

УДК 15.41.59

**СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ ****Антилогова Лариса Николаевна**Доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Омский государственный педагогический университет, г. Омск,**Россия,**e-mail: antilogova@yandex.ru*

Статья содержит описание особенностей коммуникации и коммуникативной компетентности девиантных подростков. Рассматриваются факторы успешного формирования коммуникативной компетентности подростков. Приводятся данные эмпирического исследования, на основе которого было установлено, что у девиантных подростков доминирует агрессивный и зависимый способы поведения в коммуникативных ситуациях, а у подростков с нормативным поведением – компетентный. Общение девиантных подростков отличается более низким самоконтролем, сопровождается затруднениями; у подростков с нормативным поведением коммуникативные затруднения отличались меньшей степенью выраженности. В целом было установлено, что подростки с девиантным поведением имеют менее компетентный (уверенный) способ общения по сравнению с подростками с нормативным поведением.

Ключевые слова: девиантность, девиантные подростки, коммуникативная компетентность, общение, коммуникативное взаимодействие.

**THE SPECIFICS OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF
DEVIANT ADOLESCENTS***Antilogova Larisa Nikolaevna**Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of General and Pedagogical Psychology,**Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia**e-mail: antilogova@yandex.ru*

The article describes the features of communication and communicative competence of deviant adolescents. The factors of successful formation of communicative competence of adolescents are considered. The data of an empirical study is presented, on the basis of which it was found that aggressive and dependent behaviors in communicative situations dominate in deviant adolescents, and competent in adolescents with normative behavior. Communication of deviant adolescents is characterized by lower self-control, accompanied by difficulties in communication; in adolescents with normative behaviors, communicative difficulties were less pronounced. In general, it was found that adolescents with deviant behavior have a less competent (confident) way of communicating compared to adolescents with normative behavior.

• Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Арт-терапевтические средства профилактики девиантного поведения подростков» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2023-018/5).

Keywords: deviance, deviant teenagers, communicative competence, communication, communicative interaction.

Значимым социально-психологическим фактором развития в подростковом возрасте является потребность в межличностном взаимодействии, общении. Однако многочисленные исследования показывают, что у девиантных подростков наблюдается нарушение протекания данного процесса, сопровождающееся конфликтностью, агрессивностью, использованием нецензурной лексики, что мешает выстраиванию позитивных отношений с окружающими. Все это свидетельствует об отсутствии коммуникативной компетентности у подростков-девиантов.

Коммуникативная компетентность рассматривается как совокупность коммуникативных умений, навыков индивида, способного не только выстраивать отношения с собеседником, но и моделировать его личность, понимать и интерпретировать эмоциональную и социальную ситуацию взаимодействия [8].

Сегодня коммуникативная компетентность представляется актуальным направлением социально-психологического исследования, поскольку демонстрирует влияние личностных особенностей и психологических качеств индивида, его ценностных ориентаций на успешность протекания процесса общения. Одним из первых употребил термин «коммуникативная компетентность», как отмечает С.В. Саврасова [14], Д.Н. Нумес. Он предположил, что владение грамматическими и социальными контекстами построения высказывания способствует построению коммуникации. Он также полагал, что для того, чтобы быть коммуникативно-компетентным, недостаточно овладеть лингвистическими навыками речевой деятельности, необходимо осознавать контекст использования тех или иных речевых форм, обусловленный социальными правилами, обычаями, традициями. По представлению Д.Н. Нумес, коммуникативная компетентность включает в себя грамматическую (владение лексикой, фонетикой, правописанием,

семантическими и синтаксическими правилами), социолингвистическую (способность формулировать высказывания в соответствии с социальным контекстом), стратегическую (способность восполнять недостаточность владения языковыми компетенциями в иных социокультурных условиях), дискурсивную (способность построения связных и логически-выстроенных высказываний в устной и письменной формах) компетенции [17].

В психологии коммуникативная компетентность рассматривается как способность индивида быстро и точно ориентироваться в ситуации общения, основываясь на полученном ранее коммуникативном опыте. Известный психолог Л.А. Петровская определяет ее как способность человека устанавливать и поддерживать социальные контакты с другими людьми [12]. А.А. Бодалев, раскрывая сущность коммуникативной компетенции, обращает внимание на трудности в общении, в качестве которых он выделяет несоответствие инструментальной и мотивационной сторон общения у собеседников, а также разницу инструментальных и коммуникативных действий и эмоций [2].

В последнее время появилось немало работ, авторы которых изучают коммуникативную компетентность различных категорий подростков: попавших в трудную жизненную ситуацию [13], подростков с разным уровнем воспитанности [4], подростков с саморазрушающим поведением [1]. При этом практически все авторы отмечают, что на успешное формирование коммуникативной компетентности оказывает влияние стиль родительского общения. Так, например, авторитетный стиль родительского общения, по утверждению D. Baumrind, оказывает позитивное влияние на развитие коммуникативной сферы ребенка. Этот стиль отличается высокой степенью принятия и контроля со стороны родителей по отношению к ребенку, что позволяет формировать у последнего способность к адекватному самоконтролю и оценке своего поведения. Также данный стиль способствует формированию у ребенка общительности, активности, способности устанавливать

коммуникацию, эффективно выражать свои эмоции и понимать эмоции других [16]. В то же время Г. Крайг указывал, что жестокое обращение с ребенком в семье негативно влияет на формирование его коммуникативных компетенций. Дети, испытывающие жестокое обращение, проходят основные этапы психического развития в системе нарушенных отношений, что влияет на приобретение ими негативного опыта коммуникации [7].

По мнению психологов [3, 15], значимым этапом формирования коммуникативной компетентности является подростковый возраст, когда осознается потребность в общении со взрослыми и сверстниками. В процессе общения происходит оценка собеседниками речевых способностей, эмоциональных проявлений друг друга, на основе чего и формируется коммуникативная компетентность подростка. В результате формируется рефлексия как способность оценивать себя, свои навыки общения с опорой на то, насколько он принят и понят партнером.

Безусловно, факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетентности, являются общими для подросткового возраста. Однако нас интересует, в чем заключаются отличия изучаемого феномена у подростков с девиантным поведением. Определение последнего сводится большинством авторов к системе поступков, противоречащих социальным нормам, проявляющихся в неадаптивности психических процессов, а также в уклонении от эстетического и нравственного контроля над поведением [5; 6; 9; 11]. Среди причин возникновения отклоняющегося поведения чаще всего выделяют нарушенный процесс социализации, в результате чего формируется поведение, не соответствующее общественным нормам, которое препятствует реализации подростка в социально значимых видах деятельности, создает трудности в общении. К часто встречающимся коммуникативным затруднениям подростков-девиантов относят сложности установления личностного контакта с соблюдением норм речевого этикета; неадекватное реагирование в общении на «ситуацию ожидания эффекта неожиданного»; неготовность вступить в

общение и поддержать разговор; слабый самоконтроль в общении [10]. Можно предположить, что коммуникативная компетентность подростков с девиантным поведением имеет свою специфику, которая проявляется главным образом в использовании неконструктивных способов общения.

С целью определения особенностей коммуникации и коммуникативной компетентности подростков с девиантным поведением мы осуществили эмпирическое исследование. В нем приняло участие 50 старших подростков школ г. Омска. Из них 25 подростков состоят на внутришкольном учете и на учете в подразделении по делам несовершеннолетних и 25 подростков имеют социально нормативное поведение. Основными методами сбора данных выступили анализ документов, на основе которых выявлялись характерологические особенности подростков, состоящих на внутришкольном учете, и виды их правонарушений, а также тестирование. Анализ документов показал, что основными причинами постановки на учет несовершеннолетних явились употребление спиртных напитков, драки, порча имущества.

В качестве диагностического инструментария были использованы тест «Коммуникативные умения» Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), который позволяет определить способы поведения подростков в коммуникативных ситуациях; тест для оценки самоконтроля в общении М. Снайдера. Кроме этого, применялся опросник «Социально-психологические характеристики субъекта общения» В.А. Лабунской, с помощью которого можно выявить психологические характеристики испытуемых, способных оказывать влияние на их модели общения и взаимодействия.

Результаты, полученные с помощью теста «Коммуникативные умения» Л. Михельсона, представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, большинству девиантных подростков присущ низкий уровень коммуникативной компетентности. Компетентный способ поведения в предложенных коммуникативных ситуациях выбрали только 24% респондентов, в то время как доминирующими являются агрессивный (44%) и

зависимый (32%) способы поведения. Первый может быть связан с наличием у девиантов таких личностных качеств, как вспыльчивость, мстительность, нетерпимость, которые они часто демонстрируют во взаимодействии с окружающими, а попытка скрыть присущие им неуверенность в себе и страхи в общении компенсируется агрессией. Второй, зависимый способ, выявленный у 32% девиантов, можно объяснить их стремлением избежать ответственности, проявить пассивное поведение.

Таблица 1. Способы поведения подростков в коммуникативных ситуациях

Способы поведения подростков в коммуникативных ситуациях	Подростки с девиантным поведением		Подростки с нормативным поведением	
	Абс. число	%	Абс. число	%
Компетентный	6	24	13	52
Зависимый	8	32	7	28
Агрессивный	11	44	5	20

Данные, полученные по группе подростков с социально нормативным поведением, представляют другую картину. Здесь в общении доминируют компетентный (52%) и зависимый (28%) способы поведения. Компетентный способ в общении характеризуется тем, что подростки стремятся понять точку зрения другого, способны идти на компромисс в ситуациях разногласий, умеют находить аргументы в защиту своих суждений. Поскольку и среди подростков с нормативным поведением есть лица с низкой самооценкой, наличием комплексов, неуверенных в себе, легко подчиняющихся другим, то зависимый способ поведения им также присущ, что и продемонстрировали почти треть подростков данной группы. Следует отметить, что для пятой части подростков с нормативным поведением характерен агрессивный способ поведения в коммуникации. Это можно объяснить особенностями подросткового возраста, отличающегося несдержанностью, конфликтностью.

Далее мы с помощью теста М. Снайдера определили уровни самоконтроля подростков, поскольку чаще всего конфликты и непонимание в общении возникают из-за низкого самоконтроля, который можно отнести к показателю коммуникативной некомпетентности. Результаты исследования показали, что у девиантных подростков доминирует низкий уровень самоконтроля, что продемонстрировали 12 человек (48%), средний уровень был выявлен у 10 подростков (40%), а высокий – только у трех (12%).

В группе подростков с нормативным поведением доминирует средний уровень самоконтроля в общении, который был присущ 12 опрошенным (48%). Высокий уровень самоконтроля в общении выявлен у 6 подростков (24%) и низкий – у 7 (28%). Как свидетельствуют результаты, уровень самоконтроля в общении выше у подростков с нормативным поведением, которые не стремятся обострять отношения в общении, чаще следуют стратегии компромисса при разногласиях. Однако почти треть подростков такой способностью не обладают и часто, как и девиантные подростки, не контролируют свое поведение в общении, обостряют ситуацию, приводящую к конфликту. Лишь незначительному числу подростков этой группы присущ высокий уровень самоконтроля, что говорит о том, что данной возрастной группе в целом свойственна импульсивность, неуравновешенность, низкая самоуправляемость.

Нас интересовали также социально-психологические характеристики испытуемых, проявляемые ими в общении. С этой целью мы использовали методику В.А. Лабунской. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Данные по обеим группам, представленные в таблице 2, свидетельствуют о наличии у подростков трудностей в общении. Однако эти затруднения нельзя отнести к сильно выраженным (4-5 баллов), поскольку все баллы значительно выше. Подростки с девиантным поведением демонстрируют высокие баллы по показателю «отношения-обращения» (им небезразлично отношение к себе собеседника, они боятся выглядеть смешными в глазах других), а также по показателю «умения и навыки организации взаимодействия» (они способны

организовать сверстников на совершение каких-либо действий, часто носящих асоциальный характер). Низкий балл по показателю «социально-перцептивные особенности партнеров» свидетельствует о том, что подростки-девианты затрудняются в понимании особенностей другого человека, его личностных качеств, истинных намерений, имеют привычку судить о человеке по его внешности, что мешает компетентной коммуникации. Невысокий балл по показателю «экспрессивно-речевые особенности партнеров» может говорить о низкой речевой грамотности этих подростков, поскольку большинство из них демонстрируют низкую учебную успеваемость. Что касается подростков с нормативным поведением, то они также более высокие баллы имеют по тем же показателям, что и девианты. Видимо, взаимодействие с партнером по общению и его оценка очень важна для них, как и способность быть организатором, лидером, что в целом характерно для подросткового возраста. Однако эти подростки достаточно высокие баллы имеют и по другим показателям, что говорит о том, что в общении они способны использовать различные экспрессивно-речевые средства, «считывать» эмоциональное состояние партнера и предвидеть его действия, что характеризует их как более компетентных в коммуникации, чем подростков с отклоняющимся поведением.

Таблица 2. Коммуникативные трудности в общении подростков (средние значения)

Респонденты	Экспрессивно-речевые особенности партнеров	Социально-перцептивные особенности партнеров	Отношения-обращения партнеров друг к другу	Умения и навыки организации взаимодействия	Другие умения общения
Подростки с девиантным поведением	6,7	6,5	8,2	7,1	7,4
Подростки с нормативным поведением	8,4	8,9	9,5	9,2	8,6

В целом можно заключить, что подростки с девиантным поведением имеют менее компетентный (уверенный) способ общения по сравнению с подростками с нормативным поведением, демонстрируют низкий уровень самоконтроля, у большинства из них не сформированы такие качества, как контактность, коммуникативность, уступчивость, компромиссность, способность выслушать другого человека. В связи с этим общение подростков-девиантов часто сопровождается ссорами и конфликтами.

Список литературы:

1. Абросимов И.Н. Стиль межличностных отношений и риск саморазрушающего поведения в подростковом возрасте // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2019. Том. 11, № 4(57). URL: <http://mprj.ru>
2. Бодалев А.А. Психология общения. М. :МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
3. Горская Ю. М. Особенности развития личности в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2020. № 43. С. 71–73. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74413/>
4. Жданова Л.Г., Манахова Н.М, Хохрина А.А. Коммуникативная компетентность подростков с разным уровнем воспитанности // Балканское научное обозрение. 2020. Том 4, № 1 (7). С. 72–74.
5. Клейберг Ю.А. Теоретико-методологическое обоснование психологии девиантного поведения // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 149–165.
6. Коробанова Ж.В., Полевая М.В. Девиантное поведение личности: социальные и психологические особенности // Социально-гуманитарные знания. 2020. №1. С 145–154.
7. Крайг Г. Психология развития: пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Мироновой, С. Рысовой, Е. Турутиной. СПб : Питер, 2000. 992 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М. : Смысл, 2005. 431 с.
9. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М. : Городец, 2016. 386 с.
10. Новик Н.Н. Межличностное общение в процессе формирования коммуникативных навыков подростков с девиантным поведением // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 2. С. 174–179.
11. Осташева Е.И. Психологические детерминанты девиаций поведения современных подростков: дис. ...канд. психол. наук. СПб, 2018. 173 с.
12. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М. : МГУ, 1989. 216 с.
13. Полина А. В., Овчарова Е.В. Особенности коммуникативной компетентности у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию //

Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Том 7, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PSMN419.pdf>

14. Саврасова С.В. Коммуникативная компетентность подростков // Вестник науки и образования. 2020. № 24 (102). Часть 3. С. 106–109.

15. Семенова А.В. Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2020. Том 3, № 3. С. 74–83.

16. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and Early Adolescence. 1991. Vol.11. P. 56–95.

17. Hymes D.H. On Communicative Competence In / Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth : Penguin. 1972. P. 269–293.

References:

1. Abrosimov I.N. Stil' mezhlchnostnyh otnoshenij i risk samorazrushayushchego povedeniya v podrozkovom vozraste // Medicinskaya psihologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. 2019. Vol. 11, No 4(57). URL: <http://mprj.ru>

2. Bodalev A.A. Psihologiya obshcheniya. M. : MPSI; Voronezh: MODEK, 1996. 256 p.

3. Gorskaya YU. M. Osobennosti razvitiya lichnosti v podrozkovom vozraste // Molodoj uchenyj. 2020. No 43. P. 71–73. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74413/>

4. ZHdanova L.G., Manahova N.M, Hohrina A.A. Kommunikativnaya kompetentnost' podrozkov s raznym urovnem vospitannosti // Balkanskoe nauchnoe obozrenie. 2020. Vol. 4, No 1 (7). P. 72–74.

5. Klejberg YU.A. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie psihologii deviantnogo povedeniya // Metodologiya sovremennoj psihologii. 2020. No 11. P. 149–165.

6. Korobanova ZH.V., Polevaya M.V. Deviantnoe povedenie lichnosti: social'nye i psihologicheskie osobennosti // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2020. No 1. P. 145–154.

7. Krajg G. Psihologiya razvitiya: per. s angl. N. Mal'ginoj, N. Mironovoj, S. Rysevoj, E. Turutinoj. SPb : Piter, 2000. 992 p.

8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M. : Smysl, 2005. 431 p.

9. Mendelevich V.D. Psihologiya deviantnogo povedeniya. M. : Gorodec, 2016. 386 p.

10. Novik N.N. Mezhlchnostnoe obshchenie v processe formirovaniya kommunikativnyh navykov podrozkov s deviantnym povedeniem // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2009. No 2. P. 174–179.

11. Ostasheva E.I. Psihologicheskie determinanty deviacij povedeniya sovremennyh podrozkov: dis. ...kand. psihol. nauk. SPb, 2018. 173 p.

12. Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obshchenii. M. : MGU, 1989. 216 p.

13. Polina A. V., Ovcharova E.V. Osobennosti kommunikativnoj kompetentnosti u podrostkov, popavshih v trudnyu zhiznennuyu situaciyu // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2019. Vol. 7, No 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PSMN419.pdf>
14. Savrasova S.V. Kommunikativnaya kompetentnost' podrostkov // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2020. No 24 (102). СHast' 3. P. 106–109.
15. Semenova A.V. Lichnostnye harakteristiki v podrostkovom i yunosheskom vozraste // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2020. Vol. 3, No 3. P. 74–83.
16. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and Early Adolescence. 1991. Vol. 11. P. 56-95.
17. Hymes D.H. On Communicative Competence In / Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth : Penguin. 1972. P. 269–293.

УДК: 371.134

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИАГНОЗОМ САХАРНЫЙ ДИАБЕТ

Багрова Елизавета Владимировна,

Студентка группы 291, специальность «Специальное дошкольное образование»,

*КГБОУ «Барнаульский государственный педагогический колледж»,
Россия, Барнаул*

e-mail: elicaveta24@mail.ru

Рычко Татьяна Ивановна,

Преподаватель психолого-педагогических дисциплин,

*КГБОУ «Барнаульский государственный педагогический колледж»,
г. Барнаул, Россия,*

e-mail: ivanovna.1997@bk.ru

Авторами статьи сделан анализ существующих теоретических основ психолого-педагогических подходов к развитию внимания у детей дошкольного возраста с диагнозом сахарный диабет исходя из выделенных возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. Проведенное исследование показало, что развитие внимания возможно только при условии системной работы, при помощи специально подобранных дидактических игр и упражнений. Дошкольники, страдающие инсулинозависимым сахарным диабетом, демонстрировали на начало опытно-экспериментальной работы низкие показатели развития внимания, а после внедрения в режимные моменты и в план занятий дидактических игр показали качественные изменения свойств внимания.

Ключевые слова: внимание, объем внимания, переключение внимания, дошкольники старшего дошкольного возраста, дошкольники с диагнозом инсулинозависимый сахарный диабет, дидактические игры.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING ATTENTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH A DIAGNOSIS OF DIABETES MELLITUS

Bagrova Elizaveta Vladimirovna,

Student of group 291, specialty "Special preschool education", KGBOU "Barnaul State Pedagogical College", Russia, Barnaul

e-mail: elicaveta24@mail.ru

Rychko Tatiana Ivanovna,

*Teacher of psychological and pedagogical disciplines,
KGBOU "Barnaul State Pedagogical College", Russia, Barnaul*

e-mail: ivanovna.1997@bk.ru

In the article, the authors analyzed the existing theoretical foundations of psychological and pedagogical approaches to the development of attention in preschool children diagnosed with diabetes mellitus based on the identified age and individual characteristics of preschoolers. The study, using diagnostic methods and experimental and pedagogical work, showed that the development of attention is possible only under the condition of systemic work, with the help of specially selected didactic games and exercises. Preschoolers diagnosed with insulin-dependent diabetes mellitus showed low rates of attention development at the beginning of the experimental work, and after introducing didactic games into regime moments and into the lesson plan, they showed qualitative changes in the properties of attention.

Key words: attention, attention span, attention switching, preschoolers of senior preschool age, preschoolers diagnosed with insulin-dependent diabetes mellitus, didactic games.

Внимание представляет собой ключевую составляющую в познавательной деятельности дошкольника, именно в дошкольном детстве внимание приобретает определенные качества в зависимости от вида деятельности, в которой оно проявляется, развивается и формируется, а зависит это от направленности деятельности.

Сахарный диабет (далее СД) - это хроническое заболевание. В последние годы отмечен рост заболеваемости им, особенно среди детей и подростков. Течение диабета в дошкольном детстве отличается крайней лабильностью обменных процессов, а значит, ухудшением общего самочувствия ребенка. У детей первые 6 лет жизни сахарный диабет характеризуется более острым и тяжелым началом заболевания по сравнению с больными старшего возраста. Клиническая картина заболевания дошкольника: частые гипогликемии, беспокойство, рассеянность внимания, неуправляемое поведение, отказ от еды. Родители, воспитатели часто обращают его внимание на необходимость сохранения стабильного состояния здоровья, и это может отвлекать дошкольника от познавательной и развивающей деятельности.

Н.Е. Веракс, А.Н. Веракса, Н.В. Набиуллина, Н.А. Омельченко, И.С. Казаков отмечают в своих работах, что важнейшим показателем готовности дошкольника к учебной деятельности и условием успешности дальнейшего обучения в школе является развитие произвольного внимания [3, 4, 5]. Ребенок должен уметь воспринимать, запоминать материал, действовать в соответствии

с указаниями учителя, несмотря на отсутствие интереса к предмету деятельности.

Актуальность нашего исследования заключена в развитии внимания у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом инсулинозависимый сахарный диабет средствами дидактической игры. В исследованиях О.З. Пузиковой и А.А. Афонона (2005) отмечается повышенная частота нарушений функций внимания у детей, страдающих сахарным диабетом 1 типа по сравнению с возрастной нормой [7]. При этом дошкольнику сложно сконцентрироваться на выполнении одного дела, у него будут ошибки, могут также возникнуть трудности при переключении с одного вида деятельности на другой.

Проблема исследования: заключается в поиске условий развития внимания посредством дидактических игр и игровых упражнений у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом инсулинозависимый СД 1 типа.

Гипотеза исследования заключалась в том, что развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом СД 1 типа возможно средствами дидактических игр и игровых упражнений, подобранных в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей, а также с помощью включения в режимные моменты комплексов дидактических игр, развивающих внимание, и организации направленной на развитие внимания деятельности.

Методологической основой данного исследования выступили подходы к проблемам развития и исследования внимания у детей дошкольного возраста, разработанные Н.Н. Ланге, П.Я. Гальпериним, Н.Ф. Добрыниным, а также теории развития внимания К.Д. Ушинского, Л.И. Тикунова, В.А. Артемова и работы Р.С. Немова, Л.С. Выготского, Н.Я. Михайленко и Д.Б. Эльконина [1, 11, 12].

Необходимо отметить, что именно на конец дошкольного возраста приходится пик развития психических новообразований, дошкольник начинает соподчинять собственные мотивы, выделяя приоритетные, а произвольное

поведение становится основой развития самосознания. Игра становится средством познания окружающего мира, через игру начинают формироваться и проявляться потребности ребенка. Также игра – это традиционный метод воспитания дошкольников, в игре дети охотнее проявляют интерес к познанию окружающей действительности.

Для поддержания устойчивого внимания старшего дошкольника необходимо следующее: отчетливое понимание ребенком конкретной задачи и привычные условия для игровой деятельности. Если ребенок выполняет деятельность в постоянном месте, в определенное время, если сам процесс игры ребенку интересен, то это создает установку и условия для развития и концентрации внимания. Также необходим устойчивый интерес к процессу и результату игровой деятельности. Тренировка внимания проходит и путем повторений упражнений для того, чтобы воспитывать наблюдательность у детей [4, 5, 8].

Под влиянием игры внимание ребенка старшего дошкольного возраста достигает достаточно высокого уровня развития. Необходимы специально подобранные и организованные дидактические игры и упражнения [8, 10, 12]. В одних играх надо учитывать разные требования задачи, в других – уметь выделять и помнить цель действия, в третьих – вовремя переключать внимание, в четвертых необходимы сосредоточенность и устойчивость внимания, чтобы заметить и осознать произошедшие изменения.

А.К. Бондаренко [3, 5] определяет основную особенность дидактических игр их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей.

А.Н. Леонтьев считал, что дидактические игры можно отнести к «рубежным играм». Для дидактических игр характерно наличие обучающей задачи. Обучающая задача воплощается создателями игры в соответствующем содержании, реализуется с помощью игровых действий, которые выполняют дети. Ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена,

а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть – соревновательный эффект. В дошкольный период развиваются и формируются главные свойства внимания: концентрация, устойчивость, направленность, объем, переключение, распределение и внимание переходит от непроизвольной формы к произвольной [6, 8, 12].

В некоторых правилах дидактических игр следует учитывать разные требования задачи, например, «Раз, два, три - говори!», в других - выделять и поддерживать цель действия. Это достигается в играх «Прятки с игрушками», «Пальчик». В задачах дидактических игр третьего рода необходимо своевременно переключить внимание: «Отзовись, не зевай!» или «Поехали коробочки наши!». Игры «Проказы мишки-шалунишки и «Волшебный столик» требуют от детей повышенной сосредоточенности и устойчивости внимания [2]. Это связано с тем, что дошкольник в такой игре должен заметить и осознать все произошедшие изменения.

Педагогическое исследование проводилось нами в течение учебной практики, в период с апреля по май 2023 года, на базе дошкольное образовательное учреждение общеразвивающего вида города Барнаула Алтайского края. В данном детском саду созданы условия для детей, страдающих сахарным диабетом 1 типа. В опытно-педагогической работе приняло участие 17 дошкольников из старшей группы: 7 мальчиков, 10 девочек, из них в исследовании приняли участие 7 детей с диагнозом инсулинозависимый СД 1 типа.

Для проведения исследования мы подобрали общие методы диагностики внимания у детей дошкольного возраста: методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (цель: выделить объем внимания ребенка и определить общий уровень развития внимания) и методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона (цель: оценить уровень концентрации ребенка, его внимательность, усидчивость, способность быстро выполнять письменные задания, готовность к школе детей 5-7 лет).

На констатирующем этапе работы мы разделили детей старшей группы детского сада на две группы: 1 группа - дошкольники старшей группы (10 человек), у которых нет диагноза сахарный диабет 1 типа; и 2 группа - дошкольники с диагнозом инсулинозависимый сахарный диабет 1 типа старшей группы (7 человек), стаж заболевания детей от 2 до 5 лет.

По результатам проведенных диагностических методик с дошкольниками старшей группы мы получили следующие данные по двум группам детей.

Вначале мы провели методику «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов). Результаты исследования наглядно показали преобладание высокого (10%) и выше среднего уровня (20%) развития внимания у детей 1-й группы дошкольного возраста (не имеющих хронических заболеваний), а во 2-й группе детей дошкольного возраста (с диагнозом сахарный диабет 1 типа) были выделены дети с низким уровнем внимания (71%).

По результатам проведения второй методики «Корректирующая проба» (Б. Бурдон) для определения уровня развития внимания детей дошкольного возраста мы смогли оценить свойства внимания: уровень устойчивости, переключаемость и способность выполнять задания по инструкции (в соответствии с заданиями).

По результатам исследования по второй методике было также выявлено преобладание показателей по очень высокому уровню устойчивости внимания (80%) у детей 1-й группы дошкольного возраста (не имеющих хронических заболеваний), а во 2-й группе детей дошкольного возраста с диагнозом инсулинозависимый сахарный диабет 1 типа можно было выделить группу детей со средним уровнем развития внимания (29%) и детей (5 человек) с умеренной устойчивостью внимания (71%).

Таким образом, можно сделать вывод, что у дошкольников из старшей группы, имеющих диагноз сахарный диабет 1 типа, результаты по развитию и устойчивости внимания ниже, чем в группе дошкольников без хронических заболеваний. При проведении диагностики дети раздумывали над ответами,

ждали реакции воспитателя (правильный или неправильный ответ); неуверенно вели себя, дольше по времени выполняли задания и требовали к себе дополнительного внимания.

Второй этап работы заключался в проведении формирующего эксперимента. На этом этапе мы проводили подобранные нами дидактические игры и игровые упражнения в ходе режимных моментов, на: прогулках, обучающих занятиях, на физической культуре, «до» и «после» тихого часа. Осуществляли развивающую работу с включением дидактических игр, когда необходимо было поэтапно усложнять задания: «Цветные коврики», «Подбери по цвету», «Парные коврики», «Найди такую же птичку», «Где чей хвост?», «Четвертый лишний», «Разрезные картинки» [2]. Дидактические игры были включены в игровой комплекс в утренние часы, на прогулке и в послеобеденное время. При составлении картотеки дидактических игр мы опирались на индивидуальные и возрастные особенности детей, а также их мотивацию к выполнению задания. При подборе и внедрение картотеки дидактических игр и игровых упражнений в режимные моменты детского сада, содействующих развитию уровня внимания у старших дошкольников с диагнозом СД, были добавлены комплексные методики Р.С. Немова и «Школа внимания» Т.В. Ахутиной (упражнения на переключение, объем, концентрацию внимания).

После формирующего этапа, в период с апреля 2023 по май 2023 года, был проведен контрольный замер результатов по развитию внимания у дошкольников с диагнозом СД. В результате итоговой диагностики по исследованию внимания у детей старшего дошкольного возраста по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента, нами были проведены на контрольном этапе методики: «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов) и «Корректирующая проба» (Б. Бурдон). Это позволило определить изменения уровня развития внимания в двух группах. Уровень внимания у всех

дошкольников старшей группы улучшился или остался прежним. Были обнаружены следующие результаты:

- группа дошкольников без хронических заболеваний – 40% (4 ребенка) показала очень высокий уровень развития внимания; 40% (4 ребенка) выполнили задание на высоком уровне развития внимания; 20% (2 ребенка) сохранили свой средний уровень развития внимания, возможно, это связано с тем, что они пропускали занятия (не посещали детский сад по причине болезни);

- группа дошкольников с диагнозом СД 1 типа показала после проведенных занятий следующие результаты: 85,7% (6 детей) показали средний уровень развития внимания, что подтверждает улучшение показателей в данной группе; 14,3% (1 ребенок) сохранили свой низкий уровень развития внимания, демонстрируя при выполнении задания отсутствие интереса к нему.

Результаты исследования дошкольников по методике «Корректирующая проба» (Б. Бурдон) также показали преобладание высокого уровня устойчивости внимания (90%) у дошкольников первой группы (не имеющих хронических заболеваний) и улучшение результатов во второй группе детей с диагнозом сахарный диабет 1 типа, где 57% детей (4 ребенка) с высоким уровнем устойчивости внимания и 42,8% (3 ребенка) с умеренным уровнем устойчивости внимания.

Можно сделать вывод, что у дошкольников с диагнозом сахарный диабет 1 типа результаты по развитию и устойчивости внимания изменились после проведения формирующего этапа, проведенная повторно диагностика это подтвердила, а результаты доказали, что подобранные нами дидактические игры и игровые упражнения являются эффективным средством по развитию внимания для детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, роль дидактической игры в развитии уровня устойчивости, концентрации, распределения внимания, увеличения объема внимания доказана. Этому способствовали специально подобранные и организованные в

соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей комплексы дидактических игр и упражнений, развивающих внимание.

Список литературы:

1. Багрова Е.В., Рычко Т.И. Развитие внимание у старших дошкольников с диагнозом сахарный диабет // Развитие личности в образовательном пространстве: Материалы XX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Бийск, 26 мая 2022 г.) / Отв. ред. Л.А. Мокрецова. Бийск : АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2022. С. 480–484.
2. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре. Москва: Просвещение, 2012. 196 с.
3. Веракс Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва: Изд-во «Мозаика-Синтез», 2008. 80 с.
4. Набиуллина Н.В. Психолого-педагогические основы развития произвольного внимания старших дошкольников // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 3 (8). С. 120–122.
5. Омельченко Н.А., Казаков И.С. Педагогические условия формирования внимания у старших дошкольников // Молодой ученый. 2016. № 9-3 (113). С. 22–24.
6. Петрова Е.В. Педагогические условия развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх // Молодой ученый. 2017. № 19. С. 323–325.
7. Пузикова О.З., Афонин А.А. Клинико-диагностическое значение исследования функции внимания при сахарном диабете у детей и подростков // Сахарный диабет. 2005. № 8(4). С. 46–50.
8. Чаткина С.Н., Саттарова Р.Ф. Развитие внимания дошкольников в игре / Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Саранск : Изд-во МГПУ. 2017. С. 326–330.
9. Чернявская Е.Е. Роль дидактических игр в развитии произвольного внимания дошкольников / Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Тверь : Изд-во «Психолого-педагогическая академия». 2016. С. 9–11.
10. Чуляева М.В. Дидактическая игра и ее влияние на развитие внимания старшего дошкольника / Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Под общей редакцией О. Б. Широких. Коломна: ГСГУ, 2017. С. 384–388.

11. Шамардина М.В., Ральникова И.А., Боровец А.Б. Психологическое здоровье семьи, воспитывающей подростка с диагнозом сахарный диабет 1 типа: монография. Барнаул : АлтГУ, 2022. 1 CD-R (2 Мб). URL: <http://elibrary.asu.ru/handle/asu/11598>

12. Яббарова Р.А., Ключникова С.А. Развитие произвольного внимания дошкольников в системе дидактических игр / Инновации, технологии, наука. Материалы международной научно-практической конференции: в 4 частях. Ч. 2. Уфа : Изд-во «Аэтерна», 2017. С. 101–103.

References:

1. Bagrova E.V., Rychko T.I. Razvitie vnimanie u starshih doshkol'nikov s diagnozom saharnyj diabet // Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve: Materialy XX Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii (Bijsk, 26 maya 2022 g.) / Otv. red. L.A. Mokrecova. Bijsk : AGGPU im. V.M. SHukshina, 2022. P. 480–484.

2. Bondarenko A.K., Matusik A.I. Vospitanie detej v igre. Moskva: Prosveshchenie, 2012. 196 p.

3. Veraks N.E., Veraksa A.N. Razvitie rebenka v doshkol'nom detstve. Posobie dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij. Moskva: Izd-vo «Mozaika-Sintez», 2008. 80 p.

4. Nabiullina N.V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya proizvol'nogo vnimaniya starshih doshkol'nikov // Pedagogika i psihologiya: aktual'nye voprosy teorii i praktiki. 2016. No 3 (8). P. 120–122.

5. Omel'chenko N.A., Kazakov I.S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya vnimaniya u starshih doshkol'nikov // Molodoj uchenyj. 2016. No 9-3 (113). P. 22–24.

6. Petrova E.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya proizvol'nogo vnimaniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v didakticheskikh igrakh // Molodoj uchenyj. 2017. No 19. P. 323–325.

7. Puzikova O.Z., Afonin A.A. Kliniko-diagnosticheskoe znachenie issledovaniya funkcii vnimaniya pri saharnom diabete u detej i podrostkov // Saharnyj diabet. 2005. No 8(4). P. 46–50.

8. CHatkina S.N., Sattarova R.F. Razvitie vnimaniya doshkol'nikov v igre / Integraciya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psihologiya, pedagogika, defektologiya. Materialy II Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii. Saransk : Izd-vo MGPU. 2017. P. 326–330.

9. CHernyavskaya E.E. Rol' didakticheskikh igr v razvitiu proizvol'nogo vnimaniya doshkol'nikov / Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej doshkol'nogo vozrasta. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tver' : Izd-vo «Psihologo-pedagogicheskaya akademiya». 2016. P. 9–11.

10. CHulyaeva M.V. Didakticheskaya igra i ee vliyanie na razvitie vnimaniya starshego doshkol'nika / Obrazovatel'noe prostranstvo detstva: istoricheskij opyt,

problemy, perspektivy. Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod obshchej redakciej O. B. SHirokih. Kolomna: GSGU, 2017. P. 384–388.

11. SHamardina M.V., Ral'nikova I.A., Borovec A.B. Psihologicheskoe zdorov'e sem'i, vospityvayushchej podrostka s diagnozom saharnyj diabet 1 tipa: monografiya. Barnaul : AltGU, 2022. 1 SD-R (2 Mb). URL: <http://elibrary.asu.ru/handle/asu/11598>

12. YAbbarova R.A., Klyuchnikova S.A. Razvitie proizvol'nogo vnimaniya doskol'nikov v sisteme didakticheskikh igr / Innovacii, tekhnologii, nauka. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 4 chastyah. CH. 2. Ufa : Izd-vo «Aeterna», 2017. P. 101–103.

УДК 37.02

ПОЭЗИЯ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Большевых Кристина Ильинична

Студент группы РнЛ-1931

*Институт филологии и межкультурной коммуникации
Уральский государственный педагогический университет*

Россия, Екатеринбург

e-mail: kristina.bolshevux@mail.ru

Дорохова Татьяна Сергеевна

Кандидат педагогических наук

Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики

Институт общественных наук

Уральский государственный педагогический университет

Россия, г. Екатеринбург

e-mail: 70571@mail.ru

Патриотизм – это одно из наиболее значимых качеств личности – современного человека, а потому патриотическое воспитание является одной из важнейших функций образования. Проблематика статьи определяется высоким потенциалом поэзии, в том числе военной лирики, как средства патриотического воспитания подростков и возможностями использования ее в образовательном процессе. При этом в школьной программе отсутствует военная лирика современных авторов, в том числе посвященная специальной военной операции. Так, возникает противоречие между высоким потенциалом военной лирики как средства патриотического воспитания и недостаточным использованием стихов, посвященных СВО, в образовательном процессе. Из противоречия вытекает проблема исследования: как использовать лирику, посвященную СВО, в патриотическом воспитании современных школьников. Таким образом, цель исследования – на основе анализа содержания программы по литературе выявить возможности использования военной лирики, посвященной СВО, в патриотическом воспитании школьников.

В статье анализируются нормативно-правовые документы, регулирующие сферу российского образования и собственно образовательный процесс в школе, в частности, содержание программы по литературе, акцент делается на анализ лирики, изучаемой начиная с младших классов. Полученные данные позволяют сделать вывод о возможности и необходимости использования поэзии в качестве средства патриотического воспитания учащихся как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: поэзия, военная лирика, воспитание, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, школьники.

POETRY AS A MEANS PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS

Bolshevikh Kristina I.

*Student of the RiL group-1931
Institute of Philology and Intercultural Communication
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

Dorokhova Tatiana S.
*Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative
Studies Institute of Social Sciences
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

Patriotism is one of the most significant personality traits of a modern person, and therefore patriotic education is one of the most important functions of education. The issue of the article is determined by the high potential of poetry, including military lyrics, as a means of patriotic education of adolescents and the possibilities of using it in the educational process. At the same time, the school curriculum lacks military lyrics by modern authors, including those dedicated to a special military operation. Thus, a contradiction arises between the high potential of military lyrics as a means of patriotic education and the insufficient use of poems dedicated to the military in the educational process. The research problem arises from the contradiction: how to use the lyrics dedicated to the special military operation in the patriotic education of modern schoolchildren. Thus, the purpose of the study is, based on an analysis of the content of the literature program, to identify the possibilities of using military lyrics dedicated to the special military operation in the patriotic education of schoolchildren.

The article analyzes the legal documents that regulate the sphere of Russian education and the actual educational process at school, in particular, the content of the program in literature, the emphasis is on the analysis of lyrics studied from elementary grades. The data obtained allow us to conclude that it is possible and necessary to use poetry as a means of patriotic education of students both in educational and extracurricular activities.

Keywords: poetry, military lyrics, education, patriotic education, military-patriotic education, pupils.

Патриотическое воспитание является фундаментом формирования личности каждого ребенка. Именно оно закладывает в ребенке отношение к своей Родине (семье, народу, культуре, природе, истории), что особенно актуально в современных условиях, поэтому требует от педагогов особого внимания к выбору воспитательных методов и средств. Вышесказанное подтверждается положениями нормативных документов, регулирующих сферу российского образования. Так, о необходимости актуализации вопросов патриотического воспитания говорится в Федеральном проекте «Образование».

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования одним из основных личностных результатов освоения

программы названо «воспитание российской гражданской идентичности», включающей среди прочего «патриотизм, уважение к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [13].

Анализ «Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций» также позволяет судить о значимости патриотического воспитания. Следует отметить, что она ориентируется на идеал воспитания, сформулированный и обоснованный в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», включающий такие качества, как гражданственность, принятие судьбы Отечества как своей личной, осознание ответственности за настоящее и будущее Родины [5]. В соответствии с этим идеалом и нормативными документами Российской Федерации в Примерной программе воспитания определяется цель воспитания обучающихся в общеобразовательной организации, составляющими которой являются «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества...» [14].

Однако в школьной программе отсутствует военная лирика современных авторов, в том числе посвященная специальной военной операции. Таким образом, возникает противоречие между высоким потенциалом военной лирики как средства патриотического воспитания и недостаточным использованием стихов, посвященных СВО, в образовательном процессе. Из противоречия вытекает проблема исследования: как использовать лирику, посвященную СВО, в патриотическом воспитании современных школьников. Цель исследования – на основе анализа содержания программы по литературе выявить возможности использования военной лирики, посвященной СВО, в патриотическом воспитании школьников.

Рассмотрим, какой смысл ученые вкладывают в понятие «патриотическое воспитание». Заметим, что оно является производным от понятий «патриотизм» и «воспитание». Патриотизм обычно рассматривают как социальное чувство, осознанную любовь, привязанность к Родине, преданность ей и готовность к жертвам ради нее [6]. Однако данное понятие является междисциплинарным, и в социогуманитарном знании существует несколько методологических подходов к его пониманию и, как следствие, условиям его формирования. Так, А.С. Кузнецов говорит о трех подходах [9]:

- во-первых, в качестве основной сущностной характеристики патриотизма выделяется осознанное отношение личности к окружающему миру как часть мировоззрения, которая обусловлена определенными компонентами сознания (знания, умения, опыт, компетенции и другие личностные образования). Исходя из данной позиции патриотическое воспитание осуществляется посредством создания условий для осмысления, оценки, применения и творческого преобразования социокультурного опыта патриотического отношения людей, групп и общностей, его реализации на практике [1], чему могут способствовать произведения на патриотическую тематику;

- во-вторых, при определении сущностных и содержательных характеристик акцент делается на чувственной природе патриотизма, поэтому для результативной реализации патриотического воспитания необходимо использовать средства эмоционального воздействия на личность [19], например, поэзию;

- в-третьих, патриотизм связывается с моральными нормами, принятыми в обществе, в различных социальных группах. Одним из механизмов его формирования является обращение к исторической памяти народа, его культурным и ментальным основам, а одним из средств, следовательно, может являться литература [2].

Даже поверхностный анализ представленных подходов свидетельствует о том, что все они продуктивны, отражают ту или иную сторону патриотизма и

патриотического воспитания как сложных и целостных феноменов [9], а также предполагают возможность использования поэзии в качестве результативного воспитательного средства.

Понятие «воспитание» определено в законе «Об образовании в Российской Федерации», и среди его содержательных характеристик названа направленность на формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации и т. п. [18]. Фактически, согласно закону, воспитание априори включает патриотическую направленность.

Таким образом, под патриотическим воспитанием можно понимать нравственно обусловленный процесс, направленный на развитие у подрастающего поколения чувств любви, привязанности, уважения к своей Родине, преданности ей и готовности к жертвам ради нее.

Как было указано выше, изучением вопросов патриотического воспитания учащихся занимаются многие педагоги-исследователи. Они выделяют различные виды патриотического воспитания: духовно-нравственное, историко-культурное, гражданско-правовое, миротворческое, экологическое, краеведческое, военно-патриотическое [8, 10, 17].

Особое значение в патриотическом воспитании подрастающего поколения играют образовательные организации. В школах воспитание реализуется в рамках урочной и внеурочной деятельности. Для его высокой результативности необходимо использовать разнообразные средства. Оговоримся, что под средствами воспитания здесь будем понимать предметы материальной и духовной культуры, которые используются для достижения воспитательных целей [12]. В контексте нашего исследования в качестве средства патриотического воспитания рассматривается художественная литература, а конкретнее – поэзия.

На значимость художественного слова как средства патриотического воспитания указывают многие исследователи [3, 4, 11]. Известно, что успех воспитания зависит от воли воспитуемого, поэтому педагогическая деятельность в школе должна быть направлена на создание условий для самовоспитания учащихся. Художественная литература в данном случае является чрезвычайно эффективным средством самовоспитания. Учащиеся в процессе чтения переживают те же чувства, что и герои, задумываются над их поступками, анализируют ценности, переносят их на свои ценности [7]. Исходя из вышесказанного, военная лирика в школе является очень важным компонентом не только обучения, но и патриотического воспитания.

Анализ рабочей учебной программы по литературе показывает, что стихотворения патриотической направленности присутствуют в ней уже в начальной школе. Таким образом, ребенок не только осознает сущность понятий «Родина», «родной край», «малая Родина», но и их значимость для каждого человека, гражданина. Первоклассники знакомятся с произведениями М.М. Пришвина, Л.Н. Толстого, С.Я. Маршака, других писателей и поэтов [16].

Переходя во второй класс, учащиеся знакомятся с понятиями «любовь к Родине», «ответственность за свою страну» посредством изучения таких произведений, как «Русь» И.С. Никитина, «Родина» Ф. П. Савинова, «Родина» А. А. Прокофьева и др. [16].

Программа 5-9 классов включает поэтически произведения, раскрывающие:

- богатство истории («К статуе Петра Великого» М.В. Ломоносова; «Полтава», «Песнь о вещем Олеге» и «Медный всадник» А.С. Пушкина, «Русские женщины» Н.А. Некрасова, «Смерть Ермака» К.Ф. Рылеева и др.);

- любовь к родине и тоску по ней поэтов, покинувших Россию («Мне трудно без России...» Н. Оцуп; «Знайте!», «Так и есть» З. Гиппиус; «У птицы есть гнездо» И.А. Бунина и др.) [15].

Особо значимую роль в патриотическом, в частности военно-патриотическом воспитании школьников, на наш взгляд, играет военная лирика («Бородино» М.Ю. Лермонтова, «Майор привез мальчишку на лафете» и «Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины...» К.М. Симонова, «Рассказ танкиста» и «Василий Тёркин», «Я убит подо Ржевом» А.Т. Твардовского, «Сороковые» Д.С. Самойлова), в том числе стихи, положенные на музыку («Катюша», «Враги сожгли родную хату...» М. Исаковского; «Песенка о пехоте», «Здесь птицы не поют...» Б. Окуджавы; «Соловьи» А. Фатьянова; «Дороги» Л.Д. Ошанина и др.) [15]. Эти произведения призваны вызывать у учащихся гордость за свой народ, уважение к силе воли, мужеству и героизму наших соотечественников, защищавших в разные исторические периоды свободу и независимость своей страны.

Таким образом, ежегодно изучая на уроках литературы поэзию, в том числе военную лирику, дети и подростки к выпускному классу понимают, что их родина – это огромная и мощная страна, обладающая великой историей и культурой, а значит, ее необходимо беречь и защищать в случае необходимости.

Но, на наш взгляд, недостаточно использовать поэзию только в учебной деятельности. Для результативного патриотического воспитания учащихся необходимо также проводить внеурочные мероприятия с применением поэзии в качестве воспитательного средства.

Это могут быть тематические вечера, классные часы, конкурсы чтецов, «Разговоры о важном». На подобные мероприятия можно пригласить поэтов Донбасса, например, Аню Ревякину, Аню Долгареву, Сашу Пелевина, Игоря Караулова. Можно использовать стихи из сборника "Поэзия русского лета", выпущенного издательством RT.

Стихи целесообразно использовать в качестве мотивационного средства в начале мероприятия; объекта для анализа; основания для создания творческого продукта.

В современной системе российского образования значимое место занимают проектная деятельность, конкурсное движение, которые реализуются на разных уровнях, в том числе на региональных и всероссийском. Патриотическому воспитанию посвящены различные проекты, реализуемые на платформе «Россия – страна возможностей», Российским географическим обществом, Российским обществом «Знание» и т. п. В частности, под эгидой Российского общества «Знание» студентами Уральского государственного педагогического университета инициирован историко-поэтический вечер «Строки прошлого», нацеленный на популяризацию военной лирики среди детей и молодежи города Екатеринбурга. В рамках вечера школьники и студенты с большой сцены общества «Знание» смогут прочесть стихотворение о войне или написанное в военные годы, а также стихи, посвященные СВО, предварив их небольшим рассказом с обоснованием своего выбора, поделиться своими чувствами, которые они испытывают, читая или слушая подобные стихи. В данном случае военная лирика становится эффективным средством воспитания подлинного патриотизма.

Подводя итог вышесказанному, еще раз отметим, что поэзия, в особенности военная лирика, посвященная СВО, является значимым средством патриотического воспитания в школе, которое целесообразно использовать как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Список литературы:

1. Абрамов М.А. Патриотизм в системе современного социального сознания: феноменологический и социоструктурный аспекты : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Краснодар, 2018. 48 с.
2. Бирючинская Т. А. Проблема воспитания гражданственности и патриотизма в трудах отечественных ученых конца XVIII – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2009. 20 с.
3. Бушев А. Б. Устные рассказы о Великой Отечественной войне // Профилактика зависимостей, 2020. № 1. С. 215–220
4. Грязнова М.С., Колычева Г.Ю. Патриотическое воспитание детей средствами литературы советской эпохи // Профилактика зависимостей, 2020. № 1. С. 149–153.

5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М. : Просвещение, 2009. 23 с.
6. Дорохова Т.С., Галагузова М.А., Дорохова Е.С. Содержание гражданско-патриотического воспитания в современном российском обществе: к постановке проблемы // Профилактика зависимостей, 2020. № 1. С. 48–52.
7. Дорохова Т.С., Чега В.А. Художественная литература как средство самовоспитания студентов // Самовоспитание и саморазвитие субъектов образования: теория и практика: материалы VII Международного форума, 15-17 марта 2018 г., Екатеринбург: в 2 частях. Часть 1. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-т, 2018. С. 147–153.
8. Константинов С.А. История, концепции и технологии воспитания патриотизма и готовности к защите Отечества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 29–36.
9. Кузнецов А.С. Патриотическое воспитание: теоретико-методологические проблемы педагогического исследования // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 1. С. 118–122.
10. Левочкин Р.А. «Современные условия патриотического и нравственного воспитания молодежи» (на материалах Орловской области) // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 1. С. 173–177.
11. Нуттенен Е.А. Педагогические условия формирования основ патриотической культуры детей младшего школьного возраста средствами историко-литературного музея: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2018. 216 с.
12. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.
13. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>.
14. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. М., 2022. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-raboचाia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii>.
15. Примерная рабочая программа основного общего образования. «Литература». URL: <https://fgosreestr.ru/оop/primernaia-raboचाia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-literatura>.
16. Примерная рабочая программа начального общего образования. «Литературное чтение». URL: <http://www.irort.ru/ru/node/4047>.
17. Ткаченко В.В. Патриотическое воспитание молодежи // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 2. С. 135-142.

18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в последней редакции). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

19. Хромова М.Н. Педагогические условия развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций : дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 153 с.

References:

1. Abramov M.A. Patriotizm v sisteme sovremennogo social'nogo soznaniya: fenomenologicheskij i sociostrukturnyj aspekty : avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. Krasnodar, 2018. 48 p.

2. Biryuchinskaya T. A. Problema vospitaniya grazhdanstvennosti i patriotizma v trudah otechestvennyh uchenyh konca XVIII – nachala XX vv. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ryazan', 2009. 20 p.

3. Bushev A. B. Ustnye rasskazy o Velikoj Otechestvennoj vojne // Profilaktika zavisimostej, 2020. No 1. P. 215–220

4. Gryaznova M.S., Kolycheva G.YU. Patrioticheskoe vospitanie detej sredstvami literatury sovetskoj epohi // Profilaktika zavisimostej, 2020. No 1. P. 149–153.

5. Danilyuk A.YA., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya. M. : Prosveshchenie, 2009. 23 p.

6. Dorohova T.S., Galaguzova M.A., Dorohova E.S. Soderzhanie grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennom rossijskom obshchestve: k postanovke problemy // Profilaktika zavisimostej, 2020. No 1. P. 48–52.

7. Dorohova T.S., CHega V.A. Hudozhestvennaya literatura kak sredstvo samovospitaniya studentov // Samovospitanie i samorazvitie sub"ektov obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy VII Mezhdunarodnogo foruma, 15-17 marta 2018 g., Ekaterinburg: v 2 chastyah. CHast' 1. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. un-t, 2018. P. 147–153.

8. Konstantinov S.A. Istoriya, koncepcii i tekhnologii vospitaniya patriotizma i gotovnosti k zashchite Otechestva // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2009. No 112. P. 29–36.

9. Kuznecov A.S. Patrioticheskoe vospitanie: teoretiko-metodologicheskie problemy pedagogicheskogo issledovaniya // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2021. No 1. P. 118–122.

10. Levochkin R.A. Sovremennye usloviya patrioticheskogo i npravstvennogo vospitaniya molodezhi» (na materialah Orlovskoj oblasti) // Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk. 2017. No 1. P. 173–177.

11. Nuttunen E.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya osnov patrioticheskoy kul'tury detej mladshego shkol'nogo vozrasta sredstvami istoriko-literaturnogo muzeya: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2018. 216 p.

12. Polonskij V.M. Bol'shoj tematiceskij slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. M.: Narodnoe obrazovanie, 2017. 840 p.

13. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. No 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>.

14. Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M., 2022. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii>.

15. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. «Literatura». URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-literatura>.

16. Primernaya rabochaya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya. «Literaturnoe chtenie». URL: <http://www.irort.ru/ru/node/4047>.

17. Tkachenko V.V. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. No 2. p. 135–142.

18. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 No 273-FZ (v poslednej redakcii). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

19. Hromova M.N. Pedagogicheskie usloviya razvitiya patriotizma obuchayushchihsya na osnove shkol'nyh tradicij : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014. 153 s.

УДК 373

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КАК
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА***Декатова Кристина Ивановна*

Профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
e-mail: dekatovaki@mail.ru

Каунова Екатерина Викторовна

Доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
e-mail: katekw23@gmail.com

В статье рассматривается актуальная проблема формирования читательской грамотности в условиях современного образовательного процесса. Целью исследования стало развитие читательских умений школьников. В статье описаны подходы к изучению такого читательского умения, как понимание текста, а также проанализированы факторы, влияющие на способность обучающихся декодировать текстовые единицы разного уровня сложности.

Ключевые слова: читательская грамотность, умения грамотного читателя, понимание текста.

FORMATION OF READING SKILLS AS A DIDACTIC PROBLEM*Dekatova Kristina Ivanovna*

Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia
e-mail: dekatovaki@mail.ru

Kaunova Ekaterina Viktorovna

Associate professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia
e-mail: katekw23@gmail.com

The article considers the actual problem of the reading literacy formation in the conditions of the modern educational process. The aim of the study is the developing reading skills of schoolchildren. The article describes approaches to the research of such reading skills as text comprehension, as well as analyzes the decoding factors of different text units.

Keywords: reading literacy, skills of a literate reader, comprehension of text.

В наши дни одной из стратегических задач образования является формирование личности, умеющей применять полученные актуальные знания и умения «для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных

отношений» [2, с. 35]. Иными словами, важнейшей целью обучения в современной школе стал процесс воспитания человека, обладающего функциональной грамотностью. В психолого-педагогических научных трудах функциональной грамотностью называют сложную способность человека, составляющими которой являются такие компоненты, выделенные в мониторинговом исследовании PISA (Programme for International Student Assessment), как математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, читательская грамотность [13]. Последний компонент нередко относят к базовым, то есть к той части функциональной грамотности, которая формируется не только на уроках гуманитарного цикла. В нашей работе читательской грамотностью называется способность понимать, интерпретировать и критически оценивать тексты разной функциональной направленности, связывать полученную информацию с жизнью, соотносить с собственным опытом и расширять свои знания [3, с. 584]. Главной целью работы, направленной на формирование читательской грамотности, является воспитание компетентного читателя, то есть человека, способного совершать определенные читательские действия. В 2019 году в процессе реализации инновационного проекта Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности» была выработана и предложена педагогическому сообществу концепция оценки читательской грамотности, в рамках которой выделены четыре группы читательских действий: 1) поиск и нахождение информации; 2) интеграция и интерпретация информации; 3) оценка содержания и формы текста; 4) использование информации текста [8, с. 12]. Каждая группа включает набор читательских умений, перечень которых уточняется в ходе психолого-педагогических исследований сформированности читательской грамотности российских школьников. Так, авторы статьи «Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования» О.Б. Адаева, Г.С.Иваненко отмечают, что в настоящее время классификация читательских

умений, описанных в «Методических рекомендациях по формированию читательской грамотности обучающихся 5-9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе» 2021 года, включает 34 читательских действия, а «знакомство с методиками обучения смысловому чтению, стратегическим подходом к формированию читательской компетенции позволяет выявить и другие читательские умения» [1, с. 1012]. Расширение списка читательских умений свидетельствует о том, что такой процесс, как чтение, до сих пор не изучен в полной мере и использование новых исследовательских подходов позволяет выявить ранее не изученные аспекты этого сложного речевого действия. Все описанные читательские умения можно разделить на базовые, или универсальные, необходимые для чтения любого текста (текста любого жанра, формата, типа), и частные умения, которые важны в процессе чтения текстов определенного типа, например, умение сопоставлять художественные образы героев произведения необходимо для чтения художественного текста, а умение распознавать манипулятивные ловушки важно при прочтении публицистического, рекламного текста. К базовым читательским умениям относится *понимание* текста, поскольку без этого умения невозможно формирование многих других умений текстовой деятельности. Неспособность извлечь из текста информацию, проанализировать ее и использовать в разных жизненных ситуациях нередко является следствием непонимания текста. Формирование умения осмысленного чтения – одна из задач учителя, которую сложно решить без разностороннего анализа причин непонимания текстовой информации школьниками разного возраста.

Проблема понимания текста исследовалась с использованием таких подходов, как психолингвистический (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.А. Залевская и др.), философско-герменевтический (Г. Гадамер, Г.И. Богин, В.Г. Кузнецов, А.П. Лосев и др.) и когнитивный (Р. Солсо, Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Н.И. Колодина и др.) подходы. В рамках каждого подхода

оттачивалось представление о понимании, которое противопоставлялось процессам восприятия, осмысления, интерпретации и когниции. В психолингвистических исследованиях нередко понимание рассматривается в неразрывной связи с восприятием текста как две стороны одного явления – «стороны процессуальной и стороны результативной» [6, с. 205-210]. При этом важно подчеркнуть, что «смысловое восприятие текста» и «понимание текста» в психолингвистической концепции не являются синонимичными названиями одного и того же ментального процесса: понимание текста – это результат его смыслового восприятия [11, с. 63-64]. В ходе философско-герменевтического изучения проблемы понимания текста этот процесс рассматривался как «реконструкция смысла и значения некоторого знака», который противопоставлен «интерпретации», являющейся операционально-техническим аспектом понимания [9, с. 18-19]. В когнитивистике пониманием называется «когнитивная деятельность (разновидность речевой деятельности), результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса)» [4, с. 124]. Этот тип ментальной деятельности, по мнению когнитивистов, не следует отождествлять с когницией, представляющей собой «познавательный процесс или совокупность психических (ментальных, мыслительных) процессов – восприятия мира, простого наблюдения за окружающим, категоризации, мышления, речи и пр., служащих обработке и переработке информации, поступающей к человеку либо извне по разным чувственно-перцептуальным каналам либо уже интериоризированной и реинтерпретируемой человеком», и включающей «осознание и оценку самого себя в окружающем мире и построение особой картины мира – всего того, что составляет основу для рационального и осмысленного поведения человека» [7, с. 81].

Исследования понимания в разных аспектах позволили создать теоретическую базу, которая послужила основанием для изучения дидактической проблемы понимания текста в ходе обучения (Л.А. Мосунова,

О.И. Никифорова, Н.А. Кузнецова, Л.Д. Пономарёва, Л.Н. Чурилина и др.). В рамках дидактического подхода декодирование информации, содержащейся в тексте, рассматривается как сложное читательское действие, которому необходимо обучать. Формирование умения понимать текст, как и любое обучение, предполагает прохождение нескольких этапов: выявление уровня сформированности данного читательского умения, определение причин непонимания текстового содержания и работа, направленная на их устранение.

Оценка уровня сформированности умения понимать текст позволит учителю, нацеленному на воспитание грамотного читателя, выявить сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся, и выбрать методическую стратегию образовательного процесса. Тестируя учащихся, можно использовать следующую шкалу уровней понимания текста:

а) высоким уровнем обладают обучающиеся, способные понимать фактуальную и концептуальную информацию, содержащуюся в тексте, не испытывающие затруднения в толковании смысла речевых единиц разного уровня сложности;

б) средним уровнем обладают обучающиеся, понимающие содержание текста в целом, но испытывающие некоторые сложности в выявлении подтекстовой информации и в анализе значения некоторых слов, словосочетаний или предложений, встречающихся в тексте;

в) низким уровнем обладают обучающиеся, не способные без помощи учителя понять проблематику текста, выявлять не только имплицитированные, но и эксплицитированные смыслы, выражаемые текстовыми единицами разной степени сложности (словом, словосочетанием, предложением, сложным синтаксическим целым).

Поскольку полное понимание текста невозможно без осмысления вербально выраженной (объекты, события, факты, описанные в тексте, и т. п.) и имплицитированной (идея, проблематика, подтекст и т. п.) информации, можно выделить два вида факторов, влияющих на результат прочтения текста: 1)

наличие или отсутствие языковых знаний, необходимых для выявления смысла языковых единиц; 2) наличие или отсутствие энциклопедических знаний, без которых сложно понять концептуальную и подтекстовую информацию. В процессе формирования такого читательского умения, как умение понимать текст, учителю необходимо учитывать, какие факторы стали определяющими в неспособности школьников декодировать текстовую информацию. Если трудности возникли вследствие недостатка языковых знаний, то важно определить тип некомпетентности обучающихся: является ли она языковой или лингвистической. Языковой компетентностью в современной лингвистике принято называть «практическое владение фонетическими, лексико-фразеологическими, грамматическими средствами русского языка и умение правильно пользоваться ими в речевом общении в устной и письменной форме» [5, с. 1013]. Отсутствие знаний значений слов, устойчивых выражений, синтаксических конструкций разного типа, содержащихся в тексте, – признак языковой некомпетентности обучающихся. Развитие данной компетентности в процессе формирования читательской грамотности предполагает работу, направленную на расширение лексико-фразеологического запаса школьников, на углубление их знаний об особенностях значений многозначных языковых единиц, о семантической взаимосвязи синонимов, антонимов, паронимов. В результате этой работы формируется несколько важнейших читательских умений: умение выявлять непонятные элементы текста и находить необходимую информацию о значении этих элементов в справочной литературе, а также способность к «семантизирующему пониманию» текста (Г.И. Богин), «направленному на декодирование прямых значений языковых единиц <...> по контекстуальным ключам на основе сочетаемости» [10, с. 55]. Языковая компетентность, развивающаяся в процессе укрепления вышеназванных читательских умений, позволяет преодолевать трудности в осмыслении эксплицированной (вербально выраженной) информации. Однако этой компетентности недостаточно для понимания имплицированных смыслов,

закодированных в текстовых элементах. Экспликация скрытых смыслов возможна только при наличии у обучающихся развитой лингвистической компетентности – «научном представлении о русском языке как лингвистической дисциплине с ее системой научных понятий и терминов для их обозначения; усвоения структуры и системы языковых единиц и условий их функционирования в речи» [5, с. 1013]. Так, без знаний стилистических особенностей языковых единиц, содержащихся в тексте, школьник вряд ли сможет понять смысл использования автором стилистически неоднородных единиц в одном контексте. Или без понимания структурно-семантического своеобразия фразеологического оборота, отличающего его от слова, свободного сочетания слов и паремии, школьник может испытывать трудности в выявлении и анализе семантики устойчивых единиц, использованных автором в тексте в модифицированной форме. Знание о стилистическом расслоении единиц языковой системы и умение интерпретировать их значение, знание о лингвистических особенностях элементов фразеологического пласта языка являются показателями лингвистической компетентности школьника. Развитие этой компетентности в ходе формирования читательской грамотности – одна из сложных задач, поскольку учителю важно выбрать правильную методику чтения и анализа текста: в процессе толкования «трудных для понимания мест» необходимо предоставить доступ к такому объему лингвистической информации, который был бы достаточным для выявления имплицированных смыслов и при этом не отвлекал школьников от содержания текста.

Сформированность языковой и лингвистической компетентности обучающихся на необходимом уровне является обязательным, но не достаточным условием для выявления и осмысления концептуальной и подтекстовой информации. Полное понимание авторских идей и всех скрытых смыслов возможно только в том случае, если у обучающихся, во-первых, развиты «когнитивное» и «распредмечивающее» понимание (Г.И. Богин), во-вторых, существует необходимый объем фоновых знаний. Анализируя

психолого-педагогические факторы и условия смыслового понимания текста, Е.А. Сорокоумова и Ю.Л. Кофейникова рассматривали «когнитивное» (или анализирующее) понимание как понимание концепции текста. «Именно этот тип понимания начинает характеризоваться как смысловой» [12, с. 111]. «Распредмечивающее» понимание – личностное понимание, позволяющее постичь замысел автора. «Благодаря этому типу понимания становится возможным извлечь подтекстовую информацию» [12, с. 111]. Низкий уровень развития двух вышеописанных типов понимания, а также отсутствие энциклопедических знаний у обучающихся нередко становится причиной неспособности осмыслить не только коннотативное значение некоторых языковых единиц или подтекстовую информацию, но и смысл текста, концепцию автора в целом. Расширение пресуппозиции (фоновых знаний) школьников, необходимой для понимания авторского замысла, идей, проблематики текста или скрытых смыслов, возможно осуществлять в традиционной форме, то есть в виде краткого рассказа учителя, содержащего культурно-исторические, биографические факты. Однако в процессе формирования читательской грамотности важно не только научить выявлять и анализировать сложные для понимания фрагменты текста, отвечая на вопросы учителя, но и самостоятельно находить нужную информацию. Для развития данного умения целесообразно использовать составные (множественные) тексты, «включающие несколько текстов, каждый из которых был создан независимо от другого и является связным и законченным» [8, с. 10]. Такие тексты могут состоять из основной части (базового текста) и дополнительных частей – текстов справочной, научно-популярной литературы, содержащих необходимую для понимания базового текста культурно-историческую, аксиологическую, лингвокультурологическую и биографическую и др. информацию.

Таким образом, разноаспектные исследования читательской деятельности позволили утверждать, что умение читать не сводится к овладению техникой

чтения в раннем возрасте, а представляет собой сложную совокупность читательских умений, одним из которых является умение понимать текст. Формирование данного читательского умения – это сложный дидактический процесс, связанный с развитием языковой и лингвистической компетентностей обучающихся, расширением их мировоззренческих горизонтов. Дальнейшее исследование проблемы понимания текста в психолого-педагогическом аспекте является актуальным, поскольку до сих пор остаются нерешенными вопросы методического сопровождения учителей, которые стремятся уделять должное внимание воспитанию грамотного читателя. Результатом этой исследовательской работы могут стать необходимые учителям методические рекомендации и свод текстов, предназначенных для учащихся с разной степенью сформированности читательских умений.

Список литературы:

1. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. М. : Изд. Дом Рос. акад. образования: Баласс, 2003. С. 34–35.
2. Декатова К.И., Каунова Е.В. Формирование у школьников умений, составляющих читательскую грамотность, как способ защиты от манипулятивного воздействия // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 6. С. 583–588.
3. Демьянков В.З. Понимание // Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996. С. 124–126.
4. Закирьянов К.З. Формирование лингвистической компетенции школьников // Вестник Башкирского университета. 2021. Т. 26. № 4. С. 1012–1019.
5. Зорькина О.С. О психолингвистическом подходе к изучению текста // Язык и культура. Новосибирск : Новосибирское книжное издательство, 2003. С. 205–210.
6. Кубрякова Е.С. Когниция // Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996. С. 81–84.
7. Методические рекомендации по формированию читательской грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / под ред. Г.С. Ковалевой, Л.А. Рябининой. М. : ИСРО РАО, 2021. URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/ЧТ_Методические%20рекомендации%20_2021_Final.pdf

8. Немцев М.Ю. Содержание и значение «философского текста» в философской герменевтике XX века : автореф. дис. ... канд. философ. наук. Новосибирск, 2008. 36 с.
9. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие. М. : Форум, 2015. 368 с.
10. Прохорова Е.А. К вопросу о понимании художественного текста. Психологические особенности восприятия шрифта // Интерпретация текста: лингвист. литературовед. и метод. аспекты. Чита : ЗабГГПУ, 2011. С. 63–65.
11. Сорокоумова Е.А. и Кофейникова Ю.Л. Психолого-педагогические факторы и условия развития смыслового восприятия и понимания текста// Психология обучения. 2017. № 8. С. 108–118.
12. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD, 2019. OECD Publishing, Paris. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
13. Адаева О.Б., Иваненко Г.С. *Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 10. С. 1011–1019.*

References:

1. Adaeva O.B., Ivanenko G.S. Chitatel'skie umeniya studentov pedagogicheskogo vuza: problemy i perspektivy formirovaniya // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2022. Vol. 7. P. 1011–1019.
2. Buneev R.N. Ponyatie funkcional'noj gramotnosti // Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla. Moskva: Izd. Dom Ros. akad. obrazovaniya: Balass, 2003. P. 34–35.
3. Dekatova K.I., Kaunova E.V. Formirovanie u shkol'nikov umenij, sostavlyayushchih chitatel'skuyu gramotnost' kak sposob zashchity ot manipulyativnogo vozdejstviya // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. Vol. 8, No 6. P. 583–588.
4. Dem'yankov V.Z. Ponimanie // Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M. : Filologicheskij fakul'tet MGU im. M.V. Lomonosova, 1996. P. 124–126.
5. Zakir'yanov K.Z. Formirovanie lingvisticheskoy kompetencii shkol'nikov // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2021. Vol. 26. No 4. P. 1012–1019.
6. Zor'kina O.S. O psiholingvisticheskom podhode k izucheniyu teksta // Yazyk i kul'tura. Novosibirsk : Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2003. P. 205–210.
7. Kubryakova E.S. Kogniciya // Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M.: Filologicheskij fakul'tet MGU im. M.V. Lomonosova, 1996. P. 81–84.
8. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu chitatel'skoj gramotnosti obuchayushchihsy 5–9-h klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na cifrovoj platforme / pod red. G.S. Kovalevoj, L.A. Ryabininoy. M. : ISRO RAO, 2021. URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/CHT_Metodicheskie%20rekomendacii%20_2021_Final.pdf

9. Nemcev M.YU. Soderzhanie i znachenie "filosofskogo teksta" v filosofskoj germenевtike XX veka : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. Novosibirsk, 2008. 36 p.

10. Prancova G.V., Romanicheva E.S. Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom: uchebnoe posobie. M. : Forum, 2015. 368 p.

11. Prohorova E. A. K voprosu o ponimanii hudozhestvennogo teksta. Psihologicheskie osobennosti vospriyatiya shrifta // Interpretaciya teksta: lingvist. literaturoved. i metod. aspekty. Chita : ZabGGPU, 2011. P. 63–65.

12. Sorokoumova E.A., Kofejnikova YU.L. Psihologo-pedagogicheskie faktory i usloviya razvitiya smyslovogo vospriyatiya i ponimaniya teksta// Psihologiya obucheniya. 2017. No 8. P. 108–118.

13. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD, 2019. OECD Publishing, Paris. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ И РОССИИ***Донгаузер Елена Викторовна***

*Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия
e-mail: dong-elena@yandex.ru*

Савва Ксения Михайловна

*Ассистент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия
e-mail: kсениya-savva@yandex.ru*

Бао Луси

*Аспирант,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия
e-mail: liuxue2020@mail.ru*

В данной статье представлен анализ систем высшего образования Китая и России, на основании которого выявлены некоторые особенности представленных систем и обозначены возможные направления сотрудничества двух стран в сфере высшего образования.

Ключевые слова: система образования; высшее образование; вузы; студенты; Китай; Россия.

FEATURES OF HIGHER EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA***Dongauzer Elena Viktorovna***

*Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Pedagogical Comparative Studies,
Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia
e-mail: dong-elena@yandex.ru*

Savva Kseniya Mikhailovna

*Assistant of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies,
Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia
e-mail: kсениya-savva@yandex.ru*

Bao Luxi

PhD Student,

*Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia
e-mail: liuxue2020@mail.ru*

Abstract. This article presents an analysis of the systems of higher education in China and Russia, on the basis of which the authors identify some features of the presented systems and identify possible areas of cooperation between the two countries in the field of higher education.

Key words: education system; higher education; universities; students; China; Russia.

Сотрудничество вузов Китая и России началось давно, имеет глубокие исторические корни и общие социальные и гуманитарные основы. Сотрудничество в сфере образования – это важная составная часть современных двусторонних отношений Китая и России, которое стало важным фактором в формировании многоканальной и многосторонней структуры российско-китайских контактов в целом.

Начиная с осени 2013 года, после того как председателем КНР Си Цзиньпином была выдвинута инициатива совместного создания программы «Один пояс, один путь», в Китае начался новый этап развития. 14-15 мая 2017 года в Пекине состоялся Форум по международному сотрудничеству в рамках программы «Один пояс, один путь», где приняли участие главы 29 зарубежных государств, в том числе президент России В.В. Путин.

Реализация программы отражается на развитии всех областей, в том числе и на развитии сферы образования.

Правительство Китайской Народной Республики (КНР) считает образование одним из главных условий стабильного экономического развития нации [2]. Развитие международного образовательного сотрудничества выделяется в качестве первостепенных задач в официальном документе КНР «Видение и действие, направленные на продвижение совместного строительства "Экономического пояса Шелкового пути" и "Морского Шелкового пути 21-го века"» [10], также как и в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2025 года. Китайско-российское сотрудничество в области образования становится крайне актуальным.

Китайская система образования – это государственная система,

деятельность которой регулируется Министерством образования. «Закон об образовании», действующий на федеральном уровне, предусматривает возможность для каждого ребенка получить образование. Современная система образования в Китае включает дошкольное образование (образование в детских садах), школьное образование (имеет свои отличительные подвиды, а именно начальная, средняя неоконченная / неполная средняя школа и оконченная средняя / полная средняя школа) и высшее образование [1, с. 57].

Система высшего образования в Китае

В Китае высшее образование можно получить после окончания полной средней школы. Ежегодно правительство выделяет значительные средства на повышение уровня образования в университетах. В результате такой политики многие китайские университеты являются одними из лучших в мире, а их дипломы признаются во всех странах [4].

Поскольку обучение в университетах стоит недешево, правительство создало систему займов для студентов, испытывающих финансовые трудности [11]. Такие студенты могут также воспользоваться стипендиальными программами.

Система высшего образования в Китае включает в себя технические колледжи, профессиональные-технические высшие школы, профессиональные институты и университеты. Большинство высших учебных заведений курирует Министерство образования, но некоторые вузы находятся в ведении государственных и муниципальных органов власти.

Типичный университет (или университет общего профиля) имеет факультеты двух направлений: естественно-научного и гуманитарного. Гуманитарные факультеты специализируются на изучении языков, истории, литературы, экономики, права и философии. Факультеты естественных наук включают в себя профили по математике, химии, физике, геологии, географии и радиоэлектронике.

Наиболее популярные и престижные вузы Китая - это Пекинский

университет и Университет Цин Хуа, оба вуза находятся в столице страны.

Высшее профессиональное образование также выступает в качестве важной части высшего образования. Профессиональные учебные заведения готовят квалифицированных технических работников прикладного и технологического направлений. Обучение в учебных заведениях профессионального образования длится три года [8; 14]. Китайские университеты делятся на политехнические и технические, имеющие одинаковый профиль. Политехнические университеты имеют технические и естественные факультеты [10]. К техническим вузам одного профиля относятся – Химико-технологический институт, Институт геологии, Институт нефти и др.

Учебный год в Китае делится на два семестра – осенний и весенний. Зимние каникулы длятся с конца января по февраль, а летние - два месяца, с июля по август.

Китайские университеты предлагают три ступени высшего образования. Первая ступень длится 4-5 лет (5 лет для медицины) и дает право на получение степени бакалавра. Вторая ступень длится 2-3 года, на ней присваивается степень магистра. Третья ступень длится 3 года, здесь присваивается степень доктора наук после успешной сдачи экзаменов по ряду основных предметов и защиты самостоятельного исследовательского проекта.

Подготовка аспирантов делится на две категории: подготовка специалистов с ученой степенью магистра (возраст аспиранта – не более 40 лет) и подготовка специалистов с ученой степенью доктора наук (возраст аспирантов – не более 45 лет). В аспирантуре студенты посещают лекции и семинары, готовят собственные доклады и проекты, публикуют работы в научных журналах. За каждую выполненную работу студент набирает баллы, по которым оценивается работа за год. Если аспирант набирает необходимое количество баллов, он получает право на написание собственной диссертации. В написании диссертации аспиранту помогает его научный руководитель. Как правило, обучение в аспирантуре платное, но студенты, имеющие актуальную

тему исследования, могут рассчитывать на получение гранта от государства [12, с. 73].

Высшее образование в Китае отличается высоким качеством обучающих программ. Китайские вузы ориентированы на научно-техническое и культурное развитие, подготовку высококвалифицированных кадров и формирование конкурентоспособного образования в рамках мировых образовательных процессов [8; 9]. Для полного удовлетворения потребностей экономической модернизации был усовершенствован перечень образовательных специальностей, в котором особое место занимают политика, экономика и юридические науки, финансы, инженерное дело, архитектура, электроника, компьютерные технологии, легкая и пищевая промышленность [9].

В системе национальных ценностей и приоритетов образование занимает ведущее место. Китайское руководство прилагает большие силы для развития национального высшего образования [4; 7; 13]. Для чтения лекций в университеты часто приглашаются выдающиеся профессора со всего мира. Сегодня большинство китайских университетов представляют собой высокотехнологичные научные комплексы с современными исследовательскими центрами, библиотеками и музеями. Китайская система высшего образования уже сегодня пользуется международным признанием. Выпускники китайских вузов работают в ведущих научных учреждениях США, Европы, Японии и России.

Система высшего образования в России

Россия – страна с многовековой историей, блестящей культурой, многовековыми традициями и обычаями, непревзойденными природными богатствами, уникальным укладом жизни и национальной самобытностью. Получая высшее образование, каждый человек невольно становится частью силы этой страны, приобретает опыт поколений.

В развитии системы образования и разработке образовательной политики Российская Федерация ориентируется на современные тенденции и факторы

развития образования в мире и внутри страны [3, с. 196]. Все процессы, протекающие в современной системе высшего образования в России, отражены в Федеральном законе «Об образовании в РФ» и иных нормативно-правовых документах, регулирующих отношения в области образования на территории РФ.

Традиционно в России существует три основных типа высших учебных заведений: университеты, институты и академии.

В России существуют различные формы получения образования: очная (дневная), очно-заочная (вечерняя), заочная и дистанционная (осуществляется с использованием электронных ресурсов учебных заведений). Выбор формы обучения зависит от возможностей и потребностей личности. Формы, по которым ведется обучение по каждой специальности и направлению подготовки, определены соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами. Также возможно получение образования в форме экстерната по ускоренной программе с одновременным прохождением промежуточной и государственной итоговой аттестации в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определил следующие уровни высшего образования в России: бакалавриат (со сроком обучения 4 года), специалитет (со сроком обучения 5-6 лет), магистратура (со сроком обучения 2 года) и аспирантура (срок обучения 3-4 года).

Бакалавриат – это первая ступень высшего образования. Программы подготовки бакалавров представлены практически по всем специальностям. Срок обучения по программам бакалавриата – четыре года. По окончании выпускникам выдают диплом бакалавра о законченном высшем образовании с присвоением квалификации по определенному направлению.

Прием на бакалавриат и специалитет осуществляется по результатам Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Перечень вступительных

испытаний при приеме на обучение по программам высшего образования установлен Приказом Министерством науки и высшего образования РФ от 21 августа 2020 г. № 1076.

Лица, имеющие среднее общее и (или) среднее специальное образование, могут обучаться по программам бакалавриата или специалитета.

Получив степень бакалавра, гражданин может продолжить обучение по магистерской программе в этой же области подготовки либо выбрать иную специализацию.

Магистратура следует после бакалавриата. Программа обучения в магистратуре продолжается два года. К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня. В магистратуре студенты овладевают компетенциями, необходимыми для их будущей работы или научно-исследовательской деятельности. Реализация студентами процесса получения высшего образования в магистратуре становится важнейшим условием их успешной профессиональной социализации, обеспечивая эффективную самореализацию в социальной и профессиональной деятельности [5, с. 197].

В аспирантуру принимаются лица, получившие как минимум диплом специалиста или магистра. Программы аспирантуры в России также доступны и в некоторых научных учреждениях.

На основании анализа образовательных систем можно сделать вывод о том, что китайская система высшего образования в силу особенности ее организации более мобильна. Государственные усилия в последние 50 лет способствовали улучшению материальной базы, а традиционная для Китая коммерческая форма содействует расширению образовательных программ. Вместе с тем российская система высшего образования направлена на предоставление студентам фундаментальных знаний, что является привлекательным фактором, в том числе и для иностранных студентов. В качестве объединяющего фактора стоит отметить тот факт, что одной из

важнейших задач высшей школы обеих стран является организация образовательного процесса с целью формирования личностных и профессиональных ценностей у студентов, ориентирующих будущих специалистов на принятие ответственных решений, выбор гуманистической стратегии поведения, поиск путей профессионального и личного самосовершенствования [6, с. 25].

В настоящее время отношения между Китаем и Россией развиваются в области высшего образования. Сегодня практически все престижные российские вузы осуществляют научное сотрудничество с различными китайскими научными учреждениями в рамках прямых межинститутских соглашений.

Многие университеты Китая и России взаимодействуют по программам обмена. Обмен студентами является традиционной формой сотрудничества стран. Обмен иностранными студентами осуществляется по различным программам языковая подготовка (краткосрочная и долгосрочная); языковые лагеря (во время каникул); подготовка к получению академических степеней (дипломов) бакалавра, магистра и кандидата наук (в Китае после аспирантуры присуждается степень доктора наук, в России — кандидата наук); прохождение практической подготовки по определенным совместным образовательным программам. Кроме того, Китай и Россия ежегодно обмениваются делегациями для развития научных связей и обмена квалифицированными преподавателями.

Также проводятся различные конкурсы между российскими и китайскими студентами, в результате которых победивший китайский студент получает возможность пройти стажировку в России, а победивший российский студент — в Китае.

В последние годы активно создаются совместные программы бакалавриата и магистратуры между китайскими и российскими вузами-партнерами. Сначала студенты учатся в родном университете (от двух до четырех лет в зависимости от типа образовательной программы), где получают подготовку по

своей специальности на родном языке, затем начинают обучение на языке университета-партнера, потом уезжают в другую страну и продолжают обучение непосредственно в вузе-партнере. В зависимости от соглашения с университетом-партнером студенты по окончании обучения могут получить два диплома (диплом родного университета и диплом университета-партнера). Опыт показывает, что обучение студентов по совместным образовательным программам имеет много преимуществ: студенты получают образование по определенным специализированным направлениям и в дальнейшем развивают свои двуязычные знания и навыки в области своей специальности. Это также способствует развитию университетов-партнеров и формированию современного стабильно развивающегося сектора образования в каждой стране.

Любое государство создает свою систему образования в соответствии с национальной культурой, традициями, опытом воспитания. Идеал системы образования – воспитание личности, которая в своем сознании поднимается до предвосхищения будущего общества. Повышение конкурентоспособности стран в мировом пространстве, к чему стремятся и Китай, и Россия, требует подготовки высококвалифицированных специалистов в различных сферах деятельности, что невозможно без качественного высшего образования.

Список литературы:

1. Базарова А.Н. Развитие образования как одно из условий экономической стабильности в Китае // В мире научных открытий. 2010. № 4. С. 56–58.
2. Белоусова С.С. Дошкольное образование в Китае: этапы становления и развития // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 55–61.
3. Бородина Е.М. Нормативно-правовой аспект развития системы образования в Российской Федерации // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей / науч. редакция Е.В. Донгаузер, Т.С. Дороховой. Екатеринбург: [б.и.], 2022. С. 196–200.
4. Гарифуллина Ф.З. Высшее образование Китая – только отличная оценка // Аккредитация в образовании. 2006. № 7. С. 44–45.

5. Донгаузер Е.В., Гаспарович Е.О., Бао Л. Корпоративная культура и социальная ответственность университета в вопросах профессиональной социализации магистрантов с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 195–203.
6. Донгаузер Е.В., Бао Л. Особенности мотивационно-ценностной сферы личности современного студента вуза // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2021. № 3. С. 24–32.
7. Ей Юйхуа. О стратегии развития китайского образования // Педагогика. 2001. № 4. С. 75–77.
8. Машкина О.А. Образование как ресурс развития Китая в XXI в. // История и современность. 2009. № 1. С. 130–153.
9. Су Сяохуань. Образование в Китае: реформы и новшества. Пекин: Межконтинентальное издательство Китая, 2002. 192 с.
10. Цзи Цяньнань, Донецкая С.С. Реформирование системы высшего образования в Китае: современные итоги // Высшее образование в России. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-kitae-sovremennye-itogi>
11. Чжан Лили. Состояние китайского высшего образования // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 85–93.
12. Чжао Юн. Кто боится большого злого дракона. М. : Изд-во ВШЭ, 2017. 304 с.
13. Ян Ван. Социальная миссия университетов КНР в условиях модернизации // Теория и практика общественного развития. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-missiya-universitetov-knr-v-usloviyah-modernizatsii>
14. Яньхуа Е. Инкорпорация китайских вузов в мировое образовательное пространство: результаты и проблемы // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inkorporatsiya-kitayskih-vuzov-v-mirovye-obrazovatelnoe-prostranstvo-rezultaty-i-problemy>

References:

1. Bazarova A.N. Razvitiye obrazovaniya kak odno iz usloviy ekonomicheskoy stabil'nosti v Kitae // V mire nauchnyh otkrytij. 2010. No 4. P. 56 – 58.
2. Belousova S.S. Doshkol'noe obrazovanie v Kitae: etapy stanovleniya i razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. No 4. P. 55 – 61.
3. Borodina E.M. Normativno-pravovoj aspekt razvitiya sistemy obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Aktual'nye problemy sociogumanitarnogo obrazovaniya : sbornik statej / Nauchnaya redakciya E.V. Dongauzer, T.S. Dorohovoj. Ekaterinburg: [b.i.], 2022. P. 196 – 200.
4. Garifullina F.Z. Vysshee obrazovanie Kitaya – tol'ko otlichnaya ocenka // Akkreditaciya v obrazovanii. 2006. No 7. P. 44 – 45.

5. Dongauzer E.V., Gasparovich E.O., Bao L. Korporativnaya kul'tura i social'naya otvetstvennost' universiteta v voprosah professional'noj socializacii magistrantov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2021. No 3. P. 195 – 203.

6. Dongauzer E.V., Bao L. Osobennosti motivacionno-cennostnoj sfery lichnosti sovremennogo studenta vuza // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. No 3. P. 24 – 32.

7. Ej YUjhua. O strategii razvitiya kitajskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2001. No 4. S. 75 – 77.

8. Mashkina O.A. Obrazovanie kak resurs razvitiya Kitaya v XXI v. // Istoriya i sovremennost'. 2009. No 1. P. 130 – 153.

9. Su Syaohuan'. Obrazovanie v Kitae: reformy i novshestva. Pekin: Mezhekontinental'noe izdatel'stvo Kitaya, 2002. 192 p.

10. Czi Cyan'nan', Doneckaya S.S. Reformirovanie sistemy vysshego obrazovaniya v Kitae: sovremennye itogi // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. No 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-kitae-sovremennye-itogi>

11. CHzhan Lili. Sostoyanie kitajskogo vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2002. No 5. P. 85 – 93.

12. CHzhao YUn. Kto boitsya bol'shogo zlogo drakona. M.: Izd-vo VSHE, 2017. 304 p.

13. YAn Van. Social'naya missiya universitetov KNR v usloviyah modernizacii // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2018. No 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-missiya-universitetov-knr-v-usloviyah-modernizatsii>

14. YAn'hua E. Inkorporaciya kitajskih vuzov v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo: rezul'taty i problemy // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. No 1 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inkorporatsiya-kitajskih-vuzov-v-mirovoe-obrazovatel'noe-prostranstvo-rezultaty-i-problemy>

УДК 159.99

МЕТОДИКА СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Заречнева Елена Ивановна

Аспирант, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

e-mail: werowarya@mail.ru

В статье исследуется методика стимулирования активности специалиста творческого коллектива в инновационном проекте при помощи распределения (дифференциации) направлений его целеполагания и построения маршрута достижения цели научно-инновационной деятельности. Автором рассматривается алгоритм, основанный на поэтапной работе специалиста творческого коллектива инновационного проекта с личной и профессиональной мотивацией как способом стимулирования его творческой активности в инновационном проекте.

Ключевые слова: творческая активность в инновационном проекте, мотивация, творческое мышление.

METHODOLOGY FOR STIMULATING THE CREATIVE ACTIVITY OF A SPECIALIST FOR THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF AN INNOVATIVE PROJECT

Zarechneva Elena Ivanovna

Postgraduate student, Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: werowarya@mail.ru

The article examines the methodology of stimulating the creative activity of a specialist of a creative team in an innovative project by distributing (differentiating) the directions of its goal-setting and building a route to achieve the goal of scientific and innovative activity. The author considers an algorithm based on the step-by-step work of a specialist of the creative team of an innovative project with personal and professional motivation as a way to stimulate his creative activity in an innovative project.

Key words: creative activity in an innovative project, motivation, creative thinking.

Инновации нужны для того, чтобы создавать новые продукты и услуги, которые будут удовлетворять потребности потребителей. Кроме того, инновации улучшают качество жизни людей и решают многие социальные проблемы. Например, с помощью инноваций можно создать более эффективные методы лечения болезней и улучшить качество образования.

Создание инноваций, их внедрение невозможно без специалистов, обладающих определенными личными и профессиональными качествами.

Инновационное развитие - это процесс создания и внедрения новых технологий, продуктов и услуг, которые повышают эффективность и конкурентоспособность экономики государства. В России этот процесс идет достаточно активно, но есть определенные задачи, которые необходимо решить для достижения полной эффективности: экономические, кадровые, развития инфраструктуры и доверия к инновационным проектам.

Одна из основных задач - это повышение квалификации кадров. Многие инновационные центры нуждаются в высококвалифицированных специалистах, которые могут работать с новыми технологиями и создавать новые продукты. Однако в России не хватает таких специалистов, что затрудняет процесс инновационного развития.

Ни один инновационный проект (Ипр) не сможет существовать и развиваться только на экономических ресурсах, без человеческих. Специалисты творческих коллективов Ипр объединяются для работы над проектом по определенным алгоритмам. Это всегда коллективы ученых, как правило, замотивированных на эффективный результат своей деятельности. Специалисты творческих коллективов Ипр, прежде всего, творческие люди. Им свойственны творческая активность, стремление к развитию и познавательная мотивация.

Творческая активность (ТА) – это процесс создания чего-то нового и уникального. Научное творчество – это создание в воображении модели мира, которая адекватна существующей, то есть единственно возможной, реальности [1]. Для стимулирования ТА специалиста по разработке Ипр можно применять следующие методы: предоставление свободы творчества (специалист должен иметь возможность свободно выражать свои идеи и мысли, не боясь критики или ограничений); поддержка инновационных идей (специалист должен чувствовать, что его идеи ценятся и что они могут быть реализованы [10]); обучение и развитие (специалист может быть обучен новым технологиям и методам работы, которые помогут ему создавать Ипр); мотивация (специалист

должен понимать, что его работа важна для Ипр и что она может привести к успеху) и пр.

Среди условий, стимулирующих творческую активность специалиста, выделяют: уверенность в своих силах, доминирование эмоций радости и даже определенная доля агрессивности; склонность к риску; отсутствие боязни показаться странным, необычным; отсутствие конформности – изменения в поведении или мнении человека только под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания (подпороговой чувствительности), склонность к фантазированию и планированию деятельности (табл. 1).

Таблица 1. Условия развития творческого мышления

Условия, стимулирующие развитие творческого мышления	Условия, препятствующие развитию творческого мышления
Ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых	Избегание риска, страх выйти за заданные рамки
Разрешение и поощрения множества вопросов	Стремление к успеху во что бы то ни стало
Стимулирование ответственности и независимости	Жесткие стереотипы и убеждения в мышлении и поведении
Акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях	Конформность, ригидность мышления
Благоприятный психологический климат в ТК, способствующий профессиональной реализации каждого специалиста	Неодобрительные оценки воображения, фантазии, исследования

Одним из наиболее значимых факторов стимулирования творческой активности специалиста Ипр является его мотивация. Специалисту необходим мотив, побуждающий к инновационной деятельности. Мотив – это внутреннее побуждение человека к действию [2], поэтому и ТА специалиста ТК не

статичное понятие. Она постоянно меняется: ее уровень то снижается, то повышается. Это в свою очередь зависит от уровня мотивации специалиста и от ключевого мотива его деятельности в Ипр. Мотив исследования у специалиста, занимающегося научной деятельностью, формируется на основе перечня сформированных у него морально-нравственных ценностей, а именно приоритетности для него таких терминальных ценностей, как образование, профессиональная деятельность, саморазвитие, личностный рост. В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность [6]. Сложность и многоаспектность проблемы формирования мотивов творческой деятельности обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.)

В психологии идет поиск путей активизации мотивационного и творческого потенциала специалистов, занимающихся разработкой и реализацией Ипр; учета динамических особенностей структуры мотивации; исследуется проблема формирования мотивации учения, мотива исследования, поиска новых путей решения научных задач, развития творческого потенциала специалистов, стимулирования творческой активности специалистов, обеспечивающей повышение эффективности научно-исследовательской деятельности (НИД).

В настоящее время представления о природе творческого мышления личности и способах его активизации носят дискуссионный характер. По-прежнему остается спорным вопрос, является ли творческий процесс «нормативным» для всех, но имеющих более сильные или слабые проявления у каждого индивида, или он доступен только отдельным личностям в

определенные моменты времени, при совпадении определенных условий. Вопрос интересен тем, что, возможно, существует метод контролировать, «тренировать» и активизировать процесс творческого мышления.

Потребность в творческих кадрах в Ипр и НИД определяет проблему активизации творческого потенциала личности специалиста ТК. Специалист с неисчерпаемыми творческими ресурсами повышает конкурентоспособность производства в условиях региона и отрасли. Высокая практическая значимость проблем профессионализации обуславливает их изучение представителями разных наук, а наукой психологией особенно.

Таким образом, изучение ТА специалиста ТК и мотива, побуждающего его к ТА как корреляционной единицы, способствующей достижению целей НИД является актуальной задачей.

Целью данной работы является описание метода стимуляции творческой активности специалиста, при помощи распределения (дифференциации) направлений его целеполагания и построения маршрута достижения цели научно-инновационной деятельности за счет закрепления положительных эмоций от состояния успеха.

На основе анализа литературы [1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11] нами была разработана методика стимулирования творческой активности специалиста, описанная ниже.

В условиях вуза и научно-исследовательской лаборатории наиболее эффективным методом активизации творческой активности специалистов ТК является психологический тренинг (упражнения). Формирование мотивов познания и творческого развития специалиста в тренинге происходит через приобретение, анализ и переоценку собственного жизненного и профессионального опыта в процессе группового взаимодействия, практического исследования собственного потенциала, способов и желания самореализации в НИД.

В психологическом тренинге создается возможность актуального соотнесения полученной информации и собственной деятельности, эмоционального переживания новых мотивационных моделей поведения, творческих ресурсов и связанных с ними результатов профессиональной деятельности специалиста ТК.

Рассматриваемая в статье авторская методика стимулирования творческой активности специалиста основана на элементах метода нейросинергетического программирования С.В. Ковалева [9]. Планируется ее применение для осознания специалистом ТК объективных причин для его творческого, профессионального развития в процессе НИД. На основе полученных в ходе проведения методики данных, возможно создание творческой группы особо замотивированных специалистов ТК для эффективной НИД в условиях региона и отрасли. Методика состоит из нескольких этапов и может проводиться как комплексно, так и отдельными блоками. В методике предлагается первичный этап формирования мотивов к НИД специалистов ТК и активизации их творческой активности, а именно изучение их наличия и закрепление на уровне личной осознанности.

На первом этапе специалисту предлагается ответить на четыре вопроса, касающихся его творческого развития на основе формирования мотивации к познанию при помощи техники «Квадрата Декарта» как метода формирования целеполагания. В данной технике одна и та же ситуация рассматривается с четырех противоположных сторон, и у специалиста имеется возможность взвесить последствия любого выбора (табл. 2).

Таблица 2. Квадрат Декарта

Что я получу, если сделаю это	Что я получу, если <i>Не</i> сделаю это
Что я потеряю, если сделаю это	Что я потеряю, если <i>Не</i> сделаю это

Далее работа со специалистом по данной методике продолжается по следующим этапам:

1-й этап. Принятие решения. Изучение побуждающего мотива к НИД у специалистов ТК предлагается начать с дифференциации альтернатив этой деятельности для каждой отдельной личности и принятия положительного решения, основанного на личной осознанности этого мотива. В упражнении каждый из четырех секторов в психологическом плане представляет собой как бы четыре альтернативы, из которых человеческий мозг в силу свойственной ему экономности обычно воспринимает и использует только одну. На данном этапе специалист ТК прорабатывает все альтернативы и на основании собственных ответов на вопросы принимает решение о необходимости творческого развития и (или) достижения целей Ипр. Выглядит это примерно так (все альтернативы прописываются специалистом ТК самостоятельно) (табл. 3).

Таблица 3. «Альтернативы НИД специалиста ТК по Квадрату Декарта»

1 СЕКТОР	2 СЕКТОР	3 СЕКТОР	4 СЕКТОР
Что ПРОИЗОЙДЕТ в моей жизни, если я БУДУ творчески активным (Достигну целей Ипр)	Что ПРОИЗОЙДЕТ в моей жизни, если я НЕ БУДУ творчески активным (Не достигну целей Ипр)	Чего НЕ ПРОИЗОЙДЕТ в моей жизни, если я БУДУ творчески активным (Достигну целей Ипр)	Чего НЕ ПРОИЗОЙДЕТ в моей жизни, если я НЕ БУДУ творчески активным (Не достигну целей Ипр)

На данном этапе важен выбор подходящей альтернативы деятельности, присущий каждой отдельной личности, на основе которой специалист ТК принимает решение. Как правило, выбор альтернатив первого сектора квадрата говорит о наличии побуждающего мотива к творческой активности в Ипр. Далее следует его закрепление («якорение») способом личностного осмысления нецелесообразности альтернатив всех остальных 3-х секторов и результатов уже имеющегося позитивного опыта творческой активности в НИД (успеха).

Далее, для закрепления результата и осознания наличия побуждающего мотива к творческой активности возможно применить технику терапевтической метафоры, а именно притчу о мудреце и бабочке, финалом которой является утверждение «Все в твоих руках» [9]. Обсуждать притчу не рекомендуется. Необходимо лишь сделать некоторую паузу. Дать специалисту минуту на осмысление, рефлексию.

2-й этап. Создание противоположных идентичностей. Далее работу возможно строить на создании двух идентичностей: «Я творчески активный» и «Я творчески неактивный» с проработкой качеств личности. Для этого специалист ТК проговаривает и записывает свои личностные и профессиональные качества, упоминая ситуацию успеха и ситуацию неуспеха в случае творческой активности и пассивности. Нужно, чтобы четко были прописаны и осмыслены личностные и профессиональные качества в том и другом случае. Эти качества как бы включаются и выключаются в двух идентичностях.

Пример. Первая идентичность: «Я творчески активный». «Я как личность: работоспособный, опытный, целеустремленный, активный, настойчивый, оптимист и т. д.». «Я как специалист всегда достигаю цели Ипр, всегда учусь новому и применяю знания в профессиональной деятельности».

Вторая идентичность: «Я творчески неактивный». «Я как личность: пассивный, неопытный, нецелеустремленный, не настойчивый в достижении цели, пессимист и т. д.». «Я как специалист неустойчив в достижении профессиональных целей, пассивен, не познаю новое, не развиваюсь и пр.».

3-й этап. Создание триггера (спускового крючка). На данном этапе специалисту ТК необходимо четко понять, какой триггер запускает появление идентичности, стремящейся к ТА в Ипр; в каких условиях этот триггер запускается. Для этого обозначается вектор от одной идентичности к другой. В данном контексте вектор – это целенаправленный толчок, состоящий из осмысления действий и ресурсов личности специалиста ТК:

1. Как я перехожу от одной идентичности к другой?
2. Что и кто этому способствует?
3. В каких условиях одна идентичность переходит в другую?

Триггер – это так называемый спусковой крючок, который будет «включать» идентичность «Я творчески активный». Специалист ТК прописывает все имеющиеся мысли и выделяет основную, которая, по его мнению, всегда заставляет его плодотворно работать, быть целеустремленным, стремиться к успеху, ставить цели и добиваться их, развивать творческий потенциал. Подобным триггером может быть: опыт проживания позитивных эмоций и чувства удовлетворенности от признания результатов успешной работы в Ипр, позитивные отзывы более успешных коллег, учителей, наставников, статус Ипр и его успешный результат, материальное вознаграждение.

Несмотря на то что триггеры, побуждающие к творческой активности у каждого специалиста ТК свои, тем не менее общей составляющей для их запуска является совпадение ожиданий субъекта и полученной им обратной связи по результатам своей деятельности, то есть совпадение личного концептуального образа результата профессиональной деятельности специалиста ТК Ипр и имеющегося фактического результата Ипр. Ожидания, в свою очередь, строятся на элементах личной системы ценностей специалиста, которые сохраняют систему его жизнедеятельности в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в обществе на данный период времени его развития в определенных граничных условиях.

4-й этап. «Якорение». Следующим этапом является «якорение» позитивных эмоций от предыдущих успехов, проживания состояния «Я творчески активный». Термин «якорение» применяется в нейролингвистических технологиях и представляет собой сложный процесс закрепления ощущения и чувства совместно с прикосновением, пожатием и т. д. [9]. В данном случае якорение в его истинном значении не используется.

Рекомендуется как бы якорение, то есть закрепление позитивных ощущений, чувств и эмоций специалиста ТК в момент пика творческой активности.

Смысл упражнения сводится к тому, что специалисту ТК предлагается вспомнить свои чувства и ощущения в те моменты, когда он был творчески активен, что-то создавал, придумывал, получал одобрение своей работы, которая была успешна и принята на высоком уровне (продукт Ипр, статья, публикация, исследование и т. д.). «Якорение» здесь происходит в четком прочувствовании, рефлексии, осмыслении и закреплении на эмоциональном уровне самого момента ТА. Специалист ТК как бы погружается в прожитую им ранее ситуацию получения эмоционального удовлетворения от ТА и закрепляет свои эмоции и чувства.

Пример. Эмоции и чувства в ситуации ТА: радость, удовлетворение, спокойствие, азарт, эйфория, гордость за результат Ипр и т. д. На данном этапе рекомендуется четкое осмысление и принятие всего спектра позитивных эмоций при помощи проговаривания, записи или символизации.

5-й этап. Выход на проблему. Далее следует этап проработки проблемы «Почему нет желания быть творчески активным систематически?», «Что мешает творческой активности?». Специалист ТК также прописывает все имеющиеся преграды. Четко дифференцирует, что (или кто) мешает его ТА, не дает заниматься плодотворной НИД в Ипр, ответственно подходить к выполнению профессиональных обязанностей в Ипр: то, что зависит конкретно от него самого.

Пример. То, что зависит от меня: моя пассивность, отсутствие стимула; неумение расставлять приоритеты в деятельности; неумение правильно распределять время; неумение правильно распределять личные ресурсы; неумение простраивать дальнейшую перспективу; неумение применять полученные знания; страх изменений; невозможность принятия чужого мнения и т. д.

6-й этап. Закрепление побуждающего мотива к ТА для НИД в Ипр. На данном этапе специалист ТК осознает и прописывает все собственные ресурсы, которые всегда помогали ему в ситуациях, когда ТА снижалась и «что-то мешало». Это могут быть оптимизм, вера в себя, коллеги-единомышленники, которые всегда поддержат (окружение), постоянное желание расти, ставить цели и добиваться их и т.д. На этом этапе работы важен переход в позитивное, перспективу роста, здоровая критика значимого для специалиста человека (наставника, коллеги, руководителя). Необходимо прописать как можно больше ресурсов, которые есть у данного конкретного специалиста и которые помогали ему в различных сложных ситуациях, в ситуациях деятельностного (творческого) «застоя».

7-й этап. Создание предварительных программ достижения результата. На этом этапе работы необходим выход на конкретный план действий для достижения результата. Рекомендуется проработать стратегии и конкретные действия, необходимые для ТА и достижения положительного результата в НИД специалиста ТК (табл. 4).

Таблица 4. «Стратегия закрепления мотивации специалиста творческого коллектива к творческой активности»

То, что мне мешает	Мои действия
Леность	Запуск триггера успешной идентичности
Неумение правильно распределять время	Составление графика работы, плана с акцентом на особо важные моменты
Неумение правильно распределять личные и профессиональные ресурсы	Распределение времени труда и отдыха
Неумение простраивать дальнейшую перспективу профессиональной деятельности	Визуализация конечного результата
Пассивность в ТА	Взаимодействие с наставником, успешным коллегой, коллегами из научного сообщества, Ипр

При четком осознании специалистом ТК всех вышеуказанных параметров далее возможно прогнозировать следующее:

- формирование первичного мотива ТА в Ипр, который в дальнейшем необходимо подкреплять;
- некоторый сдвиг в иерархии ценностей в сторону духовно-нравственного развития;
- усиление границ собственного «Я» за счет усиления профессиональной успешности и получения позитивного результата ТА в Ипр
- закрепление необходимых качеств специалиста ТК для ТА;
- выход на результат (изменение степени мотивированности специалиста ТК для ТА в Ипр);
- выявление условий восполнения ресурса ТА при ее снижении;
- определение влияния уровня ТА отдельного специалиста на эффективность НИД ТК Ипр.

В целом схема активизации творческого потенциала личности специалиста ТК Ипр выглядит так (рис. 1).

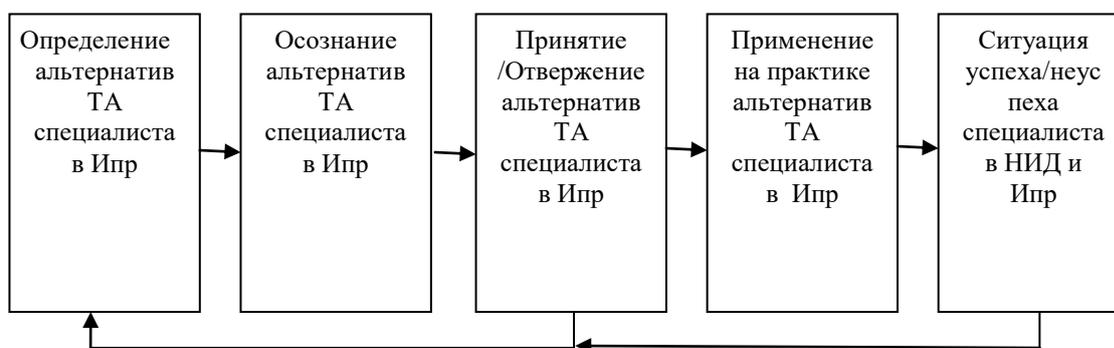


Рис. 1. Схема активизации творческого потенциала личности специалиста ТК Ипр

Таким образом, после прохождения всех этапов методики специалист ТК Ипр может делать выводы об имеющемся у него мотивационном потенциале для творческой активности в Ипр, а также возвращаться на разные этапы методики для повторного прохождения и анализа результатов.

Первичная (пилотная) апробация методики стимулирования творческой активности по вышеизложенному алгоритму была проведена на группе аспирантов АлтГУ (факультета «Инноватика», 3 курс). Группа студентов состояла из 15 человек, многие из которых уже участвовали в инновационных проектах, грантах, конкурсах. Аспиранты были выбраны случайно и анонимно прошли все этапы методики. В результате из 15 аспирантов у 10 человек на этапе принятия решения о необходимости ТА выявлена ее положительная альтернатива, то есть большая часть (66,67%) будущих специалистов принимает для себя необходимость творческой активности в НИД.

Далее, проходя по всем этапам методики, аспиранты определили и зафиксировали для себя триггеры, запускающие их ТА в НИД, стимулы и условия для ТА, то, что мешает и побуждает к ТА. На заключительном этапе (8-й этап) совместно с психологом аспиранты составили план действий для закрепления мотива ТА для эффективной НИД.

Давая обратную связь после работы с методикой, аспиранты озвучивали свои мысли: «Стало понятно, почему делаю паузы в работе», «Интересно, как я фиксирую успех от творческой деятельности», «Осознал(а), что мне мешает творчески расти в НИД и как при этом поступать».

Таким образом, можно сделать следующий вывод: предлагаемая методика дает возможность рефлексии уровня ТА в НИД, помогает зафиксировать мотивы ТА на текущий момент и определяет триггеры ТА в НИД.

В дальнейшем возможна отработка данной методики на практике в вузах и научно-исследовательских лабораториях со специалистами ТК Ипр для получения статистически значимых результатов и их анализа.

Также планируется исследовать динамику показателей ТА специалистов ТК Ипр в зависимости от условий и в контексте психологических ресурсов взаимодействия особо замотивированных специалистов ТК Ипр для эффективной НИД в условиях региона и отрасли.

Список литературы:

1. Абдуллаева М.М., Корнева О.Г. Творческая активность сотрудников организации: обзор современных исследований // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 100–123.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 1976. 230 с.
3. Белкин В. Н., Белкина Н. А., Антонова О. А. Стимулирование инновационной активности персонала организации на основе корпоративной культуры // Дискуссия. 2018. Вып. 88. С. 28–37.
4. Биктина Н.Н. Мотивация достижения успеха и личностные особенности студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 331–334.
5. Виханский О. С., Миракян А. Г. Новое тысячелетие: управленческие аномалии и современные концепции лидерства // Российский журнал менеджмента. 2018. № 16(1). С. 131–154.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. : Изд. Союз, 1997. 96 с.
7. Давыдова Н.Н. Пути раскрытия творческого потенциала педагогических работников в условиях саморазвивающегося образовательного учреждения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2010. № 1. С. 55–57.
8. Дударева Ю. Б. Развитие творческого мышления в системе дополнительного образования детей и взрослых // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 767–771. URL: <https://moluch.ru/archive/110/>
9. Ковалев С.В. Основы нейротрансформинга или психотехнологии управления реальностью. М. : Профит Стайл, 2009. 224 с.
10. Осипова, А. С., Кабалина, В. И., Мондрус, О. В. Практики привлечения и отбора талантливых сотрудников в экономике знаний и традиционных отраслях // Организационная психология. 2018. № (4). С. 39–74.
11. Подгузова Е.Е. Развитие креативности специалистов социально-культурной сферы в процессе вузовской подготовки: Монография. М. : СГИИ, 2006. 132 с.

References:

1. Abdullaeva M.M., Korneva O.G. Tvorcheskaya aktivnost' sotrudnikov organizacii: obzor sovremennyh issledovaniy // Organizacionnaya psi-hologiya. 2020. T. 10. No 3. P. 100–123.
2. Aseev V. G. Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti. M. : Mysl', 1976. 230 p.
3. Belkin V.N., Belkina N.A., Antonova O.A. Stimulirovanie innovacionnoj aktivnosti personala organizacii na osnove korporativnoj kul'tury // Diskussiya. 2018. No. 88. P. 28–37.

4. Biktina N.N. Motvaciya dostizheniya uspekha i lichnostnye osobenno-sti studentov // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2021. Vol. 10. No 1(34). P. 331–334.
5. Vihanskij, O. S., Mirakyan, A. G. Novoe tysyacheletie: upravlenche-skie anomalii i sovremennye koncepcii liderstva // Rossijskij zhurnal menedzhmenta. 2018. No 16(1). P. 131–154.
6. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. SPb. : Izd. Soyuz, 1997. 96 p.
7. Davydova N.N. Puti raskrytiya tvorcheskogo potenciala pedagogi-cheskih rabotnikov v usloviyah samorazvivayushchegosya obrazovatel'nogo uchre-zhdeniya // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2010. No 1. P. 55–57.
8. Dudareva YU. B. Razvitie tvorcheskogo myshleniya v sisteme dopol-nitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh // Molodoj uchenyj. 2016. No 6. P. 767–771. URL: <https://moluch.ru/archive/110/>
9. Kovalev S.V. Osnovy nejrotransforminga ili psihotekhnologii upravleniya real'nost'yu. M. : Profit Stajl, 2009. 224 p.
10. Osipova, A. S., Kabalina, V. I., Mondrus, O. V. Praktiki privle-cheniya i otbora talantlivyh sotrudnikov v ekonomike znanij i tradicion-nyh otraslyah // Organizacionnaya psihologiya. 2018. No (4). P. 39–74.
11. Podguzova E.E. Razvitie kreativnosti specialistov social'no-kul'turnoj sfery v processe vuzovskoj podgotovki: Monografiya. M. : SGII, 2006. 132 p.

УДК 159.922

**КОГНИТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИЙ И ЦЕННОСТНЫЕ
ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России
в рамках реализации государственного задания
(государственное задание № 073-00015-23-02 от 13.02.2023)

Кашкарова Инесса Викторовна

*Директор центра психологического и социального здоровья молодежи,
Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия,
email: inna6404@mail.ru*

Холодкова Ольга Геннадьевна

*Директор института психологии и педагогики,
кандидат психологических наук,
Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия,
email: holodkova.fnk@mail.ru*

В статье рассматривается концепция когнитивной регуляции эмоций Н. Гарнефски и В. Крайг, влияние способов когнитивной регуляции эмоций на адаптацию (дезадаптацию) личности. Поднимается актуальный вопрос исследования факторов, влияющих на выбор той или иной стратегии когнитивной регуляции эмоций. В качестве одного из таких факторов рассматриваются ценностные ориентации личности. В работе приведены результаты исследования взаимосвязи стратегий когнитивной регуляции эмоций и типов ценностей у студентов педагогического университета.

Ключевые слова: регуляция эмоций, когнитивная регуляция эмоций, ценностно-смысловая сфера, ценностные ориентации, студенты педагогического вуза.

**COGNITIVE EMOTION REGULATION AND VALUE ORIENTATIONS OF
PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

Kashkarova Inessa Viktorovna

*Director of the Center for Psychological and Social Health of Youth,
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia,
email: inna6404@mail.ru*

Kholodkova Olga Gennadievna

*Director of the Institute of Psychology and Pedagogy,
Candidate of Psychological Sciences,
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, email: holodkova.fnk@mail.ru*

The article discusses the concept of cognitive emotion regulation by N. Garnefsky and V. Kraig, the influence of cognitive emotion regulation on the adaptation (disadaptation) of the individual. The topical issue of studying the factors influencing the choice of one or another strategy of cognitive emotion regulation is raised. As one of these factors, the value orientations of

the individual are considered. The paper presents the results of a study of the relationship between strategies for cognitive regulation of emotions and types of values among students of the Pedagogical University.

Key words: emotion regulation, cognitive emotion regulation, value-semantic sphere, value orientations, pedagogical university students.

Изучение регуляции эмоций в психологии в данный момент актуально, что связано с увеличением количества стрессовых ситуаций в жизни современного человека, ростом тревожно-депрессивных расстройств, аддиктивного и антисоциального поведения. В этой связи особенно важным становится понимание процессов и психологических механизмов регуляции эмоциональных состояний человека.

Понятие регуляции эмоций связано с совокупностью средств, используемых для регуляции эмоций и способов их выражения [6]. Разработка проблемы регуляции эмоций представлена в трудах зарубежных (С. Коул, Р. Дэвидсон, Р. Томпсон, Дж. Гросс, Д. Читетти и др.) и отечественных авторов (М.А. Падун, И.В. Плужников, Е.А. Первичко и др.).

Важнейшим источником представлений о регуляции эмоций явилось изучение стресса и копинг-стратегий. Постановка вопроса об исследовании различных механизмов саморегуляции в ситуациях стресса актуализировала выделение регуляции эмоций в самостоятельную область исследования [6].

Так, Н. Гарнефски и В. Крайг, опираясь на когнитивную копинг-модель Р. Лазаруса, разработали концепцию когнитивной регуляции эмоций [5]. Когнитивная регуляция эмоций, по определению Н. Гарнефски и В. Крайг, это регуляция эмоций посредством когниций, которая позволяет человеку удерживать контроль над своими эмоциями под воздействием стрессогенных событий [9]. В отличие от концепции Р. Лазаруса, концепция когнитивной регуляции эмоций рассматривает эмоции в чистом виде и не исследует поведенческие стратегии.

Н. Гарнефски с соавторами выделяют девять стратегий когнитивной регуляции эмоций, которые поделены на две группы – эффективные и деструктивные. Эффективные стратегии, способствующие адаптации, –

принятие, позитивная перефокусировка, фокусировка на планировании, позитивный пересмотр, помещение в перспективу. К деструктивным стратегиям, которые препятствуют адаптации, отнесены: самообвинение, руминации, катастрофизация, обвинение других [5].

В психолого-педагогической литературе представлены исследования, рассматривающие роль деструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций в формировании аддиктивного поведения [8, 10], психоэмоциональных нарушений [3], расстройств адаптации [4]. Частое использование эффективных стратегий, напротив, выступает в качестве защитного фактора возникновения психологических проблем.

Факторы, влияющие на выбор той или иной стратегии когнитивной регуляции эмоций, недостаточно изучены. На наш взгляд, в качестве одного из таких факторов могут выступать ценностные ориентации человека.

В психологической литературе не представлено универсального определения понятия «ценностные ориентации». В контексте нашего исследования мы будем рассматривать ценностные ориентации как социально-психологический феномен, который регулирует социальное поведение человека, содержание его активности, направленность его личности [7]. Основой для формирования ценностных ориентаций выступают ценности окружающей действительности, отражающиеся в сознании [1].

М.С. Яницкий рассматривает систему ценностных ориентаций личности как высшее регулятивное образование, отмечая, что она «не только определяет формы и условия реализации побуждений человека, но и сама становится источником его целей» [7]. В ряде работ представлена роль системы ценностных ориентаций как важного механизма регуляции деятельности (Е.А. Климов, В.Д. Шадриков), мыслительных и познавательных процессов (О.К. Тихомиров, В.Е. Клочко), активности человека (В.Г. Алексеева, Ф.Е. Василюк, А.Г. Здравомыслов).

Ценностные ориентации, по мнению Л.Н. Антилоговой, не являются неизменными образованиями, а имеют особенности, характерные для каждого возрастного периода. Наиболее активное преобразование ценностных ориентаций свойственно юношескому возрасту. И, как отмечает автор, обучение в вузе является важным этапом, который оказывает непосредственное влияние на выбор юношами и девушками ценностных ориентаций [1]. Подобная точка зрения отражена в работах И.П. Селезневой, И.А. Щербаковой и других авторов.

Таким образом, мы можем предположить, что ценностные ориентации личности могут выступать как когнитивные и аффективные компоненты деятельности человека. Проблемой нашего исследования выступает вопрос о взаимосвязи ценностных ориентаций и стратегий когнитивной регуляции эмоций личности.

Целью данного исследования стало выявление взаимосвязи стратегий когнитивной регуляции эмоций и ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 70 студентов в возрасте от 18 до 20 лет, обучающихся на первом курсе Алтайского государственного педагогического университета. Нами не учитывались гендерные различия, так как основной частью респондентов явились девушки, что обусловлено спецификой профиля обучения испытуемых.

Для сбора эмпирических данных использовался следующий диагностический инструментарий:

1. Опросник когнитивной регуляции эмоций (CERQ) в адаптации О.Л. Писаревой [5], измеряющий девять стратегий когнитивной регуляции эмоций: это самообвинение; принятие; сосредоточение; позитивная перефокусировка; перефокусирование на планирование; позитивный пересмотр; помещение в перспективу; катастрофизация; обвинение других.

2. Методика Шварца для изучения ценностей личности в адаптации Н.В. Карандашева [2], выявляющая типы ценностей: конформность; традиции; доброта; универсализм; самостоятельность; стимуляция; гедонизм; достижения; власть; безопасность. Для реализации целей исследования мы использовали вторую часть методики – «Профиль личности», позволяющую исследовать ценности личности на уровне социального поведения.

Результаты. Данные, полученные с помощью методики Н. Гарнефски, показывают, что наиболее часто студенты прибегают к такой стратегии когнитивной регуляции эмоций, как позитивный пересмотр. Данная стратегия позволяет рассматривать ситуацию с различных точек зрения, извлекать опыт и использовать его в дальнейшей жизни. Другими предпочитаемыми стратегиями являются помещение в перспективу и перефокусировка на планирование. В меньшей мере юношам и девушкам свойственно использование стратегии обвинения других.

Результаты, полученные по методике Ш. Шварца, свидетельствуют, что к приоритетным ценностям студентов относится гедонизм, самостоятельность, достижения и безопасность.

Для выявления связей стратегий когнитивной регуляции эмоций и типов ценностей у студентов нами проведен корреляционный анализ полученных данных по критерию Спирмена, так как распределение измеренных переменных в выборке отличалось от нормального.

Полученные данные о взаимосвязях показателей когнитивной регуляции эмоций с показателями типов ценностей у студентов представлены в таблице 1.

Результаты корреляционного анализа выявили отдельные значимые связи эффективных стратегий когнитивной регуляции эмоций с ценностями респондентов.

Так, стратегия регуляции эмоций «Позитивная перефокусировка» имеет прямую умеренную связь с такими типами ценностей, как «Доброта» ($r = 0,24$ при $p \leq 0,05$), «Стимуляция» ($r = 0,31$ при $p \leq 0,01$), «Достижения» ($r = 0,24$ при

$p \leq 0,05$), «Безопасность» ($r = 0,26$ при $p \leq 0,05$). Юноши и девушки, предпочитающие отстраняться от неприятного события путем мысленного обращения к приятным и радостным моментам жизни, ценят благополучие окружающих, для них важна как собственная стабильность, так и безопасность и стабильность других людей. Вместе с тем они стремятся к новизне и глубоким переживаниям, а также проявлению социальной компетентности.

Таблица 1. Достоверные связи между показателями когнитивной регуляции эмоций и показателями ценностей у студентов

Типы ценностей	Стратегии когнитивной регуляции эмоций (шкалы)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Конформность	0,41**							-0,24*	
Традиции		-0,30*				0,26*			
Доброта		0,24*		0,24*	0,23*	0,27*	0,27*		-0,45**
Универсализм		0,47**				0,31**			-0,33**
Самостоятельность	-0,26*								
Стимуляция				0,31**		0,26*	0,25*		
Гедонизм								0,33**	
Достижения				0,24*	0,41**				
Власть	-0,24*						-0,29*	-0,27*	
Безопасность				0,26*	0,23*				

Примечание: * - уровень значимости $p \leq 0,05$; ** - уровень значимости $p \leq 0,01$.

Обозначение: Шкала 1 – самообвинение, Шкала 2 – принятие, Шкала 3 – сосредоточение, Шкала 4 – позитивная перефокусировка, Шкала 5 – перефокусировка на планирование, Шкала 6 – позитивный пересмотр, Шкала 7 – помещение в перспективу, Шкала 8 – катастрофизация, Шкала 9 – обвинение других.

Просматривается прямая умеренная связь между стратегией когнитивной регуляции эмоций «Перефокусировка на планирование» и типами ценностей: «Доброта» ($r = 0,23$ при $p \leq 0,05$), «Достижения» ($r = 0,41$ при $p \leq 0,01$), «Безопасность» ($r = 0,23$ при $p \leq 0,05$). Молодые люди, прибегающие к обдумыванию средств и способов, позволяющих преодолеть негативное событие, стремятся к успеху и достижениям, предпочитают безопасность для себя и других, стабильность общества и взаимоотношений. Для них важно

благополучие людей, поэтому они характеризуются позитивным взаимодействием с окружающими.

Выявлены прямые умеренные связи между стратегией когнитивной регуляции эмоций «Позитивный пересмотр» и следующими ценностями: «Традиции» ($r = 0,26$ при $p \leq 0,05$), «Доброта» ($r = 0,27$ при $p \leq 0,05$), «Универсализм» ($r = 0,31$ при $p \leq 0,01$), «Стимуляция» ($r = 0,26$ при $p \leq 0,05$). Студенты, находящие положительные стороны в происходящих негативных событиях, демонстрируют доброжелательность в повседневном общении не только с близким окружением, но проявляют терпимость и понимание по отношению ко всем людям. Этот же способ когнитивной регуляции эмоций используют молодые люди, ценящие традиции, а также те, кто стремится к новизне и глубоким переживаниям.

Прямые умеренные связи обнаружены между стратегией когнитивной регуляции эмоций «Помещение в перспективу» и ценностями «Доброта» ($r = 0,27$ при $p \leq 0,05$), «Стимуляция» ($r = 0,25$ при $p \leq 0,05$) и обратная умеренная связь – с ценностью «Власть» ($r = - 0,29$ при $p \leq 0,05$). Студенты, склонные снижать исключительную значимость случившихся негативных событий путем сопоставления их с рядом других ситуаций, проявляют доброту и терпимость по отношению к окружающим, стремятся к новым впечатлениям и переживаниям. Не склонны прибегать к данной стратегии юноши и девушки, предпочитающие доминантную позицию во взаимодействии с окружающими.

Обратная умеренная связь отмечается между стратегией когнитивной регуляции эмоций «Принятие» и ценностью «Традиции» ($r = - 0,30$ при $p \leq 0,05$), а прямые умеренные связи – с ценностями «Доброта» ($r = 0,24$ при $p \leq 0,05$) и «Универсализм» ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$). Принятие и примирение со случившимся свойственно студентам, демонстрирующим понимание и терпимость во взаимодействии с людьми и окружающей средой. Однако данная стратегия не свойственна ребятам, ценящим традиционные способы поведения.

Отдельные значимые связи выявлены между деструктивными способами когнитивной регуляции эмоций (кроме стратегии «Сосредоточение») и типами ценностей у студентов педагогического университета.

Так, стратегия когнитивной регуляции эмоций «Самообвинение» имеет обратные умеренные связи с ценностью «Самостоятельность» ($r = - 0,26$ при $p \leq 0,05$), с ценностью «Власть» ($r = - 0,24$ при $p \leq 0,05$) и прямую умеренную связь с ценностью «Конформность» ($r = 0,41$ при $p \leq 0,01$). Молодые люди, стремящиеся к достижению социального статуса, доминированию над людьми, а также самостоятельно выбирающие способ мышления и действий, в трудных ситуациях не склонны полностью возлагать вину за случившееся на себя. Студенты, демонстрирующие социально ожидаемое и одобряемое поведение, напротив, в стрессовых ситуациях прибегают к стратегии самообвинения.

Стратегия когнитивной регуляции эмоций «Обвинение других» имеет обратную умеренную связь с такими ценностями, как «Доброта» ($r = - 0,45$ при $p \leq 0,01$) и «Универсализм» ($r = - 0,33$ при $p \leq 0,01$). Для студентов, не склонных возлагать ответственность за происходящие или уже случившиеся неприятные события на людей или окружающую среду, свойственно поведение, направленное на защиту и повышение благополучия всех людей и природы. В жизни их отличают понимание и терпимость.

Отмечены обратные умеренные связи стратегии когнитивной регуляции эмоций «Катастрофизация» с ценностями «Конформность» ($r = - 0,24$ при $p \leq 0,05$) и «Власть» ($r = - 0,27$ при $p \leq 0,05$), а также прямая умеренная связь с ценностью «Гедонизм» ($r = 0,33$ при $p \leq 0,01$). Юноши и девушки, поведение которых является социально ожидаемым, не склонны преувеличивать значение стрессового события и его последствий. И, напротив, молодые люди, ценящие комфорт и получение удовольствий, преувеличивают разрушительную силу негативных событий.

Заключение. В ходе исследования выявлено, что к предпочитаемым стратегиям когнитивной регуляции эмоций у студентов педагогического вуза

относятся позитивный пересмотр, помещение в перспективу и перефокусировка на планирование. Наименее используемой является стратегия обвинения других. Приоритетными ценностями студентов выступают гедонизм, самостоятельность, достижения и безопасность. Данные, полученные в ходе исследования, позволяют сделать вывод о взаимосвязи стратегий когнитивной регуляции эмоций и ценностных ориентаций студентов педагогического университета. Так, эффективные стратегии имеют прямые связи с такими ценностями, как «Доброта», «Универсализм», «Стимуляция», «Безопасность». Для деструктивных стратегий характерны обратные связи с ценностями «Доброта», «Универсализм», «Самостоятельность», «Власть».

Результаты данного исследования могут быть использованы в проведении индивидуальных психологических консультаций и групповой работы со студентами.

Список литературы:

1. Антилогова Л. Н. Ценностные ориентации и нравственная активность будущего педагога // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества : монография / под общей редакцией Н.В. Чекалевой. Омск : федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Омский государственный педагогический университет". 2022. С. 7–18
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
3. Ларионов П.М. Дисфункциональная когнитивная регуляция эмоций и тип поведения А как факторы риска психоэмоциональных нарушений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 140–154.
4. Лукашев А.И., Бычкова Е.А., Казлаукас Э., Крутолевич А.Н. Когнитивная регуляция эмоций и метакогнитивные убеждения во взаимосвязи с симптоматикой расстройства адаптации // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида : материалы V Международной научной конференции, Минск, 23–24 октября 2020 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2020. С. 151–156.
5. Писарева О.Л. Когнитивная регуляция эмоций // Актуальные психологические исследования. 2010. № 6. С. 64–68.
6. Первичко Е.А. Регуляция эмоций: клинико-психологический аспект. М.: Когито-центр, 2020. 363 с.

7. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 203 с.

8. Extremera N. The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on Problematic Smartphone Use: Comparison between Problematic and Non-Problematic Adolescent Users // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019. Vol 16(17). P. 43–51.

9. Garnefski N. Kraaij V., Spinhoven Ph. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems // Personality and Individual Differences. 2001. Vol. 30. P. 1311–1327.

10. Mahdi N. The Role of Impulsivity and Cognitive Emotion Regulation in the Tendency Toward Addiction in Male Students // Addictive Disorders & Their Treatment. 2021. V. 20. P. 278–287.

References:

1. AntilogoVA L. N. Cennostnye orientacii i npravstvennaja aktivnost' budushhego pedagoga // Cennostno-smyslovye orientiry dejatel'nosti pedagoga v uslovijah cifrovogo obshhestva : monografija / pod obshhej redakciej N.V. Chekalevoj. Omsk : federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovanija "Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet". 2022. P. 7–18

2. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo. SPb.: Rech', 2004. 70 p.

3. Larionov P.M. Disfunkcional'naja kognitivnaja reguljacija jemocij i tip povedenija A kak faktory riska psihojemocional'nyh narushenij // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2020. No 198. P. 140-154.

4. Lukashev A.I., Bychkova E.A., Kazlaukas Je., Krutolevich A.N. Kognitivnaja reguljacija jemocij i metakognitivnye ubezhdjenja vo vzaimosvjazi s simptomatikoju rasstrojstva adaptacii // Psihosocial'naja adaptacija v transformirujushhemsja obshhestve: sub#ekt-sub#ektnaja kommunikacija kak faktor socializacii individa : materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Minsk, 23–24 oktjabrja 2020 goda. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2020. P. 151–156.

5. Pisareva O.L. Kognitivnaja reguljacija jemocij // Aktual'nye psihologicheskie issledovanija. 2010. No 6. P. 64–68.

6. Pervichko E.A. Reguljacija jemocij: kliniko-psihologicheskij aspekt. Moskva: Kogito-centr, 2020. 363 p.

7. Janickij M.S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaja sistema. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 203 p.

8. Extremera N. The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on Problematic Smartphone Use: Comparison between Problematic and Non-Problematic Adolescent Users // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019. Vol 16(17). P. 43–51.

9. Garnefski N. Kraaij V., Spinhoven Ph. Negative life events, cognitive emotionregulation and emotional problems // Personality and Individual Differences. 2001. Vol. 30. P. 1311–1327.

10. Mahdi N. The Role of Impulsivity and Cognitive Emotion Regulation in the Tendency Toward Addiction in Male Students // Addictive Disorders & Their Treatment. 2021. V. 20. P. 278–287.

УДК 159.92

**ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ*****Повстьян Людмила Александровна,***

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая
Мырзахметова, г. Кокшетау, Казанстан
e-mail: Povstyan1946@mail.ru*

Юдина Татьяна Михайловна,

*Бакалавр музыковедения и музыкального прикладного искусства
Сотрудник Центра по развитию социального туризма и паломничества
г. Барнаул, Россия
e-mail: diipika@yandex.ru*

В статье используется психологический подход к пониманию сути эстетического восприятия, проявляющегося в определенном уровне развития художественного вкуса, как к оценочной категории ценностно-смыслового характера. Цель настоящего исследования - выявление особенностей развития эстетического восприятия у детей, лишенных родительского попечения, воспитанников детского дома, переживших влияние депривационной среды развития. Полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии у детей природных, общих, независимых от социокультурных факторов (внешних) предпосылок для развития художественного вкуса как составляющих эстетического восприятия окружающей действительности. Данное предположение определяет практическую значимость выделенных предпосылок в плане реализации задач эстетического воспитания, направленных на решение проблем личностного развития детей.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, эстетика, эстетическое восприятие, художественный вкус, социокультурная среда, экзистенция, контекст и текст культурной среды.

**FEATURES OF AESTHETIC PERCEPTION OF ADOLESCENTS RAISED
IN DIFFERENT SOCIAL CONDITIONS*****Povstyan Lyudmila Aleksandrovna,***

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University. Abay Myrzakhmetova, Kokshetau, Kazakhstan
e-mail: Povstyan1946@mail.ru*

Yudina Tatyana Mikhailovna,

*Bachelor of Musicology and Musical Applied Arts
Employee of the Center for the Development of Social Tourism and Pilgrimage in Barnaul
e-mail: diipika@yandex.ru*

The article develops a psychological approach to understanding the essence of aesthetic perception, manifested in a certain level of development of artistic taste, as an evaluative category of a value-semantic nature. The purpose of this study is to elucidate the features of the development of aesthetic perception in children deprived of parental care, orphanage pupils who have experienced the influence of a deprivative developmental environment. The results obtained allow us to conclude that children have natural, general, independent of sociocultural factors (external) prerequisites for the development of artistic taste, as components of the aesthetic perception of the surrounding reality. This assumption determines the practical significance of the identified prerequisites in terms of implementing the tasks of aesthetic education aimed at solving problems of personal development of children.

Key words: universal human values, aesthetics, aesthetic perception, artistic taste, socio-cultural environment, existence, context and text of the cultural environment.

Эстетическое отношение к миру формируется у человека на протяжении всей жизни. Общеизвестно, что эстетическое развитие личности в каждом возрасте имеет свои особенности [4, 7, 10, 18]. Эта особенность субъектов играет значимую роль в становлении личности [12, 19].

С точки зрения культурно-исторического подхода развития (Л.С. Выготский, М. Коул и др.), а также с позиции антропологического подхода (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) следует, что становление и развитие человека представляет собой преобразование человеком природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в средства своего развития и саморазвития [17, с. 133]. Данные подходы необходимо использовать при организации психолого-педагогического сопровождения развития детей. Внешнее и внутреннее нужно брать в единстве, в их взаимодействии, что определяет структурно-функциональный характер модели личности, ее многоуровневый и динамический характер. По мнению В.Е. Ключко, системный подход к пониманию психических явлений предполагает переакцентировку внимания с индуктивного подхода (от частного к целому) к дедуктивному, т. е. системный подход к изучению личности требует рассмотрение системы «человек» во взаимодействии с более крупными системами, такими как воспитание, культура [8].

Таким образом, культурное сознание в единстве внешнего и внутреннего является необходимым условием и действующим началом развития

человеческой личности. При этом в единстве контекста и текста культуры создается культурная среда развития человека. Культурную среду как контекст, по мнению ряда авторов, надо воспринимать как «часть экологической» **среды на временной** арене человеческой деятельности [1, с. 92].

В Оксфордском словаре английского языка «контекст» понимается не просто как средовой фактор, а как целостность, обеспечивающая согласование своих частей, то есть как система условий для развития ребенка. В то же время содержательная сторона культуры, ее текст, в не меньшей степени важна в процессе развития личности, т. к. отражает «человеческий опыт опосредованном когнитивными схемами, которые канализируют индивидуальное мышление, структурируют отбор, сознание и использование информации [9, с. 148-149].

Культура как текст представляет собой внутренний идеальный ее аспект в качестве источника знаний и представлений, полученных в результате усвоения символов, владения речью, что позволяет человеку создавать «новый мир, мир идей и философий. В этом мире человек живет столь же подлинно, как и в физическом мире своих ощущений... Он не состоит из одного лишь настоящего, но и из прошлого, и из будущего. Во временном отношении он не последовательность разрозненных эпизодов, а континуум, простирающийся в бесконечность в обоих направлениях, из бесконечности в бесконечность» [13]. В результате воздействия текста культурной среды, ее идеального внутреннего плана на сознание человека в филогенезе сформировалось эстетическое восприятие окружающего мира [2]. А.Р. Лурия писал по этому поводу, что идеальный аспект культуры позволяет человеку приобщиться к опыту предыдущих поколений [13]. Примером формирования и развития эстетического восприятия окружающего мира как идеального аспекта культуры может служить появление с древнейших времен палеолита орнамента в человеческой культуре. В орнаменте запечатлено «эстетическое осмысление деятельности человека, творчески преобразующей, упорядочивающей природу»

[15, с. 86]. Важное значение в генезисе и дальнейшем развитии орнамента имели эстетические общественные потребности осознания действительности с позиций гармонии, красоты. Ритм, правильность обобщенных мотивов выражались в последовательности чередования и сочетаниях различных геометрических форм, помогали «осмыслить упорядоченность и стройность действительности» [15, с. 86]. Эта особенность человеческого восприятия окружающего мира на протяжении многовековой человеческой истории закрепились как природное свойство.

Эстетика, как научная дисциплина, еще со времен Платона и Аристотеля, отражает установочное отношение человека к действительности с позиций Добра, Истины и Красоты, как проявление высшего уровня человеческой культуры. Эстетическое восприятие выражает способность человека к пониманию и открытию мира в аспекте прекрасного в смысле «осознания красоты» (Н. Рерих). Эстетика становится наукой «об эстетическом освоении человеком действительности и об искусстве как высшей формы этого освоения» [15]. Исходя из вышеизложенного невозможно переоценить роль и значение развития эстетического восприятия и воспитания эстетических установок.

Эстетическое восприятие играет роль механизма избирательности психического отражения объективной реальности. В этом смысле, как пишет В.Е. Ключко, многомерный мир человека и есть «субъективно отраженная объективная реальность» [8, с. 171]. Л.С. Выготский писал, что психика человека «есть орган отбора, решето, процеживающий мир и изменяющий его так, чтобы можно было действовать» [3]. Можно сказать, эстетическое восприятие и является тем «решетом», которое позволяет человеку, как субъекту культуры в своей деятельности, поступках, мыслях, переживаниях «опираться на кристаллизованный опыт культурного целого, как на свои онтологические корни» [3, с. 347].

Эстетическое воспитание рассматривается сейчас как активное средство развития не только творческих способностей, но и способности вычленения в действительности свойств, качеств, порождающих эстетические переживания, т. е. эстетическое восприятие, поэтому оно не расценивается как «ставшее качество», а представляется «как способ развития этой способности» [18, с. 11]. Эстетическое восприятие не может транслироваться как социальная норма, а может быть освоено только в процессе самостоятельной деятельности, социально организованной, но как деятельность, а не как запоминание нормы» [18, с. 12]. Для того чтобы эстетическое восприятие приобрело характер «ставшего качества», необходим организованный процесс вычленения из действительной среды свойств и качеств, развивающих и обогащающих эстетические впечатления. Способность воспринимать эстетические впечатления традиционно связывают с таким понятием, как художественный вкус. Понятие «художественный вкус» имеет общее значение – это оценка явлений и выступает как оценочная категория, как «тип отношения человека к объективной действительности, преобразуемой практикой» [16, с. 59]. Художественный вкус в качестве своего основания имеет «некоторое чувство или ощущение» [5] - данное положение легло в основу психологического направления изучения художественного вкуса. С позиций представителей школы «персонологов» (Г. Айзенк) при изучении структуры художественного вкуса получены данные о совпадении индивидуальных предпочтений с тенденцией общего предпочтения, т. е. независимо от их социокультурного опыта.

В настоящем исследовании делается попытка определить степень взаимообусловленности природного и социально-культурного факторов в развитии художественного вкуса детей-воспитанников детского дома и детей, воспитывающихся в условиях семьи. Актуальность настоящего исследования заключается в попытке выйти за пределы традиционного представления об эстетическом восприятии и художественном вкусе как компоненте в рамках

развития художественных способностей или адекватной оценки художественных произведений. В настоящем исследовании с позиций системного подхода, согласно которому система «Человек» находится во взаимодействии с такими более крупными системами, как воспитание и культура [8], раскрывается потенциал эстетического восприятия в качестве основополагающего элемента культурного сознания человека. Двойственная природа культурного сознания в форме усвоения контекста и текста культуры соотносится с внутренним, природным и внешним, социокультурным фактором (фактором социального сиротства).

В исследовании принимали участие 12 воспитанников детского дома в возрасте 8-10 лет, 6 девочек и 6 мальчиков (экспериментальная группа), т. е. дети, лишенные родительской опеки и пережившие влияние депривационной среды развития (социокультурный фактор). В качестве контрольной была сформирована аналогичная по половозрастному составу группа детей из обычных семей. В обеих группах проведен опрос по тесту С.Н. Казанцевой, педагога дополнительного образования МБОУ ДОД ЦДТ г. Киселёвска [6].

В тестовом наборе представлены 6 групп субтестов для определения уровня развития эстетического восприятия детей. Первый субтест (I) определяет чувствительность к геометрическому подобию воспринимаемого изображения. Геометрические формы (круг, треугольник, четырехугольник, неправильная фигура) воспринимаются как целостнообразное видение картины по принципам формообразования: отражение целостности, соразмерности и пропорциональности. Эти качества являются природными свойствами человеческого восприятия формы предметов и организации пространства.

Второй субтест (II), «Громкий - тихий», определяет способность улавливать «звучание» картины по признакам: насыщенности цвета, сложности композиции, характера линии, звучания фактуры визуального материала. По мнению автора теста, определяется способность к синестезии на интуитивном уровне.

Третий субтест (III), «Матисс», определяет чуткость детей к образному строю произведения, художественной манере автора. В качестве стимульного материала детям предлагался набор из 12 натюрмортов художников К. Петрова-Водкина и А. Матисса. Для первого характерна разработка перспективы и объемности изображения, для второго – яркая декоративность художественного решения.

Четвертый субтест, (IV) «Лица», определяет умение ребенка по выражению лица почувствовать внутреннее состояние человека, его настроение, характер, т. е. определяется уровень его эмпатийности, социальной перцепции.

Пятый субтест (V), «Бабочки», представляет собой 5 пар репродукций. В каждую пару входило одно изображение формалистического характера, другое – реалистичное изображение или бытовая фотография. Ребенок должен был уловить эти отличия по принципу «жизнеподобия», предположительно тоже на интуитивном уровне.

Шестой субтест (VI), «Ван Гог», выявляет особенности эстетического восприятия действительности ребенком в процессе онтогенеза. В соответствии с усложнением эмоциональных реакций: от детской непосредственности (гармонии нерасчлененных целостных эмоциональных реакций) к восприятию большей образности (выразительности и эмоциональной сложности) в оценке наблюдаемых явлений, в данном случае художественных произведений.

Детям предлагалось оценить серию репродукций известных художников (Матисс, Ван-Гог, Гольбейн, Петров-Водкин, Альтман) по следующим эмоционально-оценочным шкалам: «нравится - не нравится», «веселая - грустная», «добрая - злая», «теплая - холодная», «громкая - тихая», «гармония - дисгармония», «абстрактность - предметность», «формализм изображения - предметность живописи». Выявлялась также чувствительность к определению геометрических форм.

Оценивалась степень выраженности разных уровней развития эстетического восприятия в экспериментальной и контрольной группах.

Полученные результаты сравнивались с помощью t-критерия Стьюдента для оценки разности между долями [11].

Результаты оценки общего уровня развития эстетического восприятия в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 1.

Таблица 1. Общий уровень развития эстетического восприятия в экспериментальной и контрольной группах (%)

Группы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Отсутствие ответа
Экспериментальная	33%	25%	33%	16,6%
Контрольная	50%	41,1%	16,6%	8,3%
t-критерий	1.25	0,876	0,94	4.5

Как можно видеть, в контрольной группе большее количество детей по сравнению с экспериментальной имели высокий (50% и 33% соответственно) и средний (41,1% и 25,0% соответственно) общий уровень развития эстетического восприятия. Однако эти различия не достигли значимого уровня.

Далее было проведено сравнение уровня развития эстетического восприятия по субтестам (таблица 2).

Анализ уровня развития эстетического восприятия у детей по субтестам также не обнаружил достоверных различий между сравниваемыми группами.

По итогам проведенного тестирования можно видеть, что в равной степени успешно, с небольшим преимуществом контрольной группы, на высоком уровне дети справились с субтестом V «Бабочки», который дифференцирует восприятие детей по признаку абстрактности и предметности изображений.

На среднем уровне дети сравниваемых групп справились с субтестом 1, оценивающим эстетическое восприятие по особенностям отражения целостности, соразмерности и пропорциональности.

Таблица 2. Показатели уровня развития эстетического восприятия по субтестам

Уровень (баллы)	Группы	1с\т	2с\т	3с\т	4с\т	5с\т	6с\т
Высокий (5-6 б)	Экспер.	25,0	16,7	16,7	16,7	41,7	16,7
	Контр.	41,7	33,3	41,7	50,0	58,3	33,3
t-критерий		0,89	0,89	1,3	1,74	0,76	0,89
Средний (3-4 б)	Экспер.	58,3	41,7	25,0	58,3	33,3	25,0
	Контр.	58,3	50,0	50,0	33,3	25,0	41,7
t-критерий		0	0,38	1,25	1,21	0,42	0,89
Низкий (1-2 б)	Экспер.	8,3	41,7	33,3	16,7	16,7	50,0
	Контр.	0	16,7	8,3	16,7	16,7	16,7
t-критерий			1,52	1,38	0	0	1,74
0 балл	Экспер.	8,3	0	0	8,3	8,3	8,3
	Контр.	0	0	8,3	8,3	0	8,3
t-критерий							

Низкий уровень успешности выполнения тестовых заданий 50,0% детей экспериментальной группы продемонстрировали по выявлению признаков «гармония - дисгармония» VI (субтест «Ван-Гог»), который позволяет выделить возрастную особенность детского эстетического восприятия и уровень культурно-эстетической ориентации художественного вкуса.

По признаку «красивое - некрасивое» (IV субтест - «Лица») детям предлагалось не только дать оценку портретам по признаку «нравится-не нравится», но и объяснить, почему нравится один из портретов и не нравится другой, а также дать краткую характеристику людям, изображенным на портретах. 58% детей экспериментальной группы показали средний уровень эстетического восприятия, в то время как в контрольной группе таких детей было обнаружено 33,3%.

Итак, данное пилотажное исследование показало, что характерными особенностями эстетического восприятия детей из экспериментальной группы являются следующие: единичная представленность культурно-эстетической

ориентации художественного вкуса; наиболее низкие показатели при выполнении субтеста «Лица», что свидетельствует о низком уровне эмпатии и художественного вкуса при восприятии живописных портретов. Эстетическое восприятие лиц имело следующие особенности: дети из экспериментальной группы делают акцент на чисто внешних деталях («нравится шляпа», «богатая одежда», «красивый веер»), неправильно истолковывают выражение лиц, например, задумчивое выражение лица определяют как «противное», «вредное», «злое». Неприятное, настороженное, даже с хищным выражением лица дети этой группы относят к положительному выбору, объясняя это тем, что лицо привлекает выражением веселого настроения.

Г. Айзенк утверждает, что в основе хорошего вкуса лежит не социальный, а генетический фактор, основанный на сходстве, общности человеческой природы [20]. Этой точки зрения придерживаются и другие ученые [14].

Таким образом, в экспериментальной группе большое число детей с достаточно сформированным уровнем эстетического восприятия (хорошего восприятия геометрической формы как природных предпосылок развития восприятия формы предметов и организации пространства – субтест I, умение отличить формалистическую манеру изображения от реалистичной, жизнеподобной манеры изображения на интуитивном уровне – субтест V, достаточное развитие способности улавливать «звучание» картины по признакам насыщенности цвета, сложности композиции, характера линии, звучания фактуры визуального материала на интуитивном уровне – субтест II). Успешность выполнения названных субтестов позволяет надеяться на перспективность развития эстетического восприятия у детей, имеющих травматический жизненный опыт развития в неблагоприятной социокультурной среде. Эти природные предпосылки развития эстетического восприятия могут получить более полное развитие в процессе их экспрессии в специально организованной деятельности, например, в рамках арт-терапии, экологического воспитания.

Результаты настоящего исследования подтверждают то, что существуют природные предпосылки формирования художественного вкуса как составляющей эстетического восприятия ребенка. По-видимому, в возрасте 8-10 лет независимо от пола, при различных вариантах контекста культурной среды развития детей, даже при воздействии неблагоприятных социокультурных факторов (депривация), сохраняются наиболее устойчивые природные предпосылки развития эстетического восприятия, художественного вкуса у детей, сложившиеся в процессе филогенеза. Данный факт подтверждается отсутствием статистически значимых различий в уровне успешности выполнения тестовых заданий в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Дети на генетическом уровне сохраняют культурный опыт, опосредованный когнитивными схемами, направляющими «индивидуальное мышление, структурирующими отбор, сознание и использование информации» [15].

Практическое значение данного вывода в рамках задач эстетического воспитания детей с различными социокультурными условиями развития заключается в том, что даже при наличии травматогенного жизненного опыта ребенка, развивающегося в депривационной среде, существуют базовые предпосылки развития эстетического восприятия окружающего мира, которые стимулируют его творческую и познавательную активность.

Актуальность развития эстетического восприятия, формирования и развития художественного вкуса детей как социально-культурного феномена заключается в том, что эстетическое восприятие как мотивационно-ценностная категория личности имеет прогностическое значение в плане онтологии личности. Эстетическое восприятие представляет собой «ценностно-смысловой план культурной картины мира человека, включает в себя социально и исторически сложившуюся систему ценностей личности» [16, с. 65], ее культурного сознания, в связи с чем определяет основные направления жизненных целей и является условием гармоничного развития человека.

Список литературы:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. М. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1990, 224 с.
2. Барабанщиков В.А. Онтологическая парадигма исследований восприятия // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 81–95.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Додонова С.Г. Принцип возрастного подхода в эстетическом воспитании личности учащихся в XXI веке средствами музыки // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3А. С. 397–403. DOI: 10.34670/AR.2022.31.41.021
5. Ивин А.А. Основания логики оценок: монография. М. : Директ-Медиа, 2015. 339 с.
6. Казанцева С.Н. Тест по диагностике эстетического восприятия. <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/141458-testy-po-diagnostike-jesteticheskogo-voosprija>
7. Комарова Т.С., Москвина А.С. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в новых социокультурных условиях // Проблемы современного образования. 2020. № 2. С. 127–134.
8. Ключко В.Е. Самореализация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
9. Коул М. Культурно-историческая психология. М. : [Когито-Центр](#), 1997. 431 с.
10. Кукарекина С.Р., Чепуков К.Ю. Особенности эстетического воспитания в младшем школьном возрасте // Инновационная наука. 2019. № 4. С. 189–191.
11. Лакин Г.Ф. Биометрия. М. : Высшая школа, 1990. 352 с.
12. Лукманова Р.Х., Столетов А.И. Роль эстетического в становлении личности // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 2. С. 1038–1041.
13. Лурия А.Р. Речь и мышление. М. : МГУ, 1975. 120 с.
14. Мусханова И.В., Хаджимуратова А.Д. Развитие личности в искусстве : монография. Грозный : ЧГПУ; Махачкала: АЛЕФ, 2021. 114 с.
15. Популярная художественная энциклопедия. Книга II. М. Сов. энциклопедия, 1986. 432 с.
16. Разумный В.А. О хорошем художественном вкусе. М. : Госполитиздат, 1961. 64 с.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологических антропологий. М. : Школьная психологического пресса. 2000. 416 с.,
18. Торшилова Е.М. Принципы формирования эстетического восприятия в структуре эстетического отношения школьников младшего и среднего возраста / Сборник научных трудов. Эстетическое отношение подростков к искусству и действительности. М. : Изд-во АПН, 1983. 158 с.
19. Уразимова Т.В., Надырова А.Б. Эстетическое воспитание – основа формирования личности // Научные исследования. 2017. № 1 (12). С. 68–69.

20. Eysenck H.J. The general factor aesthetic judgements. // *Br. J. Of Psychol.* 1940. V. 31. P. 94–102.

References:

1. Abul'hanova K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti*. M. - Voronezh : Izd-vo NPO «MODEK», 1990, 224 p.
2. Barabanshchikov V.A. Ontologicheskaya paradigma issledovaniy vospriyatiya// *Psihologicheskij zhurnal*. 2009. T. 30. № 5. S. 81–95.
3. Vygotskij L.S. *V 92 Psihologiya razvitiya cheloveka*. M. : Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo, 2005. 1136 p.
4. Dodonova S.G. Princip vozrastnogo podhoda v esteticheskom vospitanii lichnosti uchashchihsya v XXI veke sredstvami muzyki // *Pedagogicheskij zhurnal*. 2022. T. 12. No 3A. P. 397–403. DOI: 10.34670/AR.2022.31.41.021
5. Ivin A.A. *Osnovaniya logiki ocenok: monografiya*. M. : Direkt-Media, 2015. 339 p.
6. Kazanceva S.N. Test po diagnostike esteticheskogo vospriyatiya.<https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/141458-testy-po-diagnostike-jesteticheskogo-vospriya>
7. Komarova T.S., Moskvina A.S *Esteticheskoe vospitanie detej doskol'nogo vozrasta v novyh sociokul'turnyh usloviyah* // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020. No 2. P. 127–134.
8. Klochko V.E., *Samorealizaciya v psihologicheskikh sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti*. Tomsk: TGU, 2005. 174 p.
9. Koul M. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. M. : Kogito-Centr, 1997. 431 p.
10. Kukarekina S.R., Chepukov K.YU. Osobennosti esteticheskogo vospitaniya v mladshem shkol'nom vozraste // *Innovacionnaya nauka*. 2019. No 4. P. 189–191.
11. Lakin G.F. *Biometriya*. M. : Vysshaya shkola, 1990. 352 p.
12. Lukmanova R.H., Stoletov A.I. Rol' esteticheskogo v stanovlenii lichnosti // *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012. Vol. 17. No 2. P. 1038–1041.
13. Luriya A. R. *Rech' i myshlenie*. M. : MGU, 1975. 120 p.
14. Muskhanova I.V., Hadzhimuratova A.D. *Razvitie lichnosti v iskusstve. Monografiya*. Groznyj : CHGPU; Mahachkala: ALEF, 2021. 114 p.
15. *Populyarnaya hudozhestvennaya enciklopediya. Kniga II*. M. : Sov. Enciklopediya, 1986. 432 p.
16. Razumnyj V.A. *O horoshem hudozhestvennom vkuse*. M. : Gospolitizdat, 1961. 64 p.
17. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskikh antropologij*. M. : SHkol'naya psihologicheskogo pressa. 2000. 416 p.
18. Torshilova E.M. Principy formirovaniya esteticheskogo vospriyatiya v strukture esteticheskogo otnosheniya shkol'nikov mladshego i srednego vozrasta / *Sbornik nauchnyh trudov. Esteticheskoe otnoshenie podrostkov k iskusstvu i dejstvitel'nosti*. M. : Izd-vo APN, 1983. 158 p.

19. Urazimova T.V., Nadyrova A.B. Esteticheskoe vospitanie – osnova formirovaniya lichnosti // Nauchnye issledovaniya. 2017. No 1 (12). P. 68–69.
20. Eysenck H.J. The general factor aesthetic judgements. // Brt. J. Of Psychol. 1940.Vol. 31. P. 94–102.

УДК 159.96

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Рязанов Иван Борисович,

Студент Алтайского государственного университета,

e-mail: ivanryazanov@inbox.ru

Кайгородова Надежда Захаровна

Доктор биологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия

e-mail: kaigorodova56@gmail.com

Современная молодежь использует музыку как наиболее предпочтительный вид организации досуга, как способ регулирования своего эмоционального состояния. Реакции разных слушателей на музыку одного стиля могут значительно различаться. Цель настоящего исследования: изучить особенности динамики психоэмоционального состояния в юношеском возрасте при прослушивании музыки разных стилей в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей.

Для оценки индивидуальных особенностей слушателей использовались методики Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» и «Личностный опросник». Психоэмоциональное состояние испытуемых до и после прослушивания музыки оценивалось с помощью опросников: «Методика Дембо-Рубинштейна», «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н.П. Фетискина и «Шкала состояний» в адаптации А.Б. Леоновой. Использовалась музыка следующих стилей: блэк-метал, блюз, инди-поп, рок, рэп-рок, рэпкор, танцевальная/электронная музыка.

В целом полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что прослушивание музыки разных стилей может оказывать разнонаправленное и значимое влияние на психоэмоциональное состояние человека. Некоторые стили (рэп-рок, рэпкор и блэк-метал) могут вызывать отрицательные эмоции и снижать уровень комфорта, в то время как другие (блюз и инди-поп) могут повышать настроение и уровень комфорта.

Особенности динамики психоэмоционального состояния при прослушивании музыки определяются не только ее стилем и исходным состоянием, но и личностными особенностями слушателей. Было обнаружено, что чем выше уровень тревожности, нейротизма и ниже уровень экстраверсии, тем сильнее ухудшение самочувствия и снижение самооценки эмоциональных состояний под воздействием музыки в стиле рэп-рок и рэпкор.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, музыкальные стили, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, экстраверсия, нейротизм, уровень субъективного комфорта.

INFLUENCE OF MUSIC OF DIFFERENT STYLES ON THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF YOUTH LISTENERS IN THE CONTEXT OF THEIR INDIVIDUAL PECULIARITIES

*Ryazanov Ivan Borisovich,
Student of Altai State University,
e-mail : ivanryazanov@inbox.ru*

*Kaigorodova Nadezhda Zakharovna
Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of General and
Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail l: kaigorodova56@gmail.com*

Modern youth use music as the most preferred type of leisure organization and as a way to regulate their emotional state. The reactions of different listeners to music of the same style can vary considerably. The purpose of this study: to study the features of the dynamics of the psycho-emotional state in adolescence when listening to music of different styles, depending on the individual characteristics of the listeners.

To assess the individual characteristics of the listeners, the methods of G. Eysenck "Self-assessment of mental states" and "Personality questionnaire" were used. The psycho-emotional state of the subjects before and after listening to music was assessed using questionnaires: "The Dembo - Rubinshtein Method", "Visual-associative self-assessment of emotional states" by N.P. Fetiskin and "Scale of States" in the adaptation of A.B. Leonova. The following styles of music were used: black metal, blues, indie pop, rock, rap rock, rapcore, dance/electronic music.

In general, the results obtained allow us to conclude that listening to music of different styles can have a multidirectional and significant impact on the psycho-emotional state of a person. Some styles (rap rock, rapcore and black metal) can cause negative emotions and reduce comfort levels, while others (blues and indie pop) can increase mood and comfort levels.

Features of the dynamics of the psycho-emotional state when listening to music are determined not only by its style and initial state, but also by the personal characteristics of the listeners. It was found that the higher the level of anxiety, neuroticism and the lower the level of extraversion, the stronger the effect of Rap-rock and Rapcore music on the deterioration of well-being and a decrease in self-esteem of emotional states.

Key words: psycho-emotional state, musical styles, anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity, extraversion, neuroticism, subjective comfort level.

Любая деятельность человека имеет эмоциональные детерминанты, которые являются результатом воздействия определенных факторов.

Эмоции имеют связь со всеми системами и органами человека, включая центральную нервную систему, которая контролирует всю его жизнедеятельность. Поэтому эмоциональное состояние человека влияет на его здоровье. Результаты этого влияния определяются характером переживаемых человеком эмоций, поэтому важно контролировать и регулировать это состояние.

В современной науке не существует единой концепции об эмоциональных процессах [6, 7]. Однако, несмотря на разнообразие подходов к

изучению этого феномена, авторы сходятся во мнении, с одной стороны, относительно многокомпонентности проявления этого явления, к которой относится и субъективная его оценка; с другой стороны, относительно разнообразия факторов, влияющих на проявление эмоционального состояния, как экзогенных, так и эндогенных. К таким факторам относится и прослушивание музыки [3, 4, 9, 12, 13, 16].

Изучение динамики эмоционального состояния в юношеском возрасте при прослушивании музыки разных стилей в контексте индивидуальных особенностей слушателей актуально, т. к., с одной стороны, современная молодежь использует музыку как наиболее предпочтительный вид организации досуга, как способ регулирования своего эмоционального состояния [1, 10]. С другой стороны, существует множество различных стилей современной музыки, каждый из которых может оказывать различное влияние на человека [5, 8].

Известно, что музыка имеет индивидуальное воздействие на людей, и реакции разных слушателей могут значительно различаться [13]. В то же время мало исследованной проблемой является особенности влияния музыки разных стилей на психоэмоциональное состояние человека в контексте его индивидуальных особенностей. При этом изучение этого вопроса может быть полезно для разработки новых подходов в музыкальной терапии.

Каждый музыкальный стиль обладает своим уникальным музыкальным ритмом, который оказывает решающее влияние на физиологическое и эмоциональное состояние человека в процессе музыкального переживания. Во время восприятия музыкального ритма мозг непроизвольно настраивается на его частоту, что и приводит к изменению психоэмоционального состояния слушателей [9, 11].

Музыка может повышать настроение, уменьшать уровень стресса, повышать самооценку, улучшать качество сна и когнитивные функции [2, 3, 4, 13, 14, 15, 17].

Реакция навязывания ритма имеет очень важную особенность. Она зависит от свойств нервной системы человека [13], которые являются основой индивидуальных особенностей психики.

Цель настоящего исследования: изучить особенности динамики психоэмоционального состояния в юношеском возрасте при прослушивании музыки разных стилей в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей.

В исследовании приняли участие студенты-психологи 1 курса института гуманитарных наук Алтайского государственного университета (35 человек).

Процедура исследования включала несколько этапов. На первом этапе были оценены индивидуальные особенности личности студентов с помощью методик Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» (оценивались такие актуальные психические состояния как: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность) и «Личностный опросник (ЕРІ)» (определялись уровни экстраверсии / интроверсии и нейротизма).

На втором этапе было проведено исследование самооценки психоэмоционального состояния испытуемых до и после прослушивания музыки с использованием опросников: «Методика Дембо-Рубинштейна» (для самооценки психоэмоционального состояния), «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н.П. Фетискина (для диагностики ряда эмоциональных состояний на основании выбора эталонных масок), «Шкала состояний» в адаптации А.Б. Леоновой (для оценки уровня субъективного комфорта).

Исследование включало семь замеров, на каждом из которых использовалась новая музыка следующих стилей: блэк-метал, блюз, инди-поп, рок, рэп-рок, рэпкор, танцевальная/электронная музыка.

Полученные данные подвергались математико-статистической обработке (оценка достоверности среднегрупповых значений с помощью критерия

знаковых рангов Уилкоксона, корреляционный анализ по Спирмену) с помощью статистического пакета «IBM SPSS Statistics 23».

Как следует из полученных в данном исследовании результатов, 60% испытуемых можно отнести к экстравертам, а 40% – к интровертам. У 45,71% испытуемых наблюдался средний уровень личностной тревожности, а у 54,29% – низкий. У большинства испытуемых (74,29%) наблюдался средний уровень фрустрации, у 22,86% – низкий уровень, а у 2,85% – высокий. У 40% испытуемых наблюдался средний уровень агрессивности, у 42,89% – низкий, а у 17,11% – высокий. У 57,14% испытуемых наблюдался средний уровень ригидности, у 34,29% – низкий, а у 8,57% – высокий. Таким образом, респонденты существенно различались личностными особенностями.

Далее была проведена оценка динамики уровня субъективного комфорта после прослушивания музыки разных стилей по результатам использования методики «Шкала состояний».

Сопоставление среднегрупповых показателей выявило значимое уменьшение этого показателя по сравнению с исходным состоянием: после прослушивания музыки в стиле рэп-рок от 48,74 до 44,06 соответственно (при $p=0,012$), в стиле блэк-метал – от 46,51 до 42,2 соответственно (при $p=0,021$). В первом случае исходный уровень субъективного комфорта относился к нормальному самочувствию, а после прослушивания музыки в стиле рэп-рок – к пониженному самочувствию. Во втором случае как в исходном состоянии, так и после прослушивания музыки в стиле блэк-метал был отмечен сниженный уровень субъективного комфорта.

Таким образом, прослушивание музыки этих стилей (рэп-рок и блэк-метал) негативно сказывается на самооценке комфортности актуального состояния. Остальные музыкальные стили не оказали значимого влияния на состояние слушателей по этому показателю.

Далее была проведена оценка эмоциональных состояний (по методике Н.П. Фетискина) до и после прослушивания музыки разных стилей.

Сравнение среднегрупповых значений самооценки показало, что до прослушивания музыки в стиле инди-поп респонденты оценивали свое психоэмоциональное состояние как «безразличное», а после – как «светлое, приятное» (при уровне значимости $p=0,33$). До прослушивания музыки в стиле блюз испытуемые оценивали свое психоэмоциональное состояние как «скучное», а после – как «светлое, приятное» (при $p=0,002$). До прослушивания музыки в стиле рэп-рок и рэпкор испытуемые оценивали свое психоэмоциональное состояние как «светлое, приятное», а после прослушивания музыки в стиле рэп-рок – как «безразличное» (при $p=0,003$), а во втором случае (после рэпкора) – как «скучное» (при $p=0,001$). Что же касается музыки в стиле блэк-метал, слушатели оценивали свое исходное психоэмоциональное состояние как «безразличное, а после прослушивая – как «скучное» ($p=0,035$). Как можно видеть, музыка в стиле блюз и инди-поп улучшает настроение, а музыка в стиле рэп-рок, рэпкор и блэк-метал снижает настроение.

Остальные музыкальные стили не оказали значимого влияния на состояние слушателей по этому показателю.

Таким образом, музыка разных стилей оказала различное влияние на психоэмоциональное состояние слушателей, что подтверждает имеющиеся об этом феномене в литературе данные [5, 8]. Наиболее позитивное изменение состояния наблюдалось после прослушивания инди-попа и блюза, а негативное влияние оказала музыка в стиле блэк-метал, рэп-рок и рэпкор. Кроме того, реакция на музыку определялась и исходным состоянием слушателей.

Далее по методике Дембо-Рубинштейна была проведена самооценка психоэмоционального состояния испытуемых в данный момент времени по двум шкалам: «До» прослушивания и «После» прослушивания музыки.

Среднегрупповые значения по методике Дембо-Рубинштейна свидетельствуют о том, что после прослушивания музыки в стиле рок (до 8,2143; после 9,4143), инди-поп (до 8,4286; после 9,3714), блюз (до 7,5000;

после 8,700и0) у испытуемых достоверно (при $p=0,006$, при $p=0,002$, при $p=0,001$ соответственно) улучшилось психоэмоциональное состояние .

Таким образом, показатели самооценки у испытуемых достоверно выше после прослушивания музыки этих стилей (рок, нди-поп, блюз). Остальные музыкальные стили не оказали значимого влияния на состояние слушателей по этому показателю.

В целом можно заключить, что положительное влияние оказало прослушивание музыки таких стилей, как блюз и инди-поп, а негативное – как блэк-метал и рэп-рок. Такой стиль, как «Танцевальная / электронная музыка», существенного влияния на психоэмоциональное состояние слушателей в нашем исследовании не оказал.

Для определения взаимосвязи особенностей динамики психоэмоционального состояния и индивидуальных особенностей слушателей был проведен корреляционный анализ по Спирмену.

Были обнаружены прямые значимые связи между показателями тревожности и динамикой субъективного комфорта при прослушивании музыки в стиле рэп-рок ($r=0,352$, при $p=0,038$) и рэпкора ($r=0,352$, при $p=0,038$). Чем выше тревожность, тем более негативное воздействие оказывает музыка рэп-рок и рэпкор на самочувствие человека. Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие опасности. Высокий уровень тревожности оказывает деструктивное влияние на все сферы психики человека. Таким образом, лицам с высоким уровнем тревожности не рекомендуется прослушивание музыки этих стилей.

Также была обнаружена значимая прямая зависимость между показателями экстра-интроверсии и динамикой воздействия рэпкора на самооценку эмоциональных состояний по методике Н. П. Фетискина ($r=0,334$, при $p=0,05$). Чем выше уровень экстраверсии, тем сильнее музыка в этом стиле ухудшает эмоциональное состояние. Люди с высоким уровнем экстраверсии часто описываются как полные жизни, энергии и позитива, они склонны искать

возможности для общения с другими. По-видимому, музыка в стиле рэпкор негативно влияет на таких людей.

Таким образом, лицам с высоким уровнем экстраверсии можно не рекомендуется прослушивание музыки этого стиля. В работах других исследователей также отмечаются различия в реакции на музыку между экстравертами и интровертами [13].

Была выявлена значимая прямая зависимость между уровнем фрустрации и динамикой воздействия музыки в стиле рок ($r=0.354$, при $p=0.037$). Это означает, что чем выше уровень фрустрации, тем существеннее влияние музыки этого стиля. Как было сказано выше, фрустрация - это состояние разочарования, которое возникает при неудачах в достижении желаемых целей и может вызвать негативные эмоции. Кроме того, была выявлена значимая связь между уровнем фрустрации и динамикой самооценки эмоциональных состояний по методике «Шкала состояний» при прослушивании танцевальной/электронной музыки ($r=0.354$, при $p=0.037$). Чем выше уровень фрустрации, тем существеннее влияние музыки этого стиля на уровень субъективного комфорта.

Таким образом, если человек испытывает фрустрацию, не рекомендуется прослушивание рок-музыки.

Кроме того, корреляционный анализ обнаружил достоверную прямую связь между уровнем нейротизма и динамикой воздействия рэп-рока на самооценку состояния (по Дембо-Рубинштейну) ($r=0,429$, уровень значимости $p=0,01$). Чем выше уровень нейротизма, тем сильнее воздействие музыки в стиле рэп-рок влияет на снижение самооценки.

Высокий уровень нейротизма проявляется в чрезмерной эмоциональности, импульсивности, склонности к быстрой смене настроения, чувству тревожности, неустойчивости в стрессовых ситуациях, в изменчивости интересов, неуверенности в себе.

Таким образом, лицам с высоким уровнем нейротизма не рекомендуется прослушивание музыки этих стилей.

В целом полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что прослушивание музыки разных стилей может оказывать разнонаправленное и значимое влияние на психоэмоциональное состояние человека. Некоторые стили (рэп-рок, рэпкор и блэк-метал) могут вызывать отрицательные эмоции и снижать уровень комфорта, в то время как другие (блюз и инди-поп) могут повышать настроение и уровень комфорта.

Особенности динамики психоэмоционального состояния при прослушивании музыки определяются не только ее стилем, но и личностными особенностями слушателей. Полученные результаты показали, что чем выше уровень тревожности, нейротизма и ниже уровень экстраверсии, тем сильнее воздействие музыки в стиле рэп-рок и рэпкор на самочувствие и самооценку эмоционального состояния.

Полученные результаты могут быть использованы в музыкальной терапии для помощи в решении различных психоэмоциональных проблем, возникающих в период юношеского возраста, помочь в создании плейлистов, основанных на эмоциональных реакциях и предпочтениях в юношеском возрасте. Такие плейлисты могут быть использованы для повышения настроения, снятия стресса, стимулирования концентрации или расслабления в различных ситуациях жизни человека.

Список литературы:

1. Болтачев Р.Р., Исхакова Н.Р. Музыкальные предпочтения молодежи // Социологические исследования. 2006. № 6. С. 103–106.
2. Воротникова Ю.С., Жалюк В.Р. Музыка как инструмент снижения ситуативной тревожности у подростков // [Colloquium-journal](#). 2021. №7(94). С. 33–36.
3. Гусева Д.А., Дорофеева Г.А., Гусева И.Ю. Влияние музыки на психофизиологию подростка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 1361–1365. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86292.htm>.
4. Дергаева И.А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 23 с.

5. Зураева А.М. Влияние музыки на психофизиологическое состояние человека. Особенности восприятия музыки разных жанров // Молодой ученый. 2018. № 23 (209). С. 381–384.
6. Изард К.Э. Психология эмоций / перев. с англ. СПб. : Питер, 2012. 464 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
8. Кириллова А.В., Янцев А.В., Панова С.А. Сравнительный анализ психофизиологических показателей при звучании музыки разного жанра // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. 2016. Т. 2 (68). № 1. С. 55–62.
9. Конарева И.Н. Изменения электроэнцефалограммы и эмоционального состояния под влиянием прослушивания музыки // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Биология, химия». Т. 23 (62). 2010. № 1. С. 40–47.
10. Немова О.А., Свадьбина Т.В. Музыкальные предпочтения современной молодежи // Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2020. № 5. С. 176–180. URL: <https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.5.34>.
11. Петрушин В.И. Психология музыкального восприятия // Музыкальная психология и психотерапия. 2007. № 2. С. 26–60. URL: <https://disk.yandex.ru/d/w5Cx6RFaJ9tAZ>
12. Рахманина И.Н., Овсянникова Т.Ю., Тайсаева С.Б. Влияние функциональной музыки на психоэмоциональное состояние подростков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 5 (195). С. 507–513.
13. Фомин А.В., Зотова М.А. Воздействие музыки на психоэмоциональное состояние человека и его творческий потенциал как компонент содержания музыкально-педагогического образования // Музыкальное искусство и образование. 2018. № 2. С. 59-76. URL: <http://musart-edu.ru/wp-content/uploads/2019/11/Music2-2018.pdf>
14. Gold BP, Frank MJ, Bogert B, Brattico E. Pleasurable music affects reinforcement learning according to the listener. Front Psychol. 2013. Vol. 4. doi:10.3389/fpsyg.2013.00541
15. Harmat L., Takács J., Bódizs R. Music improves sleep quality in students. J Adv Nurs. 2008. Vol. 62(3): 327-335. doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04602.x
16. Raglio A., Attardo L., Gontero G., Rollino S., Groppo E., Granieri E. Effects of music and music therapy on mood in neurological patients. World J Psychiatry. 2015. No 5 (1)/ P. 68–78. URL: https://www.researchgate.net/publication/274258591_Effects_of_music_and_music_therapy_on_mood_in_neurological_patients
17. Thoma MV, La Marca R, Brönnimann R, Finkel L, Ehlert U, Nater UM. The effect of music on the human stress response // PLoS ONE. 2013. No 8 (8) P. 1–11. URL: <https://www.researchgate.net/publication/255791004>

References:

1. Boltachev R. R., Isxakova N. R. Muzy`kal`ny`e predpochteniya molodezhi // Sociologicheskie issledovaniya. 2006. No 6. P. 103–106.
2. Vorotnikova Yu.S., Zhalyuk V.R. Muzy`ka kak instrument snizheniya situativnoj trevozhnosti u podrostkov // Colloquium-journal. 2021. No 7(94). P. 33–36.
3. Guseva D. A., Dorofeeva G. A., Guseva I. Yu. Vliyanie muzy`ki na psixofiziologiyu podrostka // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2016. Vol. 11. P. 1361–1365. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86292.htm>.
4. Dergaeva I.A. Kompleksnoe issledovanie vospriyatiya i psixologicheskogo vozdejstviya muzy`ki : avtoref. Diss. ... kand. psixol. nauk. Yaroslavl`, 2005. 23 p.
5. Zuraeva A.M. Vliyanie muzy`ki na psixofiziologicheskoe sostoyanie cheloveka. Osobennosti vospriyatiya muzy`ki razny`x zhanrov // Molodoj ucheny`j. 2018. No 23 (209). P. 381–384.
6. Izard. K.E`. Psixologiya e`mocij / Perv. S angl. SPb. : Piter, 2012. 464 p.
7. Il'in E.P. E`mocii i chuvstva. SPb : Piter, 2001. 752 p.
8. Kirillova A. V., Yancev A. V., Panova S. A. Sravnitel`ny`j analiz psixofiziologicheskix pokazatelej pri zvuchanii muzy`ki raznogo zhanra // Ucheny`e zapiski Kry`mskogo federal`nogo universiteta im. V.I.Vernadskogo. 2016. Vol. 2 (68). No 1. P. 55–62.
9. Konareva I.N. Izmeneniya e`lektroe`ncefalogrammy` i e`mocional`nogo sostoyaniya pod vliyaniem proslushivaniya muzy`ki // Ucheny`e zapiski Tavricheskogo nacional`nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo Seriya «Biologiya, ximiya». Vol. 23 (62). 2010. No 1. P. 40–47.
10. Nemova O.A., Sva`bina T. V. Muzy`kal`ny`e predpochteniya sovremennoj molodezhi // Manuscript. Tambov: Gramota, 2020. No 5. P. 176–180. URL: <https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.5.34>.
11. Petrushin. V.I. Psixologiya muzy`kal`nogo vospriyatiya // Muzy`kal`naya psixologiya i psixoterapiya. 2007. No 2. P. 26–60. URL: <https://disk.yandex.ru/d/w5Cx6RFaJ9tAZ>
12. Raxmanina I.N., Ovsyannikova T.Yu., Tajsaeva S.B. Vliyanie funkcional`noj muzy`ki na psixoe`mocional`noe sostoyanie podrostkov // Ucheny`e zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2021. No 5 (195). P. 507–513.
13. Fomin A.V., Zotova M.A. Vozdejstvie muzy`ki na psixoe`mocional`noe sostoyanie cheloveka i ego tvorcheskij potencial kak komponent soderzhaniya muzy`kal`no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2018. No 2. P. 59–76. URL: <http://musart-edu.ru/wp-content/uploads/2019/11/Music2-2018.pdf>
14. Gold BP, Frank MJ, Bogert B, Brattico E. Pleasurable music affects reinforcement learning according to the listener. Front Psychol. 2013. Vol. 4. doi:10.3389/fpsyg.2013.00541
15. Harmat L, Takács J, Bódizs R. Music improves sleep quality in students. J Adv Nurs. 2008. Vol. 62(3): 327-335. doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04602.x

16. Raglio A, Attardo L, Gontero G, Rollino S, Groppo E, Granieri E. Effects of music and music therapy on mood in neurological patients. *World J Psychiatry*. 2015. No 5 (1)/ P. 68–78. URL: https://www.researchgate.net/publication/274258591_Effects_of_music_and_music_therapy_on_mood_in_neurological_patients

17. Thoma MV, La Marca R, Brönnimann R, Finkel L, Ehlert U, Nater UM. The effect of music on the human stress response // *PLoS ONE*. 2013. No 8(8) P. 1–11. URL: <https://www.researchgate.net/publication/255791004>

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛЮДЕЙ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ

Сидельникова Елена Дмитриевна

*Старший преподаватель, Алтайский государственный университет, Барнаул,
Россия*

e-mail: savchenkoed@mail.ru

Алкогольная зависимость приводит к изменениям в мотивационной сфере личности. В работе с зависимыми людьми важно учитывать эти особенности трансформации и использовать их для достижения ремиссии. Был проведен сравнительный анализ данных у двух групп испытуемых (1 группа – люди с алкогольной зависимостью, находящиеся на начальном этапе ресоциализации; 2 группа – на заключительном этапе ресоциализации) с целью выявления особенностей изменения мотивационной сферы и использования полученных данных при разработке программ работы с людьми с алкогольной зависимостью. Исследование проводилось при помощи методик: диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан), диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, тест СЖО Д.А. Леонтьева; шкала психологического благополучия Рифф в модификации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, мотивационная сфера, мотивация достижения, аддикция, способы совладающего поведения, ремиссия, ресоциализация.

CHARACTERISTICS OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF PEOPLE WITH ALCOHOL DEPENDENCE AT DIFFERENT STAGES OF RESOCIALIZATION

Sidelnikova Elena Dmitrievna

Senior lecturer, Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: savchenkoed@mail.ru

Alcohol addiction leads to changes in the motivational sphere of the individual. When working with addicted people, it is important to take into account these features of transformation and use them to establish remission. The purpose of the work was to identify the characteristics of achievement motivation in people with alcohol dependence at different stages of resocialization. A comparative analysis of data from two groups of subjects was carried out: group 1 – people with alcohol addiction who are at the initial stage of resocialization, group 2 – at the final stage of resocialization in order to identify the characteristics of changes in motivational structures and apply research data in the development of programs for working with people with alcohol addiction. The study was carried out using the following methods: diagnostics of achievement motivation (A. Mehrabian), personality diagnostics for motivation for success by T. Ehlers, D.A. Leontyev; Rieff scale of psychological well-being modified by T.D. Shevelenkova and T.P. Fesenko. In the process of resocialization, achievement motivation develops, the tendency to risky behavior decreases, and new life prospects and goals are formed.

Key words: alcohol dependence, motivational sphere, achievement motivation, addiction, methods of coping behavior, remission, resocialization

Мотивация достижения – достаточно сложный психологический феномен, изучению которого посвящено множество научных трудов и исследований. Но существует в научной психологии на данный момент и ряд пробелов, слабо изученных моментов в данной области. Это касается в том числе и вопроса изучения особенностей мотивации достижения у лиц с различными психическими и поведенческими расстройствами, в том числе и с алкогольной зависимостью. А ведь зависимость от алкоголя является одной из самых часто встречаемых аддикций среди людей, проживающих на территории Российской Федерации.

Мотивация достижения – одна из разновидностей мотивации деятельности, которая характеризуется стремлением к улучшению результатов, желанием не останавливаться на достигнутом, настойчивостью в достижении своих целей, стремлением добиться своего, несмотря на трудности.

У людей с алкогольной зависимостью происходит трансформация мотивационной структуры личности (искривление мотивационных тенденций). Формируются новые потребности (потребность в алкоголе – как основная), происходит смена личностных диспозиций.

Основная работа специалистов с людьми, имеющими алкогольную зависимость, направлена на трансформацию мотивационной сферы. Под ресоциализацией понимается второй этап реабилитации, который наступает после периода интоксикации. Чаще всего выделяют четыре этапа ресоциализации, описанные в работе И.М. Сквиря. На каждый этап отводится по 1-2 месяца.

С целью выявления особенностей мотивации достижения у людей с алкогольной зависимостью на разных этапах ресоциализации было проведено эмпирическое исследование при помощи следующих методик: диагностика мотивации достижения (автора А. Мехрабиан); методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; шкала психологического благополучия Риффа в модификации Т.Д.

Шевеленковой и Т.П. Фесенко. Были опрошены 70 человек среди тех, кто посещает группы взаимопомощи, а также среди пациентов Алтайского краевого наркологического диспансера. Выборка была поделена на две группы: первая – 36 человек с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации и вторая – 34 человека на заключительном.

При исследовании показателей мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач по ответам испытуемых на вопросы методики А. Мехрабиана были получены следующие результаты: 1 группа – 100,42 ($\pm 23,41$); 2 группа – 125,06 ($\pm 17,11$). В результате обработки данных были выявлены статистически значимые различия между показателями опросника у двух групп испытуемых ($\alpha=0,000$). Таким образом, у обеих групп испытуемых прослеживается доминирование мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха. Однако степень выраженности мотивации избегания неудач, несомненно, выше у первой группы. Люди с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации в наибольшей степени стараются избежать ответственности за принятие решений в своей жизни. При выборе стратегии поведения концентрируются на возможных сложностях и препятствиях, которые могут помешать. Таким людям часто свойственна повышенная тревожность, постоянные сомнения и неуверенность в своих силах.

При исследовании показателей мотивации достижения успеха по ответам испытуемых на вопросы методики Т. Элерса были получены результаты: 1 группа – 11,42 ($\pm 2,84$); 2 группа – 18,62 ($\pm 3,29$). Статистически значимые различия между показателями опросника у двух групп испытуемых ($\alpha=0,000$). Таким образом, люди с алкогольной зависимостью, находящиеся на заключительном этапе ресоциализации, демонстрируют более высокий уровень мотивации достижения успеха и адекватную стратегию рискованного поведения. Люди с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации в большей степени склонны либо вообще не рисковать, либо наоборот – склонны к чрезмерному, неоправданному риску. Возможно, это

связано с ощущением, что терять уже нечего и хуже быть не может. Но если рискнуть, то можно улучшить ситуацию весьма значительно. И из-за подобного риска могут возникать дополнительные трудности.

При исследовании показателей мотивации достижения успеха по ответам испытуемых на вопросы теста «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева были получены следующие результаты: «Цели» 1 группа – 22,28 ($\pm 4,43$), 2 группа – 29,65 ($\pm 4,57$); «Процесс» 1 группа – 20,56 ($\pm 4,29$), 2 группа – 30,12 ($\pm 3,31$); «Результат» 1 группа – 21,31 ($\pm 3,35$), 2 группа – 27,97 ($\pm 3,9$); «Локус контроля – Я»: 1 группа – 21,58 ($\pm 3,66$), 2 группа – 29,88 ($\pm 2,42$); «Локус контроля – Жизнь»: 1 группа – 22,97 ($\pm 3,79$), 2 группа – 29,85 ($\pm 2,78$); Общий показатель осмысленности жизни: 1 группа – 108,69 ($\pm 9,77$), 2 группа – 147,47 ($\pm 8,98$).

В результате обработки данных были выявлены статистически значимые различия между показателями шкал теста «СЖО» Д.А. Леонтьева и общим показателем осмысленности жизни у двух групп испытуемых (по всем показателям $\alpha=0,000$). Здесь также наблюдается снижение всех показателей у людей с алкогольной зависимостью, которые только начали проходить этап ресоциализации. Испытуемые из первой группы в большей степени демонстрируют признаки неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. Им необходима внешняя помощь, за которой они обращаются к специалистам. Можно отметить неуверенность в себе и своих силах справиться с трудностями. А также на начальном этапе ресоциализации людей с алкогольной зависимостью характеризует ощущение отсутствия достаточной свободы жизненного выбора. Они часто весьма узко смотрят на свое будущее и возможные перспективы. Можно предположить, что именно поэтому они не демонстрируют мотивацию на достижение успеха.

При исследовании показателей мотивации достижения успеха по ответам испытуемых на вопросы шкалы психологического благополучия Риффа были получены следующие результаты: «Положительные отношения с другими» 1

группа – 23,69 ($\pm 4,96$), 2 группа – 35,29 ($\pm 8,17$); «Автономия» 1 группа – 24,42 ($\pm 4,14$), 2 группа – 40,35 ($\pm 7,92$); «Управление окружением» 1 группа – 23,06 ($\pm 4,65$), 2 группа – 30,38 ($\pm 6,3$); «Личностный рост» 1 группа – 26,97 ($\pm 5,86$), 2 группа – 44,26 ($\pm 8,18$); «Цель в жизни» 1 группа – 29,06 ($\pm 5,76$), 2 группа – 47,62 ($\pm 10,25$); «Самопринятие» 1 группа – 27,47 ($\pm 6,58$), 2 группа – 53,62 ($\pm 8,98$); показатель психологического благополучия: 1 группа – 154,67 ($\pm 13,78$), 2 группа – 251,53 ($\pm 20,13$). Статистически значимые различия у двух групп испытуемых по всем показателям $\alpha=0,000$. Наибольшие различия выделены по шкалам «Самопринятие», «Личностный рост» и «Цель в жизни».

Таким образом, люди с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации в меньшей степени готовы к открытым и доверительным отношениям с другими, при этом не способны регулировать свое поведение самостоятельно. В процессе ресоциализации происходит развитие ощущения самореализации, осознается свой потенциал, также происходит развитие ощущения, что в жизни есть цель. При этом смысл есть не только у настоящего и будущего, но и прошлого, которое у большинства опрошенных было весьма негативным. Но именно переосмысление этого негативного опыта, возможно, формирует целенаправленность и осмысленность жизни людей с алкогольной зависимостью в процессе ресоциализации. На заключительном этапе ресоциализации люди более положительно и позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои личностные особенности, в том числе и негативные.

На следующем этапе был проведен корреляционный анализ данных, полученных по всем шкалам эмпирических методик исследования по двум группам испытуемых. В результате обработки данных из ответов людей с алкогольной зависимостью, находящихся на начальном этапе ресоциализации, были получены следующие результаты. Были выявлены следующие положительные значимые связи: показателя «Мотивация достижения» по методике А. Мехрабиана со шкалой «Цели» опросника СЖО Д.А. Леонтьева

($r=0,458$, $p=0,003$), а показателя мотивации достижения по методике Т. Элерса со шкалой «Положительные отношения с другими» шкалы Риффа ($r=0,511$, $p=0,001$) и общим показателем психологического благополучия ($r=0,491$, $p=0,003$).

Таким образом, люди с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации более мотивированы на достижение положительного результата терапии при наличии краткосрочных и долгосрочных целей. То есть пристраивание жизненной перспективы зависимых людей, развитие умения и навыков целеполагания способно повысить не только мотивацию достижения, но и эффективность ресоциализации и увеличить шанс достижения длительной ремиссии.

Мотивация достижения больше выражена у тех людей с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации, которые субъективно ощущают целостность и осмысленность своей жизни. Также мотивация достижения более высокая у тех зависимых от алкоголя, кто в большей степени удовлетворен своим окружением, чувствует поддержку извне.

Были обнаружены значимые положительные связи между общим показателем осмысленности жизни и следующими шкалами: «Цели» ($r=0,561$, $p=0,000$); «Процесс» ($r=0,528$, $p=0,001$); «Локус контроля – жизнь» ($r=0,683$, $p=0,000$). Также выделена положительная связь между шкалой «Цели» опросника СЖО и критерием «Положительные отношения с другими» методики психологического благополучия Риффа ($r=0,508$, $p=0,002$) и между шкалой «Процесс» опросника СЖО и шкалой «Личностный рост» опросника психологического благополучия Риффа ($r=0,449$, $p=0,006$).

Можно сказать, что люди с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации лучше осознают свою жизнь, ее смысл при наличии краткосрочных и долгосрочных целей, ощущении насыщенности событиями и эмоциями своей жизни в настоящем и в ближайшем будущем. Также мотивация достижения выше у тех зависимых от алкоголя, кто не перекладывает

ответственность за свою жизнь и свои решения на других, а осознает, что от его собственных действий в настоящем зависит будущее. При этом протраивание целей в жизни связано с отношениями с близкими, с эмоциональной поддержкой от других.

Ощущение насыщенности, яркости и наполненности жизнью выше у тех людей с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации, кто воспринимает себя как реализованного человека и имеет потребность и саморазвитии.

Показатель психологического благополучия положительно коррелирует с такими критериями, как «Автономия» ($r=0,479$, $p=0,003$), «Личностный рост» ($r=0,49$, $p=0,002$) и «Самопринятие» ($r=0,515$, $p=0,001$). Следовательно, в процессе ресоциализации важно делать акцент в работе с зависимыми на принятие ими себя, осознание своих как положительных, так и отрицательных качеств, поиск путей и возможностей дальнейшего развития. Поможет в работе и переосмысление прошлого опыта зависимого, поиск и выделение той деятельности, которая приносила ему максимальное удовлетворение и ощущение успешности.

В результате обработки данных, полученных из ответов людей с алкогольной зависимостью, проходящих заключительный этап ресоциализации, были получены следующие результаты. Выявлена положительная связь между показателем мотивации достижения по методике Т. Элерса и шкалами опросника СЖО Д.А. Леонтьева «Цели» ($r=0,499$, $p=0,003$) и «Процесс» ($r=0,456$, $p=0,006$). Таким образом, люди с алкогольной зависимостью на заключительном этапе ресоциализации более мотивированы на достижение положительного результата терапии при наличии краткосрочных и долгосрочных целей. Подобный результат был выявлен и у группы зависимых на начальном этапе ресоциализации. Возможно, это связано с тем, что именно развитие целеполагания является основным для повышения мотивации достижения и, как следствие, эффективности работы с зависимостью.

Также были обнаружены значимые положительные связи между общим показателем осмысленности жизни и следующими шкалами теста СЖО: «Цели» ($r=0,662$, $p=0,000$), «Процесс» ($r=0,528$, $p=0,001$), «Результат» ($r=0,502$, $p=0,003$) и «Локус контроля – Жизнь» ($r=0,494$, $p=0,003$). Можно говорить, что наличие краткосрочных и долгосрочных жизненных целей, ощущение насыщенности и продуктивности жизни, принятие ответственности за свою жизнь связано с осмысленностью жизни людей с алкогольной зависимостью на заключительном этапе ресоциализации. Полученные корреляционные связи в данной группе практически идентичны с результатами ответов людей с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации. Но есть одно различие. На заключительном этапе ресоциализации осмысленность жизни связана также и с тем, каким образом зависимые оценивают пройденный отрезок своей жизни (насколько продуктивна и насыщена была их жизнь и что они смогли в ней достигнуть).

Показатель психологического благополучия имеет положительные достоверные связи с такими шкалами, как «Личностный рост» ($r=0,446$, $p=0,008$), «Цель в жизни» ($r=0,466$, $p=0,006$) и «Автономия» ($r=0,527$, $p=0,001$). Подобные результаты были получены и при анализе ответов людей с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации. Но вместо «Самопринятие» в данной схеме фигурирует «Цель в жизни». Можно предположить, что в процессе ресоциализации люди с алкогольной зависимостью начинают получать меньше удовлетворения от осознания и принятия себя и своих личностных качеств. При этом удовлетворение им приносит ощущение того, что их прошлое и настоящее имеет смысл, а в будущем есть цели, достижение которых, скорее всего, сделает их счастливыми. Также более счастливыми людей с алкогольной зависимостью на заключительном этапе ресоциализации делает ощущение реализованности в какой-то из сфер жизни и самостоятельности.

Сравнивая результаты, можно отметить, что существуют общие особенности испытуемых обеих групп и специфические различия. Общим критерием, связанным с мотивацией достижения обеих групп, является наличие жизненных целей. То есть пристраивание жизненной перспективы зависимых людей, развитие умения и навыков целеполагания способно повысить не только мотивацию достижения, но и эффективность ресоциализации и увеличить шанс достижения длительной ремиссии.

Мотивация достижения людей с алкогольной зависимостью на начальном этапе ресоциализации связана с наличием тесных эмоциональных связей с окружающими, ощущением поддержки извне. И, действительно, часто за теми, кто посещает группы взаимопомощи людей с алкогольной зависимостью, стоит огромная помощь со стороны родственников, друзей и т. д. И ощущение зависимым этой поддержки придает ему дополнительные силы. Да и осознание человеком того, что у него есть зависимость, с которой необходимо бороться и работать, приходит именно через изменение взаимоотношений с близкими.

Поэтому в программах ресоциализации зависимых от алкоголя людей на начальном этапе одним из основных направлений работы должно быть взаимодействие с близким окружением в различных формах. Реализовываться это может через организацию консультаций для близких зависимого человека, через проведение совместных встреч и тренинговых занятий, через разработку рекомендаций по взаимодействию с зависимым и т. д. Актуальным также становится вопрос и об организации работы с теми зависимыми, кто не имеет близких эмоциональных связей.

На заключительном этапе ресоциализации мотивация достижения связана больше с тем, как люди с алкогольной зависимостью оценивают результативность и насыщенность событиями и эмоциями своей жизни. Можно предположить, что это связано с переоценкой своего прошлого опыта, а также с тем, что зависимый за период ресоциализации уже видит изменения в себе и в своей жизни.

В таком случае, на наш взгляд, важно помочь зависимому отслеживать свои внутренние и внешние изменения, делать акцент на анализ произошедших изменений, формирование дальнейших перспектив и выработку возможных путей развития.

Таким образом, в процессе ресоциализации у людей с алкогольной зависимостью развивается мотивация достижения, снижается склонность к рискованному поведению, формируются новые жизненные перспективы и цели. Кроме того, происходит процесс принятия ответственности за свою жизнь на себя, определение не только внешних, но и внутренних ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей, а также переоценка прошлого опыта.

Список литературы:

1. Алферова Т.А., Акбулатова Г.И., Жиенбаева Н.Б., Тапалова О.Б. Нарушение мотивации достижения в структуре мотивации достижения // *Universum: медицина и фармакология*. 2021. № 7. С. 58–73.
2. Бузина Т.С., Подосинова Т.В. Ценностно-смысловая сфера женщин, зависимых от алкоголя // *Социология власти*. 2020. № 3. С. 82–87.
3. Вандаева А.А. Роль эмоциональных и мотивационных факторов в успешности лечения больных с алкогольной зависимостью // *Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XV Городской научно-практической конференции с международным участием*. Т. 2. М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2019. С. 174–175.
4. Грязнов А.Н., Плешко В.И. Динамика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления у больных наркоманией при ресоциализации // *Казанский педагогический журнал*. 2018. № 1. С. 176–180.
5. Морогин В.Г. Процесс мотивации в норме и при психической патологии // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Серия: Психология. 2020. № 2 (53). С. 98–115.
6. Павликова Ю.А. Влияние алкогольной зависимости на профессиональную мотивацию личности // *The Newman in Foreign policy*. 2020. № 54 (98). С. 78–85.
7. Петрунько О.В., Брюханова Е.Н. Факторы формирования длительных ремиссий у больных алкогольной зависимостью // *Acta Biomedica Scientifica*. 2017. Т. 2. № 5. С. 125–132.
8. Плешко В.И. Динамика эмоционального интеллекта у больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации // *Вестник*

Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2018. Т. 28. № 3. С. 314–319.

9. Сквиря И.М. Комплексный подход к определению качества ремиссии у лиц с алкогольной зависимостью // Проблемы здоровья и экологии. 2017. № 2. С. 35–40.

10. Степанова О.П., Слепухина Г.В., Безенкова Т.А. Психологические особенности людей, зависимых от психоактивных веществ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 355–358.

11. Чхиквадзе Т.В., Беляева Е.Н. Особенности копинга и механизмов психологической защиты у людей с алкогольной зависимостью // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 15. № 1. С. 94–108.

References:

1. Alferova T.A., Akbulatova G.I., ZHienbaeva N.B., Tapalova O.B. Narushenie motivacii dostizheniya v strukture motivacii dostizheniya // Universum: medicina i farmakologiya. 2021. No 7. P. 58–73.

2. Buzina T.S., Podosinova T.V. Cennostno-smyslovaya sfera zhenshchin, zavisimyh ot alkogolya // Sociologiya vlasti. 2020. No 3. P. 82–87.

3. Vandaeva A.A. Rol' emocional'nyh i motivacionnyh faktorov v uspešnosti lecheniya bol'nyh s alkohol'noj zavisimost'yu // Molodye uchenye – stolichnomu obrazovaniyu. Materialy XV Gorodskoj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Vol. 2. M. : GBOU VPO MGPPU, 2019. P. 174–175.

4. Gryaznov A.N., Pleshko V.I. Dinamika kognitivno-povedenčeskih strategij preodoleniya u bol'nyh narkomaniej pri resocializacii // Kazanskij pedagogičeskij zhurnal. 2018. No 1. P. 176–180.

5. Morogin V.G. Process motivacii v norme i pri psihicheskoj patologii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. Seriya: Psihologiya. 2020. No 2 (53). P. 98–115.

6. Pavlikova YU.A. Vliyanie alkohol'noj zavisimosti na professional'nyu motivaciyu lichnosti // The Newman in Foreign policy. 2020. No 54 (98). P. 78–85.

7. Petrun'ko O.V., Bryuhanova E.N. Faktory formirovaniya dlitel'nyh remissij u bol'nyh alkohol'noj zavisimost'yu // Acta Biomedica Scientifica. 2017. Vol. 2. No 5. P. 125–132.

8. Pleshko V.I. Dinamika emocional'nogo intellekta u bol'nyh alkoholizmom i narkomaniej v processe terciarnoj socializacii // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika». 2018. Vol. 28. No 3. P. 314–319.

9. Skvira I.M. Kompleksnyj podhod k opredeleniyu kachestva remissii u lic s alkohol'noj zavisimost'yu // Problemy zdorov'ya i ekologii. 2017. No 2. P. 35–40.

10. Stepanova O.P., Slepuhina G.V., Bezenkova T.A. Psihologičeskie osobennosti lyudej, zavisimyh ot psihoaktivnyh veshchestv // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2018. Vol. 7. No 4 (25). P. 355–358.

11. Шкхиквадзе Т.В., Беляева Е.Н. Особенности copingа и механизмов психологической защиты у людей с алкогольной зависимостью // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Vol. 15. No 1. P. 94–108.

УДК 378

**ВОЗМОЖНОСТИ MICROSOFT POWERPOINT ПРИ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕРАКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ*****Ширина Татьяна Геннадьевна,****Кандидат педагогических наук, доцент кафедры билингвального образования,
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава**Мудрого»,**г. Великий Новгород**E-mail: tatjana.shirina@mail.ru****Донина Екатерина Евгеньевна,****Ассистент кафедры технологического и художественного образования,
аспирант кафедры педагогики,**ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава
Мудрого»,**г. Великий Новгород**E-mail: Ekaterina.Donina@novsu.ru****Осипова Валерия Андреевна,****Студент, специальность: 44.03.05 Педагогическое образование**(с двумя профилями подготовки)**ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава
Мудрого»,**г. Великий Новгород**E-mail: s248252@std.novsu.ru*

Данная статья посвящена рассмотрению возможностей использования Microsoft PowerPoint в подготовке будущих педагогов к интерактивному взаимодействию участников образовательных отношений. Кроме того, исследуются функции программы подготовки мультимедийных презентаций Microsoft PowerPoint как комплексного средства обеспечения наглядности, активного диалогового взаимодействия в образовательном процессе, как составных частей интерактивного взаимодействия участников образовательных отношений.

Ключевые слова: Microsoft PowerPoint, информатизация образования, IT-технологии в образовании, интерактивное взаимодействие участников образовательных отношений.

**POSSIBILITIES OF MICROSOFT POWERPOINT IN PREPARING
FUTURE TEACHERS FOR INTERACTIVE INTERACTION BETWEEN
PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL RELATIONS*****Shirina Tatjana Gennadjevna****Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of
Bilingual Education,*

*Yaroslav the Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod
tatjana.shirina@mail.ru*

Donina Ekaterina Evgenievna
*Assistant of the Department of Technological and Art Education,
Postgraduate student of the Department of Pedagogy,
Yaroslav the Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod
E-mail: Ekaterina.Donina@novsu.ru*

Osipova Valeria Andreevna
*Student, speciality: 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles)
Yaroslav the Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod
Email: s248252@std.novsu.ru*

This article is devoted to the consideration of the possibilities of Microsoft PowerPoint in the preparation of future teachers for the interactive interaction of participants of educational relations. In addition, the functions of Microsoft PowerPoint multimedia presentation preparation software as a comprehensive means of providing visibility, active dialogue interaction in the educational process, as components of interactive interaction between participants of educational relations are investigated.

Key words: Microsoft PowerPoint, informatisation of education, IT-technologies in education, interactive interaction of participants of educational relations.

В наши дни информатизация является одним из важных и перспективных направлений российского образования. Пункты 1.5, 3.3 приказа от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (далее – ФГОС) указывают на новые тенденции в сфере образования [10]. А именно: при реализации программы бакалавриата организация вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, будущие педагоги способны участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

Необходимо также отметить, что современная концепция образования предполагает смещение акцентов с передачи знаний, опыта, ценностей в

сторону формирования культурной инициативы, поисков эффективных способов информационного взаимодействия с целью выстраивания индивидуальной траектории развития субъектов образования [5, с. 189]. Сегодня различные информационные и коммуникационные технологии способны облегчить процесс образования и обучения [2, с. 220]. Особую важность при организации данных процессов приобретает обеспечение интерактивного взаимодействия участников образовательных отношений.

Происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания [7, с. 179]. В психологии интеракция – это «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)» [6, с. 92]. Интерактивное взаимодействие будет рассматриваться нами как взаимодействие, основанное на принципах построения диалога, активности и наглядности.

Для успешной реализации ФГОС руководители образовательных организаций и педагогические работники должны владеть методами и средствами обеспечения интерактивности взаимодействия. Включение информационных технологий в образовательный процесс дает возможность на качественном уровне осуществить смену способов и форм образования и непосредственно процесса обучения [9, с. 54]. В связи с этим существенная роль в подготовке студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», отведена процессу разработки и внедрения в практическую часть образовательной программы заданий, подразумевающих использование ИТ-технологий.

Существуют универсальные формы интерактивного взаимодействия, такие как деловая игра, тренинг, педагогические ситуации, круглый стол, рассмотрение кейсов и многие другие. Безусловно, для активного интерактивного взаимодействия необходимо обеспечить его наглядность путем использования Microsoft PowerPoint.

Мы рассмотрели программное обеспечение по созданию мультимедийных презентаций Microsoft PowerPoint в качестве средства обучения будущих учителей. Эта технология может реализовать такие операции, как обработка и хранение материалов со звуком, видеороликами, анимацией, статистическими изображениями и текстами в интерактивном режиме [4, с. 148].

По мнению Л.И. Малышкиной, использование информационных технологий создает условия, мотивирующие учебный процесс, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности учащихся [8, с. 222].

Т.А. Аверьянова подчёркивает, что в презентациях одни и те же темы могут быть представлены в виде текста, схем, таблиц, картографического материала, анимации и видеофрагментов, соответствующего звукового сопровождения [1, с. 12]. Это позволяет структурировать и систематизировать большой объем информации. Кроме того, презентацию можно использовать неоднократно, что значительно уменьшает время подготовки к урокам [3, с. 114].

В связи с тем, что информация воспринимается обучающимися по-разному, у педагога появляется необходимость максимально ее адаптировать, обеспечить наглядность. Microsoft PowerPoint дает возможность студентам развивать логическое и образное мышление, использовать разные способы визуализации информации.

Можно выделить следующие преимущества использования программы:

- 1) направляемое информационное сообщение подразумевает задействование сразу нескольких видов памяти у получателя;
- 2) представленный в мультимедийной презентации материал может быть распечатан и использован в качестве раздаточного;
- 3) удобный и простой пользовательский интерфейс программы способствует (при необходимости) быстрому ее освоению;

4) возможность экспорта мультимедийной презентации в видеоформат, что расширяет возможности участия в различных учебных, внеучебных и профессиональных мероприятиях;

5) существует ряд стандартных шаблонов презентаций, что помогает тем, кто не имеет опыта работы с ней и дизайнерских навыков.

К отрицательным моментам использования Microsoft PowerPoint можно отнести снижение уровня зрительного контакта между презентующим и получающим информацию. Обучающиеся сконцентрированы на копировании информации со слайда, в то время как преподаватель отвлекается на техническую сторону.

Также существует вероятность допущения ошибок преподавателем. Часто такими ошибками становятся помещение на слайд большого объема текста, не имеющего визуальных акцентов, и излишний объем слайдов. В первом случае обучающиеся не всегда способны самостоятельно быстро выделить главную мысль представленного материала, чтобы его законспектировать, в то время как во втором случае преподавателю приходится торопиться, чтобы уложиться во временной отрезок учебного занятия, и пропускать информацию, в том числе и важную.

Также не стоит перегружать презентацию анимационными и иллюстрационными вставками, особенно не имеющими прямого отношения к содержанию транслируемого материала.

Звуковое сопровождение не должно противоречить общей концепции урока и логике раскрываемого материал, содержать резких либо пугающих звучаний (чтобы не вызвать внезапного эмоционального напряжения у слушателей).

Целью нашего исследования является рассмотрение возможностей программы Microsoft PowerPoint в качестве средства организации интерактивного взаимодействия участников образовательных отношений.

В результате тематического опроса студентов выяснилось следующее: будущие педагоги считают, что при помощи мультимедийной презентации можно выражать свои идеи, содержание, главную мысль проектов в максимально сжатом, доступном виде.

С помощью графических элементов можно наглядно объяснить различные сложные категории, термины, сокращения, снизив тем самым количество неточностей при их интерпретации. Также программа позволяет значительно сократить время на перепроизводство учебного материала.

Далее, респондентам был задан вопрос, совмещают ли они учебную деятельность с работой, осуществляемой при помощи IT-технологий. Ответы респондентов распределились в следующем процентном соотношении (Рис. 1).

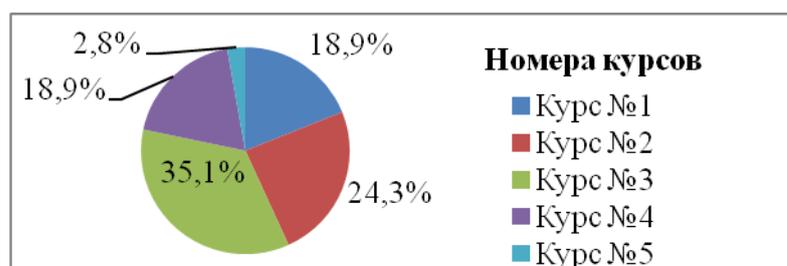


Рис. 1. Ответы респондентов на первый вопрос.

Затем мы поинтересовались, знакомы ли участники опроса с программой Microsoft PowerPoint и ее функциями.

Приложение является популярным среди будущих педагогов, что подтверждают ответы респондентов: 73 % опрошенных знакомы с программой, 27 % - частично знакомы (Рисунок 2). Среди тех, кто проходил опрос, не было участников, не знающих о данной программе и ее основных функциях.



Рис. 2. Ответы респондентов на второй вопрос.

Можно сделать вывод о том, что большинству участвующих в опросе нравятся базовые дизайн-шаблоны, предложенные разработчиками, однако им необходимо больше разнообразия в предлагаемых вариантах. Отметим, что всего 10,8 % опрошенных не считают качество дизайн-шаблонов удовлетворительным.

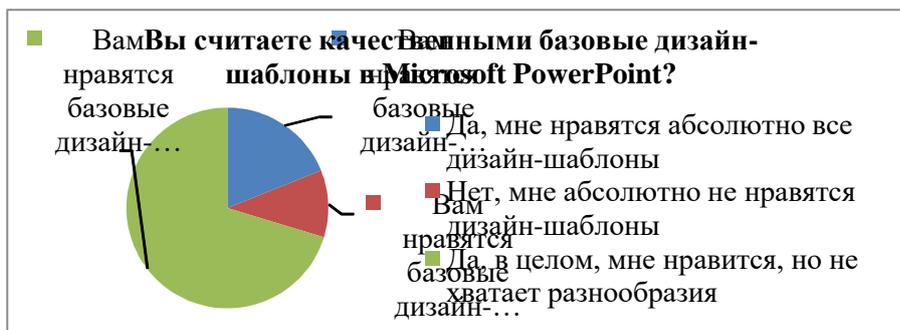


Рис. 3. Ответы респондентов на третий вопрос.

Затем мы попытались выяснить, какая из функций программы является наиболее востребованной. Из рисунка 4 видно, что самой используемая функция это опция «вставка графического изображения», а самой редко используемой функцией стала «вставка звуковой дорожки». Предполагаем, это связано с тем, что существуют технические трудности при добавлении и использовании в процессе демонстрации материалов.

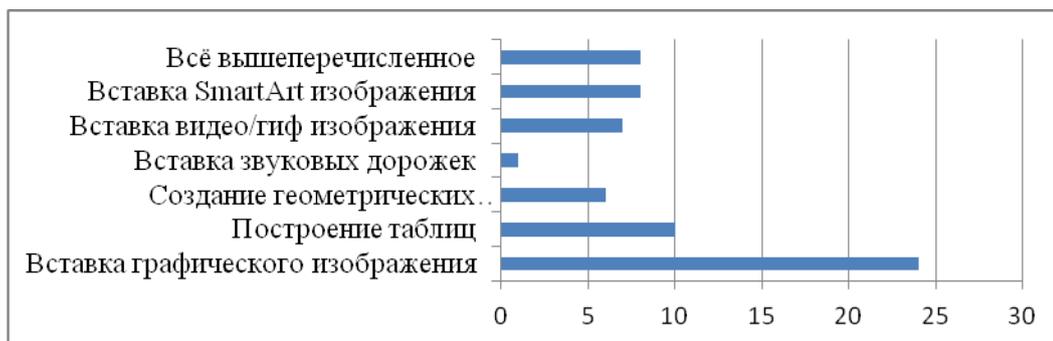


Рис. 4. Ответы респондентов на четвертый вопрос

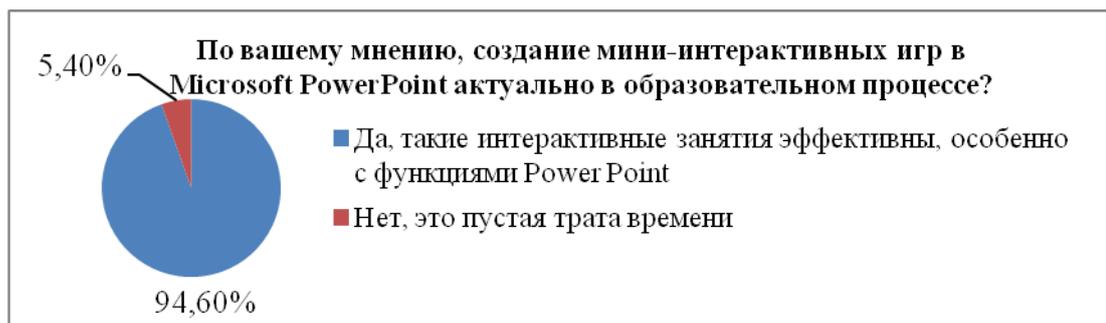


Рис. 5. Ответы респондентов на пятый вопрос.

Большинство будущих учителей считает создание мини-интерактивных игр при помощи Microsoft PowerPoint актуальным для организации учебного занятия (94,6 %), а 5,4 % респондентов - неэффективным.

70,0 % респондентов полагают создание интерактивных тестов сложным и/или требующим значительного времени (Диаграмма № 14). 18,2% респондентов используют другие приложения для создания таких тестов.

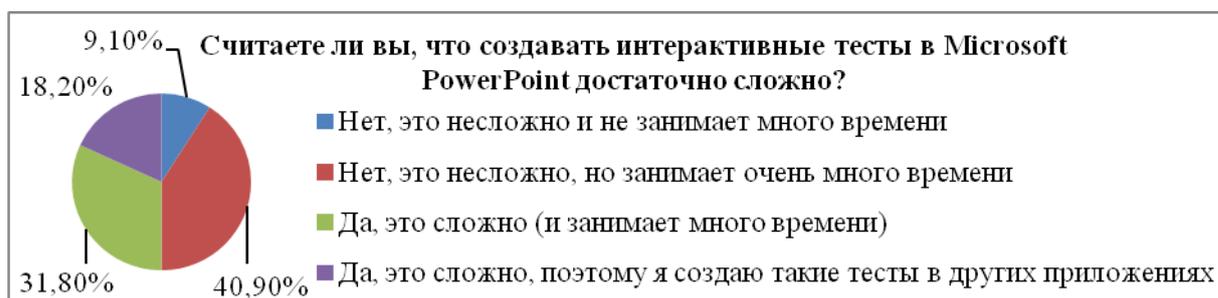


Рис. 6. Ответы респондентов на шестой вопрос.

Наибольшее количество респондентов, а именно 70 % полагают, что создание интерактивных тестов сложный процесс и/или требует значительных временных затрат (Рисунок 6). 18,2 % респондентов используют другие приложения для создания таких тестов. Проанализировав ответы на вопрос «Как можно использовать Microsoft PowerPoint для лучшего понимания материала учениками с разным уровнем знаний?», мы пришли к следующим выводам. Microsoft PowerPoint может быть полезным инструментом в организации учебного занятия, особенно если использовать интерактивные задания, игры и другие методы, которые могут помочь ученикам с разным

уровнем первоначальных знаний. Наглядное представление материала, использование аудио- и визуального оформления делает обучение более интересным и эффективным. Важно помнить, что не все одинаково воспринимают информацию, поэтому необходимо давать разнообразные задания и обращать внимание на потребности каждого ученика.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что программа Microsoft PowerPoint является эффективным инструментом организации интерактивного взаимодействия участников образовательных отношений и подготовки будущих педагогов к данному виду взаимодействия в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Аверьянова Т.А. Проблема цифровых образовательных ресурсов в преподавании технологии // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5-3. С. 12–16.
2. Атдаева О.Г., Маммедова Г. Информационные технологии в образовании // Вестник науки. 2023. Т. 4, № 4(61). С. 218–221.
3. Бойко Л.В., Лобанова Е.М., Терехова М.Д. Использование программы Microsoft PowerPoint на уроках математики // Символ науки: международный научный журнал. 2021. № 3. С. 114–116.
4. Джабраилов Х.А., Хакимова М.Р., Амерханова Г.Ш. Применение мультимедийных технологий в обучении информационным технологиям // Журнал прикладных исследований. 2023. № 6. С. 147–150.
5. Донина И.А., Воднева С.Н., Донина Е.Е. Развитие управленческой культуры будущих педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 189–192.
6. Комарова И.В. Интерактивное образовательное взаимодействие подростков в процессе обучения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2(138). С. 90–96.
7. Лях Ю.А., Донина И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179–183.
8. Малышкина Л.И. Использование презентаций PowerPoint и слайд-фильмов в обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2013. № 1. С. 221–228.

9. Насырова Б.Х., Азарян М.А., Киракосян Г.О. Информационные технологии в образовании // Достижения науки и образования. 2021. № 4(76). С. 54–56.

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: <https://base.garant.ru/71897858/>.

References:

1. Aver'yanova T.A. Problema cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov v prepodavanii tekhnologii // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2009. No 5-3. P. 12–16.

2. Atdaeva O.G., Mammedova G. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii // Vestnik nauki. 2023. Vol. 4, No 4(61). P. 218–221.

3. Bojko L.V., Lobanova E.M., Terekhova Ispol'zovanie programmy Microsoft PowerPoint na urokah matematiki // Simvol nauki: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2021. No 3. P. 114–116.

4. Dzhabrailov H.A., Hakimova M.R., Amerhanova G.S.H. Primenenie mul'timedijnyh tekhnologij v obuchenii informacionnym tekhnologiyam // ZHurnal prikladnyh issledovaniy. 2023. No 6. P. 147–150.

5. Donina I.A., Vodneva S.N., Donina E.E. Razvitie upravlencheskoj kul'tury budushchih pedagogov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. No 69-1. P. 189–192.

6. Komarova I.V. Interaktivnoe obrazovatel'noe vzaimodejstvie podrostkov v processe obucheniya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. No 2(138). P. 90–96.

7. Lyah YU.A., Donina I.A. Sovremennye podhody k opredeleniyu rolej uchitelya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. No 62-1. P. 179–183.

8. Malyshkina L.I. Ispol'zovanie prezentacij PowerPoint i slajd-fil'mov v obuchenii inostrannomu yazyku // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept". 2013. No 1. P. 221–228.

9. Nasyrova B.H., Azaryan M.A., Kirakosyan G.O. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii // Dostizheniya nauki i obrazovaniya. 2021. No 4(76). P. 54–56.

10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22.02.2018 № 121 «Ob utverzhdanii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie». URL: <https://base.garant.ru/71897858/>.