Румянцева, И. А. Тупицына, Е. С. Тужикова; методика «Незаконченные предложения» в модификации А. В. Микляева, П. В. Румянцева, Е. С. Тужикова, И. А. Тупицына для исследования представлений о будущей работе психолога; Проективный рисунок «Психолог на работе» Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина, Т. И. Сытько; Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.

В исследовании, которое проводилось с сентября 2019 по октябрь 2020 года на базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, участвовала 101 студентка, обучавшаяся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование».

Результаты исследования. С помощью «Опросника профессиональной мотивации психологов» А. В. Микляева, П. В. Румянцева, И. А. Тупицына, Е. С. Тужикова была определена динамика доминирующих мотивов такой специфической деятельности, как оказание психологической помощи людям у студентов 1–4-го курсов.

У студентов первого курса доминировали мотивация решения собственных проблем и внешняя мотивация, относящиеся к неконструктивной мотивации; у студентов второго курса — неконструктивная мотивация решения собственных проблем; у студентов третьего курса все виды профессиональной мотивации были выражены на среднем уровне, однако самые высокие показатели имела та же шкала «Решение собственных проблем»; у четверокурсников доминировала мотивация общения при среднем уровне выраженности всех показателей (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Выраженность профессиональной мотивации у студентов-психологов различных курсов

Курсы	Профессиональная помощь		Решение собственных проблем		Внешняя мотивация		Мотивация общения	
	Сырые баллы	Стены	Сырые баллы	Стены	Сырые баллы	Стены	Сырые баллы	Стены
1	30,14	3	30,71	8	11,35	8	13,35	6
2	35,6	4	30,15	8	10	7	15,85	7
3	41	5	28,06	7	8,75	6	11,89	5
4	41,1	5	25,95	6	8,21	6	15,13	7

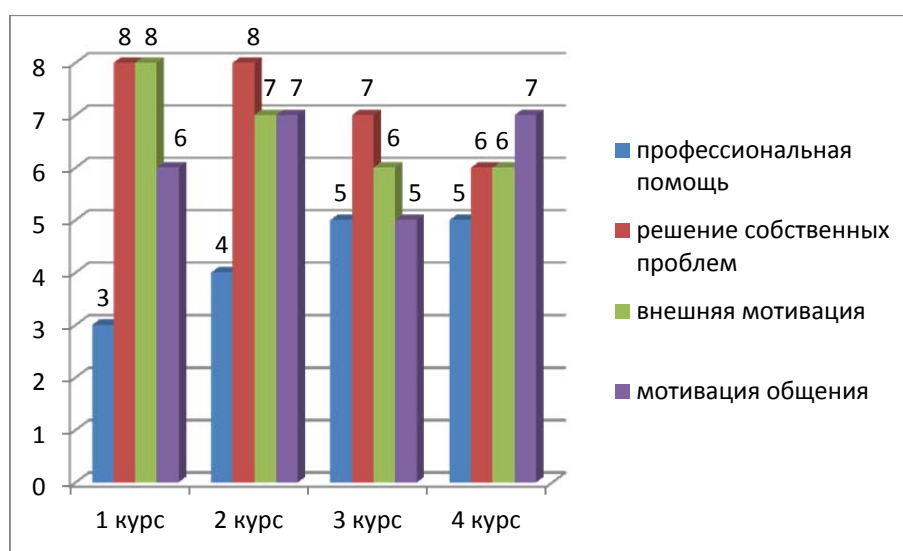


Рис. 1. Выраженность профессиональных мотивов у студентов-психологов 1–4-го курсов (в стенах)

С помощью t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия между показателями профессиональной мотивации у студентов-психологов различных курсов. Так, значимо различалась выраженность мотивации «профессиональная помощь» у студентов 1-го и 2-го курсов ($p \leq 0,05$); 1-го и 3-го курсов ($p \leq 0,01$); 1-го и 4-го курсов ($p \leq 0,01$); 2-го и 3-го курсов ($p \leq 0,01$); 2-го и 4-го курсов ($p \leq 0,05$). По шкале «Решение собственных проблем» были обнаружены значимые различия у студентов 1-го и 4-го курсов ($p \leq 0,01$); 2-го и 4-го курсов ($p \leq 0,05$). Внешняя мотивация была по-разному выражена у студентов 1-го и 3-го курсов ($p \leq 0,05$); 1-го и 4-го курсов ($p \leq 0,01$). Кроме того, статистически различались средние показатели мотивации общения у студентов 1-го и 2-го курсов ($p \leq 0,01$); 1-го и 3-го курсов ($p \leq 0,01$); 1-го и 4-го курсов ($p \leq 0,05$); 2-го и 3-го курсов ($p \leq 0,01$). Динамика показателей различной профессиональной мотивации проявляется неравномерно, однако на первом курсе они значимо отличаются от показателей на четвертом курсе.

Результаты методики «Незаконченные предложения» не только подтвердили результаты «Опросника профессиональной мотивации», но и дали возможность оценить сформированность у студентов-психологов 1–4-го курсов образа будущей профессии (рис. 2), которая оценивалась по числу элементов, включенных в ответы на вопросы 1–3.

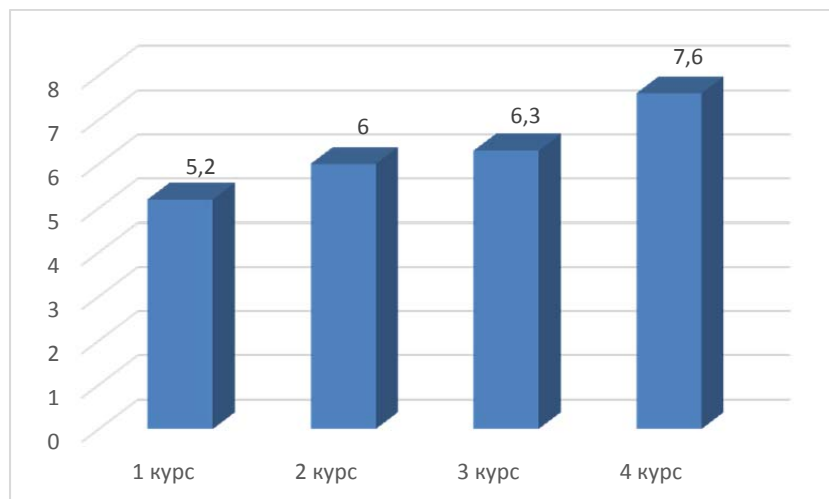


Рис. 2. Средние показатели сформированности образа профессии психолога у студентов 1–4-го курсов

Образ профессии психолога с каждым годом обучения становился у студентов-психологов все более наполненным: его показатели значимо (на уровне $p \leq 0,01$) увеличивались от 1-го к 4-му курсу (от 5,5 до 7,6 баллов), что было подтверждено с помощью математико-статистического анализа.

Качественные изменения профессиональной идентичности студентов были выявлены с помощью проективного рисунка «Психолог на работе», который также был использован для установления взаимосвязей их профессиональной идентичности со смысловыми ориентациями.

Профессиональная идентичность студентов, которая оценивалась по шкале «0–5» экспертной группой, включающей в себя 7 человек из преподавателей кафедры психологии и практикующих психологов, значимо (на уровне $p \leq 0,01$) увеличивалась с каждым годом обучения в вузе (рис. 3).

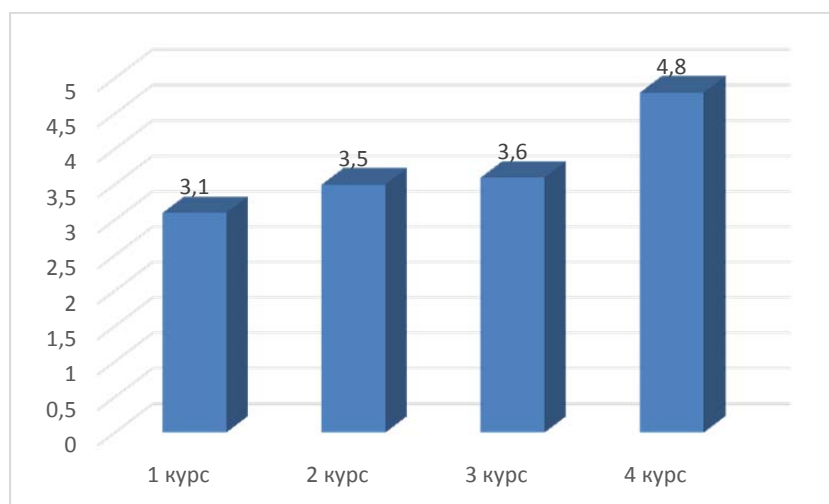


Рис. 3. Средние показатели профессиональной идентичности студентов-психологов 1–4-го курсов

С помощью «Теста смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева были определены переживания студентами «онтологической значимости жизни» (цель в жизни).

У студентов 1-го и 3-го курсов все показатели смысложизненных ориентаций были выражены на среднем уровне; у второкурсников был выявлен высокий уровень показателей «Процесса» и «Общего показателя осмысленности жизни», указывающий на их положительную оценку своей жизни; у выпускников были средние показатели «Целей в жизни», «Результата», «Локуса контроля — жизнь» и высокие — «Процесса, или интереса и эмоциональной насыщенности жизни», «Локуса контроля — Я (Я — хозяин жизни)» и «Общего показателя осмысленности жизни», свидетельствующие о том, что они придавали жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; воспринимали сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом; имели представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить собственную жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность различных смысложизненных ориентаций у студентов-психологов 1–4-го курсов

Курсы	Общий показатель осмысленности жизни	Цели в жизни	Процесс	Результат	Локус контроля — Я	Локус контроля — жизнь
1	98,1	30,7	28,7	24,5	20,9	30,6
2	117,05	30,05	30,1	27,7	20,3	32,2
3	99,5	32,9	25,6	25	21,6	29
4	112,7	33,1	35	24	23,2	30,1

Примечание: средние показатели указаны обычным шрифтом, высокие — жирным шрифтом (низкие показатели в данной выборке не выявлены).

Статистически значимые ($p \leq 0,01$) различия были выявлены по общему показателю осмысленности жизни у студентов 1-го и 2-го, 1-го и 3-го, 1-го и 4-го, 2-го и 3-го, 2-го и 4-го курсов; по результативности жизни, или удовлетворенности самореализацией, — у студентов 1-го и 2-го; 2-го и 4-го курсов, а также по локусу контроля — жизнь, или управляемости жизнью, — у студентов 2-го и 4-го курса.

Итак, смысложизненные ориентации студентов-психологов меняются в процессе обучения в высшем учебном заведении не так однозначно и равномерно, однако к 4-му курсу их переживания «онтологической значимости жизни» претерпевают изменения, наполняясь и развиваясь.

Корреляционная структура профессионального становления студентов-психологов является сложной и в процессе обучения в вузе развивается неравномерно и противоречиво. Анализ корреляционных связей между мотивами профессиональной деятельности и смысложизненными ориентациями привел к отмеченным ниже результатам.

Мотивация профессиональной помощи с ориентацией на саморазвитие имеет положительную корреляцию с показателями по шкале «Локус контроля — Я» (рис. 4). Субъективная ценность собственной профессиональной деятельности связана с представлением о себе как о сильной личности.

Внешняя мотивация отрицательно связана со шкалой «Локус контроля — жизнь», то есть доминирование ценности материального вознаграждения, стремление к конформной позиции в отношении начальства, отодвигание взаимодействия с клиентом на второй план детерминируются неверием в свои силы контролировать события собственной жизни.

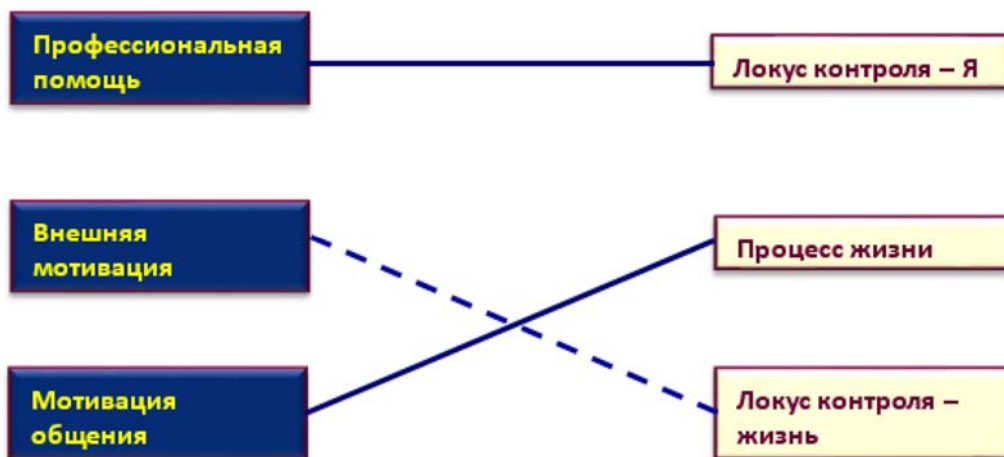


Рис. 4. Статистически значимые корреляционные связи между смысловыми ориентациями и профессиональными мотивами студентов-психологов.

Примечание: сплошная линия — положительная связь, пунктирная — отрицательная

Мотивация общения у студентов прямо коррелирует с показателями по шкале «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Можно предположить, что их позитивное восприятие процесса профессионального взаимодействия с клиентом основано на убеждении в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Кроме того, были выявлены следующие значимые ($p \leq 0,01$) связи между показателями профессиональной идентичности и смысловыми ориентациями студентов: их профессиональная идентичность положительно коррелировала с результативностью жизни или удовлетворенностью самореализацией, локусом контроля — жизнь, или управляемостью жизни, и с общей осмысленностью жизни (рис. 5). Это означает, что идентификация с профессией и профессиональная самооценка студентов связаны с оценкой пройденного отрезка жизни, продуктивности и осмысленности прожитой ее части; представлением о себе как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, с общим показателем осмысленности собственной жизни.

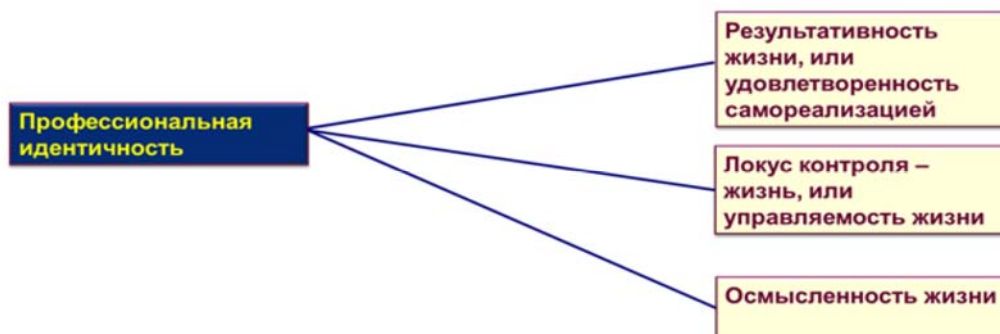


Рис. 5. Статистически значимые положительные корреляционные связи между инструментальными ценностями и профессиональной идентичностью студентов-психологов

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, исследование показало, как неоднозначно и неравномерно развивается и наполняется ценностно-смысловая и мотивационная сфера личности студентов, детализируется образ профессии и осуществляется профессиональная идентификация студентов от курса к курсу.

Динамика показателей профессиональной мотивации, сформированности образа будущей профессии психологов и показателей профессиональной идентичности у студентов-психологов проявляется неравномерно, однако все показатели первокурсников значимо отличаются от показателей студентов четвертого курса. В процессе обучения в вузе развиваются и обогащаются переживания студентами-психологами «онтологической значимости жизни», возрастает общий показатель ее осмысленности. Студенты 4-го курса совершают качественный скачок в своем личностном развитии.

Смыслжизненные ориентации студентов-психологов связаны с их профессиональной мотивацией, профессиональной идентичностью и образом будущей профессии.

Корреляционная структура профессионального становления студентов-психологов является сложной и в процессе обучения в вузе развивается неравномерно и противоречиво.

В процессе профессионального становления студентов должны создаваться такие условия, чтобы они сами открывали возможности своей будущей профессии и ориентиры профессионального становления для утверждения в жизни всех выделенных ими ценностей.

На основе полученных данных были разработаны рекомендации и программа «Психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов-психологов первого курса».

В дальнейшем считаем целесообразным провести психолого-педагогические исследования взаимосвязи профессионального становления студентов и особенностей их добровольческой деятельности.

Список источников

1. Алексеева Л. А. Стадиальный подход к исследованию индивидуальных траекторий профессионального развития на примере студентов вузов г. Екатеринбурга // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Екатеринбург : Гуманит. ун-т, 2018. — С. 354–359.
2. Богинская О. С. Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2017. — 219 с.
3. Головей Л. А., Манукян В. Р., Рыкман Л. В., Данилова М. В., Петраш М. Д., Леонтьева М. Ю., Александрова Н. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование). — СПб. : Нестор-История, 2015. — 336 с.
4. Давлетова Р. У. Социально-психологические детерминанты креативной компетентности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — 2016. — 28 с.
5. Денисова Е. А., Костакова И. В., Кузьмичев С. А. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов-психологов // Российский психологический журнал. — 2017. — Т. 14, № 2. — С. 135–150.
6. Карелова Р. А. Формирование профессиональной мобильности будущих ИТ-специалистов в процессе становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2017. — 25 с.

7. Ларских М. В. Психолого-педагогическая концепция формирования конструктивного перфекционизма студента : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Самара, 2017. — 46 с.
8. Малютина Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение становления профессиональной идентичности студента медицинского вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Кемерово, 2018. — 24 с.
9. Мещерякова И. Н. Особенности мотивации учебной деятельности студентов-психологов различных курсов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки. Психологические науки. — 2015. — № 4 (269). — С. 137–139.
10. Микляева А. В., Румянцева П. В., Тупицына И. А., Тужикова Е. С. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов : учеб.-метод. пособие. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2003. — 71 с.
11. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
12. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в университете / сост. Т. А. Бабакова, Е. А. Раевская, А. С. Сухоруков, Ю. Ю. Терюшкова ; под ред. профессора Т. А. Бабаковой. — Петрозаводск : Петрозавод. гос. ун-т, 2015. — 104 с.
13. Погорова Р. И. Личностные изменения у студентов-психологов за время обучения в вузе // Вестник Тюменского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология». — 2014. — № 9. — С. 214–221.
14. Филипович Е. И. Кризис профессионального выбора студентов-психологов на начальном этапе обучения и условия его преодоления : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Пятигорск, 2009. — 22 с.

References

1. Alekseeva L. A. Staged Approach to the Investigation of Individual Trajectories of Professional Development at the Example of Yekaterinburg University Students. *XXI Ural'skie sociologicheskie chtenija. Social'noe prostranstvo i vremja regiona: problemy ustojchivogo razvitija : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [The 21 Ural Sociological Readings. Social Space and Time of the Region: Issues of Stable Development: Proceedings of an International Research Conference]. Yekaterinburg, Humanitarian University Publ., 2018, pp. 354–359. (In Russian).
2. Boginskaja O. S. *Pedagogicheskie prediktory stanovlenija gotovnosti studentov vuza k professional'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti* [Pedagogical Predictors of Students' Readiness for Professional Teaching]. Moscow, 2017, 219 p. (In Russian).
3. Golovej L. A., Manukjan V. R., Rykman L. V., Danilova M. V., Petrash M. D., Leont'eva M. Ju., Aleksandrova N. A. *Professional'noe razvitie lichnosti: nachalo puti (jempiricheskoe issledovanie)* [Professional Development of an Individual: at the Beginning of One's Career (an Empirical Research)]. St. Petersburg, Nestor-History Publ., 2015, 336 p. (In Russian).
4. Davletova R. U. *Social'no-psihologicheskie determinanty kreativnoj kompetentnosti studentov* [Social and Psychological Determinants of Students' Creativity Competence]. 2016, 28 p. (In Russian).
5. Denisova E. A., Kostakova I. V., Kuz'michev S. A. Psychological Support of Psychology Students' Professional Formation. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal]. 2017, vol. 14, no. 2, pp. 135–150. (In Russian).
6. Karelova R. A. *Formirovanie professional'noj mobil'nosti budushhih IT-specialistov v processe stanovlenija sub#ektnogo opyta uchebno-professional'noj dejatel'nosti* [The Development of Occupational Mobility of Novice Information Technology Students in the Process of Experience Shaping during Studies]. Yekaterinburg, 2017, 25 p. (In Russian).
7. Larskih M. V. *Psihologo-pedagogicheskaja koncepcija formirovanija konstruktivnogo perfekcionizma studenta* [Psychological and Pedagogical Concepts of the Formation of Constructive Perfectionism of Students]. Samara, 2017, 46 p. (In Russian).

8. Maljutina T. V. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovlenija professional'noj identichnosti studenta medicinskogo vuza* [Psychological and Pedagogical Support of Medical Students' Professional Identity Formation]. Kemerovo, 2018, 24 p. (In Russian).

9. Meshherjakova I. N. Peculiarities of Psychology Students' Learning Motivation. *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Psichologicheskie nauki* [Proceedings of Voronezh State Pedagogical University. Humanities, Psychological Sciences]. 2015, no. 4 (269), pp. 137–139. (In Russian).

10. Mikljaeva A. V., Rumjanceva P. V., Tupicyna I. A., Tuzhikova E. S. *Psichologicheskoe soprovozhdenie professional'noj dejatel'nosti nachinajushhih psichologov* [Psychological Support of Novice Psychologists' Professional Formation]. St. Petersburg, Russian Humanitarian Pedagogical University named for A. I. Herzen Publ., 2003, 71 p. (In Russian).

11. Mitina L. M. *Psichologija lichnostno-professional'nogo razvitija sub#ektov obrazovanija* [Psychology of Students' Personal and Professional Development]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-History Publ., 2014, 376 p. (In Russian).

12. Babakova T. A., Raevskaja E. A., Suhorukov A. S., Terjushkova Ju. Ju. (comps.). *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa v universitete* [Psychological and Pedagogical Support for University Students]. Babakova T. A. (ed.). Petrozavodsk, Petrozavodsk State University Publ., 2015, 104 p. (In Russian).

13. Pogorova R. I. Personal Changes Undergone by Psychology Students during University Years. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Psichologija"* [Bulletin of Tyumen State University. Pedagogy and Psychology series]. 2014, no. 9, pp. 214–221. (In Russian).

14. Filipovich E. I. *Krizis professional'nogo vybora studentov-psichologov na nachal'nom jetape obuchenija i uslovija ego preodolenija* [The Crisis of a Career Choice in Freshman Psychology Students and How to Overcome it]. Pyatigorsk, 2009, 22 p. (In Russian).

Информация об авторах

Исаева Ирина Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Верескунова Елена Андреевна — магистрант ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Information about the authors

Isayeva Irina Sergeyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of General Psychology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Vereskunova Elena Andreyevna — Master student of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 28.12.2020; одобрена после рецензирования 12.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 28.12.2020; approved after reviewing 12.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 121–131.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 121–131.

Научная статья

УДК 159.942:316.48-057.87

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.012

Связь эмоциональных свойств студентов и их поведения в межличностных конфликтах

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов,

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Карнелович Марина Михайловна

Гродненский государственный университет

имени Янки Купалы,

Гродно, Республика Беларусь

karnelovich_mm@grsu.by

Казаренкова Татьяна Борисовна

Международный научный центр

«СОЦИУМ 2035»,

Москва, Россия

tatyanabk@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы эмоционально-личностной детерминации конфликтного межличностного взаимодействия.

Цель исследования — определить связь эмоциональных свойств личности студентов разного пола и стратегий их поведения в межличностных конфликтах.

Методика исследования — тестирование, методы описательной статистики, критерий сравнения U Манна — Уитни, корреляционный анализ по Спирмену.

Приведены результаты эмпирического исследования свойств эмоциональной сферы и стратегий поведения студентов в конфликтном межличностном взаимодействии. Раскрыты уровни выраженности аффективности и тревожности личности и специфические особенности поведения студентов разных полов в межличностных конфликтах.

Результаты исследования могут быть использованы при проведении мероприятий профилактической и коррекционной направленности, ориентированных на коррекцию тревожности и обучение студентов сотрудничеству и компромиссу в конфликтных ситуациях межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: межличностный конфликт, стратегии поведения в конфликте, аффективность личности, ситуативная и личностная тревожность.

Для цитирования: Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б. Связь эмоциональных свойств студентов и их поведения в межличностных конфликтах // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 121–131. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.012.

Original article

The Interconnection between Students' Emotional Intelligence and their Interpersonal Conflict Behaviours

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

Peoples Friendship University of Russia,
Moscow, Russia
vikprof2003@yandex.ru

Karnelovich Marina Mikhaylovna

Grodno State University named for Yanka Kupala,
Grodno, the Republic of Belarus
karnelovich_mm@grsu.by

Kazarenkova Tatyana Borisovna

SOCIETY 2035 International Research Centre,
Moscow, Russia
tatyanaabk@yandex.ru

Abstract. The article treats issues associated with emotional intelligence and interpersonal conflict behaviours.

The aim of the research is to identify the connection between male and female students' personality traits and their interpersonal conflict behaviour strategies.

The authors employ such methods of research as testing, descriptive statistics, the Mann-Witney U test, the Spearman correlation analysis.

The article provides the results of an empirical investigation of students' emotional intelligence and their interpersonal conflict behaviours.

The article singles out various levels of affectivity and anxiety and investigates behavioural patterns adopted by male and female students in conflict situations.

The results of the research can be used to perform preventive and corrective actions aimed at the reduction of anxiety levels in students and at teaching students to collaborate and seek compromise in interpersonal conflict situations.

Key words: interpersonal conflict, behavioural patterns in conflict situations, individual affectivity, situational and personal anxiety.

For citation: Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B. The Interconnection between Students' Emotional Intelligence and their Interpersonal Conflict Behaviours. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 121–131. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.012.

Введение. Межличностное взаимодействие — неотъемлемая сфера жизнедеятельности студентов, посредством которой реализуются актуальные потребности и социальные задачи субъектов юношеского возраста, формируются близкие и деловые отношения. Студенческий период — особое время, когда интенсивно развивается мировоззрение субъекта, определяются идеалы, убеждения, выстраивается ближайшая и дальняя временные перспективы, происходит самоопределение терминальных и инструментальных ценностей. Если ценности, смыслы, позиции взаимодействующих студентов приходят в противоречие друг с другом, возникает конфликт — сознательный барьер, возникший в межличностных отноше-

ниях студентов вследствие противоречия между внутренним миром одного и другого, когда возникает противоречие личностных смыслов (Лукашенок, Щуркова, 1998). Если конфликты между студентами разрешаются конструктивно, это способствует аттракции и развитию позитивных форм взаимоотношений. В противоположном случае возрастает риск повышения конкурентных форм взаимодействия, снижения эффективности деятельности в команде, ухудшение социально-психологического климата в учебной группе и в условиях соседства в общежитии.

Актуальным представляется научное исследование эмоционально-личностных факторов конфликтного межличностного взаимодействия студентов как индивидуально-психологических особенностей субъектов взаимодействия. Мы полагаем, что особенности эмоциональной сферы личности, а именно аффективность и тревожность, ставшие устойчивыми чертами, могут быть связаны с выбором субъекта-партнера межличностного взаимодействия в ситуации конфликта.

Базой исследования выступил ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». В исследовании приняли участие 62 студента 3-го и 4-го курсов филологического факультета дневной формы обучения специальности «Психология» в возрасте от 19 до 24 лет, из которых 37 девушек и 25 юношей. Диагностика проводилась с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Методы и методики исследования. Для сбора эмпирических данных использовалась методика экспресс-диагностики склонности личности к аффективному поведению и неуправляемой эмоциональной возбудимости В. В. Бойко, шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера — Ю. Л. Ханина (Барканова, 2009), тест-опросник К. Томаса «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» в адаптации Н. В. Гришиной (Гришина, 2008). Методы обработки данных: процедуры описательной и математической статистики, U-критерий Манна — Уитни, корреляционный анализ по Спирмену.

Обсуждение основного материала. Под аффективностью понимается склонность личности испытывать отрицательные эмоции и создавать негативную «Я-концепцию», включающую в себя три наиболее значимых эмоционально-негативных переживания — тревогу, депрессию и враждебность, наиболее часто возникающие у личности под воздействием стресса (Соловьева, 2014). Понятие негативной аффективности как свойства личности возникло в результате практической работы с людьми, переживающими хронический дистресс. Оно отражает устойчивые индивидуальные отличия в негативной эмоциональности и «Я-концепции» личности. Люди с высоким уровнем негативной аффективности чаще испытывают дистресс, дискомфорт и неудовлетворенность происходящим с ними; в большей степени, чем другие, склонны к самоанализу и чаще «застревают» на своих неудачах, комплексах и недостатках, а также фокусируются на негативных моментах жизни и дают отрицательные оценки окружающему миру (Соловьева, 2014), поэтому у них конфликтное или негативное самоотношение и меньшая удовлетворенность самими собой и жизнедеятельностью в целом (Репина, Воронцов, Юматова, 2003). Основным признаком свойства негативной аффективности личности состоит в том, что он имеет место даже в обстоятельствах, условиях, благоприятных для человека. В сравнении с теми, кто имеет низкий уровень негативной аффективности, люди с высоким его уровнем чаще и больше испытывают состояния дистресса и неудовлетворенности жизнью (Соловьева, 2014).

В структуру негативной личностной аффективности входят тревога и враждебность в отношении к миру и депрессия. Тревога — эмоция, связанная с будущим и проявляющаяся в ожидании личностью потенциально возможного неуспеха, предвосхищение неуспеха, прогнозирование неудачи (Рикрофт, 2017). Депрессия как

комплекс эмоций, преимущественно направленных на прошлый опыт и связанный с его негативной оценкой, характеризуется утратой ближайшей и отсроченной жизненной перспективы с наличием проблем в способности к планированию будущего. Враждебность к миру, связанная с неприятием настоящей реальности, выражается в навыке-стереотипе конфронтации, противостояния окружающему миру, в стратегиях конкуренции, нападении, разрушении (Соловьева, 2014).

На психологическом уровне индивидуального функционирования все отмеченные выше три компонента характеризуются близкими признаками: снижением самооценки личности, лабильностью уровня притязаний и субъективного локуса контроля; на социально-психологическом уровне функционирования личности — ухудшением эффективности социального взаимодействия с повышенной зависимостью, конформностью позиций личности от мнения окружающих людей, низкой толерантностью к возникновению фрустрационных состояний, склонностью к развитию внутриличностных противоречий и межличностных конфликтов (Соловьева, Николаев, 2008).

В научных источниках компоненты негативной аффективности личности принято рассматривать с позиции статистической нормы. Негативный аффект в выраженности крайних значений (минимальная и максимальная граница) оказывает на психическую деятельность негативное, дезорганизирующее воздействие, снижающее адаптивные способности индивида. Но в среднем диапазоне значений структурно-содержательные компоненты комплекса негативной личностной аффективности, напротив, повышают адаптивную функцию индивида (Соловьева, 2014). Так, умеренный уровень тревоги квалифицируется исследователями как адаптивная чувствительность индивида к возможной опасности; незначительный уровень депрессии реализуется в реалистичной оценке происходящего с активизацией интеллектуальной активности без иррациональных мифов и иллюзий; повышенный уровень в пределах нормы агрессивности обеспечивает личности функцию самосохранения, «самостояния» в трудной ситуации, способствует самозащите. В этом случае вышеуказанные эмоциональные переживания, имеющие отрицательную коннотацию, приобретают конструктивно-позитивный смысл и содержание и могут являться значимым адаптационным ресурсом личности.

Категория «тревожность» используется для описания индивидуально-психологической эмоциональной особенности, сущность которой заключается в усилении склонности переживать обеспокоенность в различных обстоятельствах, в том числе обычных ситуациях, повседневно возникающих и не предполагающих опасности и риска (Астапов, 2008). Тревожность в трудах психологов отечественных направлений понимается как субъективное проявление неблагополучия эмоциональной сферы личности, дезадаптации личности.

В трудах Ч. Д. Спилберга встречаются две дефиниции, связанные с феноменом тревожности (Т-состояние и Т-диспозиция) и отличающиеся друг от друга тем, что первое (Т-состояние) обусловлено активацией, или процессами нарастания возбуждения в нервной системе индивида, которые со стороны психической деятельности переживаются субъективно чувство опасности и напряжения, причем переживания эти осознанны. Т-диспозиция — специфическая черта личности, возможно, выступающая одним из мотивов или сформированной диспозицией в поведенческом репертуаре субъекта. Т-диспозиция ведет к тому, что субъект склонен полагать и интерпретировать многочисленные безопасные обстоятельства его жизнедеятельности как содержащие риски и опасность, несущие для него некую угрозу, вынуждая реагировать переживанием интенсивной тревоги, не адаптивной к уровням риска и объективной опасности (Рикрофт, 2017).

В настоящее время интересным в объяснительном контексте представляется положение А. Маслоу об индивидуальной «оптимальной зоне» тревожности, связанной с успешностью деятельности (Маслоу, 2011). Тревожность в этом смысле играет мобилизующую роль, выполняет адаптивную функцию, привлекая и активизируя ресурсы личности к преодолению предстоящих трудностей, задач, препятствий на пути к достижению цели и тем самым помогает достичь хорошего результата, цели. Именно поэтому умеренный, или «оптимальный», уровень тревожности исследователи рассматривают как важный для реализации успешной деятельности. Однако Маслоу не подвергает сомнению тот факт, что повышенный уровень личностной тревожности мешает адаптации, но и отсутствие у субъекта какой-либо тревожности ведет к снижению уровня адаптивного поведения.

Как зарубежные, так и отечественные исследователи традиционно выделяют два основных вида тревожности. Ситуативная тревожность — та, которая вызвана какой-либо конкретной объективной ситуацией, объективно вызывающей у человека состояние беспокойства (Астапов, 2008). Данное состояние в норме характерно для многих людей перед возможными трудностями и жизненными коллизиями и имеет положительное значение. Оно выступает специфическим процессом, мобилизующим организм и психику, позволяющим человеку в итоге сознательно и ответственно решать возникшую проблемную задачу. Ненормальным и неадаптивным будет скорее понижение ситуативной тревожности, когда субъект перед лицом серьезных трудностей ведет себя безответственно и не испытывает тревоги. Это может быть показателем незрелости личности, инфантилизма, недостаточной развитости уровня самосознания. Другой вид тревожности — личностная — представляет собой специфическую личностную склонность опасаться, воспринимать и интерпретировать различные жизненные ситуации как угрожающие. Она характеризуется как переживание личностью безотчетного страха, неопределенного ощущения угрозы, установки на прогнозирование неблагоприятного развития ситуации (Астапов, 2008).

Конфликт — крайне сложный и многоплановый феномен, далеко не однозначный по своей сущности и природе. Конфликт возникает тогда, когда ценности, смыслы, позиции взаимодействующих студентов приходят в противоречие друг с другом, являются взаимоисключающими. В конфликте существенными признаками являются субъектность носителей противоречия; субъективный смысл возникшего предмета противоречия для каждой стороны; контекст ситуации, в которой проявилось рассогласование и столкновение потребностей и целей взаимодействующих (Лукашенок, Щуркова, 1998). Конфликт есть сознательный барьер, возникший в межличностных отношениях студентов вследствие противоречия между внутренним миром одного и другого (противоречие личностных смыслов).

Поведение субъекта в конфликтном взаимодействии характеризуется большим уровнем напряженности на физическом и психологическом уровнях, поскольку столкновение позиций взаимодействующих сторон требует концентрации многих ресурсов и их направления на выход из возникшей трудной ситуации (Казаренков, Оськин, 2020). Бывают ситуации, когда студенческие конфликты проходят почти незаметно, если личность умеет вовремя перестроить свое поведение, тактику реагирования на трудность.

Необходимой частью студенческой жизни, наиболее важным видом взаимодействия между студентами является межличностное взаимодействие. Логика становления личности в юности, когда бывает период студенчества, сопряжена со множеством ситуаций, в которых обнаруживается разногласие и противоре-

чие позиций взаимодействующих. Разрешение студентом противоречий, наполняющих ткань повседневной жизни, есть закономерность развития его внутреннего мира и системы взаимоотношений с социумом. Конфликт даже необходим личности, когда есть возможность выйти на новый, более оптимальный уровень развития межличностных отношений (Казаренков, Казаренкова, 2000).

Все формы поведения, такие как соперничество, компромисс, приспособление (уступки), приводят к проигрышу одного студента и выигрышу другого либо частичному выигрышу и проигрышу одновременно двумя сторонами в ситуации компромисса. Выигрыш для обоих возможен только при условии стратегии сотрудничества между оппонентами (Карнелович, Николаев, 2019).

Студенческий период — особое время, когда интенсивно развивается мировоззрение субъекта, формируются идеалы, убеждения, выстраивается ближайшая и дальняя временные перспективы, происходит самоопределение терминальных и инструментальных ценностей. Различия в мотивационно-ценностной сфере разных студентов служат потенциальными источниками конфликтов, проявляющих разные ценностные позиции в ситуациях взаимодействия.

Проанализировав существующие в психологии направления по изучению и объяснению поведения личности в конфликтном взаимодействии, а также литературные источники по проблеме аффективности и тревожности как свойств личности, нами было выдвинуто предположение о том, что аффективность и тревожность как устойчивые свойства личности могут быть специфично связаны со стратегиями поведения студента в конфликтном взаимодействии. В нашем исследовании эта гипотеза была подвергнута проверке на эмпирическом уровне.

Основные результаты исследования. На первом этапе исследования были выявлены уровни аффективности и тревожности студентов разных полов. Было установлено, что в выборке в целом преобладают средний и низкий уровни склонности личности к аффективному поведению, при этом у девушек с высоким и средним уровнями выраженности аффективности личности больше (8,8 и 59,4 % испытуемых женской выборки соответственно), чем студентов-юношей (7,2 и 53,4 % испытуемых мужской выборки соответственно). Результаты диагностики эмоциональной возбудимости свидетельствуют о высоком уровне импульсивности эмоций у 12,2 % девушек и 9,6 % юношей, что выражается в быстро возникающих и трудно сдерживаемых эмоциональных реакциях. Это, как следствие, может приводить к проблемам в деловых и личных отношениях. Таким образом, в выборке студентов доминируют респонденты, имеющие определенную склонность к накоплению отрицательных эмоций, враждебности и тревоги как основных состояний комплексного свойства — аффективности личности, которые могут впоследствии «сложиться» в аффект. Юноши в выборке студентов имеют более оптимальные с точки зрения профилактики аффективных состояний и поведенческих реакций результаты по показателям личностной аффективности, чем девушки.

Уровни ситуативной тревожности у юношей-студентов варьируют в пределах высоких (у 32,4 %) и умеренных (у 39,4 %) значений. В юношеском возрасте субъекты мужского пола особенно чувствительны к социальным оценкам при высоком уровне притязаний, поэтому склонны испытывать эмоцию ситуативной тревоги как мобилизующую к тем или иным действиям в случае, когда имеют место потенциальные стрессогенные факторы. В выборке девушек-студенток преобладают лица с умеренно выраженной ситуативной тревогой (51,8 %), которую иногда называют «полезной», позволяющей адаптивно действовать согласно условиям возникающих повседневных ситуаций.

Показатели личностной тревожности отражают картину более высоких показателей данного личностного свойства в выборке девушек-студенток (54,4 %) в сравнении с юношами-студентами (33,4 %). Высоко тревожные студенты склонны испытывать тревогу относительно широкого репертуара ситуаций как несущих опасность их самооценке, особенно чувствительны к оценкам со стороны членов референтных групп и лиц, оценкам их знаний и умений, имиджевых характеристик. Таким студентам не хватает уверенности в себе и оптимистичности в прогнозировании будущих событий.

Низкий уровень личностной тревожности выявлен у 29,4 % юношей и 12,2 % девушек в студенческой выборке. Эта группа студентов может быть охарактеризована как нечувствительная к оценкам извне по поводу результатов их деятельности и характеристик личности (они скорее низко активны, с невысоким уровнем ответственности).

Применение U-критерия Манна — Уитни позволило выявить различия в показателях тревожности у студентов разных полов, которые демонстрируют наличие достоверных статистически значимых различий показателя «личностная тревожность» ($p \leq 0,05$) между девушками и юношами в исследуемой студенческой выборке. Иными словами, девушки-студентки в сравнении с юношами-студентами характеризуются большей выраженностью тревожности как личностной черты, а значит, имеют более высокие риски развития невротического конфликта, кризисов эмоциональной и невротической природы, психосоматических проблем.

На втором этапе были выявлены различия в стратегиях конфликтного поведения у студентов разных полов (табл.).

Таблица

Различия в стратегиях поведения студентов разных полов в конфликтных ситуациях

Стратегия	N девушки	N юноши	U	Z	p-level
Избегание	37	25	254,00	-1,425	0,1540
Соперничество	37	25	73,50	-4,492	0,0011
Компромисс	37	25	208,00	-2,245	0,0248
Сотрудничество	37	25	182,00	2,672	0,0175
Приспособление	37	25	193,50	2,424	0,0153

У юношей-студентов показатель стратегии соперничества достоверно выше, чем у девушек-студенток, то есть первые в сравнении с девушками-студентками в большей мере стремятся к выигрышу и власти в конфликтном взаимодействии, действуют в соответствии с пословицей «пан или пропал». У девушек-студенток показатели стратегии сотрудничества являются более высокими на достоверном уровне в сравнении с юношами-студентами, то есть девушки-студентки в большей степени стремятся согласовывать свои интересы с потребностями других студентов, стремятся идти им навстречу, пытаются находить точки согласия с другими при решении конфликта, более готовы к диалогу и воспринимают другого как равного, чем юноши-студенты (в 1,3 раза выше).

Юноши-студенты характеризуются более высокими в сравнении с девушками-студентками значениями компромиссной стратегии поведения, а значит,

в большей степени предпочитают совершать «шаги навстречу» оппоненту для частичного выигрыша в ситуации невозможности максимального выигрыша; в умеренной степени реализуют стратегии взаимных уступок в межличностном конфликте для того, чтобы иметь возможность в некоторой степени достичь их целей в ситуации конфликта.

Девушки-студентки характеризуются более высокими в сравнении с юношами-студентами значениями приспособленческой позиции в конфликтном взаимодействии, то есть девушки-студентки имеют тенденцию игнорировать собственные интересы и потребности, уступать целям и настойчивости оппонента, могут пытаться скрыть возникшие между студентами противоречия и недопонимание. По другим шкалам достоверных различий между студентами разных полов не было выявлено.

У юношей-студентов выявлен более высокий уровень показателя стратегии избегания в сравнении с показателями у девушек-студенток: первые стремятся отгораживаться от проблемы, лежащей в основе конфликта, пытаются игнорировать трудности.

Для подтверждения или опровержения выдвинутой в исследовании основной гипотезы о наличии — отсутствии достоверных значимых связей между аффективностью, тревожностью и стратегиями поведения студентов в конфликте был применен корреляционный анализ по Спирмену. При качественном анализе рассматривались корреляции, достигшие уровня $p < 0,05$.

В ходе проведения процедуры корреляционного анализа данных было выявлено наличие прямых (положительных) и обратных (отрицательных) корреляционных связей между параметрами аффективности, тревожности и поведения студентов в конфликте.

Среди выявленных корреляционных взаимосвязей обращает на себя внимание статистически значимая обратная корреляция между показателем склонности личности к аффекту и стратегией сотрудничества ($r = -0,384$ при $p < 0,05$). Чем в большей степени студент склонен к интенсивным аффективным реакциям, тем в меньшей степени в процессах урегулирования конфликта готов к кооперацию, прояснение причин непонимания между сторонами конфликта, тем меньше рассматривает другую сторону как потенциального союзника и партнера во взаимодействии. По-видимому, лавинообразный характер эмоциональных реакций, требующий «разрядки» в поведении, выступает преградой реализации студентом стратегии «сотрудничества», мешает решать возникшие проблемы со сверстниками на основе учета потребностей и целей как своей, так и другой стороны.

Выявлена статистически достоверная прямая корреляция между показателями стратегии соперничества и склонностью личности к аффекту ($r = 0,323$ при $p < 0,05$) и неуправляемой эмоциональной возбудимостью и ($r = 0,383$ при $p < 0,05$). Это означает, что чем более личность имеет устойчивую склонность к повышенной возбудимости, реактивному характеру эмоций, аффективным проявлениям, тем более она рассматривает другую сторону не как союзника в поиске решения, а как противника, стремится «обыграть» оппонента, добиться выигрыша.

Существует статистически достоверная обратная корреляция между показателем склонности личности к аффекту и стратегией приспособления ($r = -0,307$ при $p < 0,05$). Это означает, что студенты, характеризующиеся негативной личностной аффективностью, склонны проявлять устойчивость намерений, установок под влиянием встречных действий оппонента. Чем выше аффективность, тем в меньшей мере студент проявляет готовность учитывать интересы и цели оппонента и «идти у него на поводу», «подстраиваться». И наоборот, для студентов

с низкой аффективностью в большей степени свойственно идти на уступки в своей позиции и поведении в связи с влиянием аргументов другой стороны, тенденция подчинять свое поведение влиянию оппонентов не в пользу своих личных целей и интересов в конфликтной ситуации.

Статистически достоверная обратная корреляция между склонностью студента к неуправляемой эмоциональной возбудимости и стратегией избегания ($r = -0,550$, где $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем более возбудимым является студент, тем менее он склонен к уходу от ситуации конфликта, игнорированию и самоустранению, отрицанию наличия противоречий. Однако, чем меньше склонность к неуправляемой возбудимости, тем более студент стремится к самоустранению, игнорированию противоречий, отрицания факта конфликта.

Выявлены статистически достоверные прямые корреляции между показателями тревожности и стратегиями поведения студентов в конфликте. Так, чем выше у студента показатель ситуативной тревожности, тем в большей мере он проявляет стратегию избегания ($r = 0,284$ при $p < 0,05$). Это означает, что чем более студент склонен оценивать ситуацию как потенциально несущую угрозу его Я-концепции, самооценке, эмоциональному благополучию, тем более он склонен к самоустранению, фактическому отрицанию конфликта. И также наоборот: чем меньше ситуативная (реактивная) тревожность, тем менее студент стремится к игнорированию противоречий, уходу от решения конфликтной ситуации.

Показатели личностной тревожности способствуют проявлению студентами стратегий компромисса и избегания в ситуации конфликта. Так, прямая корреляция между показателем «личностная тревожность» и «стратегия избегания» ($r = 0,352$ при $p < 0,05$) показывает, что чем выше студент склонен испытывать безосновательную глобальную тревогу относительно широкого репертуара ситуаций как несущих опасность самооценке, чем более он боится возможных неприятных мнений и оценок со стороны других, чем более пессимистичен в отношении развития ситуации, тем в большей степени склонен выбирать избегание как приемлемую для себя стратегию поведения в конфликте.

По результатам исследования были разработаны практические рекомендации по планированию и осуществлению социально-психологического сопровождения студентов с высокими уровнями тревожности и аффективности, а также разработке социально-психологических тренингов обучения студентов эффективному конфликт-менеджменту.

Выводы. Результаты проведенного исследования могут быть использованы специалистами при теоретической и прикладной разработке проблем личностной аффективности и тревожности у студентов для проведения мероприятий профилактической и коррекционной направленности, нацеливающих на обучение сотрудничеству и компромиссу как конструктивным стратегиям поведения в конфликтных ситуациях межличностного и делового взаимодействия.

Список источников

1. Астапов В. М. Тревога и тревожность : хрестом. — М. : Когито-Центр, 2008. — 240 с.
2. Барканова О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы. Психологический практикум. — Вып. 2. — Красноярск : Литера-принт, 2009. — 237 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.
4. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Социология управления: конфликт. — М. : Мос. гос. пед. ун-т, 2000. — 43 с.

5. Казаренков В. И., Оськин Н. С. Связь атрибутивного стиля и поведения преподавателей в конфликтном деловом взаимодействии // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 3 (55). — С. 98–107.
6. Карнелович М. М., Николаев В. П. Связь атрибутивного стиля и стратегий поведения в конфликте у сотрудников организации // Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия : сб. науч. ст. / гл. ред. А. В. Ракицкая. — Гродно : Гроднен. гос. ун-т, 2019. — С. 91–98.
7. Лукашонок О. Н., Щуркова Н. Е. Конфликтологический этюд для учителя. — М. : Рос. Пед. Агентство, 1998. — 80 с.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / под ред. Г. А. Балла, А. В. Киричука, Д. А. Леонтьева. — М. : Альпина нон-фикшн, 2011. — 494 с.
9. Репина Н. В., Воронцов Д. В., Юматова И. И. Основы клинической психологии. — Ростов-н/Д : Феникс, 2003. — 480 с.
10. Рикрофт Ч. Тревога и неврозы. — М. : Пер СЭ, 2017. — 142 с.
11. Соловьева С. Л. Критерии нормы в клинической психологии // Медицинская психология в России. — 2014. — № 3 (26). — URL : <http://medpsy.ru> (дата обращения: 15.10.2020).
12. Соловьева С. Л., Николаев В. И. Эмоциональный баланс как критерий индивидуальной нормы реакции // III Междунар. конгресс «Психосоматическая медицина вчера, сегодня, завтра» / под. ред. С. Л. Соловьевой, В. И. Николаева : сб. материалов. — СПб. : Человек, 2008. — С. 79–80.

References

1. Astapov V. M. *Trevoga i trevozhnost'* [Anxiety and Unease]. Moscow, Kogito-Centre Publ., 2008, 240 p. (In Russian).
2. Barkanova O. V. *Metodiki diagnostiki jemocional'noj sfery. Psihologicheskij praktikum* [Emotional Sphere Diagnosis. Psychological Manual]. Krasnoyarsk, Litera-print Publ., 2009, iss. 2, 237 p. (In Russian).
3. Grishina N. V. *Psihologija konflikta* [Conflict Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 544 p. (In Russian).
4. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. *Sociologija upravlenija: konflikt* [Management Sociology: Conflict Situations]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2000, 43 p. (In Russian).
5. Kazarenkov V. I., Os'kin N. S. The Interconnection between Attributive Style and Teachers' Behavior in Conflict Business Collaboration. *Psihologo-pedagogicheskij поиск* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 3 (55), pp. 98–107. (In Russian).
6. Karnelovich M. M., Nikolaev V. P. The Interconnection between Attributive Styles and Behavioral Strategies in Workplace Conflicts. *Aktual'nye problemy psihologii lichnosti i social'nogo vzaimodejstvija* [Urgent Issues of Personality Psychology and Social Interaction]. Rakickaja A. V. (ed.). Grodno, Grodno State University Publ., 2019, pp. 91–98. (In Russian).
7. Lukashonok O. N., Shhurkova N. E. *Konfliktologicheskij jetjud dlja uchitelja* [Conflictology for Teachers]. Moscow, Russian Pedagogical Agency Publ., 1998, 80 p. (In Russian).
8. Maslow A. *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody* [The Farther Reaches of Human Nature]. Ball G. A., Kirichuk A. V., Leont'ev D. A. (eds.). Moscow, Alpina Non-fiction Publ., 2011, 494 p. (In Russian).
9. Repina N. V., Voroncov D. V., Jumatova I. I. *Osnovy klinicheskoi psihologii* [Fundamentals of Clinical Psychology]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2003, 480 p. (In Russian).
10. Rikroft Ch. *Trevoga i nevrozy* [Anxiety and Neurosis]. Moscow, Per Se Publ., 2017, 142 p. (In Russian).
11. Solov'eva S. L. Criteria and Norms in Clinical Psychology. *Medicinskaja psihologija v Rossii* [Medical Psychology in Russia]. 2014, no. 3 (26). URL : <http://medpsy.ru> (accessed: 15.10.2020). (In Russian).
12. Solov'eva S. L., Nikolaev V. I. Emotional Balance as a Criterion of Individual Reaction Norm. *Psihosomaticheskaja medicina* [Psychosomatic Medicine]. Solov'eva S. L., Nikolaev V. I. (eds.). St. Petersburg, Human Publ., 2008, pp. 79–80. (In Russian).

Информация об авторах

Казаренков Вячеслав Ильич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов».

Карнелович Марина Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Казаренкова Татьяна Борисовна — кандидат социологических наук, доцент, генеральный директор Международного научного центра «СОЦИУМ 2035».

Information about the authors

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social and Differential Psychology at Peoples Friendship University of Russia.

Karnelovich Marina Mikhaylovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Experimental and Applied Psychology at Grodno State University named for Yanka Kupala.

Kazarenkova Tatyana Borisovna — Candidate of Sociology, Associate Professor, General Director of the SOCIETY 2035 International Research Centre.

Статья поступила в редакцию 27.12.2020; одобрена после рецензирования 19.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 27.12.2020; approved after reviewing 19.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Научная статья

УДК 159.94:351.74

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.013

**Формирование у сотрудников правоохранительных органов
навыков использования произвольной саморегуляции
при выполнении профессиональных задач
в критических ситуациях**

Сорокоумова Елена Александровна

Московский педагогический
государственный университет,
Москва, Россия
sea51@mail.ru

Лаптев Роман Вячеславович

Московский педагогический
государственный университет,
Москва, Россия
trbslr@ya.ru

Устюжанин Николай Николаевич

Нижегородская академия Министерства внутренних дел
Российской Федерации, Нижний Новгород, Россия
anchousnik@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной практической готовности сотрудников правоохранительных органов самостоятельно и успешно противостоять длительному негативному влиянию экстремальных условий, стресс-факторов и режимов труда. Готовность раскрывается через особенности взаимодействия их произвольной саморегуляции, нервно-психической устойчивости, самопознания, осознанности и самоопределения в процессе длительного выполнения задач, повышенных ответственности, сложности, напряженности и риска неблагоприятных последствий.

Представлены результаты исследования одного из актуальных направлений повышения психологической защищенности сотрудников правоохранительных органов в процессе работы с ними по авторской психолого-дидактической программе.

В основу разработки предложенных авторами модели учебно-профессиональной деятельности в критических ситуациях и целевой программы эффективного освоения в ее рамках навыков произвольной регуляции положены функции, роль, потенциальные возможности и задачи специалистов в области целевой психологической подготовки этой категории работников.

Цель исследования заключалась в определении эффективности работы по данной программе с учетом особенностей саморегуляции, нервно-психической устойчивости и осознанности, выявленных у сотрудников правоохранительных органов в процессе учебно-профессиональной деятельности при повышенной, в том числе психологической, нагрузке.

Представлены результаты исследования уровня нервно-психической устойчивости, параметров адаптивности, поведенческой регуляции, моральной нормативности, коммуникативного потенциала, личностного адаптивного потенциала, планирования, моделирования, программирования, оценивания, гибкости, самостоятельности, общей саморегуляции, осознанности сотрудников правоохранительных органов на констатирующем этапе и после развивающей работы с ними по авторской программе, показывающие положительную динамику их развития.

Сформулирован вывод о том, что развитие самосознания и способности к произвольной психической саморегуляции оказывает стабилизирующее влияние на внутреннее состояние и увеличивает эффективность деятельности.

Ключевые слова: сотрудники правоохранительных органов, произвольная саморегуляция, самопознание, осознанность, нервно-психическая устойчивость, самоопределение, модель развивающей учебно-профессиональной деятельности, психолого-дидактическая программа развития произвольной саморегуляции.

Для цитирования: Сорокоумова Е. А., Лаптев Р. В., Устюжанин Н. Н. Формирование у сотрудников правоохранительных органов навыков использования произвольной саморегуляции при выполнении профессиональных задач в критических ситуациях // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 132–145. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.013.

Original article

Promoting Efficient Self-regulation in Emergencies and Crises in Law Enforcement Officers

Sorokoumova Elena Aleksandrovna
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia
cea51@mail.ru

Laptev Roman Vyacheslavovich
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia
rrbslr@ya.ru

Ustyuzhanin Nikolay Nikolayevich
Nizhny Novgorod Academy of the Ministry
of Internal Affairs of the Russian Federation,
Nizhny Novgorod, Russia
anchousnik@mail.ru

Abstract. The article treats the issue of insufficient readiness of law enforcement officers to successfully and independently resist the negative influence of extreme conditions and stressors of their work routine. One's readiness is manifested through efficient self-regulation, psychological resistance, self-actualization, and self-identification in the process of long-term fulfilment of highly responsible, complex tasks fraught with negative consequences and constraints.

The article presents the results of a research designed to investigate the enhancement of law enforcement officers' psychological security by means of a psychological training program elaborated by the authors of the article.

The aforementioned program focuses on the efficient development of law enforcement officers' self-regulation skills. It takes into consideration the professional functions, roles, potential skills and tasks performed by specialists whose work it is to ensure law enforcement officers' psychological readiness to successfully resist the negative effects of the outer world.

The aim of the research is to identify criteria that can be used to determine the efficiency of law enforcement officers' self-regulation, psychological stability and awareness in extreme physical and mental conditions.

The article presents the results of the investigation of law enforcement officers' psychological stability, adaptivity, behavioural regulation, moral normativity, communicative potential, individual adaptive potential, planning, modelling, assessment, flexibility, independence, self-regulation, actualization. It underlines positive effects of the program on law enforcement officers' skills development.

The article maintains that the development of law enforcement officers' self-regulation and actualization skills improves their inner stability and enhances the efficiency of their professional activities.

Key words: law enforcement officers, self-regulation, self-actualization, mindfulness, self-awareness, psychological stability, self-determination, development through professional activities, psychological program of self-regulation development.

For citation: Sorokoumova E. A., Laptev R. V., Ustyuzhanin N. N. Promoting Efficient Self-regulation in Emergencies and Crises in Law Enforcement Officers. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 132–145. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.013.

Введение. В современных условиях развития России наблюдается устойчивое повышение требований к качеству деятельности сотрудников правоохранительных органов, что определяется высшими приоритетами защиты законных прав и интересов человека и гражданина, общественной безопасности и правопорядка. Обеспечение высоких стандартов компетентности сотрудников происходит в условиях возрастания нагрузки на них. Успешность снижения ее негативного влияния во многом определяется их психологической устойчивостью и качеством способов самостоятельной поддержки. Особое значение эти свойства личности приобретают при длительном участии сотрудников правоохранительных органов в ситуациях, связанных с непосредственным выполнением задач по борьбе с проявлениями терроризма, экстремизма и других видов опасной преступности в условиях повышенной ответственности, напряженности, сложности, опасности и риска неблагоприятных последствий.

Организация в правоохранительных ведомствах психологического обеспечения их деятельности в настоящее время представляет собой сложившуюся и развитую систему мер, условий, порядка их реализации (Волков, 2015) и предусматривает участие в общей профилактике, выявлении признаков отклонения психологического состояния сотрудников от установленных норм и его коррекции ведомственными психологами, которые в большинстве не являются специалистами в правоохранительной деятельности в критических ситуациях и не обладают спецификой и опытом психологической работы в этой сфере. Как показывает практика, это ограничивает возможности оказания сотрудникам действенной помощи в успешном использовании, освоении и закреплении навыков самостоятельного поддержания психологической устойчивости в процессе непосредственного выполнения профессиональных задач в этих ситуациях. Помимо того, деятельность непосредственных руководителей специальных, оперативных и других подразделений нижнего и среднего звена и специалистов по их подготовке, имеющих личный практический и педагогический опыт, еще не всегда соответствует потребностям и закономерностям совершенствования психологической защиты личного состава.

Отмеченное доказывает, что все острее встает проблема недостаточной практической способности сотрудников правоохранительных органов на протяжении всей службы самостоятельно и успешно противостоять негативному влиянию экстремальных условий, стресс-факторов, режимов и критических ситуаций труда. Ее разрешение путем формирования повышенной стрессоустойчивости, навыков произвольной саморегуляции, а также потребности и способности к самостоятельному соблюдению мер психологической гигиены труда признаются и действующими сотрудниками, и исследователями (Лебедев, 1989; Нагоева, 2015; Смирнов, 2007; Смирнов, 2003; и др.) все более актуальной прикладной и научно-исследовательской задачей.

Изучение представленных в научной литературе проблем, подходов и методов исследований саморегуляции (Алексеев, 1978, 1979; Беляев, Лобзин, Копылова, 1977; Дикая, Гримак, 1983; Лобзин, Решетников, 1986; и др.) показало, что ведущим моментом, ключевым звеном в формировании произвольной саморегуляции, является осознанность. Именно осознание себя позволяет самоопределиться в трудовой деятельности и подобрать необходимый предметный и психологический инструментарий для выполнения связанных с ней задач (Сафин, Ников, 1984), в том числе сложных, в особо напряженных, экстремальных и опасных условиях служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов, когда все слагаемые деятельности взаимодействуют непрерывно в управляемом аварийном режиме, а сотрудники попадают в состояние повышенной востребованности познавательных и адаптационных возможностей. Это требует не только готовности к эффективным и менее затратным способам, методам и приемам решения задач, но и принятия активной и самокритичной позиции по отношению к своему состоянию. Вместе с тем повышение уровня нервно-психической устойчивости происходит в связи с эффективной саморегуляцией, изменением уровня мотивации, системы жизненных ценностей, взглядов в процессе самопознания и работы личности сотрудника над собой (эффект синергии).

Развитие произвольной саморегуляции и психологической устойчивости сотрудников призваны одновременно актуализировать и другие психологические ресурсы сотрудников (установки, мотивацию, мировоззрение и т. д.), помочь увидеть развернутую объективную картину и значение происходящих позитивных изменений, более глубоко осознать потенциал их личности и организма. Анализ ежедневных отчетов, итоговых опросов и отзывов сотрудников, прошедших подобную психологическую подготовку, свидетельствует о позитивных изменениях по отношению к службе и решению разных типов служебных задач в особо сложных условиях; раскрытии недоступных ранее возможностей личности, сознания, мышления, изменении восприятия себя и окружающего пространства, системы жизненных ценностей.

Результаты последних исследований (Мичурин, 2012; Коблов, 2015) доказывают, что наиболее действенным методом психологической подготовки сотрудников к успешному выполнению служебных задач в критических ситуациях является проведение практических занятий с ними в обстановке, максимально приближенной к условиям реальной деятельности, с использованием знаний об особенностях психики, механизмах ее функционирования в подобных ситуациях. Это позволяет более глубоко исследовать связи и приоритетность между тремя факторами психологической устойчивости: личностным осознанием, произвольной саморегуляцией и нервно-психической устойчивостью, а также глубоко оценивать и развивать их при решении сложных задач (Коблов, 2015).

Целью исследования стала разработка и апробация модели учебно-профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов в критических ситуациях (далее — модель) и создание на ее основе психолого-дидактической программы формирования и развития у них навыков произвольной саморегуляции (далее — программа).

Методы исследования. Психологическое исследование проводилось с помощью методов опроса (беседа, интервью), сбора и анализа видеозаписей, экспертных оценок руководителей программы тренингов и старших офицеров, а также следующих диагностических методик: «Прогноз-2» для оценки нервно-психической неустойчивости В. Ю. Рыбникова; многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина; методики исследования влияния программы по произвольной саморегуляции на частоту сердечных сокращений (ЧСС) с помощью прибора биологически обратной связи «Бос-пульс»; опросника «Стиль саморегуляции поведения» «ССП-98»; шкалы оценки внимательности и осознанности в повседневной жизни — Mindful Attention Awareness Scale MAAS и пятифакторного опросника осознанности (ПФОО) Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) в модификации Н. М. Юмартова, Н. В. Гришина (Юмартова, Гришина, 2016). Для статистической обработки данных были использованы критерии для независимых выборок t-Стьюдента и U Манна — Уитни.

Изложение основного материала. Модель учебно-профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов в критических ситуациях включила в себя комплекс следующих слагаемых: 1) систему развернутых требований к общей компетентности сотрудников (уровень соответствия государственным образовательным и профессиональным стандартам и готовность к деятельности в указанных ситуациях); 2) характеристику соответствующих ей качеств и состояний (физические, психофизические, психологические, в том числе эмоциональные, интеллектуальные и личностные), определяющих профессионально-психологическую надежность их труда; 3) перечень учебно-профессиональных задач и заданий повышенной трудоемкости (сложность, ответственность выполняемых в условиях максимального приближения к риску для жизни, здоровья, профессионального и личностного статуса сотрудников); 4) описание фонда средств и процедур выявления, фиксации, оценки, интерпретации и повышения уровня психологической устойчивости (личностное осознание, произвольная саморегуляция и нервно-психическая устойчивость) сотрудников в процессе обучения приемам самостоятельной работы.

Психолого-дидактическая программа формирования и развития навыков произвольной саморегуляции была разработана с учетом задач и средств общей дидактики, представленных в работах отечественных авторов (Хуторской, 2007) и адаптированных к особенностям деятельности, профессионального обучения и психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов, а также принципиального положения психологии труда о том, что успешность выполнения задач в сложных, экстремальных условиях в значительной мере определяется индивидуально-психологическими особенностями личности работника (так называемая экстремальная компетентность).

Цель программы заключалась в описании и создании на практике оптимальных (организационных, дидактических и методических) условий для решения задач по формированию у сотрудников потребности и навыков самостоятельного и успеш-

ного использования приемов произвольной саморегуляции при решении любых задач в самых неблагоприятных условиях и критических ситуациях.

Задачи программы: синхронизация совершенствования психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников и процесса выполнения ими боевых и учебно-боевых задач; повышение нервно-психической устойчивости сотрудников правоохранительных органов; развитие навыков управления вниманием, визуализацией, мышечным тонусом; освоение упражнений дыхательной гимнастики, идеомоторной тренировки; формирование навыков аутотренинга; уменьшение психотравмирующего воздействия (работа с имеющимися психотравмами); повышение мотивации, формирование самооценки.

Содержание и структура программы отражают основные этапы и процедуры, связанные с освоением ее участниками произвольной регуляции (формирование и коррекция представлений о сущности этого явления и его взаимодействии с другими проявлениями психологической устойчивости при выполнении задач повышенной трудоемкости; информирование об основах освоения и самостоятельного применения методов, приемов произвольной саморегуляции и навыков по их закреплению в условиях смоделированной и практической деятельности в критических ситуациях; практика самостоятельной апробации способов проверки их успешности; оценка психологического состояния участника и результатов профессиональной деятельности; проведение дебрифингов, дополнительная коррекция и прохождение итоговых испытаний). Целенаправленное и контролируемое включение указанных приемов в образовательный процесс в рамках названной выше модели позволяет выявлять начало, процесс и результаты форсированной активности определенных структур и зон мозга, отвечающих за произвольность регуляции поведения, принятия и реализации адекватных решений в критических ситуациях за счет высокого уровня нервно-психической устойчивости, отмечаемое некоторыми исследователями (Гайдамашко, 2018).

В исследовании особенностей саморегуляции, нервно-психической устойчивости и осознанности сотрудников правоохранительных органов в процессе учебно-профессиональной деятельности при повышенной (в том числе психологической) нагрузке приняли участие 250 сотрудников правоохранительных органов (в том числе 12 старших офицеров), 129 из которых вошли в экспериментальную группу. Работа длилась более 5 лет на базе некоторых воинских частей России, центра подготовки «Динамо» (г. Орел), специального отдела быстрого реагирования (г. Рязань), спортивного клуба единоборств «Ягуар» (г. Москва), центра дальневосточных единоборств — айкидо и филиппинских боевых искусств (г. Москва), центра профессиональной подготовки инструкторов по боевой и служебной подготовке ГУ МВД России по г. Москве.

С учетом выявленных на этапе констатирующего эксперимента особенностей саморегуляции, нервно-психической устойчивости и осознанности с сотрудниками, вошедшими в экспериментальную группу, был проведен формирующий эксперимент с использованием разработанной авторами целевой психолого-педагогической программы формирования успешной произвольной саморегуляции путем инициирования процесса интенсивных рефлексии, осознания и коррекции собственных предметных и психологических действий. Он был рассчитан на 328 часов (4 этапа) подготовки и реализован в течение одного года в рамках повышения квалификации, дополнительного профессионального образования или текущей профессиональной служебной подготовки по месту службы.

После проведения с сотрудниками экспериментальной группы работы по развитию произвольной саморегуляции уровень их нервно-психической устойчивости повысился: до проведения развивающей работы низкий ее уровень, указывающий на склонность к нарушениям психической деятельности в условиях стресса, был обнаружен у 4,7 % из них, а после — не отмечен ни у кого; уровень ниже среднего, который свидетельствовал о склонности в экстремальных условиях к небольшим нарушениям психической деятельности и неадекватному восприятию окружающей обстановки, на констатирующем этапе был отмечен у 27,1 %, а на контрольном — лишь у 9,3 %; уровень выше среднего, характеризующийся низкой вероятностью появления психических срывов, адекватной самооценкой и оценкой окружающей обстановки, до развивающей работы был у 26,4 %, а после ее проведения — у 56,6 % сотрудников (рис. 1).

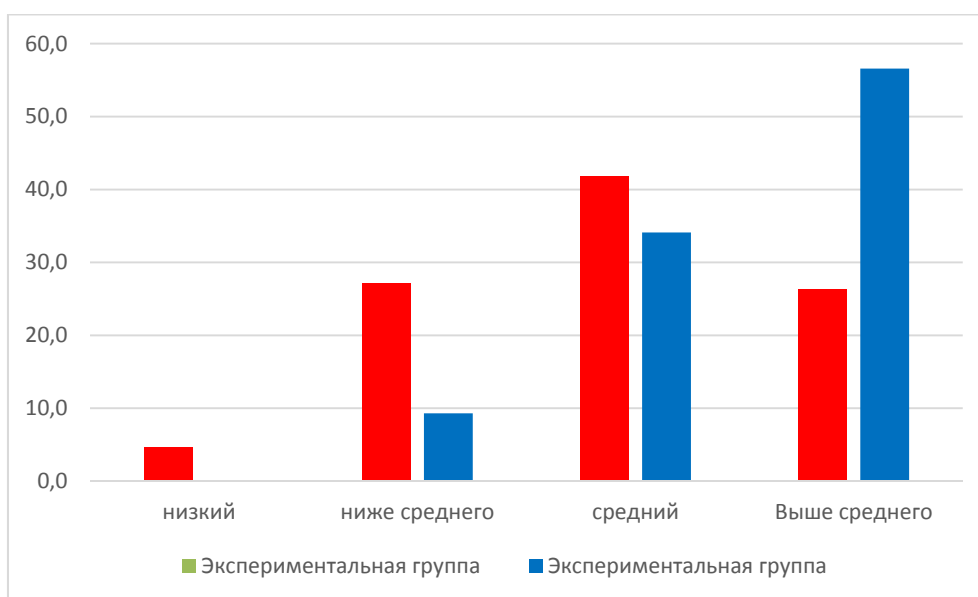


Рис. 1. Уровень нервно-психической устойчивости сотрудников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования, в %

Также у сотрудников экспериментальной группы после развивающей работы по Программе достоверно повысился уровень поведенческой регуляции, коммуникативный и личностный адаптивный потенциал (рис. 2).

На констатирующем этапе низкий уровень поведенческой регуляции (ПР), указывающий на склонность к психическим срывам, был отмечен у 6,98 %, а после — не отмечен ни у кого; уровень ниже среднего, отражающий возможность в экстремальных условиях проявлять нарушения психической деятельности и неадекватно воспринимать окружающую обстановку, на констатирующем этапе был выявлен у 23,26 %, а на контрольном — у 12,40 %; средний уровень, указывающий на достаточную психическую устойчивость, хорошую самооценку, был у 39,46 %, а стал у 25,58 % сотрудников. Количество сотрудников, имеющих уровень выше среднего (хорошая нервно-психическая устойчивость, самооценка и реальное восприятие действительности), увеличилось с 40,31 до 62,02 %.

По шкале «Коммуникативный потенциал» (КП) низкий уровень и уровень ниже среднего, характеризующиеся недостаточными коммуникативными способ-

ностями и высокой конфликтностью, не были выявлены ни у кого из представителей экспериментальной группы и на констатирующем, и на контрольном этапах. Средний уровень, указывающий на хорошее развитие способностей взаимодействовать с окружающими, до развивающей работы был определен у 23,26 %, а после — у 10,85 %; уровень выше среднего, свидетельствующий о значительном развитии способности с легкостью устанавливать контакты и отсутствии конфликтности, до развивающей работы был выявлен у 76,74 %, а после — у 89,15 % сотрудников.

Низкий уровень личностного адаптивного потенциала (ЛАП), характеризующий низкую адаптацию, пограничные психические состояния, конфликтность, в начале исследования был обнаружен у 37,98 %, а в конце — у 15,50 %; уровень ниже среднего, отражающий невысокую эмоциональную устойчивость, возможность срывов и конфликтов, — у 51,94 и 62,02 % соответственно. Средний и высокий уровень адаптации к новым условиям, быстрая выработка стратегии общения, отсутствие конфликтности до работы по Программе были выявлены у 10,08 и 0 %, а после — у 19,38 и 3,10 % респондентов экспериментальной группы.

Данные результаты свидетельствуют о том, что большинство обследованных сотрудников правоохранительных органов экспериментальной группы имеют хорошо развитый коммуникативный потенциал и поведенческую регуляцию при невысоком личностном адаптивном потенциале. Уровень развития двух последних характеристик, связанных с нервно-психической устойчивостью, указывал на возможность попадания сотрудников в группу риска (см. рис. 2).

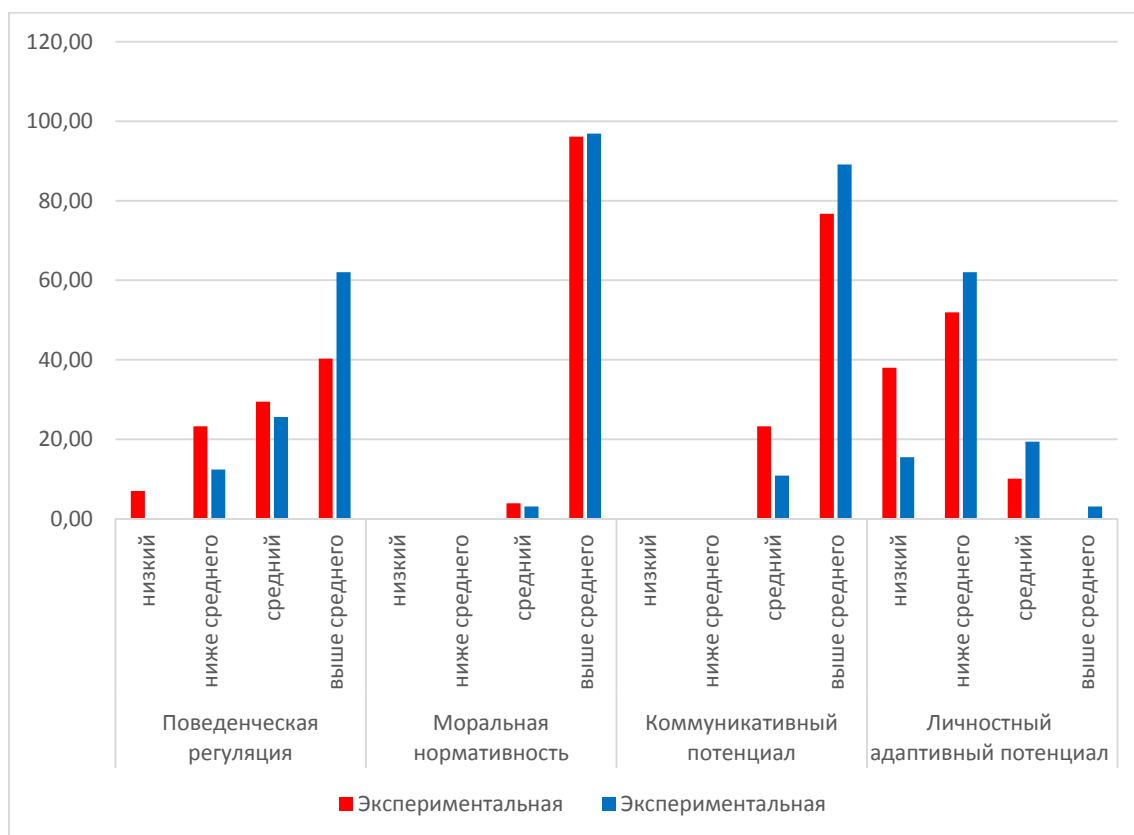


Рис. 2. Уровень характеристик адаптивности сотрудников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования, в %

При исследовании стиля саморегуляции поведения у сотрудников экспериментальной группы и на констатирующем, и на контрольном этапах низкий уровень планирования, указывающий на склонность к выдвиганию целей ситуативно и не самостоятельно, частую смену планов, был выявлен лишь у 0,78 %; средний его уровень, характеризующийся хорошей осознанностью в планировании деятельности и частым достижением поставленных целей, до проведения развивающей работы был определен у 42,64 %, а после — у 31,01 %; высокий уровень, свидетельствующий о достижении целей, осознанном планировании и целеполагании, — у 56,59 и 68,22 % соответственно.

По шкале «Моделирование» до развивающей работы низкие показатели, то есть склонность к неадекватной оценке внутренних усилий, часто возникающие трудности в определении цели и программы действий, были у 2,33 %, а после — у 1,55 %. Средний уровень способности в условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при огневом контакте гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий в начале исследования имели 72,87 %, а после — 58,91 %. Количество сотрудников с высоким уровнем способности выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем после формирующего эксперимента увеличилось с 24,81 до 39,53 %.

Низкий уровень гибкости, склонность в быстро меняющейся обстановке чувствовать себя неуверенно, с трудом привыкать к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни до и после развивающей работы были выявлены у 6,98 % сотрудников. Средняя способность при изменении среды быстро оценивать изменение значимых условий, а также без особых затруднений перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения на констатирующем этапе была у 77,52 %, на контрольном — у 69,77 % из них. Высокая пластичность всех регуляторных процессов до развивающей работы была обнаружена у 15,50 %, после нее — у 23,26 %.

Низкий уровень самостоятельности при разработке планов и программ действий, зависимость от мнений и оценок окружающих, потребность в их постоянной помощи на начальном этапе исследования отмечались у 34,11 %, на контрольном — у 10,08 %; средняя автономность в организации активности, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение — у 55,04 и 54,26 %; высокая регуляторная автономность, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели — у 10,85 и 35,66 % соответственно.

Низкий уровень общей саморегуляции, несформированность потребности в осознанном планировании и программировании, зависимость от чужого мнения не были выявлены у представителей экспериментальной группы ни до, ни после развивающей работы. Средний уровень, характеризующийся способностью овладевать новыми видами активности, хорошо чувствовать себя в незнакомых ситуациях, на констатирующем этапе был у 57,36 %, а на контрольном остался лишь у 19,38 %. Лица с высоким уровнем осознанности и взаимосвязанности в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев, самостоятельностью, гибкостью и адекватностью реагирования на изменение условий было 42,64, стало 80,62 % (рис. 3).

Анализ результатов исследования пяти аспектов осознанности (Five Facet Mindfulness Questionnaire — FFMQ) показал, что после проведенной развивающей работы у сотрудников правоохранительных органов экспериментальной группы улучшились показатели шкалы описания (F1), то есть умения выразить в словах эмоции, ощущения, мысли: уровень ниже среднего был у 17,05 %, а остался у 11,63 %; средний уровень был у 63,57 %, а стал у 68,22 % и лишь высокий уровень почти не изменился (был у 19,38 %, стал у 20,16 %).

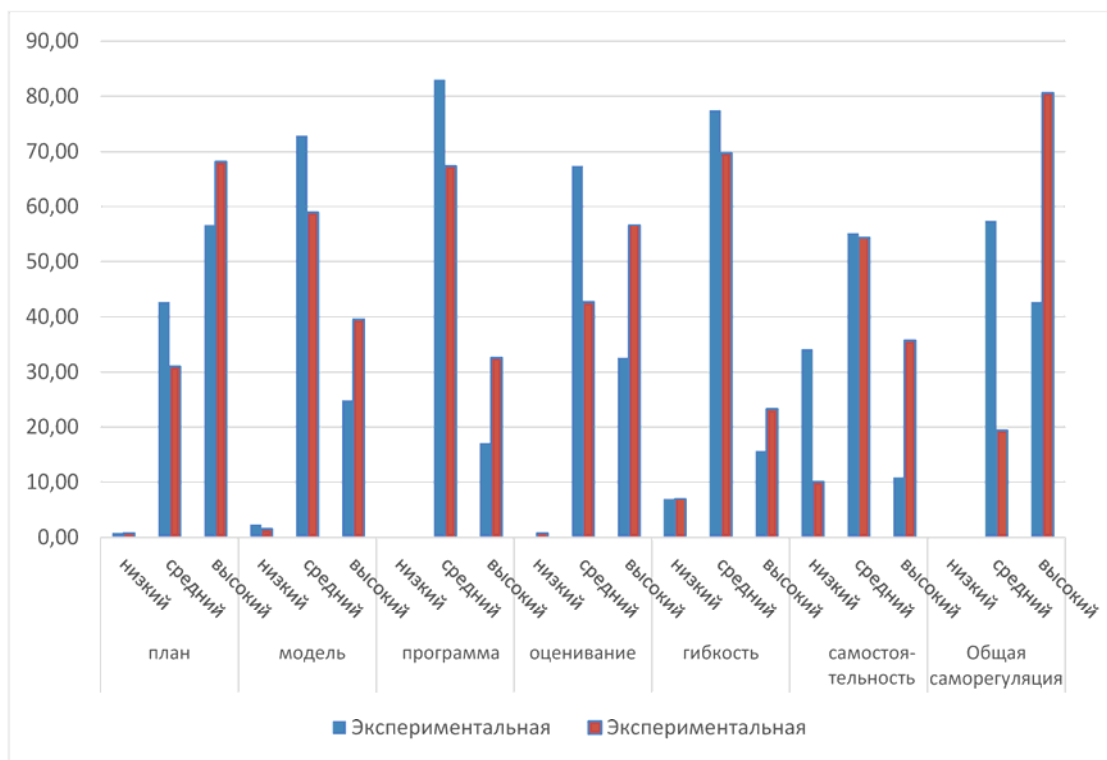


Рис. 3. Уровень характеристик стиля саморегуляции поведения сотрудников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования, в %

По шкале безоценочности (F2), отражающей отсутствие личностной привязки по отношению к опыту, результаты также изменились: высокий уровень до развивающей работы демонстрировали 38,76 %, а после — 56,59 %; средний уровень — 57,36 % и 43,41 %; уровень ниже среднего — 3,88 % респондентов и ни один из них после.

Повысился уровень осознанности (шкала F4), которая проявлялась в умении концентрироваться и действовать осмысленно: количество сотрудников с высоким ее уровнем увеличилось с 19,38 до 40,31 %, а уровень ниже среднего не был отмечен ни у кого, хотя на констатирующем этапе был свойственен 6,98 % сотрудников.

Улучшилось внимание к мыслям, ощущениям и чувствам (шкала F5): вначале был низкий уровень, после развивающей работы он ни у кого не отмечен (на констатирующем этапе его имели 0,78 %); уровень ниже среднего уменьшился (был у 46,51 %, остался лишь у 24,81 %), а средний, наоборот, увеличился (был у 47,29 %, стал у 68,99 %).

Низкий уровень внимательности и осознанности своих действий и когнитивных процессов до проведения развивающей работы демонстрировали 2,33 % сотрудников, после — никто из них; средний — 93,02 и 74,42 %; высокий — 4,65 и 25,28 % сотрудников правоохранительных органов соответственно (рис. 4).

Данные о статистически значимых изменениях показателей всех шкал методики MAAS и FFMQ, кроме F3 (нереагирование), произошедших у сотрудников экспериментальной группы на контрольном этапе, указывают на то, что улучшилась осознанность своих действий и когнитивных процессов, умение выражать мысли и ощущения, способность выполнять поставленную задачу вне зависимости от возникающих мыслей, изменилось внимание к мыслям и ощущениям (см. рис. 4).

С помощью методики «Бос-пульс» было обнаружено развитие у сотрудников правоохранительных органов умения управлять в определенных условиях частотой сердечных сокращений, то есть применение на практике полученных в процессе развивающей работы знаний. До проведения развивающей работы был выявлен уровень управления частотой сердечных — 122 балла, а после — 474 балла.

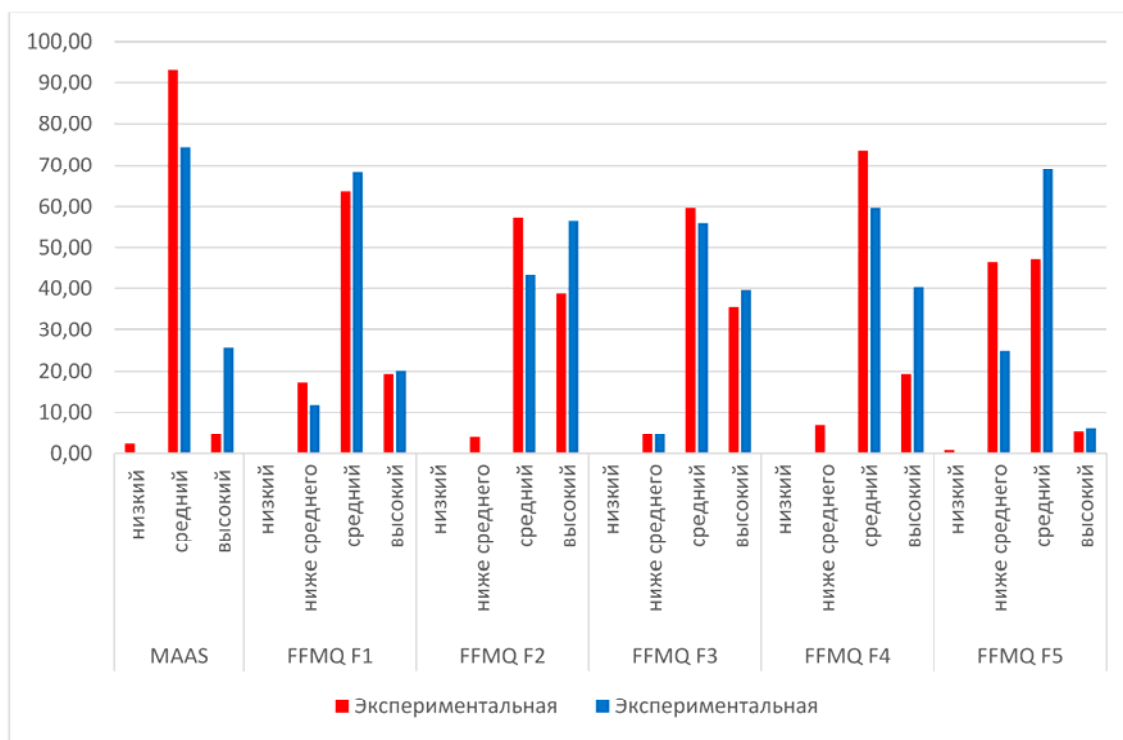


Рис. 4. Уровень осознанности сотрудников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования, в %

Выводы. Проведенное исследование позволило сформулировать некоторые принципиальные положения и выводы.

Деятельность сотрудников правоохранительных органов по борьбе с терроризмом, экстремизмом и преступностью в современных условиях предъявляет все более высокие требования к их профессиональной надежности, психологической, в том числе нервно-психической, устойчивости, предполагая развитые самосознание и способность к произвольной психической саморегуляции.

Представленные в статье результаты исследования подтвердили гипотезу о позитивном влиянии работы в рамках авторской психолого-дидактической программы формирования произвольной саморегуляции у сотрудников правоохранительных органов, ориентированной на развитие их способности к самостоятельному повышению профессионально-психологической надежности своего труда, особенно при возникновении потребности в качественном (а при необходимости и ускоренном) совершенствовании отдельных подразделений, категорий сотрудников или специалистов.

Перспективой дальнейших исследований может стать экспериментальное изучение связей между требованиями профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов; профессиональными стандартами, соответствующими им психологическими качествами и состояниями работоспособности, и учебно-профессиональными задачами, рекомендуемыми для включения в специализированные тренинговые психолого-дидактические программы.

Актуальным и перспективным является рассмотрение роли отдельных педагогических задач в проверке качества сформированных ранее компетенций; определение периода сохранения на высоком уровне сформированных навыков; результатов их проверки в критических условиях реальной деятельности; возможности использования более совершенной аппаратуры; обучения специалистов по этому направлению подготовки сотрудников правоохранительных органов.

Список источников

1. Алексеев А. В. Психомышечная тренировка — метод психической саморегуляции. — М., 1979. — 190 с.
2. Алексеев А. В. Себя преодолеть. — М., 1978. — 144 с.
3. Беляев Г. С., Лобзин В. С., Копылова И. А. Психогигиеническая саморегуляция. — Л. : Медицина, 1977. — 160 с.
4. Берг Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. — Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2005. — 63 с.
5. Волков А. А. Особенности психологической подготовки полицейских в условиях учебных подразделениях // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. — 2015. — № 3. — С. 163.
6. Гайдамашко И. В. Проблемы Личной Безопасности // Живая психология. — 2014. — № 1 (1). — С. 76–84.
7. Дикая Л. Г., Гримак Л. П. Теоретические и экспериментальные проблемы управления психическим состоянием человека // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. — М., 1983. — С. 28–54.
8. Коблов Ф. Ч. Совершенствование профессионального обучения рядового и младшего начальствующего состава органов внутренних дел в условиях региона : дис. ... канд. пед. наук. — Владикавказ, 2015. — 285 с.
9. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. — М., 1989. — 303 с.
10. Лобзин В. С., Решетников М. М. Аутогенная тренировка : справ. пособие для врачей. — Л. : Медицина, 1986. — 280 с.
11. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. — М. : Когито-Центр, 2015. — 304 с. — (Университетское психологическое образование).
12. Мичурин М. И. Психологическая подготовка военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях // Психология, социология и педагогика. — 2012. — № 12. — URL : <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1494> (дата обращения: 07.06.2018).
13. Нагоева М. А. Особенности профессиональной психологической подготовки сотрудников полиции к действиям в горной местности // Современное общество, образование и наука : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. : в 16 ч. — Тамбов, 2015. — С. 88–91.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — 424 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Т. 2. — М., 1989. — 328 с.
16. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. — Харьков : Гуманитарный центр, 2007. — 276 с.
17. Смирнов В. Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел : моногр. — М., 2003. — 288 с.
18. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. — 1984. — № 4. — С. 65–73.
19. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. — М. : Высшая школа, 2007. — 639 с.
20. Юмартова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. — 2016. — № 37 (4). — С. 105–115.

References

1. Alekseev A. V. *Psihomyshechnaja trenirovka — metod psihicheskoj samoreguljacji* [Biofeedback Training: a Method of Psychological Self-Regulation]. Moscow, 1979, 190 p. (In Russian).
2. Alekseev A. V. *Sebja preodolet'* [Overcoming Oneself]. Moscow, 1978, 144 p. (In Russian).
3. Beljaev G. S., Lobzin V. S., Kopylova I. A. *Psihogigienicheseskaja samoreguljacija* [Psychological Self-Regulation]. Leningrad, Medicine Publ., 1977, 160 p. (In Russian).
4. Berg T. N. *Nervno-psihicheskaja neustojchivost' i sposoby ee vyjavlenija* [Psychological Instability and Methods of its Detection]. Vladivostok, Maritime State University Publ., 2005, 63 p. (In Russian).
5. Volkov A. A. The Peculiarities of Police Officers' Psychological Training in Training Units. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gumanitarnogo instituta* [Bulletin of North Caucasus Humanitarian University]. 2015, no. 3, pp. 163. (In Russian).
6. Gajdamashko I. V. Issues of Personal Security. *Zhivaja psihologija* [Live Psychology]. 2014, no. 1 (1), pp. 76–84. (In Russian).
7. Dikaja L. G., Grimak L. P. Theoretical and Experimental Issues Associated with the Monitoring of People's Psychological State. *Voprosy kibernetiki. Psihicheskie sostojanija i jeffektivnost' dejatel'nosti* [Cybernetics Issues. Mental States and Performance Efficiency]. Moscow, 1983, pp. 28–54. (In Russian).
8. Koblov F. Ch. *Sovershenstvovanie professional'nogo obuchenija rjadovogo i mladshogo nachal'stvujushhego sostava organov vnutrennih del v uslovijah regiona* [Improving Vocational Education of Junior Police Officers in the Region]. Vladikavkaz, 2015, 285 p. (In Russian).
9. Lebedev V. I. *Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah* [Individuals in Extreme Conditions]. Moscow, 1989, 303 p. (In Russian).
10. Lobzin V. S., Reshetnikov M. M. *Autogennaja trenirovka* [Autogenic Training]. Leningrad, Medicine Publ. 1986, 280 p. (In Russian).
11. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. *Diagnostika samoreguljacji cheloveka* [Understanding Self-Regulation]. Moscow, Kogito-Centre Publ., 2015, 304 p. (In Russian).
12. Michurin M. I. Military Officers' Emergency Management Training. *Psihologija, sociologija i pedagogika* [Psychology, Sociology, Pedagogy]. 2012, no. 12, URL : <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1494> (accessed: 07.06.2018). (In Russian).
13. Nagoeva M. A. The Peculiarities of Vocational Training of Police Officers for Working in Mountain Regions. *Sovremennoe obshhestvo, obrazovanie i nauka: sbornik naucnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 16 castjah* [Contemporary Society, Education and Science: Proceedings of an International Research Conference: in 16 parts]. Tambov, 2015, pp. 88–91. (In Russian).
14. Rubinshtejn S. L. *Problemy obshhej psihologii* [General Psychology Issues]. Moscow, 1973, 424 p. (In Russian).
15. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii* [General Psychology Foundations]. Moscow, 1989, vol. 2, 328 p. (In Russian).
16. Smirnov B. A., Dolgopolova E. V. *Psihologija dejatel'nosti v jekstremal'nyh situacijah* [Performance Psychology in Extreme Situations]. Kharkov, Humanitarian Centre Publ., 2007, 276 p. (In Russian).
17. Smirnov V. N. *Osobennosti professional'noj jekstremal'no-psihologicheskoj podgotovki sotrudnikov special'nyh podrazdelenij organov vnutrennih del* [Peculiarities of Professional Psychological Training of Marine Officers (Ministry of Internal Affairs)]. Moscow, 2003, 288 p. (In Russian).
18. Safin V. F., Nikov G. P. Psychological Aspects of Self-Determination. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1984, no. 4, pp. 65–73. (In Russian).
19. Huturskoj A. V. *Sovremennaja didaktika* [Modern Didactics]. Moscow, Higher School Publ., 2007, 639 p. (In Russian).
20. Jumartova N. M., Grishina N. V. Mindfulness: Psychological Characteristics and Assessment Tools. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2016, no. 37 (4), pp. 105–115. (In Russian).

Информация об авторах

Сорокоумова Елена Александровна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Лаптев Роман Вячеславович — магистрант кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Устюжанин Николай Николаевич — старший преподаватель кафедры огневой подготовки ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации».

Information about the authors

Sorokoumova Elena Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Labour Psychology and Psychological Counselling at Moscow State Pedagogical University.

Laptev Roman Vyacheslavovich — Master Student of the Department of Labour Psychology and Psychological Counselling at Moscow State Pedagogical University.

Ustyuzhanin Nikolay Nikolayevich — Assistant Professor in the Department of Marksmanship Training at Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 01.09.2020; одобрена после рецензирования 05.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 01.09.2020; approved after reviewing 05.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 146–157.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 146–157.

Научная статья

УДК 159.928.235:316.614

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.014

Когнитивно-личностные предикторы магического мышления в период социального взросления

Суворова Ольга Вениаминовна

Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний, Рязань, Россия
olgavenn@yandex.ru

Кочеганова Полина Петровна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия
polya.co4eganova@mail.ru

Юдина Елена Алексеевна

Нижегородский институт управления
(филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации), Нижний Новгород, Россия
elena_ilyinskaya@mail.ru

Аннотация. Целью статьи является анализ онтологических аспектов магического мышления как социально-психологического феномена, а также его когнитивно-личностных предикторов в период социального взросления.

Гипотеза исследования заключается в постулировании магического мышления как копинг-стратегии, коррелирующей с комплексом когнитивно-личностных предикторов.

Научная новизна исследования — в системном анализе когнитивно-личностных детерминант магического мышления взрослого человека как психологической категории. В процессе исследования использовались мета-анализ, системный анализ.

В статье представлены материалы, полученные в результате проведенного авторами полустандартизированного интервью с людьми, имеющими выраженное магическое мышление, а также результаты проведенного наблюдения. Эмпирически выявлены следующие когнитивно-личностные особенности людей как предикторы магического мышления: эклектичное мировоззрение; искажение причинно-следственных связей и соблюдение принципа жесткого детерминизма; повышенная тревожность, коррелирующая с высокими показателями нейротизма и фрустрации; экстернальный и интернальный locus контроля, а также сверхконтроль; аффективное воображение и склонность к эскапизму, тенденции макиавеллизма; преобладание когнитивных искажений и резонерства при средних и высоких когнитивных способностях, а также стремлении к самореализации.

Ключевые слова: магическое мышление, религиозное мышление, копинг-стратегии, вера в сверхъестественное, когнитивные искажения, личность с магическим мышлением, мифо-магическая картина мира, невротический сверхконтроль, магия, эзотерика.

Для цитирования: Суворова О. В., Кочеганова П. П., Юдина Е. А. Когнитивно-личностные предикторы магического мышления в период социального взросления // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 146–157. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.014.

Original article

Cognitive and Personality Predictors of Magical Thinking during Social Maturity

Suvorova Olga Veniaminovna

Academy of Law and Management
of the Federal Penal Service, Ryazan, Russia
olgavenn@yandex.ru

Kocheganova Polina Petrovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin,
Nizhny Novgorod, Russia
polya.co4eganova@mail.ru

Yudina Elena Alekseyevna

Nizhny Novgorod Institute of Management
and Public Service under the President
of the Russian Federation,
Nizhny Novgorod, Russia
elena_ilyinskaya@mail.ru

Abstract. The aim of the article is to analyze ontological aspects of magical thinking as social and psychological phenomenon and to investigate its cognitive and personality predictors during social maturity. The hypothesis of the research consists in the fact magical thinking is treated as a coping strategy which correlates with a complex of cognitive and personality predictors.

The scientific novelty of the research consists in systemic analysis of cognitive and personality determinants of magical thinking of a mature person as a psychological category. The research uses meta analysis and systemic analysis.

The article presents data collected via semi-structured interviews with people who have profound magical thinking and data collected via observation. Empirical research identifies the following cognitive and personality predictors of magical thinking: eclectic worldview; distortion of causal relationships and preservation of rigid determinism; high anxiety correlating with high neuroticism and frustration; external and internal locus of control, overcontrol; affective imagination and escapism, machiavellianism tendencies; cognitive distortion and reasoning with average and high cognitive abilities, self-realization.

Key words: magical thinking, religious thinking, coping strategy, supernatural beliefs, cognitive distortions, personality with magical thinking, magico-mythical worldview, neurotic control, magic, esotericism.

For citation: Suvorova O. V., Kocheganova P. P., Yudina E. A. Cognitive and Personality Predictors of Magical Thinking during Social Maturity. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 146–157. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.014.

Актуальность. Проблема когнитивно-личностных особенностей взрослых людей с магическим мышлением актуальна для социокультурной и психологической практики, поскольку сегодня отмечается увеличение количества лиц, обращающихся за психологической помощью и имеющих склонность к интуитивному и мифологическому менталитету.

Понимание социально-психологических и онтогенетических причин развития магического мышления у взрослого человека важно для эффективного психологического сопровождения данной категории клиентов с целью определения проблем, способствовавших изменению их сознания и мировоззрения, поиска системы фиктивных идей, характерных для подобных личностных деформаций.

Кроме того, в плане методологического самоопределения важно выделить сущностные характеристики магического мышления и его детерминанты.

Понятие магического мышления разработано преимущественно в культурологическом и социокультурном значениях (Жмуров, 2010). В качестве детерминант магического мышления длительное время рассматривались преимущественно социокультурные факторы, а основными формами его репрезентации были магия и религия как мировоззренческие конструкты (Голиков, 2020). Магическое мышление применялось в контексте религиоведения и антропологии по отношению к древним обществам и реликтовым культурам. В частности, в подобном ракурсе исследовали магическое мышление К. Леви-Стросс (Леви-Стросс, 1994), Дж. Фрейзер (Фрэйзер, 2001).

Своеобразным переходом от культурно-антропологического дискурса в рассмотрении магического мышления к психологическому понятийному полю является работа Б. Малиновского «Магия. Наука. Религия», где автор пишет о том, что магические действия не являются исключительно атрибутом прошлого, существуют и в настоящее время и напрямую связаны с эмоциональным компонентом психики (Malinowski, 1992). Действительно, мы наблюдаем в современном обществе своеобразное «окультурное возрождение», связанное с распространением магических течений, сект, новых религиозных движений, различного рода эзотерических тренингов и расстановок, магической атрибутики.

Вместе с тем нельзя считать, что современное магическое мышление эквивалентно магическому мышлению первобытного общества, так как на ранних этапах развития человеческой цивилизации магия была единственным способом познания мира и базировалась на сенсорном восприятии и последующей переработке полученных данных, что часто приводило к ложным заключениям.

Современное «окультурное возрождение», или период ремифологизации в общественном сознании, является, прежде всего, психологическим феноменом. И. Е. Кроливецкая в своем диссертационном исследовании связывает актуализацию оккультных и религиозных мифов с наблюдаемыми с конца XX века социально-культурными и экономико-политическими процессами в российском обществе, включая переход к рыночной экономике, глобализацию, инновационные разработки, экономические кризисы (Кроливецкая, 2010). Интересна и концепция Л. Г. Ионина, который связывает рост магического мышления с усложнением технологий, когда невозможность разобраться в устройстве прибора заставляет на бессознательном уровне связывать его работу с определенным ритуалом, например нажатием кнопки (Ионин, 2000).

В качестве психологического феномена магическое мышление изначально изучалось возрастной психологией как часть онтогенеза и психиатрией как один из симптомов психозов различного генезиса (Карагодина, 1997). Ряд исследователей отмечают, что магическое мышление является своего рода компенсацией при сильных ипохондрических страхах (Холмогорова, 2002).

Сравнительно недавно магическое мышление стало предметом практической и социальной психологии. Среди российских исследователей стоит отметить труды А. Б. Холмогоровой, где представлена корреляция магического мышления и личностных расстройств (Холмогорова, 2002), и Е. В. Субботского, в которых рассматривается специфика детского и взрослого магического мышления и его формы (Субботский, 2014). Среди зарубежных исследователей в последние годы особенно актуальным становится рассмотрение магического мышления в контексте обсессивно-компульсивного расстройства (Fite, 2020; Lucas, 2020).

Таким образом, исследование когнитивно-личностных предикторов магического мышления имеет особую актуальность в связи с междисциплинарным характером данного предмета исследования, его недостаточной изученностью в психологической практике, а также широкой представленностью в современном обществе.

Целью исследования являлся системный анализ дефиниции «магическое мышление» как социально-психологического феномена, а также эмпирическое изучение когнитивно-личностных предикторов магического мышления.

Гипотеза исследования заключалась в постулировании магического мышления как копинг-стратегии, коррелирующей с комплексом когнитивно-личностных предикторов.

Методы исследования. Для реализации поставленной цели были применены междисциплинарный мета-анализ работ российских и зарубежных исследователей, посвященных различным формам и проявлениям магического мышления, а также полустандартизированное интервьюирование взрослых лиц с мышлением, которое выражается в вере в магию, эзотерику, силу мыслей, мантические практики и загробную жизнь, с целью выявления и уточнения их личностных особенностей на основе выделенных маркеров.

Большинство из 15 вопросов интервью предоставляли респондентам возможность для развернутого и подробного ответа, позволяющего оценить выраженность у них когнитивно-личностных предикторов магического мышления. Приведем примеры вопросов: «Чем для Вас является магия? Это определенная философия, образ жизни или способ достижения желаемого?»; «Как Вы относитесь к популяризации магии в современном обществе? Это сакральное знание или знание, доступное каждому?»; «Считаете ли Вы, что магия помогла Вам в жизни?»; «Насколько для Вас интересна тема предсказаний и возможность знать свое будущее?»; «Какие люди в основном обращаются к магии?».

По результатам интервью был проведен контент-анализ ответов, который позволил выделить когнитивно-личностные предикторы магического мышления на основе выделенных маркеров. Также учитывалось смысловое содержание ответов, использованная терминология, вербальное и невербальное поведение при проведении интервью.

Респондентами были 50 человек в возрасте от 19 до 45 лет, 80 % из которых были трудоустроены и имели высшее образование. Все респонденты отметили эзотерику как значимую часть своей жизни.

Исследование также включало несистематическое наблюдение за проявлением магического мышления в повседневной жизни у людей без выраженных психических нарушений.

Обсуждение результатов исследования. Мета-анализ исследований российских и зарубежных авторов: В. А. Жмурова (2010), З. Юнга (2010), К. Леви-Стросса (1994), Е. Г. Карагодиной (1997), А. А. Холмогоровой (2002), Е. В. Субботского (2014) позволил выявить базовые характеристики магического мышле-

ния (табл. 1), исходя из которых можно определить его как специфическую исторически сформированную копинговую стратегию, базирующуюся на искажении причинно-следственных связей и законов логики, а также веру в возможность преобразования действительности посредством символических действий и мыслей.

Таблица 1

Определения и маркеры магического мышления у различных авторов

Авторы	Определения	Маркеры
В. А. Жмуров	Убеждение о возможности влияния на действительность посредством символических психических или физических действий и/или мыслей	Убеждение, символические действия, слитность мысли и действия, нарушение причинно-следственных связей
К. Г. Юнг	Неотъемлемая составляющая коллективного бессознательного. Действие архетипов приводит к возрождению в сознании человека магического мышления: «он (человек. — Прим. авт.) превращает другого или себя самого в бога или дьявола»	Бессознательное, архетип, страх
К. Леви-Стросс	Концепция «эффективности символов», которые обеспечивают коммуникативный резонанс психических и физических структур	Символьные действия, внушение
П. Е. Мил	Убеждения, квази-убеждения или полусерьезные представления о том, что события, которые в соответствии с данной культурой не могут иметь причинно-следственную связь, но, тем не менее, влияют друг на друга	Убеждения, квази-убеждения, нарушение причинно-следственных связей
Е. Г. Карагодина	Тип мышления, которому свойственно игнорирование законов логики, нечувствительность к объективным причинно-следственным связям, принцип «жесткого» детерминизма, анимизм, оценка событий на основании когнитивного искажения «после того, значит, вследствие того»	Нарушение причинно-следственных связей, детерминизм, анимизм, когнитивные искажения
А. А. Холмогорова	Результат нарушения процесса деидеализации, с одной стороны, и защита от угрожающей реальности, с которой не построено надежных кооперативных связей, с другой	Психологическая защита, идеализация, сверхконтроль
Е. В. Субботский	Магическое мышление — это мышление, в процессе которого осуществляются события, нарушающие известные законы физики, биологии и психологии	Нарушение причинно-следственных связей, анимизм, воображение

На основе полученных маркеров было разработано интервью.

Категории и единицы контент-анализа ответов респондентов как маркеры их магического мышления, а также их выраженность у респондентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Категории, единицы контент-анализа
как маркеры когнитивно-личностных предикторов магического мышления
и их выраженность у респондентов, в %

Категории контент-анализа	Единицы контент-анализа	Выраженность у респондентов
Эклектичное мировоззрение: нарушение требований объективности, сочетание различных положений из разных наук и систем знания	Использование слов: «ученые, наука, доказано, подтверждено, исследования, частоты, резонанс Шумана, ДНК, гены, вибрации, бог, вера, магия, творец»	100
Повышенная эмоциональность и тревожность: склонность преодолеть тревогу и любое жизненное препятствие посредством магических действий	Фразы: «я ничего не боюсь, я точно уверен(а), ведьмы сильнее обычных людей, магия помогает обезопасить себя и близких, порча, сглаз, проклятие, следует опасаться, не думайте, опасайтесь, не трогайте». Невербальное поведение: активная жестикуляция, быстрый и сбивчивый темп речи, громкая эмоционально окрашенная речь с утвердительной интонацией, компульсивные действия	83
Искажение причинно-следственных связей: детерминизм по принципу близости/последовательности событий, «после значит вследствие»; вера в то, что мысль материальна, в возможность воздействия на действительность ритуальными практиками; исключение случайностей; вера в приметы, вещие сны	Использование в ответах слов и фраз: «карма, астрология, будущее определено, так предначертано, судьба такая, у всего есть причины; это у меня на роду написано; родовая ведьма; болезнь от черной магии»	100
Экстернальный и интернальный локус контроля: негативные события зависят от внешних факторов (положения планет, магии других людей); позитивные события связываются с магическими особенностями респондента или помощью со стороны экстрасенсов, высших сил	Дефиниции: Высшие силы, бог, творец, черти, карма, ритуал, порча, сглаз, ретроградный Меркурий, затмение, полнолуние, род, материальность мыслей	83
Аффективное воображение и эскапизм: отсутствие профессии, не связанной с магическим мышлением; увлечение созданием магических артефактов; сокращение социальных контактов, стремление выстраивать социальные контакты с людьми со схожим мировоззрением	Упоминание в речи слов и словосочетаний: параллельные миры, сущности, мифические существа	66

Окончание таблицы 2

Категории контент-анализа	Единицы контент-анализа	Выраженность у респондентов
Невротический сверхконтроль: стремление предупредить, защитить, предсказать будущее; контролировать свою жизнь и жизнь других людей; чрезмерная забота о ближайшем окружении, часто совмещаемая с различного рода фобиями	Отражение в ответах способности предчувствовать, предвидеть, предугадывать события, включая болезни, аварии, измены, разводы, веру в возможность их предотвращения посредством магических действий	90
Макиавеллизм: использование манипулятивных техник в процессе межличностного взаимодействия, подозрительное и высокомерное отношение к другим людям	Использование в ответах слов и фраз: избранные, непосвященные, низшая каста, просветленные, ведьма, экстрасенсы, я точно знаю, другие не понимают, не доросли, общество развивается, все образованные люди знают	64

В результате проведенного интервью были выделены некоторые когнитивно-личностные детерминанты магического мышления.

Среди участников 50 % были не просто заинтересованы в диалоге, но и проявляли склонность к резонерству, обусловленному особенностями личностно-мотивационной сферы. Содержание их ответов свидетельствовало не только о наличии магического мышления в виде отдельных заблуждений и установок, но и о его превалировании над остальными формами и способами восприятия действительности, уверенности в своих взглядах и стремлении продвигать их в обществе. Люди, не разделявшие их взглядов, определялись ими как «непросветленные», с плохой кармой, из низшей касты, «кролики» (подопытные). Подобные трактовки свидетельствовали о наличии у этих интервьюируемых черт макиавеллизма.

Умеренную заинтересованность в интервью и хорошую выдержку продемонстрировали 20 % участников. Еще 20 % интервьюируемых в процессе беседы были сильно взволнованы, а 10 % респондентов неоднократно переносили время и дату проведения интервью, показывая свою значимость и доминирование в рассматриваемых вопросах. Очевидно, что таких респондентов сильно беспокоило, какое впечатление они производят на интервьюера, но уверенность в постулируемых идеях была выражена слабее, чем у остальных.

Исходя из результатов контент-анализа, представленных в таблице 2, и проведенного наблюдения, удалось выявить шесть когнитивно-личностных детерминант магического мышления.

1. Эклектичное мировоззрение. Всем (100 %) респондентам свойственно смешение мифо-магической, религиозной и научной картин мира с доминированием первой. Часто для обоснования своих воззрений они стремятся найти им подтверждение в объективных, на их взгляд, источниках, однако не критичность мышления приводит к использованию псевдонаучных источников и формированию таких тезисов, как «ученые доказали, что вода имеет память». Эклектичность наблюдается также в смешении различных источников (учение о карме, чернокнижие, христианская мистика, эгрегоры и пр.). Их эклектичное мировоззрение не всегда представляет собой конгломерат теорий и представлений. Часто это достаточно структурированная картина мира, для объяснения которой предусмотрен свой теоритический и методологический базис, включая и довольно сложные философские концепции.

2. Повышенная эмоциональность и тревожность была отмечена у 83 % респондентов. Высокая тревожность в совокупности с высоким локусом контроля и доминированием принципа жесткого детерминизма свидетельствует о нетерпимости к фрустрации. Человек с магическим мышлением тяжело переносит состояние неопределенности и невозможности удовлетворить потребности, включая одобрение, принятие, любовь и пр. Неопределенность заставляет искать готовое окончательно выверенное решение (Голиков, 2020). Фрустрация приводит к появлению и развитию таких состояний как разочарование, тревога, раздражение и даже отчаяние. Стремление избавиться от этого состояния и невозможность его принятия и преодоления на уровне сознания актуализирует в психике магическое мышление и порождает действие в виде магического ритуала. Данная особенность находит подтверждение также в экспериментальных исследованиях С. Н. Ениколоповой, Э. Э. Байрамовой (Байрамова, Ениколопов, 2016), последняя даже использует специальный термин «магическая тревожность». Авторы также неоднократно наблюдали проявление подобного паттерна у лиц с магическим мышлением. Так, безответная симпатия в связи с личностными особенностями, наличием в анамнезе травмы отвержения становится достаточно существенным стрессовым фактором. Нежелание проживать данное эмоциональное состояние заставляет наблюдаемого обращаться к магическим ритуалам в виде приворотов, привязок, любовных заговоров. Магические ритуалы также применяются для снижения уровня тревожности перед экзаменами, собеседованием, медицинским обследованием и другими ситуациями, когда наблюдаемый теряет полный контроль над ситуацией.

3. Детерминизм и искажение причинно-следственных связей были свойственны 100 % обследованных. Данная особенность проистекает из предыдущей, когда повышенная тревожность и неумение перерабатывать переживания в ситуации дистресса приводят к потребности избегать таких ситуаций посредством искажения причинно-следственных связей и отказа от неопределенности как таковой. Помимо когнитивного искажения «после — значит вследствие», также встречалась потребность поиска первопричины любого события, причем предпочтение всегда отдавалось причинам, соответствующим магическому мировоззрению. Например, расставание партнеров связывалось с порчей, рассоркой, кармой, приворотом и только в последнюю очередь — с психологической и физиологической несовместимостью партнеров. Аналогично болезнь могла трактоваться с позиции кармы, порчи, проклятия, плохих мыслей. Сложность заключалась в том, что детерминирующих факторов оказывалось слишком много и человеку с магическим мышлением было крайне сложно предусмотреть их все, следовательно повышался уровень тревоги. Так, например, на денежные убытки или потерю работы, по мнению некоторых наблюдаемых, влияли транзит Сатурна, ретроградный Меркурий, сглаз завистников, экономический кризис, карма, денежная порча, закрытый денежный канал и др.

4. Невротический сверхконтроль, экстернальный и интернальный локус контроля — свойство личности приписывать свои успехи или неудачи только внутренним либо только внешним факторам. Интересен тот факт, что 90 % респондентам были свойственны оба локуса в зависимости от ситуации, однако один являлся преобладающим. Например, вера в способность своими мыслями привлечь счастье, любовь, материальное благополучие, повлиять на мысли и поведение другого человека или же, напротив, навлечь болезни и неприятности относится к интернальному, а вера в возможность наведения порчи, приворота, проклятия, в одушевленность Вселенной, в существовании различного рода мифологических, фольклорных персонажей, воздействующих на человека, — к экстер-

нальному локусу контроля. В данном случае экстернальный локус контроля связан не столько с некритичностью мышления, сколько с эмоциональной вовлеченностью в магическое действие, потребностью в подобного рода декорациях, отвлекающих от личностных проблем. Невротический сверхконтроль выражался в избегающем поведении, когда субъект избегал ситуаций, которые не мог полностью контролировать, например работа по найму, построение равноправных межличностных отношений, дружба, социальные проекты. Также формой проявления сверхконтроля являлось стремление контролировать свои мысли, проведение магических ритуалов для защиты от возможной проблемы. Например, один из интервьюируемых на вопрос о том, что именно дает ему возможность предсказывать будущее, ответил «предупрежден, значит вооружен». В результате магическое мышление становилось неким подобием защитной раковины, но делало человека ригидным во всех аспектах психической жизни.

5. Аффективное воображение, а также склонность к эскапизму, невозможность длительное время взаимодействовать с травмирующей реальностью приводят к активации аффективного воображения, когда проблемы и конфликты разрешаются в сознании человека с магическим мышлением, а не в реальности. Тематические форумы, посвященные магии и эзотерике, интернет-пространство в целом, продукты массовой культуры, популяризирующие мифо-магическую картину мира, также способствуют усилению влияния аффективного воображения у лиц. Важно отметить исключительное психологическое влияние виртуализации и виртуальной реальности на сознание людей. Виртуальное пространство выступает катализатором для развития эскапизма, неадаптивного воображения, но вместе с тем уничтожает грань между реальностью и умозрительными конструкциями, которая в силу особенностей мышления не всегда устойчива у респондентов. Суеверия, включая веру в приметы, вещи сны и фольклорных персонажей (домовые, черти), совмещалось с элементами научной картины мира, прагматичностью, рациональными действиями. Среди интервьюируемых 76 % разделяли магическое время и пространство и обычное, профанное, 80 % отметили, что понимали богов и мифологических существ в большей степени как метафизические сущности, персонифицируя их для вовлеченности или удовольствия. Иными словами, наблюдалась выраженная потребность в эскапизме, когда магия неосознанно воспринимается как форма ролевой игры, а выбранный образ ведьмы или экстрасенса — как способ самопрезентации.

6. У 64 % интервьюируемых наблюдались черты макиавеллизма, выражавшиеся в использовании манипулятивных техник при межличностном взаимодействии, в подозрительном отношении к другим людям. Предметом манипуляций чаще всего выступало владение неким «сакральным знанием», доступным только особому кругу лиц, который либо приближен к носителю знания, либо обладает аналогичными способностями. Большинству опрошенных также было свойственно демонстрационное игнорирование норм социальной морали, в частности такие утверждения, как «для меня не существует добра и зла», «ради своих целей я готов(а) на все».

Наблюдение показало, что люди с магическим мышлением достаточно часто любят создавать образ холодных, циничных людей, добивающихся своих целей и равнодушных к мнению окружающих. Однако при более длительном наблюдении выражалась их зависимость от социальных норм, сострадательность, склонность к созависимости и неумение выстраивать межличностные отношения. Стремление уйти от социальных контактов с людьми часто компенсировалось особым отношением к природе, животным. Многие из интервьюируемых, например, поддерживали зоозащитные организации.

Обозначенные когнитивно-личностные особенности предполагают определенную специфику коррекции и психологического сопровождения взрослых лиц с магическим мышлением.

В первую очередь стоит отметить, что крайне редким является прямой запрос по коррекции магического мышления, так как в большинстве случаев оно не рассматривается клиентом как личностная особенность или первоисточник каких-либо проблем, некоторая данность, мировоззренческий базис, не подлежащий обсуждению. Магическое мышление при этом не постулируется как нечто священное и необсуждаемое, как, например, бывает с религиозным фанатизмом. Напротив, при заинтересованности психолога клиент, скорее всего, поделится своими представлениями, так как это даст возможность занять позицию наставника или учителя (макиавеллизм). Таким образом, специалист сталкивается с магическим мышлением не в формате запроса, а уже в процессе беседы с клиентом. Запросы, как показывает наблюдение, в большинстве случаев связаны с межличностными отношениями (между родителями и детьми, супругами, романтические и сексуальные отношения). Также клиент с магическим мышлением может обратиться с различными формами невроза, включая обсессивно-компульсивные расстройства (ОКР) и психосоматические проявления, или депрессией и пр.

Выводы. Исследование сущностных характеристик магического мышления и его когнитивно-личностных детерминант у взрослых позволило сделать некоторые выводы.

Магическое мышление представляет собой обусловленный историко-культурными факторами феномен и рассматривается как часть онтогенеза в рамках возрастной психологии, как один из симптомов эндогенных психозов в психиатрии. В контексте психологического знания магическое мышление представляет собой специфическую копинговую стратегию, базирующуюся на искажении причинно-следственных связей и законов логики, а также вере в возможность преобразования действительности посредством символических действий и мыслей.

Выявляются следующие личностные предикторы магического мышления взрослых: эклектичное мировоззрение, то есть совмещение магической, религиозной и научной картины мира; искажение причинно-следственных связей и соблюдение принципа жесткого детерминизма; повышенная тревожность, коррелирующая с высокими показателями нейротизма и фрустрации; экстернальный и интернальный локус контроля, а также сверхконтроль; аффективное воображение и склонность к эскапизму, тенденции макиавеллизма, выражающиеся в использовании манипулятивных техник, подозрительности и демонстративном отказе от социальных норм; преобладание когнитивных искажений и резонерства.

Несмотря на не критичность мышления и отсутствие склонности к рефлексии, у лиц с магическим мышлением наблюдаются высокие способности к анализу, обобщению, обучению в целом, развитое воображение, широкий круг интересов, стремление к творчеству, эмоциональность. Основной их проблемой являются постепенное снижение социальной адаптации, существенные проблемы с выстраиванием межличностных отношений и личностные расстройства.

Список источников

1. Байрамова Э. Э., Ениколопов С. Н. Магическое мышление в структуре когнитивных процессов и защитных механизмов // Научное издание : сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рощиной. — М. : Сам Полиграфист, 2016. — С. 58–60.
2. Голиков К. С. Экзистенциальная истина: о личном без границ // Вестник Мининского университета. — 2020. — Т. 8, № 4. — С. 12.

3. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. — М. : Джангар, 2010. — 864 с.
4. Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие : учеб. пособие. — М. : Логос, 2000. — 430 с.
5. Карагодина Е. Г. Социальные и индивидуальные аспекты современного мистического мышления (по материалам исследования целителей-экстрасенсов) // Социальная и клиническая психиатрия. — 1997. — Т. 7, № 3. — С. 67–89.
6. Кроливецкая И. Е. Процессы ремифологизации массового сознания в современном российском обществе : дис. ... канд. филос. наук. — Зерноград, 2010. — 171 с.
7. Леви-Стросс К. Первобытное мышление / пер., вступ. ст. и прим. А. Б. Островского. — М. : Республика, 1994. — 384 с.
8. Субботский Е. В. Экскурсии в зазеркалье : Магическое мышление в современном мире // Психолог. — 2014. — № 4. — С. 30–73.
9. Фрэзер Дж. Золотая ветвь : Исследование магии и религии / пер. с англ. М. К. Рыклина. — М. : Terra-Книжный клуб, 2001. — 528 с.
10. Холмогорова А. Личностные расстройства и магическое мышление // Московский психотерапевтический журнал. — 2002. — № 4. — С. 80–88.
11. Юнг К. Г. Психология бессознательного : пер. с англ. / под ред. В. В. Зеленского. — 2-е изд. — М. : Когито-Центр, 2010. — 352 с.
12. Fite R. Adut, S. Magee J. Do you believe in magical thinking? Examining magical thinking as a mediator between obsessive-compulsive belief domains and symptoms // Behavioural and Cognitive Psychotherapy. — 2020.
13. Lucas D. Magical thinking in obsessive-compulsive disorder. Conference. — London : University College London, 2020. — URL : <https://clck.ru/NZ9sG> (accessed: 18.05.2020).
14. Malinowski B. Magic, Science and Religion and Other Essays. — Illinois : Waveland Press, 1992. — 274 p.
15. Meehl P. E. Manual for use with checklist of schizotypic signs. — Minneapolis : University of Minnesota, 1964. — 106 p.

References

1. Bajramova Je. Je., Enikolopov S. N. Magical Thinking in the Structure of Cognitive Processes and Protective Mechanisms. *Cbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii s Mezhdunarodnoj uchastiem* [Proceedings of a Research Conference with International Participation]. Zvereva N. V., Roshhina I. F. (eds.). Moscow, Self Printer Publ., 2016, pp. 58–60. (In Russian).
2. Golikov K. S. Existential Truths: Revealing One's Secrets. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2020, vol. 8, no. 4, pp. 12. (In Russian).
3. Zhmurov V. A. *Bol'shaja jenciklopedija po psihiatrii* [Big Encyclopedia of Mental Health]. Moscow, Dzhangar Publ., 2010, 864 p. (In Russian).
4. Ionin L. G. *Sociologija kul'tury: put' v novoe tysjacheletie* [Sociology of Culture: a Thousand-Year Journey]. Moscow, Logos Publ., 2000, 430 p. (In Russian).
5. Karagodina E. G. Social and Individual Aspects of Modern Mystical Thinking (on the materials of psychic healing). *Social'naja i klinicheskaja psihiatrija* [Social and Clinical Psychiatry]. 1997, vol. 7, no. 3, pp. 67–89. (In Russian).
6. Kroliveckaja I. E. *Processy remifologizacii massovogo soznaniya v sovremennom rossijskom obshhestve* [Processes of Remythologization of Public Consciousness in Contemporary Russia]. Zernograd, 2010, 171 p. (In Russian).
7. Levi-Strauss K. *Pervobytnoe myshlenie* [Primeval Thinking]. Moscow, Republic Publ., 1994, 384 p. (In Russian).
8. Subbotskij E. V. Through the Looking Glass and Back: Magical Thinking in the Modern World. *Psiholog* [Psychologist]. 2014, no. 4, pp. 30–73. (In Russian).
9. Frazer G. *Zolotaja vetv': Issledovanie magii i religii* [The Golden Bough: A Study in Magic and Religion]. Moscow, Terra-Book Club Publ., 2001, 528 p. (In Russian).

10. Holmogorova A. Personality Disorders and Magical Thinking. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal* [Moscow Psychotherapy Journal]. 2002, no. 4, pp. 80–88. (In Russian).
11. Jung C. *Psihologija besoznatel'nogo* [Psychology of the Unconscious]. Zelensky V. V. (ed.). Moscow, Kogito-Centre Publ., 2010, 352 p. (In Russian).
12. Fite R. Adut, S. Magee J. Do you Believe in Magical Thinking? Examining Magical Thinking as a Mediator between Obsessive-compulsive Belief Domains and Symptoms. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*. 2020.
13. Lucas D. Magical Thinking in Obsessive-compulsive Disorder. Conference. London, University College London Publ., 2020. URL : <https://clck.ru/NZ9sG> (accessed: 18.05.2020).
14. Malinowski B. *Magic, Science and Religion and Other Essays*. Glencoe, Illinois, The Free Press Publ., Reissued Long Grove Publ., Illinois, Waveland Press Publ., 1992, 274 p.
15. Meehl P. E. *Manual for Use with Checklist of Schizotypic Signs*. Minneapolis, University of Minnesota, 1964, 106 p.

Информация об авторах

Суворова Ольга Вениаминовна — доктор психологических наук, профессор ФГКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний».

Кочеганова Полина Петровна — магистрант ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Юдина Елена Алексеевна — аспирант Нижегородского института управления — филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации».

Information about the authors

Suvorova Olga Veniaminovna — Doctor of Psychology, Professor at the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service.

Kocheganova Polina Petrovna — Master Student of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Yudina Elena Alekseyevna — Postgraduate Student at Nizhny Novgorod Institute of Management and Public Service under the President of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 22.11.2020; одобрена после рецензирования 19.12.2020; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 22.11.2020; approved after reviewing 19.12.2020; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 158–172.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 158–172.

Научная статья

УДК 159.942:004::008-057.87

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.015

Взаимосвязь эмоционально-личностных характеристик и особенностей информационной культуры у студентов

Суворова Ольга Вениаминовна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия
olgavenn@yandex.ru

Кухарев Артем Станиславович

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия
acrus.malicious@gmail.com

Юдин Олег Андреевич

Нижегородский институт управления
(филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации),
Нижний Новгород, Россия
o_yudin@mail.ru

Аннотация. В современном обществе происходит глобальная цифровая трансформация: развиваются различные виртуальные сервисы, обучение, а профессиональная деятельность переходит в онлайн-сферу. Все больше времени люди проводят в интернете, пользуясь различными гаджетами, и это представляет опасность для их психоэмоционального состояния.

В зоне риска находятся в первую очередь студенты, являющиеся активными пользователями интернета, в том числе социальных сетей. В связи с этим целью исследования стало изучение взаимосвязи эмоционально-личностных характеристик (тревожность, агрессивность, показатели смысложизненных ориентаций и субъективного благополучия) и особенностей информационной культуры у студентов.

В статье представлен анализ сформированности информационной культуры студентов; эмоциональные и личностные особенности студентов с различным уровнем сформированности информационной культуры; взаимосвязи информационной культуры с эмоционально-личностными характеристиками студентов.

Показано, что у студентов с высоким уровнем информационной культуры выше уровень смысложизненных ориентаций и ниже уровень личностной тревожности, враждебности и агрессивности. Чем менее сформирована у них информационная культура, тем выше напряженность и чувствительность, агрессивность и враждебность, тем чаще наблюдаются признаки психоэмоциональной симптоматики, чувство вины и тем ниже уровень смысложизненных ориентаций и субъективного благополучия.

На основе полученных результатов разработаны рекомендации для психологической службы вуза по развитию у студентов информационной культуры.

Ключевые слова: информационное потребление, информационная культура, информационная психогигиена, студенты, интернет-зависимость, цифровая зависимость, психоэмоциональное благополучие, смысложизненные ориентации, субъективное благополучие, враждебность, агрессивность.

Для цитирования: Суворова О. В., Кухарев А. С., Юдин О. А. Взаимосвязь эмоционально-личностных характеристик и особенностей информационной культуры у студентов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 158–172. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.015.

Original article

The Interconnection between Emotional Characteristics and Information Culture in Students

Suvorova Olga Veniaminovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia
olgavenn@yandex.ru

Kukharev Artem Stanislavovich

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia
acrus.malicious@gmail.com

Yudin Oleg Andreyevich

Nizhny Novgorod Institute of Management,
affiliate of the Russian Academy of National Economy
and Public Administration, Nizhny Novgorod, Russia
o_yudin@mail.ru

Abstract. Contemporary society is characterized by global digital transformation: various virtual services are developing; people are studying and working online. People spend more and more time surfing the internet, exploring various gadgets, which is a great psychological and emotional stressor.

Students, who are active internet users and social media users, are at risk. Therefore, the aim of the research is to investigate the interconnection between students' individual emotional characteristics (anxiety, aggression, values, emotional wellbeing) and information culture.

The article analyzes students' information culture development and investigates the interconnection between students' individual emotional characteristics and their information culture.

The article maintains that students with high-level information culture have well-established and sound values, they are less anxious, show less aggression and hostility. Students with low-level information culture are emotionally unstable, tense, aggressive and hostile, they suffer from guilt, they do not have fixed and sound values.

The analysis of the obtained results was used to develop recommendations for improving students' information culture and providing them with psychological support.

Key words: information consumption, information culture, information psychohygiene, students' internet addiction, digital addiction, psychological and emotional wellbeing, life values, subjective wellbeing, hostility, aggression.

For citation: Suvorova O. V., Kukharev A. S., Yudin O. A. The Interconnection between Emotional Characteristics and Information Culture in Students. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 158–172. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.015.

Введение. Проблема формирования информационной культуры у студентов является крайне актуальной. В условиях глобализации в современном обществе на первый план выходит значимость умения работать с информационными потоками. Однако большинство людей оказываются неспособными эффективно усваивать и анализировать поступающую к ним информацию: скорость ее поступления и объемы настолько возросли, что мозг человека не справляется с этой нагрузкой.

Зону риска представляют студенты, для которых интернет является нормой жизни. Возникновение зависимости от интернета, социальных сетей и гаджетов может приводить к различным психоэмоциональным нарушениям, а также провоцировать психические расстройства, вследствие чего крайне актуальной становится задача исследования взаимосвязи информационной культуры и психологических особенностей личности, особенно студентов, тем более что в психологических исследованиях по данной проблеме в основном рассматривается подростковый возраст (Гришина, Волкова, 2018; Коцур, 2013; Никитина, Рытова, 2019), а особенности информационной культуры студентов и их взаимосвязь с эмоционально-личностными особенностями (тревожность, агрессивность, показатели смысло-жизненных ориентаций и субъективного благополучия) изучены недостаточно. В связи с этим *цель* эмпирического исследования, результаты которого представлены в статье, заключалась в изучении взаимосвязей эмоционально-личностных характеристик и особенностей информационной культуры студентов.

Информационная культура — способность эффективно применять имеющиеся в распоряжении информационные ресурсы, а также использовать современные технологии в сфере развития инструментов информатизации (Елистратова, 2012). Именно информационная культура позволяет человеку производить все виды операций с информацией: находить и отбирать необходимые данные, оценивать их качество и пользу, сохранять, а также передавать другим людям. Важной задачей человека также является формирование информационного иммунитета, который ограждает от ненужных данных и обеспечивает психологическую безопасность (Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы, 2018).

Интернет является сферой самоосуществления субъектных качеств личности, то есть в современном мире виртуальная сфера может быть настолько же значима, как и реальный мир (Крамаренко, 2013). Следовательно, формирование информационной культуры у студентов крайне важно для того, чтобы обеспечить профилактику нарушений их психологического благополучия.

Одной из главных тенденций в изменениях, происходящих в профессиональной сфере общества, является информатизация исторически неинформационных профессий (Кисляков, Меерсон, Силаева, Дмитриева, 2020). И одна из важнейших задач образовательных учреждений — подготовить к этому будущих выпускников, обеспечить им адаптацию к новым социальным условиям. Процессы, происходящие в обществе и связанные с цифровыми реформами, определяют потребность работодателей в высококвалифицированных выпускниках, готовых к самостоятельной профессиональной деятельности, способных быстро и нестандартно решать возникающие вопросы, поэтому вузы стремятся сделать развитие компетенций студентов более практичным (Vaganova, Lapshova, Kutepov, Tatarnitseva, Vezetiu, 2020).

Тем не менее влияние интернет-сообществ и социальных сетей на ориентировку молодых людей, социальную активность и даже жизненные стратегии личности неоднозначно, и одной из основных опасностей является возникновение

интернет-зависимости, которая представляет собой психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к интернету, а также болезненную неспособность вовремя отключиться от него (Егоров, 2007). С одной стороны, для данного нарушения характерно чувство эйфории, но в то же время у интернет-зависимых людей отмечается безразличие к близким, депрессивные состояния и невозможность контролировать свое поведение (Young, Rodgers, 1998). Информационные технологии могут негативно влиять на мышление личности, при этом следствием высоких информационных перегрузок может стать измененное состояние сознания и такие эмоциональные нарушения и расстройства, как чувство тревожности, психозы, фобии и пр. (Еремин, 2017).

В ситуации, когда виртуальная реальность выходит на первое место и начинает заменять мир реальных отношений человека, возникает угроза для психического состояния и даже сохранения личности в целом (Гришина, Волкова, 2018). Интернет-зависимым людям свойственна неразборчивость потребления информации, независимо от ее достоверности и того, как она может повлиять на самого человека и его близких. Существует ряд социальных и культурных факторов, представляющих угрозу безопасности цифровой трансформации общества и не осознающих молодежью в достаточной степени (Кисляков, Меерсон, Силаева, Дмитриева, 2020). Чрезмерное использование интернета и социальных сетей негативно влияет на развитие человека, ухудшает состояние его здоровья, что в конечном счете представляет опасность для социума в целом.

Также важно отметить, что упоминать только интернет-зависимость — некорректно, правильнее говорить о возникновении нового явления — цифровой зависимости, которую трактуют как «навязчивое желание чрезмерно использовать цифровые устройства, что приводит к негативным последствиям в самочувствии, общении, учебной и профессиональной деятельности» (Карпова, 2017, с.114). Однако не все так однозначно. Используемые человеком технологии могут быть образовательного характера и способствовать развитию его личности. Важным также представляется феномен социальных сетей, которые стали неотъемлемой частью жизни студентов. Общение в таком формате вытесняет традиционные способы коммуникации и нередко заменяет хобби. Интересно, что при этом во многих исследованиях данный феномен рассматривается с позитивной стороны, а интернет-пространство представляется местом, где человек может удовлетворить свою потребность в коммуникации. Это обуславливает необходимость формирования культуры интернет-пользования, а также поиска баланса в сочетании живого и виртуального общения.

Важно сделать акцент и на проблеме информационного потребления. Согласно Е. В. Андреевой, появился новый вид «человека потребляющего», использующего потребление для самореализации и творческого самовыражения (Андреева, 2010). В современном мире взаимодействие в интернете также является одной из форм потребления. Возникновение подобного виртуального пространства размывает границы, отличающие создателя от потребителя контента (Потребление как коммуникация — 2009, 2009).

Нельзя обойти вниманием работу современного философа, футуролога Э. Тоффлера «Третья волна» (Тоффлер, 2004), который ввел термин “prosumer” — человек, совмещающий в себе сразу две функции: производителя (producer) и потребителя (consumer). Просьюмеры представляют собой группу людей, которые характеризуются живым любопытством и стремлением к новому, желанием ставить эксперименты, при этом они демонстрируют самодостаточность и обладают

независимым, собственным мышлением. Люди данного типа мыслят критически, склонны проверять информацию, которая поступает к ним из рекламы или средств массовой информации, однако умеют заметить и по-настоящему ценную информацию, которую могут извлечь для себя. Живя «здесь и сейчас», они характеризуются высокой включенностью в современную культуру (Андреева, 2010). Именно так можно описать некий идеал человека, обладающего высокой информационной культурой и развитыми навыками информационной психогигиены.

Реальность такова, что многие потребители информации не соответствуют представленному эталону. Результаты социологического исследования С. Л. Таланова показали, что у половины учащихся вузов слабо развиты навыки работы с информацией в цифровом пространстве, а также не сформировано критическое мышление, что является существенным недостатком в современном мире, где один из основных навыков — умение быстро и эффективно находить, перепроверять нужную информацию, а также выделять ее суть (Таланов, 2019). Это подтверждает и Т. В. Сидорова, по мнению которой, критическое отношение к поступающим данным является необходимым навыком для каждого человека. Нужен некий фильтр информации, который будет способствовать поддержанию психологической стабильности, существующего представления об окружающей социальной среде и применяться к различным взглядам и жизненным ценностям. Данный фильтр она предлагает обозначить как «социальную зоркость» (Сидорова, 2013).

Г. М. Андреева также подчеркивает, что важен селективный отбор поступающей информации (Социальная психология в современном мире, 2002).

Следовательно, для современного студента крайне необходимо применять имеющиеся в его распоряжении информационные ресурсы, а также использовать современные технологии в сфере развития инструментов информатизации; уметь быстро и эффективно производить все виды операций с информацией, анализировать и верифицировать поступающие данные.

Актуальность проведенного авторами исследования связана с возрастающим количеством расстройств и нарушений из-за возникновения цифровой зависимости, особенно у лиц подросткового и юношеского возраста, которую провоцирует несформированность информационной культуры, в частности культуры информационного потребления.

Интернет выступает сферой самоосуществления субъектности личности, поэтому интересно и актуально исследование взаимосвязей особенностей информационной культуры студентов с их эмоционально-личностными характеристиками. Это определило *задачи* исследования: 1) исследовать особенности информационной культуры студентов, в частности такого ее аспекта, как склонность к цифровой зависимости (включает интернет-зависимость, а также зависимость от гаджетов и компьютерных игр); 2) сравнить эмоционально-личностные особенности студентов с разным уровнем информационной культуры; 3) выявить взаимосвязи их эмоционально-личностных характеристик и особенностей информационной культуры.

Гипотезы исследования: предположения о том, что у студентов, характеризующихся сформированной информационной культурой, цифровая зависимость выражена на низком уровне или не проявляется вовсе, тогда как у студентов с несформированной информационной культурой уровень цифровой зависимости высок; студенты с развитой информационной культурой характеризуются более высокой осмысленностью жизни, более низкой тревожностью и агрессивностью, по сравнению со студентами с несформированной информационной культурой.

Методики исследования. В исследовании была использована методика изучения особенностей информационного потребления у студентов (игровая, телефонная, гаджет и интернет-зависимость), разработанная на основе Теста интернет-зависимости К. Янг в модификации В. А. Лоскутовой и Теста-скрининга диагностики наиболее распространенных форм химических и нехимических зависимостей В. А. Руженкова и И. С. Лукьянцевой; тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева; шкала субъективного благополучия (Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова); шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера — Ю. Л. Ханина; опросник состояния агрессии Басса — Дарки.

Оценка достоверности и надежности полученных результатов проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.0. Для проверки нормальности распределения использовался критерий Колмогорова — Смирнова; для сравнительного анализа — критерий Манна — Уитни; для корреляционного анализа — критерий ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие студенты вузов г. Москвы и Нижнего Новгорода ($n = 80$) в возрасте от 18 до 22 лет (60 % девушек и 40 % юношей). Выборка была разделена на две группы по уровню склонности к цифровой зависимости. Численность обеих групп составила 40 человек, значимых различий по полу и возрасту обнаружено не было.

Результаты исследования. Представим анализ сформированности информационной культуры студентов, то есть интернет-зависимости, а также склонности к зависимости от гаджетов и компьютерных игр у всей выборки студентов.

С помощью «Теста интернет-зависимости» было установлено, что студенты в целом характеризуются умеренной склонностью к интернет-зависимости, однако некоторые все же имеют сложности в данной сфере, характеризуются средним уровнем зависимости от социальных сетей и низкой склонностью к зависимости от компьютерных игр (табл. 1). Таким образом, у них имеются некоторые проблемы в сфере информационного потребления, а информационная культура развита в недостаточной степени, хотя серьезных отклонений от нормы обнаружено не было.

Таблица 1

Склонность студентов к различным видам цифровой зависимости ($n = 80$)

Показатели	М	SD
Интернет-зависимость (max 200 б.)	84,98	15,998
Зависимость от социальных сетей (max 10 б.)	4,58	2,464
Зависимость от компьютерных игр (max 10 б.)	2,11	1,753

У студентов наиболее была выражена зависимость от социальных сетей: высоким ее уровнем характеризовались 46 %, средним — 40 % и низким — 14 % (рис. 2), 44 % респондентов была присуща высокая, 37 % — средняя и 19 % — низкая склонность к интернет-зависимости.

Менее всего студенты были подвержены зависимости от компьютерных игр: у 65 % данный вид зависимости отсутствовал или был выражен слабо, у 25 % — проявлялся на среднем уровне и только у 10 % — на высоком.

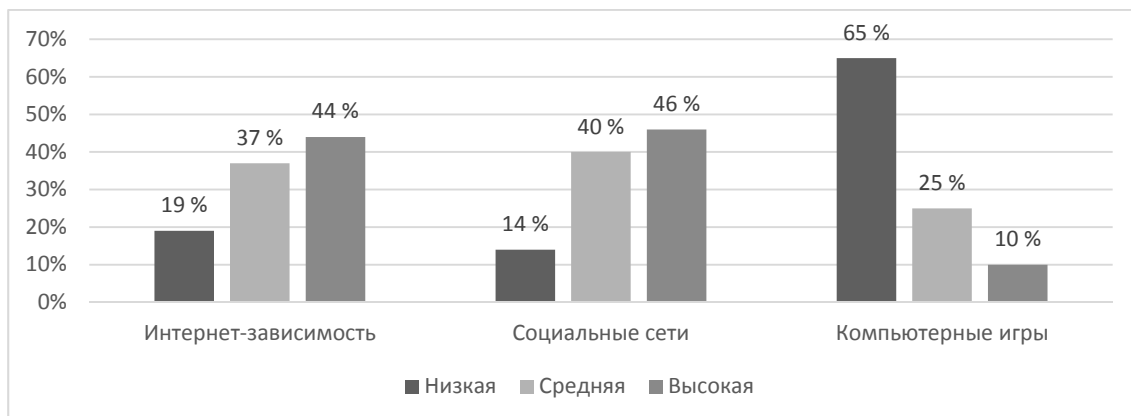


Рис. 1. Степень (уровень) выраженности у студентов склонности к различным видам цифровой зависимости

На основании высокой склонности как минимум к двум видам зависимостей все студенты были разделены на две группы: с низкой (группа 1, n = 40) и высокой (группа 2, n = 40) склонностью к цифровой зависимости.

Группу 1 составили студенты с низким и средним уровнем интернет-зависимости, зависимости от социальных сетей и компьютерных игр, которые были склонны проводить в интернете и социальных сетях умеренное количество времени, могли спокойно переносить отсутствие данных средств коммуникации и не стремились к компьютерным играм (рис. 2).

В группу 2 вошли преимущественно студенты, характеризовавшиеся высоким уровнем интернет-зависимости (88 %) и зависимости от социальных сетей (93 %), а также все студенты, страдающие зависимостью от компьютерных игр (20 %). Они проводили большое количество времени в интернете и социальных сетях, играли в компьютерные игры, не будучи способными контролировать время, которое тратили на это, а также переживали негативные эмоции при необходимости на время оставить данные занятия.

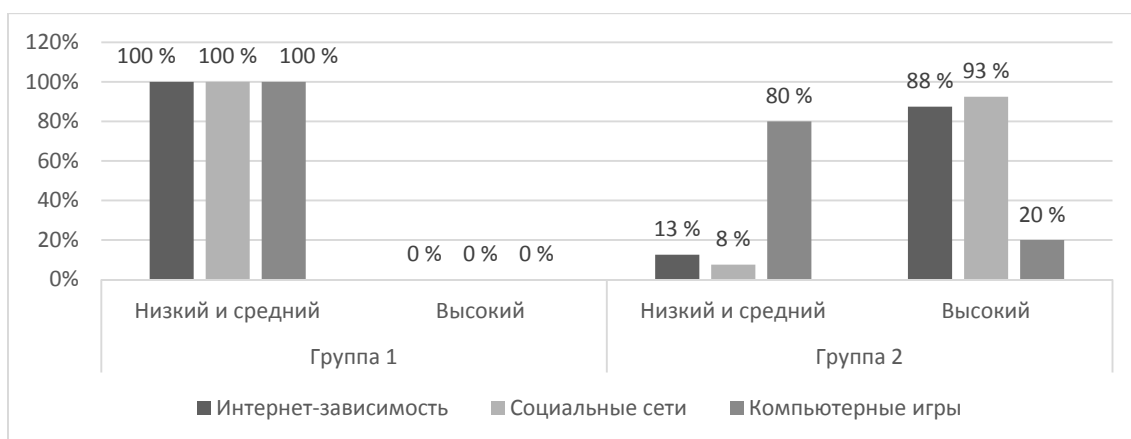


Рис. 2. Распределение респондентов в группах с низкой и высокой склонностью к цифровой зависимости

Сравнительный анализ эмоционально-личностных характеристик студентов 1-й и 2-й групп с различной склонностью к цифровой зависимости показал определенные результаты.

Студенты с низкой склонностью к интернет-зависимости характеризовались средним уровнем различных показателей и общего уровня смысложизненных ориентаций (СЖО), выявленных с помощью Теста СЖО Д. А. Леонтьева. Выше всего у них были показатели жизненных целей, веры в то, что жизнью можно управлять и ориентации на процесс жизни; немного ниже — ориентации на достижение жизненных результатов и веры в то, что они сами способны управлять своей жизнью.

Таблица 2

Сравнительный анализ выраженности различных смысложизненных ориентаций у студентов с различной склонностью к цифровой зависимости

Показатели	Группа 1 (n = 40)		Группа 2 (n = 40)		Uэмп.	p
	M	SD	M	SD		
Цели	32,05	5,276	29,10	8,162	702,0	0,344
Процесс	28,10	5,129	24,00	8,675	588,0*	0,041
Результат	25,35	4,682	21,10	5,261	432,0**	0,000
Локус Я	21,15	3,801	17,45	4,310	466,0**	0,001
Локус Жизнь	29,55	4,989	26,05	7,660	626,0	0,093
СЖО	99,00	13,711	90,15	20,134	634,0	0,110

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

Структура показателей осмысленности жизни в обеих группах была схожей, однако у студентов с высокой склонностью к интернет-зависимости показатели смысложизненных ориентаций были значительно ниже, чем у студентов с низкой склонностью (табл. 2). При помощи критерия Манна — Уитни были выявлены статистически значимые различия в выраженности у студентов двух групп показателей процесса ($p \leq 0,05$), результата ($p \leq 0,01$), локуса Я ($p \leq 0,01$), а также тенденцию к различиям локуса Жизнь ($p \leq 0,1$).

Таким образом, студенты, имевшие сформированную информационную культуру, получали больше удовольствия от процесса жизни, ориентировались на ее результат, а также верили в то, что способны самостоятельно управлять своей жизнью и что она в целом поддается управлению. Можно предположить, что цифровой зависимости подвержены, в первую очередь, студенты, не получающие удовольствия от процесса и результатов их жизнедеятельности, а также не верящие в то, что они могут самостоятельно изменить свою жизнь и что она в целом поддается влиянию. В этом случае зависимость может выступать способом ухода от реальности, неким копинг-механизмом, позволяющим справиться с ощущением собственной беспомощности и недовольством своей жизнью.

В то же время студенты обеих групп имели жизненные цели, определявшие их будущее, а также схожий уровень смысложизненных ориентаций в целом, определенный по общему показателю теста.

При помощи Шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера — Ю. Л. Ханина было установлено, что респонденты обеих групп имели немного повышенный уровень ситуативной тревожности. У студентов с низкой склонностью к интернет-зависимости был отмечен повышенный, а у студентов с высокой склонностью — высокий уровень личностной тревожности (табл. 3). Показатели их личностной тревожности статистически различались ($p \leq 0,01$): они были выше у студентов с высокой склонностью к цифровой зависимости.

Таблица 3

Уровень тревожности у студентов с различной склонностью к цифровой зависимости

Показатели	Группа 1 (n = 40)		Группа 2 (n = 40)		Uэмп.	p
	M	SD	M	SD		
Ситуативная тревожность	46,20	9,288	46,85	8,022	800,0	1,000
Личностная тревожность	46,10	5,785	52,75	7,920	352,0* *	0,002

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

Высокая личностная тревожность предположительно приводит к тому, что студент оказывается не в состоянии оценить качество поступающей к нему информации, использует виртуальный мир как средство ухода от неприятных переживаний. Вместе с этим у него не формируется культура информационного потребления: информация поступает бессистемно, не проверяется на достоверность и качество. В случае ситуационной тревожности такого не происходит: несмотря на ее проявление в определенных ситуациях, студенты способны справляться с ней, не прибегая к уходу в виртуальную реальность.

Проанализируем также выраженность различных видов агрессии у студентов с низкой и высокой склонностью к цифровой зависимости, которая была определена при помощи Опросника состояния агрессии Басса — Дарки.

У студентов с низкой склонностью к цифровой зависимости показатели агрессивности и враждебности были низкими и значительно преобладающих среди них не было, тогда как у студентов с высокой склонностью — преобладали раздражение, вербальная агрессия и чувство вины. Общий уровень агрессивности в обеих группах был средний, а враждебность в группе 1 — на низком уровне, в группе 2 — на границе среднего (табл. 4).

Таблица 4

Выраженность различных видов агрессии у студентов с различной склонностью к цифровой зависимости

Показатели	Группа 1 (n=40)		Группа 2 (n=40)		Uэмп.	p
	M	SD	M	SD		
Физическая агрессия	4,45	2,523	4,95	2,819	746,0	0,600
Косвенная агрессия	4,00	2,492	4,45	2,743	720,0	0,436
Раздражение	4,00	2,317	6,05	3,017	496,0**	0,003
Негативизм	2,00	1,376	3,45	1,791	422,0**	0,000
Обида	3,80	2,608	3,70	2,736	764,0	0,725
Подозрительность	3,60	2,037	4,00	2,753	796,0	0,969
Вербальная агрессия	4,85	2,870	7,50	3,517	452,0**	0,001
Чувство вины	4,00	2,248	6,35	2,996	432,0**	0,000
Агрессия	7,40	4,223	6,45	4,828	676,0	0,230
Враждебность	14,30	6,275	16,85	6,268	602,0*	0,053

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

У сравниваемых групп были обнаружены статистически значимые различия по шкалам «Раздражение» ($p \leq 0,01$), «Негативизм» ($p \leq 0,01$), «Вербальная агрессия» ($p \leq 0,01$), «Чувство вины» ($p \leq 0,01$) и «Враждебность» ($p \leq 0,05$), показатели которых были выше у студентов с высокой склонностью к цифровой зависимости, характеризовавшихся более высоким уровнем раздражения, склонностью проявлять негативизм, вербальную агрессию и враждебность, при этом переживая чувство вины. Можно предположить, что неконтролируемое и бессистемное информационное потребление, чрезмерное пребывание в социальных сетях, интернете в целом, а также увлечение компьютерными играми способствовали повышению уровня их агрессивности, раздражительности, враждебности, негативизма и чувства вины. Возможно, студенты осознавали, что их психологическое состояние не было удовлетворительным и испытывали от этого чувство вины, однако были не способны каким-либо образом это изменить.

При помощи критерия ранговой корреляции Спирмена были выявлены взаимосвязи между эмоционально-личностными характеристиками студентов и их склонностью к интернет-зависимости.

Было обнаружено, что чем выше склонность студентов к интернет-зависимости, тем более значимо для них социальное окружение ($p \leq 0,01$), тем более выражены у них напряженность, чувствительность ($p \leq 0,05$) и признаки, сопровождавшие основную психоэмоциональную симптоматику ($p \leq 0,01$), а также личностная тревожность ($p \leq 0,01$), раздражение ($p \leq 0,01$), негативизм ($p \leq 0,01$), вербальная агрессия ($p \leq 0,01$), чувство вины ($p \leq 0,01$) и враждебность ($p \leq 0,05$) и ниже Локус Я ($p \leq 0,01$), общий уровень смысложизненных ориентаций ($p \leq 0,01$), субъективное благополучие ($p \leq 0,05$) (табл. 5).

Таблица 5

Взаимосвязи между эмоционально-личностными характеристиками студентов и их склонностью к интернет-зависимости ($n = 80$)

Эмоционально-личностные характеристики	Склонность к интернет-зависимости
Локус Я	-,355**
Общий уровень СЖО	-,474**
Напряженность и чувствительность	,222*
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	,294**
Значимость социального окружения	,368**
Субъективное благополучие	-,263*
Личностная тревожность	,583**
Раздражение	,392**
Негативизм	,450**
Вербальная агрессия	,463**
Чувство вины	,572**
Враждебность	,272*

Таким образом, склонность к интернет-зависимости как проявление несформированной информационной культуры студентов связана с их высокой напряженностью, чувствительностью, тревожностью, различными формами про-

явления агрессии и враждебности, с наличием признаков психоэмоциональной симптоматики и чувства вины, а также с низким уровнем смысложизненных ориентаций и субъективного благополучия и неверием в собственную способность влиять на происходящее в жизни.

Обсуждение результатов. Анализ результатов исследования позволил установить, что студенты, имеющие сформированную информационную культуру, характеризуются более позитивными личностными характеристиками: ведут более осмысленную жизнь, осознают ответственность и верят, что могут влиять на нее. Для таких студентов важен как процесс, так и результат деятельности. В то же время у них ниже личностная тревожность и показатели агрессивности. Все эти качества, вероятно, помогают студентам в формировании информационной культуры и адекватного информационного потребления. Сознательно выстраивая свою жизнь, они избегают зависимостей, поскольку видят их негативное влияние как на процесс, так и на результат жизнедеятельности. Кроме того, они эмоционально стабильны (не страдают от высокой тревожности или агрессивности), что позволяет спокойно и последовательно достигать поставленных целей и задач.

Студенты с несформированной информационной культурой более тревожны и агрессивны (раздражительны, склонны демонстрировать несогласие с окружающими и нежелание следовать чужим указаниям, чаще проявляют вербальную агрессию и враждебность к окружающим), при этом в большей степени переживают чувство вины, а их осмысленность жизни снижена. Скорее всего, это связано с тем, что их тревожность приводит к возникновению различного рода зависимостей: пребывание и общение в интернет-пространстве представляется им более безопасным и менее тревожным, чем взаимодействие в реальной жизни. Они испытывают за это чувство вины и проявляют высокую агрессию, возможно, как защитный механизм, который и усложняет их взаимодействие в реальной жизни. В то же время студенты недостаточно сознательны и ответственны, чтобы что-то изменить в своей жизни и повысить уровень информационной культуры.

Стоит также отметить, что возможно и обратное влияние: чрезмерное и бесконтрольное информационное потребление и пребывание в интернет-пространстве может приводить к повышению тревожности и агрессивности. Таким образом, допустимо взаимовлияние и взаимоусиление данных факторов: тревожность заставляет студента больше времени проводить в Сети, а нахождение там усиливает тревогу и агрессию. Это было подтверждено и результатами корреляционного анализа, выявившими тесную взаимосвязь эмоционально-личностных характеристик и особенностей информационной культуры студентов: чем выше была не сформированность у них информационной культуры, тем более выражены напряженность и чувствительность, проявление агрессии и враждебности, признаки психоэмоциональной симптоматики и чувство вины и ниже их уровень смысложизненных ориентаций и субъективного благополучия.

На основе результатов проведенного исследования были разработаны методические рекомендации для психологической службы вуза по формированию информационной культуры студентов.

Рекомендовано систематически проводить мероприятия по развитию навыков эффективной работы с информацией (ее отбор, систематизация, оценка); по своевременному выявлению, коррекции и профилактике различного вида цифровых зависимостей; по повышению психоэмоционального благополучия студентов (повышение уровня смысложизненных ориентаций, снижение личностной тревожности и показателей агрессивности). Такая регулярная работа, охватываю-

пчая максимальное количество студентов, особенно находящихся в зоне риска, позволит сформировать у них развитую информационную культуру и будет способствовать психоэмоциональному благополучию.

Заключение. В век информации одной из важнейших задач является формирование информационной культуры личности, особенно в студенческом возрасте.

Содержание и характеристики данного социального феномена еще пока только осознаются, появляются различные теоретические концепции, разрабатываются методы диагностики. В то же время всеми исследователями подчеркиваются такие характеристики информационной культуры, как способность к анализу и отбору поступающей информации, критичность мышления, наличие «социальной зоркости» и информационного иммунитета.

Обращается внимание на тесную взаимосвязь различных аспектов информационной культуры и информационного потребления с особенностями личности, поскольку они вместе с психофизиологическими характеристиками определяют то, каким именно образом человек будет взаимодействовать с поступающей ему информацией. Отмечается корреляция между большими объемами информации и снижением осмысленности и критичности. В то же время следствием безразличного отношения к регулированию собственного информационного поведения личностью могут быть неконтролируемые реакции и спонтанная агрессия. Таким образом, правомерно утверждать, что существует тесная взаимосвязь информационной культуры и психологического благополучия молодого поколения и общества в целом.

Проведенное исследование позволило сделать ряд **выводов**.

У студентов имеются некоторые сложности в сфере информационного потребления, а их информационная культура развита в недостаточной степени, хотя серьезных отклонений от нормы не обнаружено.

Студенты, имеющие сформированную информационную культуру, характеризуются более высокой осмысленностью жизни; психологическим благополучием; в большей степени получают удовольствие от процесса жизни, ориентируются на результат, а также верят в то, что способны самостоятельно управлять своей жизнью и что она в целом поддается управлению. Студенты с несформированной информационной культурой характеризуются более высоким уровнем личностной тревожности, агрессивности, негативизма, вербальной агрессии, враждебности и чувства вины, являются более раздражительными.

Чем менее сформирована у студентов информационная культура, тем выше их тревожность, напряженность и чувствительность, чаще наблюдаются проявления агрессии, враждебности, признаки психоэмоциональной симптоматики и чувство вины, ниже уровень смысловых ориентаций и субъективного благополучия.

В связи со всем вышеизложенным крайне важной задачей как для научного сообщества, так и для практики психологической службы вузов представляется профилактика у студентов различных нарушений и расстройств, связанных с последствиями информационного потребления. С этой целью необходимо формировать и развивать у них умения объективно анализировать и системно оценивать новую информацию, защищаться от информационного шума, осознанно регулировать ритм информационного потока, развивать навыки информационной психогигиены, которые позволят им, сталкиваясь с огромными объемами информации в условиях вуза, эффективно обрабатывать полученные данные и отделять полезную и нужную информацию от вредной и даже опасной.

Перспективы исследований могут быть связаны с дальнейшим изучением особенностей информационной культуры студентов, а также разработкой методов ее формирования и коррекции.

Список источников

1. Андреева Е. В. Тенденции, сопровождающие развитие общества потребления в XXI в. // Дискурс-Пи. — 2010. — Т. 9, № 1/2. — С. 149–151.
2. Гришина А. В., Волкова Е. Н. Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 1 (22). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/download/763/654> (дата обращения: 26.04.2020).
3. Грязнова Е. В. Модель информационной культуры управления образованием муниципалитета: предупреждение рисков неэффективного использования достижений информатизации // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2 (23). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/821> (дата обращения: 26.04.2020).
4. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. — СПб. : Речь, 2007. — 86 с.
5. Елистратова Н. Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования // Современные научные исследования и инновации. — 2012. — № 7. — URL : <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770> (дата обращения: 02.04.2020).
6. Еремин А. Л. Информационная гигиена // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. — 2017. — № 24. — URL : <https://vsoa.esrae.ru/190-1017> (дата обращения: 20.04.2020).
7. Ефименко О. А. Информационная культура специалиста как педагогическая категория // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2007. — № 2. — С. 153–156.
8. Карпова Е. Е. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2017. — № 4. — С. 111–114.
9. Кисляков П. А., Меерсон А.-Л. С., Силаева О. А., Дмитриева Е. Е. Восприятие молодежью социокультурных угроз цифровой трансформации общества // Вестник Мининского университета. — 2020. — Т. 8. — № 4.
10. Коцур Н. И. Сохранение психического здоровья школьников: психолого-педагогическое исследование // Естественно-гуманитарные исследования. — 2013. — № 2. — С. 100–104.
11. Крамаренко Н. С. Исследование субъектных характеристик в процессе самоосуществления человека в условиях «двойственности» современного мира // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2013. — № 3/4. — С. 41–51.
12. Курбанова Л. М. «Человек информационный» как агент социализации в информационном пространстве региона (на материале исследований студенческой молодежи хабаровских вузов) : автореф. дис. ... канд. соц. наук. — Хабаровск, 2013. — 136 с.
13. Никитина А. А., Рытова К. Э. К вопросу о влиянии электронных гаджетов на интеллектуально-волевою готовность к школе старших дошкольников // Нижегородский психологический альманах (электронный научный журнал). — 2019. — № 1. — URL : <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2019/1/211.pdf> (дата обращения: 25.04.2020).
14. Потребление как коммуникация — 2009 : материалы V Междунар. конф. / под ред. В. И. Ильина, В. В. Козловского. — СПб. : Интерсоцис, 2009. — 254 с.
15. Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы : материалы межвуз. студенч. и Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ф. Н. Алипхановой. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, Махачкала, 2018. — 385 с.
16. Сидорова Т. В. Значение социальной зоркости как информационно-социального фильтра // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2013. — № 21. — С. 111–115.
17. Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 335 с.
18. Таланов С. Л. Влияние социальных сетей на успеваемость студентов // Социально-политические исследования. — 2019. — № 3. — С. 87–105.
19. Тоффлер Э. Третья волна. — М. : АСТ, 2004. — 261 с.

20. Vaganova O., Lapshova A., Kutepov M., Tatarnitseva S., Vezetiu E. Technologies for organizing research activities of students at the university // *Amazonia Investiga*. — 2020. — № 9 (25). — Pp. 369-375.

21. Young K. S., Rodgers R. The relationship between depression and Internet // *CyberPsychology & Behavior*. — 1998. — № 1 (1). — Pp. 25-28.

References

1. Andreeva E. V. Tendencies Associated with Consumer Society Development in the 21st Century. *Diskurs-Pi* [Discourse Pi]. 2010, vol. 9, no. 1-2, pp. 149–151. (In Russian).

2. Grishina A. V., Volkova E. N. Subjectivity of Adolescents with Various Computer Addiction levels. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 1 (22), URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/download/763/654> (accessed: 26.04.2020). (In Russian).

3. Grjaznova E. V. The Model of Information Culture of Municipal Education Management: Preventing Risks Associated with Inefficient Application of Informatization Achievements. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 2 (23), URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/821> (accessed: 26.04.2020). (In Russian).

4. Egorov A. Ju. *Nehimicheskie zavisimosti* [Non-chemical Addiction]. St. Petersburg, Speech Publ., 2007, 86 p. (In Russian).

5. Elistratova N. N. Information Culture as a Criterion of Higher Education Informatization in the Conditions of Education Reforms. *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii* [Modern Research and Innovations]. 2012, no. 7. URL : <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770> (accessed: 02.04.2020). (In Russian).

6. Eremin A. L. Information Hygiene. *Vestnik Vostochno-Sibirskoj otkrytoj akademii* [Bulletin of East Siberian Open Academy]. 2017, no. 24. URL : <https://vsoa.esrae.ru/190-1017> (accessed: 20.04.2020) (In Russian).

7. Efimenko O. A. Information Culture of a Specialist as a Pedagogical Category. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chehova* [Bulletin of Taganrog Institute named for A. P. Chekhov]. 2007, no. 2, pp. 153–156. (In Russian).

8. Karpova E. E. Theoretical Analysis of the Digital Addiction in Foreign Scholars' Research. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named for A. S. Pushkin]. 2017, no. 4, pp. 111–114. (In Russian).

9. Kisljakov P. A., Meerson A.-L. S., Silaeva O. A., Dmitrieva E. E. Young People's Perception of Sociocultural Risks Associated with the Digital Transformation of Society. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2020, vol. 8, no. 4. (In Russian).

10. Kocur N. I. The Preservation of Schoolchildren's Mental Health. *Estestvenno-gumanitarnye issledovanija* [Scientific and Scholarly Research]. 2013, no. 2, pp. 100–104. (In Russian).

11. Kramarenko N. S. Investigating Subject Characteristics in the Process of People's Self-fulfillment and the Duality of the Modern World. *Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija* [Psychology. Historical Reviews and Modern Research]. 2013, no. 3/4, pp. 41–51. (In Russian).

12. Kurbanova L. M. "Chelovek informacionnyj" kak agent socializacii v informacionnom prostranstve regiona (na materiale issledovanij studencheskoj molodezhi habarovskih vuzov) ["Information Man" as an Agent of Socialization in the Regional Information Space]. Khabarovsk, 2013, 136 p. (In Russian).

13. Nikitina A. A., Rytova K. Je. To the Issue of the Impact of Electronic Devices on the Intellectual and Volitional Aspects of Senior Preschool Children's School Readiness. *Nizhegorodskij psihologicheskij al'manah (jelektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Nizhny Novgorod Psychological Almanac (electronic research journal)]. 2019, no. 1. URL : <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2019/1/211.pdf> (accessed: 25.04.2020). (In Russian).

14. Il'in V. I., Kozlovsky V. V. (eds.). *Potreblenie kak kommunikacija — 2009 : materialy V Mezhdunarodnoj konferencii* [Consumerism as Communication — 2009 : Proceedings of the 5th International Conference]. St. Petersburg, Intersocis Publ., 2009, 254 p. (In Russian).

15. Aliphanova F. N. (ed.). *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostojanie i perspektivy : materialy mezhvuzovskoj studencheskoj i Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Professional Pedagogical Education: State and Prospects: Proceedings of an Interuniversity and International Research Conference]. Moscow, Berlin, Direkt-Media Publ., Makhachkala, 2018, 385 p. (In Russian).

16. Sidorova T. V. The Role of Social Vigilance as an Informative and Social Filter. *Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija v Rossii* [Issues and Prospects of Russian Education]. 2013, no. 21, pp. 111–115. (In Russian).

17. Andreeva G. M., Doncova A. I. (eds.). *Social'naja psihologija v sovremennom mire* [Social Psychology in the Modern World]. Moscow, Aspect Press Publ., 2002, 335 p. (In Russian).

18. Talanov S. L. The Impact of Social Networks on Students' Academic Achievements. *Social'no-politicheskie issledovanija* [Social and Political Research]. 2019, no. 3, pp. 87–105. (In Russian).

19. Toffler Je. *Tret'ja volna* [The Third Wave]. Moscow, ACT Publ., 2004, 261 p. (In Russian).

20. Vaganova O., Lapshova A., Kutepov M., Tatarnitseva S., Vezetiu E. Technologies for Organizing Research Activities of Students at the University. *Amazonia Investiga*. 2020, no. 9 (25), pp. 369–375.

21. Young K. S., Rodgers R. The Relationship between Depression and Internet. *CyberPsychology & Behavior*. 1998, no. 1 (1), pp. 25–28.

Информация об авторах

Суворова Ольга Вениаминовна — доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Кухарев Артем Станиславович — магистрант ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Юдин Олег Андреевич — аспирант Нижегородского института управления — филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации».

Information about the authors

Suvorova Olga Veniaminovna — Doctor of Psychology, Professor at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Kukharev Artem Stanislavovich — Master student of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Yudin Oleg Andreyevich — Postgraduate of Nizhny Novgorod Institute of Management, affiliate of the Russian Academy of National Economy and Public Administration.

Статья поступила в редакцию 26.11.2020; одобрена после рецензирования 03.12.2020; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 26.11.2020; approved after reviewing 03.12.2020; accepted for publication 21.01.2021.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 173–182.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 173–182.

Научная статья

УДК 37.015.3:316.614::159.922.7

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.016

Психолого-педагогическое сопровождение социально-психологической адаптации детей раннего возраста

Исаева Ирина Сергеевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

i.isaeva@365.rsu.edu.ru

Вахитова Ангелина Олеговна

Детский сад № 153, Рязань, Россия

lina.vakhitova.82@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема социально-психологической адаптации к дошкольному учреждению детей раннего возраста. Ее актуальность обоснована требованиями Федерального Закона «Об образовании» в Российской Федерации от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (глава 7, статья 64) о необходимости создания условий для развития и социальной адаптации, способствующих укреплению и сохранению здоровья детей дошкольного возраста.

Цель исследования состояла в определении содержательного и процессуального компонентов программы психолого-педагогического развития социально-психологической адаптации детей раннего возраста. В работе представлены результаты экспериментального исследования содержательного и процессуального аспектов адаптации этих детей к дошкольному учреждению, а также представлены результаты поиска новых концептуальных и эмпирических оснований психолого-педагогического сопровождения адаптации детей к дошкольному учреждению на базе ведущих подходов отечественной психологии — субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного.

Авторы выдвинули гипотезу о том, что эффективность программы развития социально-психологической адаптации детей раннего возраста обеспечивается развитием следующих ее компонентов: эмоционально-мотивационного (создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе детей, снятие эмоционального напряжения, импульсивности, тревоги и агрессии); содержательно-целевого (развитие коммуникативных навыков, создание благоприятных условий для знакомства детей друг с другом, предпосылок для групповой сплоченности; развитие игровых навыков, произвольного поведения, формирование у детей

ситуативно-делового общения на базе ситуативно-личностного); организационно-деятельностного (игровая деятельность, рефлексивная деятельность, изобразительная, сказкотерапия, пальчиковая гимнастика; элементы телесной терапии) и контрольно-оценочного (контроль и оценка с учетом критериев адаптированности на когнитивном, физиологическом, социальном, поведенческом и личностном уровнях).

На базе эмпирического материала констатирующего этапа эксперимента, в котором участвовали 33 ребенка двух–трех лет, входящих в состав двух младших групп детского сада, 3 педагога и 33 родителя, авторы анализируют факторы адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению. Результаты данного этапа могут быть использованы в качестве обоснования программы развития социально-психологической адаптации детей раннего возраста. Кратко представлена разработанная программа развития социально-психологической адаптации детей, которая была реализована на этапе формирующего эксперимента, оценка ее эффективности на контрольном этапе и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: ранний возраст, социально-психологическая адаптация, адаптированность, программа развития социально-психологической адаптации, эмоционально-мотивационный, содержательно-целевой, организационно-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты психолого-педагогического процесса, игровая деятельность.

Для цитирования: Исаева И. С., Вахитова А. О. Психолого-педагогическое сопровождение социально-психологической адаптации детей раннего возраста // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 173–182. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.016.

Original article

Providing Psychological and Pedagogical Support to Young Children during the Period of Social and Psychological Adaptation

Isayeva Irina Sergeevna

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
i.isaeva@365.rsu.edu.ru

Vakhitova Angelina Olegovna

Kindergarten no. 153, Ryazan, Russia
lina.vakhitova.82@bk.ru

Abstract. The article treats the issue of young children's social and psychological adaptation to preschool environment.

The relevance of the research is accounted for by the requirements stipulated in the Federal Law on Education in the Russian Federation of 29.12.2012 no 273-ФЗ (chapter 7, article 64) and associated with the necessity of providing favorable environments for young children's development and social adaptation aimed at the preservation and improvement of their health.

The aim of the research is to explore the content and procedure of young children's social and psychological adaptation and their psychological and pedagogical development. The article presents the results of an empirical research aimed at the investigation of the content and procedure of young children's psychological adaptation to preschool environment. It also presents the results of a research aimed at the investigation of the conceptual and empirical foundation of young children's psychological and pedagogical adaptation to preschool environment through the prism of subject-activity approach and person-centered approach as leading approaches of Russian psychology.

The authors of the article hypothesize that the efficiency of programs aimed at young children's social and psychological adaptation closely depends on the following components: emotion and motivation (the creation of an emotionally favourable atmosphere, removal of emotional strain, reduction of impulsiveness, anxiety and aggression); content and goal (the development of communication skills, the creation of favourable conditions for children's communication, the instigation of cooperation, the development of game playing skills and arbitrary behaviour, the development of formal and informal communication skills); activity and implementation (game activities, reflexive activities, drawing and painting activities, fairytale therapy, fingerplays, body therapy), monitoring and assessment (monitoring and evaluating adaptation at cognitive, physiological, social, behavioural and personal levels).

The authors use empirical data gathered during the concluding stage of an experiment involving 33 young children (2-3-year olds attending junior kindergarten groups), 3 teachers, and 33 parents to analyze factors affecting young children's adaptation to preschool environment. The results of the research can be used to develop a program of young children's social and psychological adaptation. The authors summarize the main principles of the program of young children's social and psychological adaptation which was employed in the experiment; they assess its efficiency and evaluate the potential of its further application.

Key words: early childhood, social and psychological adaptation, adaptation, program of social and psychological adaptation, emotion and motivation, content and aim, activity and implementation, monitoring and assessment, psychological and pedagogical process, game playing activity.

For citation: Isayeva I. S., Vakhitova A. O. Providing Psychological and Pedagogical Support to Young Children during the Period of Social and Psychological Adaptation. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 173–182. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.016.

Введение. В условиях высокой динамики трансформации современного общества меняются также стереотипы воспитания и обучения детей, что определяет актуальность исследуемой темы. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (п. 1.6) сосредоточено внимание на охране и укреплении физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального внутреннего благополучия; развитии эстетических чувств, эмоционально-нравственной отзывчивости, доброжелательности, понимания и эмпатии к чувствам других людей, а также обеспечении психологической поддержки семьи и повышении ее компетентности в процессе воспитания детей.

В настоящее время психологическая наука все чаще обращается к исследованию механизмов, видов, способов и условий создания психологической помощи родителям и педагогам дошкольных учреждений в процессе воспитания и обучения детей раннего возраста, который является первой ступенью их знакомства с социальной средой, уникальным периодом эмоционального и социального развития, а также решения обучающих, развивающих и воспитательных задач (Анучина, 2016; Барыс, 2016; Бобылева, 2017; Гудкова, 2017; Гущина, Гущина, 2017; Заздравных, Карачевцева, 2016; Мингалева, 2016; Никитина, 2016; Непомнящая, Долгова, Крыжановская, 2017; Соколова, Вахуренкова, 2016; Яманова, 2016).

Чаще всего внимание исследователей акцентируется на отдельных аспектах социально-психологической адаптации детей раннего возраста. Большинство из них сходится во мнении, что одной из центральных проблем для психолого-педагогической теории и практики является адаптация этих детей к дошкольному образовательному учреждению (далее — ДОУ), так как от успешности протекания данного процесса будет зависеть их последующее развитие, включающее ум-

ственные, личные и социальные аспекты. Поступление детей в ДОО часто приходится на 3-летний возраст и совпадает с кризисом 3 лет, поэтому успешность или неуспешность протекания процесса адаптации может ослабить или усугубить кризис в развитии ребенка.

В отечественной психологии адаптация детей понимается как их приспособление к измененным требованиям, новым отношениям, новой системе социальных условий, видам деятельности, режиму жизнедеятельности.

Важными критериями адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению считают уровень их развития — физиологического (устойчивость к инфекционным заболеваниям), поведенческого (усвоение правила поведения на занятиях) и личностного (отсутствие эмоционального дискомфорта); состояние психического и физического здоровья; навыки общения со взрослыми и сверстниками; развитие активной игровой деятельности. По этим критериям можно судить о степени готовности ребенка к поступлению в детские учреждения и возможности благополучного пребывания в них.

В качестве субъектов взаимодействия в процессе адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению выступают сами дети, их родители, воспитатели и педагоги-психологи.

Специалисты (психологи) могут влиять на процесс адаптации детей младшего возраста к ДОО, используя, например, метод сказко- или песочной терапии. Выбор метода воздействия определяется в зависимости от особенностей развития личности ребенка, актуального уровня его адаптации к новому социальному институту и причин, затрудняющих этот процесс, специфики семейных отношений, уровня квалификации самого специалиста и т. д.

Коррекционно-развивающая работа в учреждении образования представляет собой спектр разных психолого-педагогических воздействий: развивающего (оптимизация, побуждение и обогащение содержания развития); коррекционного (корректирование отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития) и профилактического (предупреждение отклонений и трудностей в развитии).

Проблема психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации к различным образовательным институтам в отечественной науке разрабатываются по следующим направлениям: технологии, содержание и организация процесса сопровождения данного процесса.

Несмотря на то что в целом в научной и методической литературе достаточно представлены исследования по разным аспектам психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации детей раннего возраста, многие вопросы остаются дискуссионными и открытыми.

Авторами была выдвинута и доказана *гипотеза* о том, что эффективность программы развития социально-психологической адаптации детей раннего возраста обеспечивается наличием в ней следующих компонентов: эмоционально-мотивационного (создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе детей, снятие эмоционального напряжения, импульсивности, тревоги и агрессии); содержательно-целевого (развитие коммуникативных навыков, создание благоприятных условий для знакомства детей друг с другом, предпосылок для групповой сплоченности; развитие игровых навыков, произвольного поведения, формирование у детей ситуативно-делового общения на базе ситуативно-личностного); организационно-деятельностного (игровая деятельность, рефлексивная деятельность, изобразительная, сказкотерапия, пальчиковая гимнастика;

элементы телесной терапии) и контрольно-оценочного (контроль и оценка с учетом критериев адаптированности на когнитивном, физиологическом, социальном, поведенческом и личностном уровнях).

Цель исследования состояла в определении содержательного и процессуального компонентов программы психолого-педагогического развития социально-психологической адаптации детей раннего возраста.

Методы и методики исследования. В ходе данного исследования были использованы четыре группы методов: теоретические, психодиагностические, методы обработки эмпирических данных и интерпретации, а также конкретные методики: диагностики уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению (А. С. Роньжина); анкета для родителей «Готов ли Ваш ребенок к детскому саду?» (К. Л. Печора); опросный лист (Н. Артюхина, А. М. Щетинина) для выявления особенностей эмоционального состояния ребенка; «Паровозик» для диагностики степени позитивного и негативного психического состояния ребенка.

Исследование проводилось с сентября 2019 по май 2020 года на базе МБДОУ «Детский сад № 153» г. Рязани. В нем приняли участие 33 ребенка 2–3 лет из двух младших групп детского сада: 18 детей (9 мальчиков и 9 девочек) составили экспериментальную группу, 15 детей (7 мальчиков и 8 девочек) — контрольную. Указанные группы были проверены на однородность по значимым критериям.

Результаты исследования. На констатирующем этапе эксперимента в результате опроса педагогов с помощью методики А. С. Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению» у 22 % детей был выявлен высокий, у 40 % — средний и у 38 % — низкий уровень адаптированности к дошкольному учреждению.

Опрос родителей с помощью анкеты К. Л. Печоры «Готов ли ваш ребенок к детскому саду?» показал, что 66 % детей готовы, 15 % — условно готовы, 19 % не готовы к посещению дошкольного учреждения.

Анализ ответов родителей в опросных листах (Н. Артюхина, А. М. Щетинина) позволил определить, что 47 % детей находятся в благополучном, 23,5 % — не вполне благополучном и 29,5 % — в неблагополучном эмоциональном состоянии.

Результаты опроса родителей и воспитателей о степени позитивного и негативного психического состояния детей раннего возраста подтвердились с помощью проективной методики С. В. Велieвой «Паровозик», которая показала, что 32 % из них имеют позитивное состояние; 21 % — низкий уровень негативного; 17,5 % — средний уровень негативного и 29,5 % — высокий уровень негативного психического состояния.

Вместе с тем с помощью U-критерия Манна — Уитни была подтверждена однородность экспериментальной и контрольной групп по выявленным показателям.

Педагоги отмечали сложности работы как с экспериментальной, так и контрольной группой. Дети плакали, с трудом шли на контакт, демонстрировали повышенную тревожность по отношению к новому месту. Многие плохо реагировали на тактильные проявления со стороны взрослых, не слышали обращенную речь. Основными причинами этого были несформированность ситуативно-делового общения, сильная привязанность к маме, различия в режиме приема пищи, сна и бодрствования дома и в условиях детского сада.

Результаты констатирующего этапа эксперимента послужили обоснованием авторской Программы развития социально-психологической адаптации детей раннего возраста к ДОУ «Давай дружить, знакомиться!», по которой с детьми экспериментальной группы проводились занятия 2 раза в неделю с сентября 2019 по апрель 2020 года.

Программа включала в себя упражнения, рекомендованные А. С. Ронжиной, О. Л. Князевой, И. П. Афанасьевой, Л. Пыжьяновой.

Занятия повторялись по 2 раза, так как, по мнению многих исследователей, дети раннего возраста любят повторения: знакомые игры и упражнения воспринимаются легче и выполняются с большим интересом и радостью. Каждое занятие включало в себя игры и упражнения, реализующие задачи каждого из компонентов данной Программы:

1) ритуал приветствия (эмоционально-мотивационный компонент: снятие эмоционального напряжения, тревоги, создание психологически благоприятной атмосферы в группе детей, а также чувства защищенности каждого ребенка в группе);

2) разминка (эмоционально-мотивационный и организационно-деятельностный компоненты: активизация психических процессов, эмоционального и физического состояния детей, снижение импульсивности, тревожности и агрессивного поведения);

3) основное содержание (совокупность психотехнических упражнений и игр, направленных на решение задач всех компонентов программы, в том числе контрольно-оценочный компонент с учетом критериев адаптированности на когнитивном, физиологическом, социальном, поведенческом и личностном уровне), включающее игры с правилами, словесные, ролевые, подвижные, развивающие; разыгрывание этюдов; рисование; пальчиковую гимнастику; игры с предметами-заместителями; игры с куклами; релаксационные упражнения;

4) ритуал прощания, упражнение «Паровозик» (эмоционально-мотивационный компонент).

После работы по авторской программе с детьми раннего возраста, составившими экспериментальную группу, была проведена повторная диагностика их адаптированности к дошкольному учреждению, которая значительно возросла.

Количество детей, имеющих высокий уровень адаптированности, увеличилось с 17 до 44 %, а детей с низким ее уровнем, напротив, стало значительно меньше: на констатирующем этапе их было 50 %, а на контрольном — осталось 28 % (рис. 1).

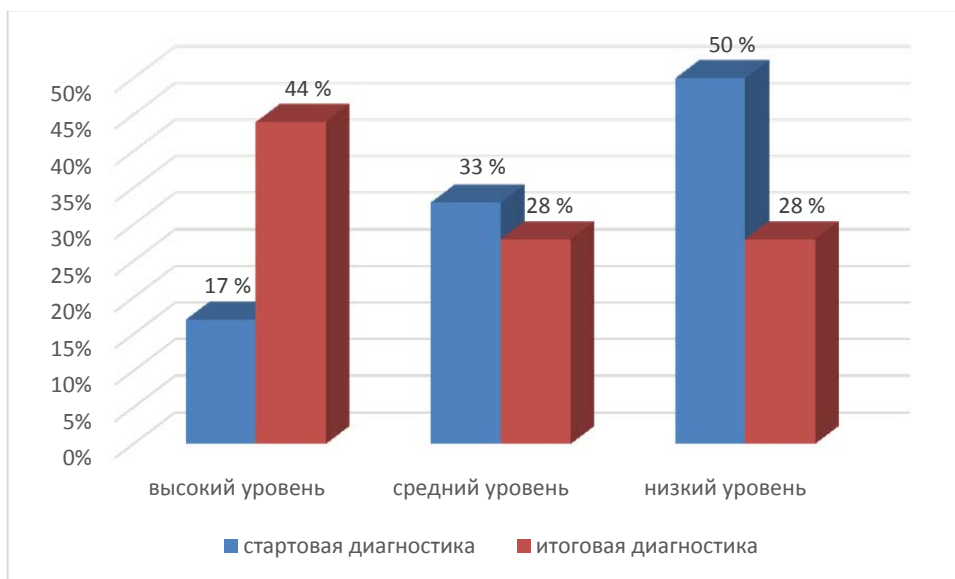


Рис. 1. Уровень адаптированности к ДОУ у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Статистическая значимость различий (на уровне значимости в 1 %) средних показателей стартовой и итоговой диагностики адаптированности детей экспериментальной группы к дошкольному учреждению была подтверждена с помощью U-критерия Манна — Уитни.

Уровень эмоционального благополучия у детей экспериментальной группы, выявленный с помощью опросных листов для родителей (Н. Артюхина, А. М. Щетинина), на контрольном этапе возрос: эмоционально благополучных детей стало значительно больше (83 %), а до работы с ними было только 34 %. В то же время количество детей, по мнению родителей, не вполне эмоционально благополучных, уменьшилось с 27 до 11 %, а эмоционально неблагополучных — с 39 до 6 % (рис. 2).

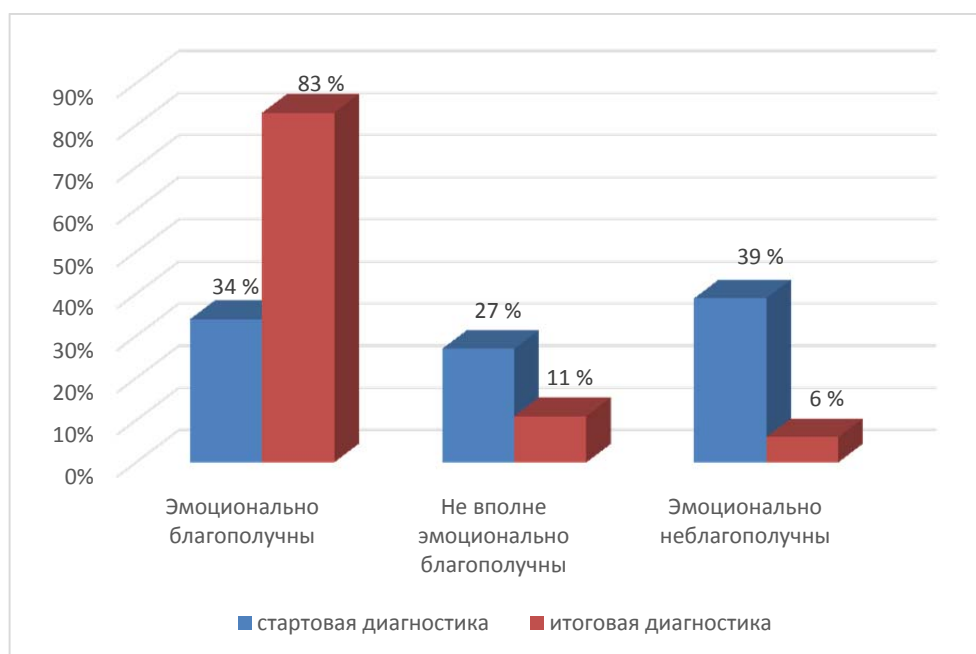


Рис. 2. Эмоциональное благополучие детей экспериментальной группы до и после работы по программе

Статистическая значимость различий средних показателей стартовой и итоговой диагностики эмоционального благополучия детей экспериментальной группы также подтверждена с помощью U-критерия Манна — Уитни (на уровне значимости в 1 %).

Помимо того, у детей раннего возраста экспериментальной группы на контрольном этапе улучшилось психическое состояние. Позитивное психическое состояние после целенаправленной работы по авторской программе было отмечено у 56 %, а ранее оно было лишь у 17 %. Низкий уровень негативного психического состояния на стартовой диагностике имели 22 % детей, а на итоговой — 28 %; средний уровень негативного психического состояния — 22 и 16 % соответственно (рис. 3).

Статистическая значимость различий (на уровне значимости в 1 %) средних показателей стартовой и итоговой диагностики степени позитивного и негативного психического состояния детей экспериментальной группы подтверждена с помощью U-критерия Манна — Уитни.

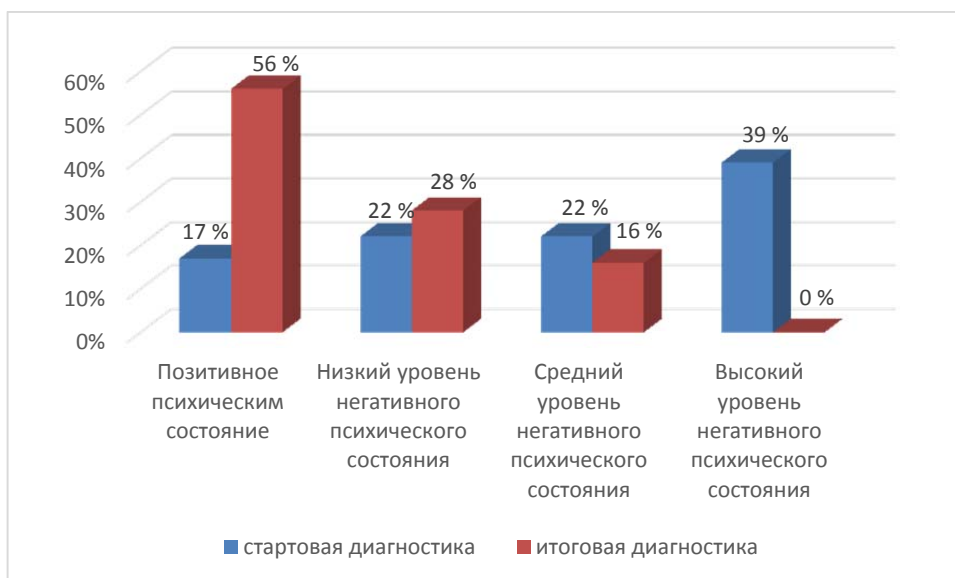


Рис. 3. Особенности психического состояния детей экспериментальной группы до и после работы по Программе

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, полученные и представленные результаты проведенного нами исследования подтверждают эффективность авторской программы «Давай дружить, знакомиться!» по развитию социально-психологической адаптации к ДООУ детей раннего возраста.

После работы по программе, включающей в себя эмоционально-мотивационный, содержательно-целевой, организационно-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты, дети стали более адаптированными к дошкольному учреждению: улучшилась разговорная речь, коммуникативные, социальные и игровые навыки, произвольность поведения, появились существенные изменения во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками; оптимизировался уровень эмоционального состояния (стал выше уровень позитивного психического состояния и ниже — негативного); повысился уровень готовности к посещению детского сада.

В дальнейшем целесообразно исследовать такие аспекты социально-психологической адаптации детей раннего возраста, как индивидуальные особенности и половая принадлежность.

Список источников

1. Анучина О. А. Организация работы по адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада // Педагогический опыт: теория, методика, практика. — 2016. — № 4 (9). — С. 221–224.
2. Барыс И. С. Нетрадиционная форма социализации детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения // Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — № 3 (6). — С. 81–84.
3. Бобылева А. Г. Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям ДООУ // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. — 2017. — № 1. — С. 247–254.
4. Гудкова А. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям детского сада // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования : сб. ст. — Н. Новгород, 2017. — С. 71–73.

5. Гущина Л. Е., Гущина Н. Х. Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению // Научные тенденции: педагогика и психология : сб. науч. тр. — СПб., 2017. — С. 40–42.
6. Заздравных И. И., Карачевцева Н. Н. Адаптация ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения (из опыта работы) // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. — 2016. — № 1 (7). — С. 121–122.
7. Мингалева Л. А. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО с помощью семейного клуба «Вместе с мамой веселей» // Вопросы педагогики. — 2016. — № 12. — С. 34–39.
8. Никитина А. Ю. Программа психолого-педагогической помощи в период адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО // Проблемы и перспективы науки и образования: сб. статей. — Екатеринбург, 2016. — С. 27–34.
9. Непомнящая Н. А., Долгова В. И., Крыжановская Н. В. Моделирование процесса адаптации младших дошкольников к условиям образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. — 2017. — Т. 39. — С. 2346–2350. — URL : <http://e-koncept.ru/2017/970796.htm> (дата обращения: 29.11.2020).
10. Соколова Н. А., Вахуренкова Е. Н. Факторы адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения // Международный журнал экспериментального образования. — 2017. — № 3/1. — С. 102–105.
11. Соколова Н. А., Вахуренкова Е. Н. Факторы адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения // Международный журнал экспериментального образования. — 2017. — № 3/1. — С. 102–105. — URL : <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=11260> (дата обращения: 29.11.2020).
12. Яманова С. А. Психолого-педагогическая поддержка позитивной социализации детей раннего возраста в условиях адаптации в ДОО // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. — 2016. № 4 (11). — С. 28–32.

References

1. Anuchina O. A. Organizing Work Aimed at the Adaptation of Young Children to Kindergarten Education *Pedagogicheskij opyt: teorija, metodika, praktika* [Pedagogical Education: Theory, Methodology, Application]. 2016, no. 4 (9), pp. 221–224. (In Russian).
2. Barys I. S. Innovative Socialization of Young Children to Preschool Environment. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki* [Issues of Preschool Pedagogy]. 2016, no. 3 (6), pp. 81–84. (In Russian).
3. Bobileva A. G. Issues Associated with Children's Adaptation to Early Learning Environment in Preschool Education Facilities. *Crede Experto: transport, obshhestvo, obrazovanie, jazyk* [Crede Experto: Transportation, Society, Education, Language]. 2017, no. 1, pp. 247–254. (In Russian).
4. Gudkova A. S. Providing Psychological and Pedagogical Support to Young Children during the Period of Kindergarten Adaptation. *Aktual'nye voprosy realizacii FGOS doshkol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovanija* [Relevant Issues of Federal Academic Standards Implementation in Preschool and Primary School Education]. Nizhny Novgorod, 2017, pp. 71–73. (In Russian).
5. Gushhina L. E., Gushhina N. H. Young Children's Adaptation to Preschool Environment. *Nauchnye tendencii: pedagogika i psihologija* [Research Tendencies: Pedagogy and Psychology]. St. Petersburg, 2017, pp. 40–42. (In Russian).
6. Zazdravnyh I. I., Karachevceva N. N. Children's Adaptation to Preschool Environment. (Preschool Teachers' Experiences). *Aktual'nye napravlenija nauchnyh issledovanij: ot teorii k praktike* [Relevant Trends of Scholarly Research: Theory and Practice]. 2016, no. 1 (7), pp. 121–122. (In Russian).
7. Mingaleva L. A. Young Children's Adaptation to Preschool Environment. "Fun with Mother" Family Club. *Voprosy pedagogiki* [Pedagogical Issues]. 2016, no. 12, pp. 34–39. (In Russian).

8. Nikitina A. Ju. Providing Psychological and Pedagogical Support to Children during the Period of Adaptation to Preschool Facilities. *Problemy i perspektivy nauki i obrazovanija* [Issues and Prospects of Science and Education]. Yekaterinburg, 2016, pp. 27–34. (In Russian).

9. Nepomnjashhaja N. A., Dolgova V. I., Kryzhanovskaja N. V. *Modelirovanie processa adaptacii mladshih doshkol'nikov k uslovijam obrazovatel'noj sredy doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [Modelling the Process of Young Children's Adaptation to Preschool Facilities]. 2017, vol. 39, pp. 2346–2350. URL : <http://e-koncept.ru/2017/970796.htm> (accessed: 29.11.2020). (In Russian).

10. Sokolova N. A., Vahurenkova E. N. Children's Adaptation to the Conditions of Preschool Facilities. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija* [International Journal of Experimental Education]. 2017, no. 3/1, pp. 102–105. (In Russian).

11. Sokolova N. A., Vahurenkova E. N. Factors Associated with Young Children's Adaptation to Preschool Facilities. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija* [International Journal of Experimental Education]. 2017, no. 3/1, pp. 102–105. URL : <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=11260> (accessed: 29.11.2020). (In Russian).

12. Jamanova S. A. Providing Psychological and Pedagogical Support to Ensure Young Children's Efficient Socialization in Preschool Facilities. *Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitija* [Preschool Education: Experience, Problems, Prospects of Development]. 2016, no. 4 (11), pp. 28–32. (In Russian).

Информация об авторах

Исаева Ирина Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Вахитова Ангелина Олеговна — педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 153».

Information about the authors

Isayeva Irina Sergejevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of General Psychology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Vakhitova Angelina Olegovna — Educator-Psychologist at Kindergarten no. 153.

Статья поступила в редакцию 30.12.2020; одобрена после рецензирования 20.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 30.12.2020; approved after reviewing 20.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 183–191.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 183–191.

Научная статья

УДК 316.6:004.056

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.017

Информационная безопасность: теоретико-практический аспект

Сухов Анатолий Николаевич

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

E-mail: a.suhov@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье раскрывается актуальность исследования информационной безопасности, а также рассматриваются внешние и внутренние угрозы для ее обеспечения, анализируются возникающие сложности. С данным видом безопасности связана позитивная модель развития общества, поэтому не случайно наиболее важной задачей является создание полноценной теории информационной безопасности. Без этого невозможно вести речь об эффективном устранении ряда негативных последствий информатизации общества. Важной задачей является обеспечение защиты личности и общества в целом от информационно-психологических, деструктивных угроз, в том числе преодоление интернет- и других видов информационной зависимости.

Теория информационной безопасности — составная часть социальной психологии безопасности. Для ее полного оформления предстоит еще немало сделать как в теоретическом, так и прикладном плане. Прежде всего имеется в виду создание национальной информационной платформы. В настоящее время существует настоятельная потребность в развитии компетентности в области информационной безопасности не только среди профессионалов, но и различных групп населения.

Ключевые слова: информационное общество, информационная безопасность, внешние и внутренние угрозы, компетентность, информационно-психологическая война, развитие.

Для цитирования: Сухов А. Н. Информационная безопасность: теоретико-практический аспект // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 183–191. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.017.

Original article

Information Security: Theoretical and Applied Aspects

Sukhov Anatoly Nikolayevich

Ryazan State University named for S. Yesenin,

Ryazan, Russia

a.suhov@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article focuses on a relevant issue of investigating information security. It treats internal and external threats that affect information security and problems that are associated with information security retention. Effective information security policy is

a prerequisite for efficient social development, therefore it is essential to develop a full-fledged information security theory, otherwise it is impossible to efficiently eliminate negative effects of community informatization. It is essential to ensure information security of an individual and society, to protect people and community from destructive informational and psychological threats, to help people overcome their internet addiction and other disorders related to information technology addiction.

Information security theory is a branch of social security psychology. It requires a lot of theoretical and applied research. The creation of a nationwide information platform is the first step to make. Nowadays there is an urgent necessity to improve information security competence of both cyber security specialists and laymen.

Key words: information society, information security, internal and external threats, competence, informational and psychological warfare, development.

For citation: Sukhov A. N. Information Security: Theoretical and Applied Aspects. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 183–191. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.017.

Введение. Информационная безопасность — отражение состояния национальной информационной системы, которое определяет степень готовности и возможностей преодоления как внешних, так и внутренних угроз, вызовов и рисков.

Задачами информационной безопасности являются следующие:

- 1) обеспечение права личности и общества на получение информации;
- 2) гарантия объективной информации (функционирование независимых СМИ);
- 3) обеспечение информационной безопасности на основе национальной информационной платформы;
- 4) борьба с криминальными опасностями в сфере информационных и телекоммуникационных систем, с телефонным терроризмом, «отмыванием» денег и т. п.;
- 5) защита личности, организации, общества и государства от информационно-психологических, деструктивных угроз;
- 6) борьба с клеветой, слухами, дезинформацией;
- 7) защита интеллектуальной собственности;
- 8) преодоление интернет- и других видов информационной зависимости.

Актуальность исследования информационной безопасности связана с ролью информации в современном обществе.

Главными отличительными особенностями постиндустриального общества являются усиление научного знания и перемещение центра общественной жизни из экономики в сферу науки, прежде всего в научные организации. Не капитал и материальные ресурсы выступают в нем ключевыми факторами, а информация, помноженная на распространение образования и внедрение передовых технологий. Таков мировой тренд.

Старое классовое деление общества на владеющих собственностью и не владеющих ею (характерно для социальной структуры индустриального общества) уступает место другому типу стратификации, где главным показателем становится деление общества на владеющих информацией и не владеющих ею. Об этом свидетельствуют данные, размещенные в журнале «Форбс».

Возникают концепции «символического капитала» (П. Бурдьё) и культурной идентичности, в которых классовая структура заменяется статусной иерархией, обусловленной ценностными ориентациями и образовательным потенциалом.

На место прежней, экономической элиты приходит новая, интеллектуальная элита, профессионалы, обладающие высоким уровнем образования, компетентно-

стью, знаниями и основанными на них технологиями. Образовательный ценз и профессионализм, а не происхождение или материальное положение, — главный критерий, по которому осуществляется теперь доступ к социальным привилегиям.

Конфликт между классами, характерный для индустриального общества, сменяется конфликтом между профессионализмом и некомпетентностью.

Таким образом, современная эпоха — время господства науки и техники, образовательных систем и массовой информации.

Цель статьи — раскрыть возможности информатизации общества и пути преодоления внешних и внутренних угроз, возникающих при этом.

Основное содержание исследования. Собственно социологический аспект теория «информационного общества» получила в работах М. Пората, Р. Каца и др. Рассматривая общественное развитие с позиций стадияльной теории, сторонники теории информационного общества связывают его становление с приоритетной ролью в социальном развитии «четвертого», информационного сектора экономики, следующего за сельским хозяйством, промышленностью и экономикой услуг. М. Порат и Р. Кац акцентировали внимание не столько на прогрессе собственно информационных технологий, сколько на становлении технологического, или технотронного общества (Сухов, 2002). Они определили суть современного общества, отталкиваясь от постоянно возрастающей роли знаний. По сути, М. Порат и Р. Кац разрабатывали теорию новой социальной структуры, возникшей в условиях постиндустриального общества. Под ней исследователи понимали служащих, занятых в офисах и на инженерно-технических должностях (Баева, 2006; Сухов, 2002).

При изучении информационного общества следует остерегаться примитивного его понимания. Это определенная стадия его развития со своей социальной структурой. Нужно иметь индустриальную базу, а потом только говорить об информационном обществе как о факте. Массовая интернет-зависимость не означает цифровизацию общества. Это, скорее всего, свидетельство бегства от реальных проблем. Информационное же общество означает прежде всего изменение социальной структуры, в том числе ценностей, при наличии соответствующей экономической и технической базы.

Обустроенность информационного пространства является сегодня необходимым условием и основой для прогрессивного социально-экономического, политического, культурного развития и обеспечения безопасности. Вместе с тем информационное пространство должно быть открытым для общества и обеспечивать реализацию согласованных интересов граждан, общества и государства. Такое информационное пространство может быть создано только на основе целенаправленной государственной информационной политики.

Термин «информационное общество» занял прочное место в мировом лексиконе, прежде всего зарубежных политических деятелей разного уровня. Впрочем, сегодня все более укрепляется понятие «цифровизация». Использование возможностей, открываемых развитием информационного общества, новыми информационно-телекоммуникационными технологиями, рассматривается руководством зарубежных стран как основа социально-экономического, политического и культурного развития, как средство решения наиболее острых внутренних и внешних проблем. Так, например, еще в 1993 году правительство США выпустило доклад о плане развития национальной информационной инфраструктуры. В преамбуле отмечается, что его реализация «позволит американским фирмам конкурировать и побеждать» (Сухов, 2002).

Ответом на американский вызов явилась Европейская программа действий (часто называется «Инициатива Бангемана»), которая исходит из предпосылки, что страны, которые первыми войдут в информационное общество, приобретут

величайшие преимущества и смогут определять условия для тех, кто будет следовать за ними. Европейское сообщество с 1994 года причислило задачу построения информационного общества к наиболее приоритетным. Немного позже заговорили о вхождении в информационное общество и в нашей стране (Доктрина информационной безопасности РФ, 2000).

Совершенно не случайно в настоящее время в России на первый план поставлена проблема развития искусственного интеллекта.

Достижения в области информационных технологий обеспечили значительное ускорение в развитии человечества в XXI веке, изменили условия жизни людей и облик нашей планеты. Современное общество характеризуется особым динамизмом и сложностью разворачивающихся в нем процессов. Информационная безопасность во время объявления чрезвычайного положения и военных действий характеризуется рядом существенных признаков: введением цензуры, проведением специальных информационно-психологических операций, борьбой с дезинформацией и слухами.

Информационная безопасность осуществляется не только в разных сферах (политике, экономике, обороне), но и на различных уровнях (государственный, региональный, организационный и личностный), поэтому ее задачи на уровне государства отличаются от задач, стоящих перед информационной безопасностью на уровне организации (Баева, 2006; Сухов, 2002). Если в первом случае речь идет об обеспечении национальных интересов, объективности информации, то во втором — решаются те же задачи, но в миниатюре, более частные задачи (формирование и поддержание имиджа организации, борьба с клеветой и дезинформацией со стороны оппонентов и др.).

Имеется концепция информационной безопасности, где даны основные положения, связанные с ее обеспечением.

Одной из определяющих тенденций развития мирового сообщества является поступательное превращение его в информационную цивилизацию. Какую бы область человеческой деятельности мы ни рассматривали, все охвачено тенденцией, о которой идет речь. Действительно, тотальная компьютеризация экономических институтов, финансово-банковских структур стала их неотъемлемой частью.

Информационные процессы занимают центральное место в выработке и исполнении управленческих решений во всех без исключения сегментах государственной деятельности: без глубоко продуманных информационных систем невозможно, например, борьба с преступностью. Развитие компьютерно-технетронных войн выдвигает проблему внедрения передовых информационных технологий в оборонную сферу. То же касается экологии, здравоохранения и других областей жизнедеятельности человеческого общества.

Таким образом, идет планомерное, осознанное, системное, обусловленное объективными реалиями поглощение информационными технологиями (цифровизацией) всего глобального пространства.

Особое значение в современных условиях приобретает социальная информация. Своевременно овладеть достоверной, объективной социальной информацией становится важнейшей задачей социальной практики.

Высокая ответственность за конечный результат принимаемого решения заставляет умело отбирать нужную, социально значимую, полезную информацию, использовать различные источники и каналы ее доведения до общества.

К сожалению, социально-информационную технологию и ресурсы можно использовать не только в прогрессивных целях, но и для достижения политического, экономического, духовного, военного превосходства либо давления одного государства (партии, социальной группы, личности и т. д.) на другое, применяя

при этом незаконные и безнравственные способы. Имеются в виду цветные революции, тотальный информационный контроль и т. д.

То же касается и отдельных личностей. Следует учитывать факт, что в последнем случае влияние информации может быть исключительно сильным, способным привести к самым серьезным деформациям, вплоть до изменения психики, доведения ее до болезненного состояния, то есть нанесения человеку серьезного социального, психологического и психического ущерба (травмы) в результате возникновения интернет- и других видов информационной зависимости (Коваль, 2013; Сухов, 2002).

Более того, информация может стать побудительным мотивом к суицидальному поведению, вызвать широкомасштабные протестные действия, экстремистские выступления, террористические акты, крупные вооруженные столкновения и т. п. Нельзя не учитывать борьбу за информационное превосходство тех или иных социально-политических сил. Информационная революция в стране способствовала не только значительному росту количества и качества информационной продукции, но и сопровождалась выбросом на «рынок новостей» во многом искаженной и недостоверной информации.

Важнейшей задачей при рассмотрении информационной безопасности является анализ понятия «информационная опасность».

Информационная опасность — реальное информационное воздействие на личность, общество и государство в интересах определенных политических и социальных сил, направленное на деформацию развития общества, организации и личности, проведение цветных революций и т. д. Так, в ходе предвыборных кампаний нередко используется «черный пиар», основанный на публикации информации, содержащей диффамацию и злословие. Диффамацией называют клеветническое заявление в запечатленной форме (в письменном виде, на радио или телевидении), а злословием — клеветническое заявление только в мимолетной форме, например в разговоре.

В отношении диффамации или злословия принимаются меры в том случае, если клевета: а) является порочащей и лживой; б) признана направленной против истца; в) оглашена.

Информационная безопасность помогает решать задачи не только в предвыборной кампании, но и обеспечивать безопасность социальной организации, когда конкуренты пытаются подорвать ее имидж, престиж, доверие путем распространения клеветы, слухов и диффамации в СМИ. Информационная безопасность призвана препятствовать этому, обеспечивая получение достоверной информации.

Роль информационной безопасности возрастает при возникновении экстремальной ситуации, когда любое недостоверное сообщение может привести к усугублению обстановки.

Особое значение информационная безопасность приобретает из-за распространения «психического насилия» с помощью информации: телефонного терроризма, криминогенного общения, связанного с совершением преступлений без применения физических действий. Имеются в виду «сходки» организованных преступных групп, где обсуждаются узловые моменты криминальной политики; мошенничество, подлог, захват заложников, отмывание денег, организация массовых эксцессов и т. п.

Приходится констатировать, что в криминогенной среде тоже используются результаты научно-технического прогресса. Об этом со всей очевидностью говорят итоги «модернизации» средств общения в преступном мире. «Цифровизация» и здесь «сказала» свое весомое слово. Правда, лучше было бы, если в данном случае все обстояло наоборот. Регресс уместен, но вместо традиционных в насто-

ящее время стали использоваться современные средства, что значительно увеличивает возможности криминального мира, поэтому со всей остротой встает задача, связанная с разработкой технологий по противодействию современным средствам криминогенного общения.

В современных условиях глубокий и всесторонний анализ информационной безопасности становится важнейшей социальной потребностью общества. Эта потребность обусловлена совокупностью социально-психологических факторов. Среди них важно выделить обстоятельства, связанные с расширением потоков информации, которые несут в себе возможности негативного воздействия на людей, следствием чего становится усиление агрессии и даже девиантного поведения не только отдельных индивидуумов, но и целых социальных общностей.

Исходя из всего сказанного, можно констатировать, что информационная безопасность — прежде всего право общества на получение достоверной информации, сохранение тайны и конфиденциальных сведений путем противодействия перехвату, прослушиванию передаваемых сообщений, проникновению в компьютерные сети; защита личности и общества от воздействия на них информационно-психологических угроз, диффамации и клеветы; контрборьба в ходе информационно-психологических войн; борьба с преступностью в сфере информационных и телекоммуникационных систем, а также использование PR-средств в ходе предвыборных кампаний и для обеспечения организационной и личной безопасности.

Рассматривая информационную безопасность, следует акцентировать внимание не только на методах ее сохранения и защиты (противодействие утечки информации, сохранение тайны), но и на реальной возможности получения достоверной информации. В этом состоит суть информационной безопасности.

Информационная изоляция крайне негативно влияет на общество и личность. Достоверная информация и доступ к ней — необходимое условие их развития. Поэтому встает вопрос о необходимости существования независимости СМИ, так называемой информационной безопасности общества. В свою очередь, это обстоятельство связано с наличием свободы слова. Общество имеет право на получение информации, однако «железный занавес», политическая цензура «обокрали» российское общество.

Конечно, есть закон о государственной и военной тайне. Любое государство имеет и сохраняет сведения, разглашение которых может нанести ущерб национальной безопасности, поэтому крайне актуальной задачей является построение не только национальной информационной платформы, но и национальной системы библиографической и реферативной базы метаданных, научной периодики типа «Скопус» по аналогии с теми, которые имеются в других странах, что важно со всех точек зрения. В связи с этим крайне необходима своя национальная независимая информационная платформа.

К числу главных внешних угроз информационной безопасности относится информационно-психологическая, гибридная война. В XXI веке происходит интенсивное развитие средств и способов ведения информационно-психологической войны, которая проводится в следующих целях:

- прерывания, использования, кражи, искажения или уничтожения информации противоположной стороны (конкурента и т. д.);
- защиты своих средств от аналогичных действий противника.

Информационно-психологическая война — устоявшееся понятие в области современной науки и практики, однако корни ее возникновения уходят в древность. В это сложно поверить, так как с точки зрения типичного пользователя информационно-психологическая война — прежде всего компьютерные вирусы и кража новых технологий. Таково ее стереотипное восприятие. Фактически же информационно-

психологическая война опасна не только этим. Она ведется с помощью манипулирования информацией, охватывает СМИ, влияет на образование и разрушает традиционные культуры. Особую опасность представляет гибридная информационно-психологическая война — наиболее изощренное «мягкое» оружие, которое внешне выглядит весьма привлекательно, но изнутри — крайне вредно.

Впервые вопросы информационно-психологической войны были подняты в Японии и США, поскольку эти страны в большей степени ощутили последствия, возникшие при вторжении в их информационные системы. Чем более развита страна с точки зрения информационных ресурсов, структуры в области информации, тем она более уязвима.

Директива 3600.1 Министерства обороны США определяет «информационно-психологическую войну» как «информационные операции, проводимые во время кризисов или конфликтов для достижения или пропаганды определенных целей по отношению к противнику» (Сухов, 2020).

В сфере информации имеют место и другие опасные явления. За последнее время появилось новое криминальное явление, новый вид преступности — компьютерная, и значительно возросло количество преступлений, совершаемых с использованием компьютера и телекоммуникационных систем (Кочан, Савельев, 1999).

На смену традиционным пришли современные средства криминогенного общения. Речь прежде всего идет о шифровании информационных сообщений с помощью математических методов преобразования, передачи информации через специальные интернет-каналы.

Современные средства криминогенного общения привели к росту возможностей криминального мира. Имеются в виду хакерские атаки по съему денег со счетов, подготовка террористических актов с помощью интернет-технологий, то есть закрытых каналов связи, операции с криптовалютой, мошенничество в рамках цифрового учета недвижимости, рейдерство, взлом базы данных, тотальный электронно-информационный контроль, что по своим последствиям тяжелее изоляционной деформации.

Как правило, объект преступного посягательства и физическое местонахождение преступника находятся в разных местах. Чаще всего момент совершения преступления весьма скоротечен, а фиксирование следов преступного посягательства довольно затруднено. Разнообразные виды мошенничеств с использованием компьютерных технологий могут осуществляться на территории как одного государства, так и нескольких одновременно. Для преступности, как известно, не существует территориальных границ, а правоохранительные органы на сегодняшний день ограничены рамками юрисдикции своей страны, поэтому проблема информационной безопасности является одной из самых актуальных.

Выводы.

1. Информационная безопасность интенсивно развивается: созданы общетеоретический каркас, контур, «скелет», проблемы.

2. Необходимо повышать информационную компетентность среди различных социальных групп в целях повышения эффективности практики преодоления внешних и внутренних угроз, возникающих в ходе использования различных информационных источников.

3. Основным условием обеспечения информационной безопасности является создание национальной информационной платформы, в том числе национальной системы библиографической и реферативной базы метаданных, научной периодики.

Перспективы дальнейших исследований. Информационная безопасность — составная часть системы национальной безопасности. Предстоит еще немало сделать как в теоретическом, так и прикладном плане для ее полного оформления.

В связи с этим должны быть детально разработаны социально-психологические аспекты информационной безопасности. По этому направлению проводятся исследования, есть статьи и учебные пособия, но они требуют существенного обновления, в частности необходимо третье переиздание учебного пособия «Социальная психология безопасности».

Список источников

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Одаренный ребенок за компьютером. — М. : Сканрус, 2003. — 335 с.
2. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. — М., 2006. — 287 с.
3. Барсукова О. В. Телевидение как фактор формирования духовно-нравственных ценностей личности : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Воронеж, 2012. — 25 с.
4. Власов А., Кесарева Т., Лазарев Д. Проблема борьбы с преступностью в сети Интернет // Право и экономика. — 2000. — № 12. — С. 73–75.
5. Воробьев Г. Г. Молодежь в информационном обществе. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 225 с.
6. Доктрина информационной безопасности РФ // Российская газета. — 2000, 28 сент. — С. 4–5.
7. Домозетов Х., Социологические проблемы компьютерного пиратства // Социологические исследования. — 1997. — № 11. — С. 110–114.
8. Информационное общество // Информационные войны. Информационное управление. Информационная безопасность. — СПб. : С.-Петербург. ун-т, 1999. — 211 с.
9. Коваль Т. В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости : автореф. ... дис. канд. психол. наук. — М., 2013. — 22 с.
10. Коркина А. Ю. Критерии психологической оценки компьютерных игр и развивающих компьютерных программ // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 3. — С. 19–24.
11. Кочан И., Савельев Д. Ответственность за неправомерный доступ к компьютерной информации // Российская юстиция. — 1999. — № 1. — С. 44–45.
12. Митрохина Е. Ю. Информационная безопасность как социологическая проблема // Безопасность. — М., 1997. — № 7–9 (39). — 156 с.
13. Рыбкин И. П. К безопасности — через согласие и доверие. — М. : Софрино, 1997. — 78 с.
14. Смирнова Е. О., Радева. Р. Е. Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования / под ред. В. С. Собкина. — М., 2000. — Т. 5, вып. 7. — С. 12–26.
15. Старовойтов А. У кого в руках ключ к информации : интервью с генеральным директором Федерального агентства правительственной связи и информации при Президенте РФ // Российская газета. — 1997, 22 мая. — С. 3.
16. Сухов А. Н. Социальная психология безопасности. — М., 2002. — 256 с.

References

1. Babaeva Ju. D., Vojskunjij A. E. *Odarennij rebenok za komp'juterom* [Gifted Children in front of Computers]. Moscow, Skanrus Publ., 2003. 335 p. (In Russian).
2. Baeva I. A. *Obespechenie psihologicheskoi bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Ensuring Psychological Security in an Educational Institution]. Moscow, 2006. 287 p. (In Russian).
3. Barsukova O. V. *Televidenie kak faktor formirovanija duhovno-nravstvennyh cennostej lichnosti* [Television as a Factor Influencing the Formation of Spiritual and Moral Values]. Voronezh, 2012. 25 p. (In Russian).
4. Vlasov A., Kesareva T., Lazarev D. Fighting Internet Crime. *Pravo i jekonomika* [Law and Economics]. 2000, no. 12, pp. 73–75. (In Russian).

5. Vorob'ev G. G. *Molodezh' v informacionnom obshhestve* [Young People in Information Society]. Moscow, Young Guards Publ., 1990. 225 p. (In Russian).
6. The Doctrine of Information Security of the Russian Federation. *Rossijskaja gazeta* [Russian Newspaper]. 2000, September 28, pp. 4–5. (In Russian).
7. Domozetov H., Sociological Issues of Online Piracy. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological Research]. 1997, no. 11, pp. 110–114. (In Russian).
8. Information Society. *Informacionnye vojny. Informacionnoe upravlenie. Informacionnaja bezopasnost'* [Informational Warfare. Information Management. Information Security]. St. Petersburg, St. Petersburg University Publ., 1999. 211 p. (In Russian).
9. Koval' T. V. *Lichnostnaja sfera podrostkov, sklonnyh k razvitiu komp'juternoj zavisimosti* [Personality Traits of Teenagers Inclined to be Afflicted with Computer Addiction]. Moscow, 2013. 22 p. (In Russian).
10. Korkina A. Ju. Criteria of Psychological Assessments of Computer Games and Developmental Computer Programs. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2008, no. 3, pp. 19–24. (In Russian).
11. Kochan I., Savel'ev D. Responsibility to Illegitimate Access to Computer-stored Information. *Rossijskaja justicija* [Russian Justice]. 1999, no. 1, pp. 44–45. (In Russian).
12. Mitrohina E. Ju. Information Security as a Sociological Problem. *Bezopasnost'* [Security]. Moscow, 1997, no. 7–9 (39). 156 p. (In Russian).
13. Rybkin I. P. *K bezopasnosti — cherez soglasie i doverie* [To Security through Agreement and Trust]. Moscow, Sofrino Publ., 1997. 78 p. (In Russian).
14. Smirnova E. O., Radeva R. E. *Obrazovanie i informacionnaja kul'tura. Sociologicheskie aspekty. Trudy po sociologii obrazovanija* [Education and Information Culture. Sociological Aspects. Works on Sociology of Education]. Sobkin V. S. (ed.). Moscow, 2000, vol. 5, iss. 7, pp. 12–26. (In Russian).
15. Starovojtov A. Who has the Key to Information? An Interview with the General Director of the Federal Agency of Government Communications and Information under the President of the Russian Federation. *Rossijskaja gazeta* [Russian Newspaper]. 1997, May 22, pp. 3. (In Russian).
16. Suhov A. N. *Social'naja psihologija bezopasnosti* [Social Psychology of Security]. Moscow, 2002, 256 p. (In Russian).

Информация об авторе

Анатолий Николаевич Сухов — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Почетный работник высшего образования.

Information about the author

Suhov Anatoly Nikolayevich — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Higher Education.

Статья поступила в редакцию 06.01.2021; одобрена после рецензирования 17.01.2021; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 06.01.2021; approved after reviewing 17.01.2021; accepted for publication 21.01.2021.



Актуальные направления коррекционной психологии и педагогики

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 192–199.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (57), pp. 192–199.

Научная статья

УДК 615.851:159.942:159.922.762

DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.018

Психологическая коррекция эмоционального отношения родителей к детям с задержкой психического развития

Кисова Вероника Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия

kisovaverv@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема психологической коррекции эмоционального компонента родительского отношения к дошкольникам с задержкой психического развития (ЗПР). В ней обоснована актуальность направления психологической работы по гармонизации эмоционального отношения родителей к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Изложены результаты экспериментального исследования указанного феномена, которые позволили автору выделить основные виды эмоционального родительского отношения к дошкольникам с ЗПР (амбивалентный и условное принятие) и наиболее характерные психологические типы личности родителей (авторитарный и психосоматичный).

Представлены задачи и принципы групповой работы с родителями, основные и вспомогательные методические приемы тренинговой работы, а также описана Программа психологического тренинга по развитию у родителей дошкольников с задержкой психического развития безусловного эмоционального принятия своих детей. Рассмотрены три блока программы: ориентировочный, обучающий и развивающий, стратегия психокоррекционной работы в каждом блоке, наиболее эффективные для работы методические приемы психокоррекции.

Приведены результаты тренинговой работы с родителями дошкольников с задержкой психического развития, заключающиеся в изменении личностных особенностей, в частности эмоционального отношения у родителей различных психологических типов: авторитарного, психосоматичного и невротичного.

Ключевые слова: эмоциональный компонент родительского отношения, дошкольники с задержкой психического развития, психологическая коррекция, психологический тренинг, эмоциональное принятие, эмоциональное дистанцирование, детско-родительские отношения, семья, психологические типы родителей, методические приемы тренинга.

Для цитирования: Кисова В. В. Психологическая коррекция эмоционального отношения родителей к детям с задержкой психического развития // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 192–199. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.018.

Original article

Psychological Correction of Parental Attitudes to Mentally-retarded Children

Kisova Veronika Vyacheslavovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University

named for Kozma Minin,

Nizhny Novgorod, Russia

kisovaverv@mail.ru

Abstract. The article treats the issue of psychological correction of emotional aspects of parental attitudes to preschool children with mental retardation. The article underlines the importance and relevance of psychological correction aimed at harmonizing parental attitudes to children with physical limitations.

The analysis of experimentally obtained results enables the author to single out a number of parental attitudes to preschool children with mental retardation (emotionally ambivalent attitude and conventional acceptance) and a number of parental personality types (authoritative and psychosomatic).

The article presents tasks and principles of team work with parents, major and minor training methods. It describes the Psychological Training program aimed at helping parents unconditionally accept their preschool children with mental retardation. The article treats three units of the program: orientation, training and development, it deals with strategies of psychological correction which can be used to solve tasks presented by each unit, it describes efficient methods of psychological correction.

The article described the results of training sessions aimed at assisting authoritarian, psychosomatic and neurotic parents of preschool children with mental retardation.

Key words: emotional aspects of parental attitudes, preschool children with mental retardation, psychological correction, psychological training, emotional acceptance, emotional distancing, parent-child relationships, family, psychological types of parents, methods of training.

For citation: Kisova V. V. Psychological Correction of Parental Attitudes to Mentally-retarded Children. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 1 (57), pp. 192–199. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.018.

Актуальность. Как пишут Т. Н. Бразгун (Бразгун, Ткачева, 2018), И. Ю. Левченко (Левченко, 2008), О. В. Исаева, Н. В. Мазурова (Исаева, Мазурова, 2018), В. В. Ткачева (Ткачева, 2016), Н. В. Шутова (Шутова, Кисова, 2016) и другие ученые, семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обладает достаточными потенциальными возможностями, чтобы создать максимально благоприятные условия для его многостороннего развития. Важнейшим условием этого, по мнению исследователей, являются внутрисемейные отношения, которые создают особую коррекционную среду, формирующую личность детей с психофизическими недостатками. В. Н. Дружинин пишет,

что успешность функционирования семьи во многом зависит от степени эмоциональной близости ее членов и выражается в отношениях доверия, сотрудничества и принятия, осознании ценности партнера и эмпатии (Дружинин, 2006).

Как показывают исследования Л. М. Шипицыной, эмоциональное состояние родителей детей с нарушениями психофизического развития может варьироваться от безусловного принятия своего ребенка до максимально возможного эмоционального дистанцирования от него (Шипицына, 2008). В работах Т. И. Шульги по исследованию эмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, подчеркивается, что многие демонстрируют негативную психоэмоциональную симптоматику, плохо переносят стрессовые ситуации, стремятся избегать конфликтов. Она считает, что уровень эмоционального благополучия родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, напрямую коррелирует с уровнем их жизненной удовлетворенности (Шульга, 2017).

В научных публикациях А. Г. Московкиной указывается, что в большинстве таких семей наблюдается психологический дискомфорт, причиной которого, в первую очередь, является низкий уровень заботы и любви родителей, непризнание значимости личности ребенка (Московкина, 2017). Это определяет актуальность проведенного нами исследования эмоционального отношения родителей к дошкольникам с задержкой психического развития (ЗПР) (Кисова, Малахова, 2018) *с целью* разработки и апробации программы тренинговых занятий, направленных на становление безусловного эмоционального принятия родителями дошкольников с ЗПР.

Методики исследования. Диагностика эмоционального компонента родительского отношения проводилась на основе авторских модификаций следующих методик: социогаммы «Моя семья» (В. В. Ткачева), методики «Психологический тип родителя» (В. В. Ткачева), опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Для оценки эмоционального отношения родителя к ребенку с ЗПР были выделены такие критерии, как эмоциональная близость, понимание ребенка, степень дифференциации личности ребенка и его поведения, эмоциональная значимость ребенка для родителей, самооценочность личности ребенка для родителей.

Выделенные критерии были соотнесены со следующими типами родительского отношения (по О. А. Карабановой): безусловное эмоциональное принятие, условное эмоциональное принятие, амбивалентное эмоциональное отношение, индифферентное отношение, скрытое эмоциональное отвержение, открытое эмоциональное отвержение.

Основные результаты. Результаты исследования показали, что родители дошкольников с ЗПР в большинстве своем (80 %) демонстрируют условное эмоциональное принятие ребенка или амбивалентное отношение к нему. Между родителями и детьми существует значительная межличностная дистанция, оценка личности ребенка мало дифференцируется от оценки его поведения и т. п. Такие характеристики отношения соответствуют психосоматическому и авторитарному психологическим типам родителей, которые преобладают у 66 % обследованных, как показало диагностическое исследование.

Все вышеперечисленные особенности эмоционального компонента родительского отношения к дошкольникам с ЗПР привели к выводу о необходимости проведения с родителями психокоррекционной работы, направленной на преодоление эгоцентризма, фиксированности на проблемах своего особого ребенка, чувстве вины, негативных переживаниях.

Гипотеза исследования: построению родителями, воспитывающими дошкольников с ЗПР, эффективной модели эмоциональных взаимоотношений со своим ребенком может способствовать реализация Программы тренинговых занятий, задачами которой являются: расширение личностных возможностей родителей в понимании своего ребенка; обучение приемам рефлексии эмоциональных взаимоотношений с ребенком; актуализация потребности родителя в эмоциональной близости со своим ребенком с ЗПР; выработка новых навыков эмоционального взаимодействия с ним.

Тренинговая психокоррекционная программа разрабатывалась для родителей с учетом четырех принципов.

1. Осознание родителем самого себя и своих представлений о ребенке в процессе взаимодействия с ним. Когда родители концентрируются на осознании, то начинают понимать потребности, остающиеся неудовлетворенными в процессе общения с ребенком и не позволяющие переживать радость от общения с ним.

2. Ответственность родителя за самого себя и выполнение своих родительских функций. Как правило, у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, наблюдается либо инфантильная жизненная позиция, либо стремление сделать своего ребенка или других людей ответственными за их переживания и поведенческие реакции. Только приобретая навыки разумного распределения ответственности, родители осознают и развивают уникальность личности своего ребенка, понимают его самоценность.

3. Актуальность переживания в данный момент времени. Часто родители детей с ОВЗ испытывают широкий диапазон негативных эмоций — от легкого раздражения до огорчения или даже злости. Подавляя очень сильные негативные чувства, они утрачивают возможность их осознать и еще больше усиливают амбивалентность в отношении своего ребенка. Принимая собственные негативные чувства, родители приобретают возможность пережить этот опыт и открывают для себя путь к поиску решения волнующих проблем.

4. Установление и поддержание здоровых психологических границ, что является основным принципом в обеспечении полноценного и продуктивного контакта между ребенком и родителями. Обучение родителей тому, как устанавливать и поддерживать здоровые психологические границы в своих взаимоотношениях с ребенком, позволяет предупредить большое количество недоразумений и конфликтов в детско-родительских отношениях.

Наш вариант программы предполагал 18 групповых занятий (наполнение группы — не более 6 человек) по 60–90 мин с родителями в течение 3–4 месяцев с периодичностью один раз в неделю.

В тренинговой работе участвовали 15 родителей, среди которых были 46 % с условным эмоциональным принятием своих детей, 34 % — с амбивалентным, 13 % — с индифферентным отношением и 7 % — со скрытым эмоциональным отвержением своих детей с ЗПР.

Основными методическими приемами тренинга были дискуссии, игры, медитации, приемы невербальной активности, а вспомогательными — предоставление информации, интерпретация, конфронтация, домашнее задание.

Программа включала три основных блока, различающихся по своим задачам и продолжительности.

Первый блок — ориентировочный (3 занятия) — был направлен на знакомство членов группы, их объединение и расширение возможностей понимания своего ребенка. Важным моментом этого этапа являлась работа с ожиданиями участников, когда ведущий помогал родителям четко сформулировать свои запросы на

получение результата от предлагаемых занятий. Такая работа помогала тренеру при необходимости подкорректировать программу и настроить родителей на продуктивную работу. На этом этапе ведущий впервые знакомил участников с индивидуальным дневником, который сопровождал родителей на протяжении всей программы, и указывал на необходимость выполнения домашних заданий.

На занятиях блока программы обсуждались различия в восприятии ребенком и родителем семейных отношений, использовался метод анализа конкретных случаев, в которых моделировались типовые ситуации взаимодействия родителя и ребенка; дискуссия как форма активного обучения различению высказываний на «языке принятия» и «языке непринятия», в процессе организации игр «Узнай себя», «Аквариум», «Поменяйся ролями» и т. п.

Второй блок — обучающий (7 занятий) — был направлен на обучение родителей приемам рефлексии своих эмоциональных взаимоотношений с ребенком, актуализацию потребности в эмоциональной близости к ребенку. На этом этапе работы использовалось информирование родителей о психологических особенностях дошкольников с ЗПР, проводились игры с обменом ролями, применялась техника переопределения поведения, которая позволяла продемонстрировать, что негативные реакции родителей на проблемное поведение ребенка возможно переструктурировать с помощью безоценочного описания поведения ребенка, его позитивной коннотации. Эффективной оказалось применение техники «Построение скульптуры», когда одному из родителей предлагалось «слепить» скульптуру, отражающую его взаимоотношения со своим ребенком, от которого он себя не отделяет. В процессе работы происходил процесс расширения осознанности взаимоотношений родителя со своим ребенком, позволяющий посмотреть на них со стороны. На нескольких занятиях проводилось обучение технике активного слушания «я-сообщений», отрабатывались навыки использования психологической технологии «семейного совета» Т. Гордона.

Третий блок — развивающий (8 занятий) — был направлен на выработку новых навыков эмоционального взаимодействия с ребенком и гармонизации эмоциональных отношений родителей с детьми. На этом этапе работы использовалось ознакомление родителей с наиболее популярными и эффективными моделями воспитания родителей: адлеровской, бихевиоральной Б.Ф. Скиннера, а также моделью М. Джеймса и Дж. Джонгарда, основанной на трансактном анализе. Например, при работе в трансактном подходе участники учились различать такие состояния своего «Я», как Родитель, Ребенок и Взрослый, знакомились с концепцией «Свинского родителя» К. Стейнера. На третьем этапе активно использовались ролевые игры, формирующие у родителей новые эмоциональные навыки взаимодействия с детьми и способствующие повышению уверенности родителей в том, что они смогут достичь позитивных изменений во взаимоотношениях в семье.

Важным качеством для ведущего с родителями была способность оперативно корректировать программу тренинга и объективно оценивать результаты работы. Психокоррекция эмоциональной сферы является сложным направлением тренинговых занятий, поэтому все предлагаемые техники использовались с учетом индивидуальных особенностей участников группы. Кроме того, после каждого занятия тренер оценивал, есть ли в группе участники, для которых работа не была эффективной, какие проблемы вышли в группе на первый план, что происходило с групповой динамикой.

После реализации тренинговой программы было проведено повторное диагностическое исследование эмоционального отношения родителей — участников тренинга к детям с ОВЗ.

Анализ результатов позволил сделать ряд выводов.

Родители, демонстрировавшие авторитарный тип отношения к ребенку, значительно приблизились к адекватному восприятию специфических особенностей своего ребенка, стали более разумны в отношении выдвигаемых требований к нему. После тренинга у них существенно снизились показатели эмоциональной дистанцированности. Наиболее сложной проблемой для таких родителей осталась эмоциональная саморегуляция своих состояний, хотя большинство (60 %) стали понимать социальную неадекватность подобного поведения.

Родители психосоматического типа стали проявлять тенденции к обозначению психологических границ между собой и своим ребенком, направленность на предоставление ему большей самостоятельности и свободы выбора. Тренинговая работа позволила таким родителям осознать необходимость дифференциации собственных чувств от переживаний своего ребенка. Они стали проявлять больше уважения к различиям между собой и ребенком, что существенно уменьшило межличностную напряженность в детско-родительских отношениях и снизило психологическое давление на ребенка. Также они стали способны к более близкому полноценному эмоциональному контакту со своими детьми и получению удовлетворения от выполнения своих родительских функций.

Некоторые позитивные изменения отмечались и у родителей невротического типа, представляющих собой самую малочисленную группу участников тренингов. В ходе занятий они смогли создать для себя адекватный когнитивный образ своего ребенка и тем самым приблизиться к возможности его безусловного эмоционального принятия. У них обозначилась позитивная тенденция отмечать для себя, в первую очередь, положительные характеристики собственного ребенка и оптимистично рассматривать перспективы его развития; снизилась интенсивность таких негативных эмоциональных переживаний, как тревога, раздражительность, злость, обида; была выявлена позитивная динамика в преодолении фрустрационных состояний. Психокоррекционная стратегия, направленная на снижение интенсивности и частоты переживания негативных эмоций, является эффективным направлением в работе именно с данной категорией родителей.

Непродолжительное время реализации представленной тренинговой программы не может считаться достаточным для того, чтобы помочь родителям с амбивалентным отношением к ребенку или его условным принятием перейти к безусловной родительской любви. Однако если в начале работы по Программе соотношение родителей с проявлениями условного принятия и амбивалентного отношения к ребенку в тренинговой группе было примерно равным (46 и 34 % соответственно), то по завершении психокоррекционной работы условное принятие стали демонстрировать большинство (86 %) родителей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На наш взгляд, результаты исследования свидетельствуют о том, что предлагаемая модель групповых тренинговых занятий с родителями, имеющими детей с ОВЗ, по гармонизации их эмоционального отношения к таким детям эффективна и может быть использована в работе практических психологов образовательных и коррекционно-консультативных учреждений. Перспективу дальнейших исследований по проблеме психологической коррекции родительского отношения к детям с ОВЗ мы считаем возможной в расширении сферы психологической помощи на все составляющие данного феномена: не только эмоциональную, но и поведенческую, когнитивную и т. д.

Список источников

1. Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. — 2018. — № 3 (27). — С. 84–98.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи. — СПб. : Питер, 2006. — 176 с.
3. Исаева О. В., Мазурова Н. В. Взаимосвязь ценностно-смысловых установок родителей и особенности детско-родительского взаимодействия в семье // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2018. — Т. 17, № 2 (147). — С. 39–50.
4. Кисова В. В., Малахова Т. В. Исследование эмоционального компонента родительского отношения к детям с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61/4. — С. 291–294.
5. Левченко И. Ю. Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие. — М. : Просвещение, 2008. — 239 с.
6. Московкина А. Г. Социально-экологическая модель семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. — 2017. — № 3. — С. 147–151.
7. Ткачева В. В. Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — С. 155–159.
8. Шипицына Л. М., Сорокин В. М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология. Социология. — 2008. — № 3. — С. 178–195.
9. Шульга Т. И. Состояние семей как ресурс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы психологического знания. — 2017. — № 4 (45). — С. 45–53.
10. 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 (17). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 09.12.2020).
11. Шутова Н. В., Кисова В. В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20–80 годы XX века // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2 (15). — URL : <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 09.12.2020).

References

1. Brazgun T. N., Tkacheva V. V. To the Issue of Dysfunctional Families with Children with Health Impairments. *Sistemnaja psihologija i sociologija* [Systemic Psychology and Sociology]. 2018, no. 3 (27), pp. 84–98. (In Russian).
2. Druzhinin V. N. *Psihologija sem'i* [Family Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2006, 176 p. (In Russian).
3. Isaeva O. V., Mazurova N. V. The Interconnection between Parental Values and Parent-Child Interactions in Families. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta* [Proceedings of Russian State Social University]. 2018, vol. 17, no. 2 (147), pp. 39–50. (In Russian).
4. Kisova V. V., Malahova T. V. Investigating the Emotional Aspects of Parental Attitudes to Children with Mental Retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2018, no. 61/4, pp. 291–294. (In Russian).
5. Levchenko I. Ju. Tkacheva V. V. *Psihologicheskaja pomoshh' sem'e, vospityvajushhej rebenka s otklonenijami v razvitii* [Psychological Support of Families with Children with Developmental Disabilities]. Moscow, Enlightenment Publ., 2008, 239 p. (In Russian).

6. Moskovkina A. G. Social-Ecological Models of Families with Children with Health Impairments. *Nauka i shkola* [Science and School]. 2017, no. 3, pp. 147–151. (In Russian).
7. Tkacheva V. V. Modern Technologies of Psychological Support to Families with Children with Health Impairments. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Contemporary Issues of Science and Education]. 2016, no. 4, pp. 155–159. (In Russian).
8. Shipicyna L. M., Sorokin V. M. Personality Traits of Mothers of Children with Mental Disabilities. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12, Psihologija. Sociologija* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology]. 2008, no. 3, pp. 178–195. (In Russian).
9. Shul'ga T. I. Family Wellbeing as a Resource of Educating Children with Health Impairments. *Aktual'nye problemy psichologicheskogo znaniya* [Relevant Psychological Issues]. 2017, no. 4 (45), pp. 45–53. (In Russian).
10. Shutova N. V., Kisova V. V. From Institute to University: Psychological and Pedagogical Research at Nizhny Novgorod State Pedagogical University in the Late 20th — Early 21st Century. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 4 (17). URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (accessed: 09.12.2020). (In Russian).
11. Shutova N. V., Kisova V. V. Psychological Education Development at Gorky State Pedagogical University in the 1920s-1980s. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 2 (15). URL : <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (accessed: 09.12.2020). (In Russian).

Информация об авторе

Кисова Вероника Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, заместитель директора института стратегических исследований в образовании ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Information about the author

Kisova Veronika Vyacheslavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Deputy Head of the Institute of Strategic Research in Education at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 08.12.2020; одобрена после рецензирования 17.12.2020; принята к публикации 21.01.2021.

The article was submitted 08.12.2020; approved after reviewing 17.12.2020; accepted for publication 21.01.2021.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура 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 корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. 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).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желающие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в «Объединенном каталоге “Пресса России”» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы*: *введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель*; *гипотезы*; *методики исследования*; *обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования

и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2021

№ 1 (57)

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 23.03.2021. Цена свободная.
Заказ № 13. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 23,71. Уч.-изд. л. 16,0. 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