

УДК 378

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*****Ахметжанова Галина Васильевна***

*Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и психология», Тольяттинский государственный университет,  
г. Тольятти, Россия  
e-mail: g.v.ahmet@mail.ru*

***Емельянова Татьяна Витальевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и психология», Тольяттинский государственный университет,  
г. Тольятти, Россия  
e-mail: [chistof@rambler.ru](mailto:chistof@rambler.ru)*

В статье раскрывается проблема необходимости воспитания социально активной личности, способной к продуктивной общественно значимой деятельности. Уточнена сущность феномена социальной активности, актуализация которого будет способствовать совершенствованию образовательного процесса в вузе, направленного на формирование способности студентов действовать сознательно, конструктивно преобразуя окружающую действительность. Цель статьи – описание опыта развития социальной активности студентов посредством социально значимой проектной деятельности. Приводится пример проекта по поддержке участников специальной военной операции (СВО), проходящих реабилитацию в госпитале, реализованного на основе взаимодействия вуза, общеобразовательных и дошкольных организаций, общественных объединений и других участников. Описано содержание этапов проекта. Сделан вывод об эффективности данного вида деятельности для развития социальной активности студентов вуза. Намечены перспективные направления изучения проблемы.

**Ключевые слова:** социальная активность, социально значимая деятельность, специальная военная операция, образовательный процесс в вузе, проект, проектная деятельность.

**A CASE STUDY OF ENHANCING SOCIAL ENGAGEMENT THROUGH  
PROJECT-BASED LEARNING*****Akhmetzhanova Galina Vasilyevna***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Tolyatti State University, Tolyatti, Russia  
e-mail: g.v.ahmet@mail.ru*

***Emelyanova Tatyana Vitalyevna***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Tolyatti State University, Tolyatti, Russia  
e-mail: [chistof@rambler.ru](mailto:chistof@rambler.ru)*

The article addresses the imperative of cultivating socially active individuals capable of engaging in meaningful societal contributions. It elucidates the concept of social activity, emphasizing its potential to enhance the educational experience at universities by nurturing students' ability to engage purposefully and constructively in transforming their environment. The primary goal of the article is to showcase the efficacy of fostering students' social activity through project-based initiatives. An illustrative example is provided of a project supporting participants in a special military operation undergoing rehabilitation in a hospital. This project was executed through collaboration among the university, general education and preschool institutions, public associations, and other stakeholders. The article outlines the various stages of the project and highlights its impact on developing the social activity of university students. The study concludes by affirming the effectiveness of such project-based activities in enhancing students' social engagement. It also proposes future research directions to further explore and understand this area of study.

**Keywords:** social activity, socially significant activity, special military operation, educational process, university, project, project-based learning

Проблема социальной активности российских граждан не утрачивает своей актуальности в современных социологических, психологических, педагогических исследованиях. В общем понимании социальная активность рассматривается как разноаспектное проявление человеческой деятельности по решению задач, важных для конкретной социальной группы или общества в целом; общественно-психологическая, этическая, специальная направленность личности, которая находит отражение в ее действиях [4, 8]. В более узком понимании социальная активность – это «интегральное свойство обучающегося субъекта осуществлять взаимодействие с окружающей социокультурной средой» [11, с. 364]. В то же время «социальная активность личности и групп предполагает не только участие в общественной жизни, но, прежде всего, инициативно-творческое отношение к сферам социальной жизнедеятельности, а также к самой себе как субъекту социального бытия» [10, с. 19]. Субъектами этого процесса могут являться как индивид, так и группа, коллектив, общество. При этом виды и модели социальной активности в ряде случаев качественно различаются у разных категорий населения. Люди «серебряного возраста», пожилые, часто сами нуждаются в помощи и поддержке. При этом для части из них образом жизни становится волонтерство, поддерживаемое Федеральной программой по развитию «серебряного» волонтерства «Молоды душой». В

целом социально активны более трети пожилых граждан. Люди среднего возраста, держатели основного социального и финансового капитала, в большинстве случаев наиболее активны по отношению к карьере и семье, социальная активность проявляется фрагментарно. Около 40% граждан зрелого возраста в тех или иных ситуациях хотят, но по причине занятости не могут оказать поддержку [7]. Молодежь традиционно рассматривается как наиболее активная возрастная группа. Однако, например, среди студентов вузов основными формами социальной активности являются: участие в студенческом самоуправлении (19,6% студентов вузов), в организации мероприятий, проводимых в вузе (15,4%), в экологических проектах (10,9%). Более половины студентов вузов (52,8%) не принимают участия ни в каких формах социальной активности [6, 8]. В ряде случаев у них «отсутствует относительно стабильное и сформированное представление о социальной активности. Ассоциируют социальную активность в первую очередь с профессиональными характеристикам» [11, с. 366]. На фоне этого актуализируется объективная необходимость в поиске инструментария для организации и управления процессом формирования и закрепления в молодежной среде социального поведения, включающего накопление собственного социального опыта посредством реализации активных жизненных практик.

Анализ исследований [3-6, 8, 11] позволил выявить основные формы развития социальной активности студентов, реализуемые в современных вузах: кейсы и деловые игры в ходе аудиторных занятий, программы по формированию лидерских качеств, волонтерская деятельность, организация самоуправления в образовательном учреждении, акции, конкурсы, фестивали, олимпиады и другое.

Безусловно, процесс развития социальной активности наиболее эффективно реализуется в условиях групповой или коллективной деятельности, помогающей студентам осознать свою роль и ответственность в обществе, заботиться не только (и не столько) о своих собственных интересах, но и

стремиться к благополучию общества в целом. В этой связи особого внимания заслуживают геополитические события, влияющие на молодое поколение.

Так, маркером солидарности общества является специальная военная операция (СВО), проводимая Российской Федерацией. Это «своеобразная лакмусовая бумажка, позволяющая дать предварительную оценку устойчивости гражданских установок российских студентов» [9, с. 18]. При этом происходит довольно явное разделение на три категории: одни студенты не способны совладать со стрессовой ситуацией и готовы эмигрировать в более «спокойные» страны; другие демонстрируют равнодушие к происходящему, считая его «малозаметным фоном жизнедеятельности»; третьи иницируют и принимают активное участие в проектах, направленных на помощь участникам СВО [9]. Сегодня активизировались волонтерские сообщества по сбору помощи участникам спецоперации, проводятся гуманитарные акции «Своих не бросаем», по всей стране развернута работа штабов «#Мы вместе», реализуются краткосрочные и долгосрочные социальные проекты.

Фонд президентских грантов дает определение: «Социальный проект – это комплекс действий и мероприятий, направленный на достижение цели, выполнение задач и получение заранее запланированных результатов для решения актуальной социальной проблемы. Проект всегда ограничен временем, территорией, командой и бюджетом» [2].

Выше сказанное, а также предположение о том, что эффективным инструментом перехода студентов в социально активную позицию является именно проектная деятельность, позволило генерировать проектную инициативу, реализованную в Тольяттинском государственном университете в 2023 г. Опишем содержание и ход выполнения проекта.

Название проекта: «Красота живет вечно (Дети – для СВО)».

Состав проектной групп – студенты магистратуры Тольяттинского государственного университета, проходящие подготовку по направлению

44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», 27 человек. Проект реализован под руководством опытных преподавателей.

Инициация – процесс, во время которого происходит предварительная оценка актуальности проекта. Студентами кафедры «Педагогика и психология» инициирован проект, актуальность направленности которого (помощь участникам СВО) сомнениям не подвергается. Сегодня масштаб реализуемых проектов, связанных с СВО, демонстрирует рост патриотических настроений российской молодежи. Кроме того, как отмечают исследователи, «специальная военная операция как значимый внешний вызов вполне может стать механизмом сближения гражданских установок представителей разных поколений, формирования ценностно-гражданского ядра, способствующего расширению социальной интеграции российского общества» [9, с. 11].

Четко сформулированная идея о социальной проблеме актуализирует поиск способов ее решения. В связи с этим предварительную инициацию социально направленного студенческого проекта проводили не только внутри образовательной организации. Цель проекта формулируется на этапе инициации, но может быть скорректирована при достижении промежуточных результатов.

Так, первоначальная цель проекта – поддержка эмоционального благополучия участников СВО посредством изготовления и передачи в зону военных действий партии футболок с эмоционально-позитивными детскими рисунками. Обращение с проектной инициативой в Тольяттинское отделение общероссийской общественной организации ветеранов «Боевое братство» позволило выявить риски и внести уточнения: во-первых, уставная форма российских солдат и офицеров, участвующих в СВО, – полевое обмундирование ВКПО 3.0., неприемлемо смешение уставной и неуставной формы одежды; во-вторых, в особой эмоциональной поддержке нуждаются воины, проходящие курс лечения и реабилитации в госпиталях. В соответствии с этим внесены коррективы в цель проекта: поддержка эмоционального

благополучия участников СВО, проходящих курс лечения и реабилитации, посредством изготовления и передачи в госпиталь партии футболок с эмоционально-позитивными детскими рисунками.

Задачи, решаемые в ходе проекта: информирование и просвещение педагогов и обучающихся образовательных организаций разного уровня, а также общественных и иных организаций города Тольятти о проблеме эмоциональной поддержки участников СВО, проходящих курс реабилитации; сбор рисунков обучающихся с эмоционально-позитивными сюжетами; выстраивание социального партнерства с целью монетизации и реализации проектной инициативы. Уточним: поиск партнеров для социального проекта – это серьезный вызов для студентов. Выходя на диалог с потенциальным партнером, необходимо предельно ясно понимать цель партнерства. Для реализации проекта студенты использовали различные методы и инструменты. Они проводили исследования, разрабатывали стратегии, активно использовали социальные медиа- и онлайн-платформы для привлечения внимания к своему проекту и получения поддержки. Проводились исследования и в Интернете, студенты обращались к местным ресурсам, чтобы найти организации, которые работают в области тематики проекта. Связывались с этими организациями, рассказывали о проекте, предлагали сотрудничество и обсуждали возможные варианты партнерства. В результате партнерами проекта стали:

– общественный Совет женщин при администрации г. о. Тольятти под руководством Н.Е. Болкансковой, куда входят представители бизнеса, городских структур, врачи, предприниматели (сбор средств для реализации проекта, доставка готовых изделий по месту назначения – в военный госпиталь Министерства обороны Российской Федерации, Самарская обл.);

– Центральная районная организация профсоюза работников народного образования и науки РФ под председательством Л.В. Кутыржиной (включение в проект общеобразовательных и дошкольных организаций города, сбор детских рисунков);

– ООО «Облако» (полиграфическая деятельность, оцифровка детских рисунков, печать рисунков на футболках).

В ходе реализации основной части проекта взаимодействие с партнерами, специалистами различного профиля, носителями определенного опыта в сфере социальной деятельности – одно из ведущих условий, при котором студенты становятся субъектами значимой для социума деятельности,

У них формируется система целевых установок, мотивов, определяющих интересы участников проекта. Как результат, социальная активность реализуется в соответствующих социальных знаниях и навыках, вызывает отклик у окружающих в социуме.

В целом в проекте было задействовано 49 образовательных организаций г. Тольятти, предоставивших более 400 детских рисунков. Организованы две коллективные поездки в госпиталь. Изготовлены и переданы участникам СВО, проходящим лечение и реабилитацию, 200 футболок с эмоционально-позитивными рисунками и вдохновляющими надписями, а также рисунки и письма ребят, проведен концерт.

Исходя из того, что главным «двигателем» любой, в том числе, и социально-направленной деятельности, является мотив, проведено исследование, в ходе которого студентам-участникам проекта предложено выбрать, что именно побудило их принять участие именно в этом проекте. В начале работы над проектом (первая встреча проектной группы) 10 студентов (37,0% от общего числа группы 27 человек) главным мотивом назвали получение оценки за учебную дисциплину «Проектная деятельность». На этапе подведения итогов проекта этот вариант ответа не выбрал никто из студентов. Произошли изменения и в численности студентов, указавших на личную заинтересованность (привлекло, например, название проекта, хотели поработать с детьми и пр.). Если в начале проекта этот ответ выбрали 15 студентов (55,60%), то на этапе завершения – 10 (37,04%). Уточним, что в основном состав этой группы не изменился, именно эти студенты

осуществляли работу с детьми, то есть своей цели они достигли. Наиболее интересна третья группа студентов: об осознании общественной значимости, твердой уверенности, что смогут быть полезными участникам СВО и обществу в целом, в начале проектной деятельности сказали только 2 студента (7,40% от общего числа участников). Однако к моменту окончания проекта количество их возросло до 17 (62,96%). Сравнительные результаты проведенных опросов представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Мотивы участия студентов в проекте

Поводя итог, отметим, что социальная активность личности находится в тесной взаимосвязи с мотивами и развивается в процессе социальных проектов – активных, позитивных инициатив, инициируемых и реализуемых студентами вуза с целью решения определенной проблемы в обществе. Они не только помогают инициаторам применить знания и умения на практике, но и имеют большое значение для общества в целом. Не менее важной является нравственная основа социального проекта, поскольку именно «нравственные нормативы конкретизируются в виде качеств, помогающих достойно осуществить встающий перед индивидом моральный выбор» [1, с. 39]. В

качестве таких нормативов следует выделить солидарность, сопереживание, человечность, гражданственность.

Дальнейшие планы включают создание фильма о проекте и организацию работы над другими социальными проектами, инициированными студентами, сплотившимися в результате реализации проектной деятельности.

### Список литературы:

1. Горбачева Е.И. Ценностные и поведенческие нормативы социальной активности студентов вуза // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2022. Т. 5, № 1(14). С. 39–44.
2. Как разработать социальный проект // Фонд президентских грантов: официальный сайт. URL: <https://xn--80ahaefyxhn.xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/Article/?id=65>
3. Карапунарлы М.Я., Прокофьева О.Н. Особенности формирования социальной активности студентов вуза в процессе волонтерской деятельности // Вестник Калужского университета. 2021. № 1(50). С. 135–137.
4. Карпова Т.П. Социальная активность молодежи: пути ее повышения // Вестник Международного института рынка. 2018. № 2. С. 81–88.
5. Костина Е.Ю., Орлова Н.А. Социальная активность и социальная ответственность в представлениях и практиках современной молодежи // Вестник Института социологии. 2022. Том 13. № 1. С. 129–143.
6. Логинов Д.М., Янковская М.А. Массовые практики социальной активности студенческой молодежи // Вопросы теоретической экономики. 2023. № 1(18). С. 100–113.
7. Парма Р.В. Гражданская активность поколений в современном российском обществе // Вестник Института социологии. 2022. Том 13. № 2. С. 31–47.
8. Потапова С.А. Социальная активность студенческой молодежи современного молодого города (на материалах г. Нижнекамска). СПб. : Инфонда, 2005. 141 с.
9. Смирнов В.А. Гражданские установки российских студентов в контексте специальной военной операции // Высшее образование в России. 2023. №8-9. С. 9–23.
10. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Григорьев А. В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 1. С. 18–34.

11. Шаров А. А. Представление о социальной активности студентов вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 4. С. 364–367.

### References:

1. Gorbacheva E.I. Cennostnye i povedencheskie normativy social'noj aktivnosti studentov vuza. Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. 2022. Vol. 5, No 1(14). P. 39–44.
2. Kak razrabotat' social'nyj proekt. Fond prezidentskih grantov: oficial'nyj sajt. URL: <https://xn--80ahaefyxhn.xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/Article/?id=65>
3. Karapunarly M.YA., Prokof'eva O.N. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti studentov vuza v processe volonterskoj deyatel'nosti. Vestnik Kaluzhskogo universiteta. 2021. No 1(50). P. 135–137.
4. Karpova T.P. Social'naya aktivnost' molodezhi: puti ee povysheniya. Vestnik Mezhdunarodnogo instituta rynka. 2018. No 2. P. 81–88.
5. Kostina E.YU., Orlova N.A. Social'naya aktivnost' i social'naya otvetstvennost' v predstavleniyah i praktikah sovremennoj molodyozhi. Vestnik Instituta sociologii. 2022. Vol. 13. No 1. P. 129–143.
6. Loginov D.M., YAnkovskaya M.A. Massovye praktiki social'noj aktivnosti studencheskoj molodezhi. Voprosy teoreticheskoy ekonomiki. 2023. No 1(18). P. 100–113.
7. Parma R.V. Grazhdanskaya aktivnost' pokolenij v sovremenном rossijskom obshchestve. Vestnik Instituta sociologii. 2022. Vol. 13. No 2. P. 31–47.
8. Potapova S.A. Social'naya aktivnost' studencheskoj molodezhi sovremenного molodogo goroda (na materialah g. Nizhnekamska). Saint Petersburg: Infonda, 2005. 141 p.
9. Smirnov V.A. Grazhdanskije ustanovki rossijskih studentov v kontekste special'noj voennoj operacii. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. No 8-9. P. 9–23.
10. SHamionov R. M., Grigor'eva M. V., Grigor'ev A. V. Volevye kachestva kak prediktory znachimosti social'noj aktivnosti studentov. Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2019. Vol. 10, No 1. P. 18–34.
11. SHarov A. A. Predstavlenie o social'noj aktivnosti studentov vuza. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2018. Vol. 7, No 4. P. 364–367.

УДК: 373.2+ 37.015.3

## ЗНАЧЕНИЕ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Дударева Анастасия Владимировна,  
Педагог дополнительного образования  
МБДОУ «Калининский детский сад «Солнышко»,  
г. Кемерово, Россия,  
e-mail: a-dudareva13@mail.ru*

*Абаскалова Надежда Павловна,  
Доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г.  
Новосибирск, Россия,  
e-mail: abaskalova2005@mail.ru*

На современном этапе образования перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит одна из важнейших задач – создание необходимых условий для экологического воспитания путем вовлечения ребенка в процесс увлекательной творческой деятельности, стимулирующей полноценное развитие дошкольника в соответствии с требованиями ФГОС. В данной статье представлены результаты экспресс-опроса родителей по установлению экологической компетентности в вопросе вторичной переработке отходов. Для повышения экологического мышления как у детей, так и у родителей был утвержден и реализован план творческих мероприятий.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, дошкольники, бросовый материал, продуктивная деятельность, экологическая компетентность родителей, экспресс-опрос.

## THE VITAL ROLE OF WASTE MATERIALS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR PRESCHOOLERS

*Dudareva Anastasia Vladimirovna,  
teacher of additional education  
MBDOU Kalininsky kindergarten "Sunny",  
Russia, Kuzbass, e-mail: a-dudareva13@mail.ru*

*Abaskalova Nadezhda Pavlovna,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,  
e-mail: va2005@mail.ru*

In the current landscape of education, teachers in preschool institutions are tasked with a crucial responsibility: creating conducive environments for environmental education that engage children in stimulating creative activities, fostering holistic development in alignment with the Federal State Educational Standard. This article unveils the outcomes of a rapid survey conducted among parents to assess environmental awareness regarding waste recycling. To enhance ecological awareness among both children and parents, a structured plan of creative activities was devised and

executed. The collaborative efforts between educators and parents aimed to cultivate a deeper understanding of environmental issues and promote sustainable practices. This initiative was carried out at Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov.

**Keywords:** environmental education, preschoolers, waste material, productive activities, environmental competence of parents, express survey.

Проблемы экосистемы стали предметом изучения в естественнонаучных, психологических, культурологических, педагогических науках. Решение глобальных экологических проблем возможно на основе обращенности педагогической науки к вопросу воспитания экологической культуры личности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) подчеркивает важность экологического образования и воспитания. И начинать эту работу необходимо с первого звена системы непрерывного образования – дошкольного периода [3, 9].

Вопросы экологического воспитания находятся в поле зрения многих ученых (В.И. Вернадский, И.В. Стебаев, В.П. Казначеев, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, Р. Гиггинс, А. Увейцер, Е. Нордланд, С.Н. Николаева, В.А. Зебзеева, Г.И. Давыдова и др.). Однако слабо изучен и освещен вопрос приобщения дошкольников к экологической деятельности, в частности, к продуктивной деятельности с бросовым материалом. Отсутствует теоретико- и опытно-экспериментальное обоснование реализации данного направления [2, 4].

На современном этапе образования перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит одна из важнейших задач – создание необходимых условия для экологического воспитания путем вовлечения ребенка в процессе увлекательной творческой деятельности, стимулирующий полноценное развитие дошкольника в соответствии с требованиями ФГОС [6, 9].

Занятия по работе с бросовым материалом (конструирование и проектирование) стимулируют развитие образного и пространственного мышления, интеллектуальных и художественных способностей, пробуждают инициативность и самостоятельность, а также способствуют формированию экологического мышления [5].

Конструирование из бросового материала относится к виду продуктивной деятельности, основанной на творческом моделировании с использованием широкого диапазона различных бросовых материалов (пластиковые бутылки и тарелки, контейнеры для киндер-сюрпризов, крышки, пробки, компьютерные диски, упаковочные коробки, фантики, пенопласт, поролон, пластиковые пакеты и т. д.). Это позволяет дошкольнику понять, что можно дать вторую жизнь миру вещей, тем самым, не засоряя окружающую природу, создавать красивые и полезные вещи [4].

В старшем дошкольном возрасте дети уже способны анализировать схему своей продуктивной деятельности (например, модель создаваемой игрушки, определение основных частей игрушки и материала, из которого она будет изготовлена, поэтапность изготовления и т. д.), обсуждение уточняющих вопросов, касающихся использования дополнительных техник или материалов. Педагоги обучают дошкольников планированию и обдумыванию пошагового продвижения к цели, учат целостному восприятию всего процесса, умению работать в команде и оценивать экологический эффект проделанной работы. Особенно важно, что дети познают значимость своего труда, его полезность для окружающих. Развитие и совершенствование эстетического вкуса детей позволяет расширять понимание прекрасного, поддерживать творческое начало в деятельности ребенка [1, 8].

Особое внимание и особые требования необходимы при работе с материалом для творчества, который относится к категории бросового. Во-первых, безопасность (материал не должен быть токсичным, вызывать аллергию, должен быть обработан, промытым и высушенным). Во-вторых, доступность в обработке детям дошкольного возраста (манипуляции с колющими и режущими предметами должны находиться под контролем взрослых) [9].

Помимо педагогов и образовательных организаций, источником знаний для ребенка является и семья. В связи с этим родители должны быть вовлечены в экологические проблемы [11].

Проведенный экспресс-опрос по определению экологической компетентности родителей в области вторичной переработки отходов показал, что родители практически не компетентны по вопросу использования бытового мусора в творческой деятельности. Так, на вопрос: «Вы знаете, как утилизируют мусор в вашей местности проживания?», 96% родителей ответили, что мусор вывозят на полигон, 3% считают, что сортируют и перерабатывают, и 1% утверждает, что сжигают на спецзаводах. Далее были заданы вопросы по обращению с мусором дома и его утилизацией (рис. 1).

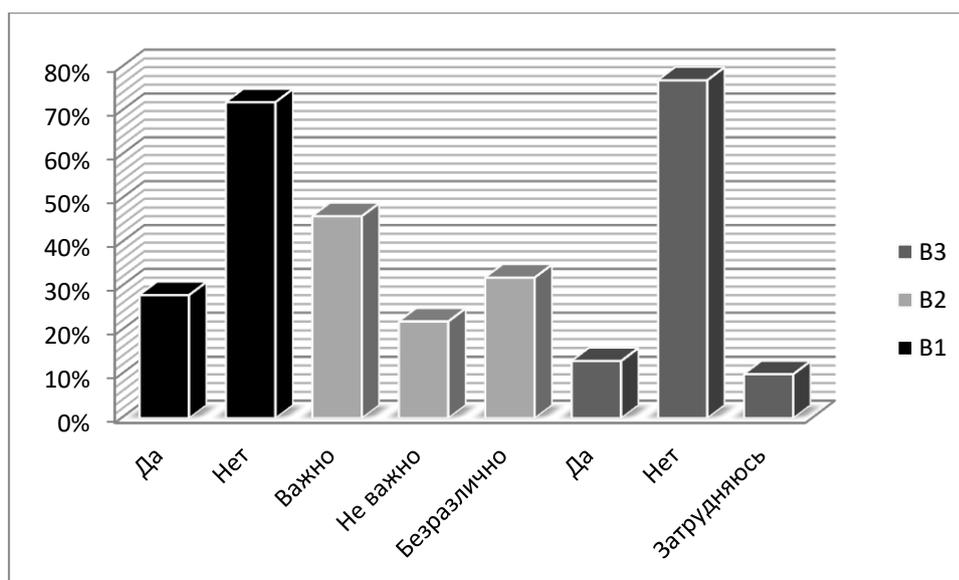


Рис. 1. Ответы родителей на вопросы по вторичной переработке отходов.

На вопрос «Готовы ли вы сортировать мусор дома?» только 28% родителей ответили утвердительно, а 72% не готовы сортировать мусор. Отвечая на вопрос «Ваше отношение к проблеме утилизации мусора?», 46% считают, что это важно, для 22% не важно, и для 32% безразлично. На следующий вопрос – «Можно ли использовать мусор повторно?» большинство – 77% ответили «нет», 10% затрудняются, и только 13% считают, что возможно повторное использование мусора.

Это свидетельствует о том, что в семьях низкий уровень экологической культуры, поэтому работа ДОО по формированию экологического мышления у детей является важной.

В работе с родителями для достижения эффективных результатов был разработан план конкурсов и выставок, представленный в табл. 1.

Таблица 1. План творческих мероприятий для родителей

Название мероприятия	Месяц проведения	Уровень мероприятия
Конкурс семейного творчества «Кормушка из вторичного сырья»	Ноябрь	Региональный
Конкурс «Забавные превращения»	Ноябрь	Муниципальный
Конкурс «Новогодние штучки из мусорной кучки»	Декабрь	На базе детского сада
Выставка семейного творчества «Космические дали»	Апрель	На базе детского сада
Семейный конкурс «Вот так наряд!»	Май	Федеральный
Конкурс «Пластиковые чудеса»	Май	Региональный
Выставка семейного творчества «Цирк! Цирк! Цирк!»	Июнь	На базе детского сада

В работе с родителями по экологическому воспитанию детей могут быть использованы разные формы, но все они опираются на педагогику сотрудничества [7, 10].

Вовлечение родителей в совместный творческий процесс при работе с бросовым материалом позволяет на новом уровне обеспечить непосредственное общение взрослых с детьми и через детей формировать и у них экологическое мышление. Совместное творчество также придает процессу воспитания особую эмоциональность [12, 13].



Рис. 2. Творческие работы для семейной выставки «Космические дали»

В Год семьи возрастает количество национальных проектов, в соответствии с которыми дошкольные образовательные учреждения имеют большой потенциал для организации работы с родителями, сплочения семьи для сохранения здоровья и развития подрастающего поколения (рис. 2, 3, 4).



Рис. 3. Итоговые работы детей для муниципального творческого конкурса «Забавные превращения»



Рис. 4. Выставка семейного творчества выпускников 2023 года на тему «Цирк! Цирк! Цирк!»

Повторный опрос родителей показал, что у них изменилось мнение по поводу использования бросового материала, появилось новое видение, интерес к экологическим проблемам, повысилась их компетентность (узнали, какие бросовые материалы безопасны и как их можно использовать повторно не только для поделок, но и в быту).

Таким образом, развитие творческого потенциала дошкольников при работе с бросовым материалом, привлечение родителей к данному виду деятельности позволяет не только формировать у воспитанников экологическое мышление, но и повышать компетентность родителей в данном вопросе.

### Список литературы

1. Абрамова Я.А., Соловьева Ю.А., Ухинова Л.Н. Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). Краснодар : Новация, 2018. С. 15–17. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13677/>
2. Антонов В.П., Кольчикова Н.В. Пути и средства экологического образования и воспитания дошкольников // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2019. № 1. С. 103–111.

3. Бархатова А.М. Экологическое воспитание старших дошкольников // Молодой ученый. 2021. № 4(346). С. 330–332. URL: <https://moluch.ru/archive/346/77891/>
4. Белинова Н.В., Бичева И.Б., Ханова Т.Г. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 6. С. 114–121.
5. Белова Е.А., Цвирко Н.И. Особенности экологического воспитания детей 5–6 лет в ДОУ // Молодой ученый. 2020. № 50 (340). С. 455–457. URL: <https://moluch.ru/archive/340/76447/>
6. Бурлакова Т.Ю. Педагогические условия организации образовательной деятельности по экологическому воспитанию дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 58 с.
7. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. 326 с.
8. Декман И.Е., Попкова Е.Н. Актуальность и особенности применения бросового материала для развития творческих способностей детей дошкольного возраста // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 08 (61). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/aktualnost-i-osobennosti-primeneniya-brosovogo-materiala-dlya-razvitiya-tvorcheskikh-sposobnostej-detej-doshkolnogo-vozrasta.html>
9. Коурова С.И., Яковлева Н.И. Развитие экологической культуры дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО // Педагогические науки. 2018. № 26. С. 39–44.
10. Лаврова Л.Н., Чеботарева И.В. Экологическое образование дошкольников: учебно-методическое пособие– 2-е изд., перераб. и доп. Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. 118 с.
11. Орликова Е.К. Организационно-педагогические условия социально-личностного развития старших дошкольников в процессе дополнительного экологического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2013. 27 с.
12. Силаева Ж.В. Современные подходы к развитию взаимодействия детского сада и семьи в условии реализации ФГОС // Вопросы дошкольной педагогики. 2020. № 4(31). С. 88–89. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/160/5039/>
13. Родина Н.Н. Детский сад и родители: проблемы взаимодействия // Вопросы дошкольной педагогики. 2019. № 8(25). С. 43–45. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/140/4440/>

14. Федина Е.И. Развитие творческих способностей дошкольников в процессе конструирования из природного и бросового материала // Молодой ученый. 2019. № 44(282). С. 357–360.

15. Шикуткина Е.В., Дворникова И.Н. Проблема взаимодействия педагогов ДОУ с родителями воспитанников // Молодой ученый. 2020. № 18(308). С. 416–418. URL: <https://moluch.ru/archive/308/69375/>

### References:

1. Abramova YA.A., Solov'eva YU.A., Uhinova L.N. Razvitie tvorcheskogo potenciala detej doshkol'nogo vozrasta v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. Proceed, IV Int. Sc. Conf. Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee i budushchee (Krasnodar, February 2018). Krasnodar: Novaciya, 2018. P. 15–17. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13677/>

2. Antonov V.P., Kol'chikova N.V. Puti i sredstva ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya doshkol'nikov. Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. 2019. No 1. P. 103–111.

3. Barhatova A.M. Ekologicheskoe vospitanie starshih doshkol'nikov. Molodoj uchenyj. 2021. No 4(346). P. 330–332. URL: <https://moluch.ru/archive/346/77891/>

4. Belinova N.V., Bicheva I.B., Hanova T.G. Sovremennye podhody k realizacii zadach ekologicheskogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta. Perspektivy Nauki i Obrazovaniya. 2018. No 6. P. 114–121.

5. Belova E.A., Cvirko N.I. Osobennosti ekologicheskogo vospitaniya detej 5–6 let v DOU. Molodoj uchenyj. 2020. No 50 (340). P. 455–457. URL: <https://moluch.ru/archive/340/76447/>

6. Burlakova T.Yu. Pedagogicheskie usloviya organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti po ekologicheskomu vospitaniyu doshkol'nikov. Thesis of Doctoral Dissertation. Moscow, 2016. 58 p.

7. Goncharova E.V. Teoriya i metodika ekologicheskogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta: kurs lekcij dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk Humanitarian University, 2008. 326 p.

8. Dekman I.E., Popkova E.N. Aktual'nost' i osobennosti primeneniya brosovogo materiala dlya razvitiya tvorcheskih sposobnostej detej doshkol'nogo vozrasta. Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2021. No 08 (61). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/aktualnost-i-osobennosti-primeneniya-brosovogo-materiala-dlya-razvitiya-tvorcheskikh-sposobnostej-detej-doshkol'nogo-vozrasta.html/>

9. Kourova S.I., Yakovleva N.I. Razvitie ekologicheskoy kul'tury doshkol'nikov v usloviyah realizacii FGOS DO. Pedagogicheskie nauki. 2018. No 26. P. 39–44.

10. Lavrova L.N., Chebotareva I.V. Ekologicheskoe obrazovanie doshkol'nikov. Lipeck: GAUDPO LO IRO, 2019. 118 p.

11. Orlikova E.K. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya social'no-lichnostnogo razvitiya starshih doshkol'nikov v processe dopolnitel'nogo ekologicheskogo obrazovaniya. Thesis of Doctoral Dissertation. Velikij Novgorod, 2013. 27 p.

12. Silaeva Zh.V. Sovremennye podhody k razvitiyu vzaimodejstviya detskogo sada i sem'i v uslovii realizacii FGOS. Voprosy doshkol'noj pedagogiki. 2020. No 4(31). P. 88–89. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/160/5039/>

13. Rodina N.N. Detskij sad i roditeli: problemy vzaimodejstviya. Voprosy doshkol'noj pedagogiki. 2019. No 8(25). P. 43–45. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/140/4440/>

14. Fedina E.I. Razvitie tvorcheskih sposobnostej doshkol'nikov v processe konstruirovaniya iz prirodno i brosovo materiala. Molodoj uchenyj. 2019. No 44(282). P. 357–360.

15. Shikutkina E.V., Dvornikova I.N. Problema vzaimodejstviya pedagogov DOU s roditelyami vospitannikov. Molodoj uchenyj. 2020. No 18(308). P. 416–418. URL: <https://moluch.ru/archive/308/69375/>

УДК 159.9

**ПРОФИЛАКТИКА ТАБАКОКУРЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ:  
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ*****Еремина Лариса Ивановна****Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия**e-mail: [lariv73@mail.ru](mailto:lariv73@mail.ru)****Новичкова Надежда Михайловна****Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им.**И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия**e-mail: [nownad@mail.ru](mailto:nownad@mail.ru)*

В статье описан опыт проектной деятельности по социально-педагогической профилактике никотиновой зависимости среди старшеклассников на примере города Ульяновска и Ульяновской области. Показаны актуальность, значимость и своевременность осуществления и реализации студенческого проекта по профилактике табакокурения среди подростков. Одной из задач проекта было оказание содействия обучающимся и их родителям в осознании проблемы курения и необходимости минимизации потребления табака среди участников проекта за счет проведения серии спланированных мероприятий, включающих в том числе диагностическую и коррекционную работу. В ходе реализации проекта был подобран инструментарий для диагностики никотиновой зависимости и исследования отношения к здоровью, разработаны механизмы (конструктор воспитательной работы педагогов со школьниками и их родителями) и продукты (буклеты, памятки, видеоролики, серия презентаций и лекций), которые можно предлагать основным потребителям – организациям, осуществляющим образовательную деятельность.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая профилактика табакокурения, подростковый возраст, регион, проект.

**TOBACCO PREVENTION AMONG ADOLESCENTS: A REGIONAL  
ASPECT*****Eremina Larisa Ivanovna****PhD in Education Science, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia**e-mail: [lariv73@mail.ru](mailto:lariv73@mail.ru)****Novichkova Nadezhda Mikhailovna****PhD in Education Science, Professor of the Department of Pedagogy and Social Work of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia**e-mail: [nownad@mail.ru](mailto:nownad@mail.ru)*

The article presents a case study on socio-pedagogical initiatives aimed at preventing nicotine addiction among high school students in the city of Ulyanovsk and the Ulyanovsk region. Through a comprehensive examination, analysis, and evaluation of the situation, the article underscores the importance, relevance, and timeliness of implementing a student project focused on tobacco smoking prevention among adolescents. The project's primary objective was to educate students and their parents about the dangers of smoking and reduce tobacco consumption among participants through a series of structured activities, including diagnostic assessments and corrective interventions. Throughout the project's execution, various tools were employed to diagnose nicotine addiction and gauge attitudes towards health as a newfound literacy. Additionally, mechanisms such as an educational toolkit for teachers to engage with students and parents were developed, alongside informational products like booklets, memos, videos, presentations, and lectures. These resources were designed for dissemination and replication among key stakeholders, particularly educational organizations involved in youth development.

**Keywords:** school-based smoking prevention, adolescence, region, project.

Обеспечение здоровья нации и жителей конкретных регионов – одно из приоритетных направлений нашего государства. Непрерывный рост различных поведенческих факторов, связанных с зависимостью школьников и молодежи от табакокурения, ставит перед обществом и педагогическим сообществом в качестве важных задач предупреждение данной зависимости, предотвращение возможных заболеваний представителей юного поколения страны, обеспечение их здорового образа жизни и здоровья. Здоровье школьников – приоритетная ценность в современном образовательном процессе российской школы.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года большое место отводится формированию у молодого поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни, мотивации к развитию своего здоровья и заботе о нем [8]. Согласно Федеральному закону 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с внесенными изменениями от 31.07.2022 г. программа воспитания в школе включает национальные ценности российского общества, среди которых есть и ценность здоровья [11].

Современная ситуация в школах связана с трансформацией образования. В нее входит и формирование «грамотности в области здоровья» самого человека [10]. Данное понятие, которое является частью современной воспитательной работы, что тоже достаточно ново для массовой школьной образовательной практики, характеризуется как вид новой грамотности, включающей в себя:

способность человека принимать решения в пользу сохранения или развития здоровья; знания о действиях и способах сохранения и развития здоровья, владение этими способами, умения вести себя в формате здорового образа жизни и проявлять формы поведения здорового человека (Н.М. Новичкова) [7].

Сохранное отношение к здоровью и данный вид грамотности развивают в школе при взаимодействии с социальными партнерами в решении педагогических профилактических проблем.

Профилактика зависимости от табакокурения включает в себя не только серию мероприятий, направленных на предотвращение начала курения и возникновения пагубной зависимости, но и на сохранение физического и психического здоровья, предотвращение развития различных заболеваний, ведение здорового образа жизни, активное участие в физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности [9].

Необходимо согласиться, что табакокурение как вредная привычка имеет биологические и психологические корни, следовательно, с никотиновой зависимостью можно бороться социально-педагогическими средствами (М.В. Романникова) [5].

Опишем опыт осуществления регионального студенческого проекта на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, целью которого была профилактика никотиновой зависимости среди подростков в городе Ульяновске и Ульяновской области.

Для обоснования актуальности данного проекта была изучена и проанализирована реальная ситуация по данной проблеме в регионе.

Так, по данным статистики здравоохранения по Ульяновской области, самый большой процент среди прочих основных классов болезней имеют болезни органов дыхания (на 100 тысяч человек более половины имеют данные заболевания). К сожалению, сейчас среди молодежи и подростков региона 43% школьников имеют никотиновую зависимость, это связывают с модификацией сигарет, появлением электронных сигарет и вейпов [4].

В процессе реализации проекта были решены различные задачи. Среди них: изучение причин курения подростков, подбор инструментария для диагностики никотиновой зависимости и изучения отношения к ценности «Здоровье», разработка и апробация педагогических средств профилактики табакокурения.

Адресная направленность проекта: 1) подростки 9-11 классов; 2) родители (законные представители) подростков; 3) педагоги и специалисты, которые включены в работу с данными подростками и их родителями.

Приведем количественные результаты проектного исследования: число охваченных мероприятиями проекта (1878 чел.); число студентов, привлеченных к деятельности по профилактике табакокурения (64 чел.); число специалистов и педагогов, участвовавших в исследовании (174 чел.).

Всего в исследовании участвовало 930 подростков.

Несмотря на то что на государственном уровне предпринимаются достаточно серьезные меры по преодолению ситуации злоупотребления табачных изделий школьниками, изучение и оценка ситуации в Ульяновске и Ульяновской области показали, что профилактика табакокурения среди подростков остается весьма актуальной [3].

Установлено, что в стране 28% подростков курят на постоянной основе, 75% детей являются пассивными курильщиками, 70% родителей курят в присутствии детей, 40% детей-астматиков являются пассивными курильщиками, 37% школьников курят электронные сигареты. В Ульяновской области на 100 тысяч человек от болезней органов дыхания страдают больше 48 тысяч человек (по статистике с 2018-2021 год); процент смертности граждан старшего поколения по причине болезни органов дыхания возрос с 2,2% до 3,2%; в области почти 17% курящих граждан; ситуация с никотиновой зависимостью остается актуальной и значимой [5, 6].

Заметим, что во всем мире курение среди людей старше 15 лет снизилось с 22,7% до 17,5% в период с 2019 по 2021 год, это дает основание

констатировать, что в Ульяновской области количество курящих граждан в сравнении с мировым уровнем несколько ниже [8].

Сохраняется проблема «неосознанного» курения среди старшекласников, которая, вероятно, требует отдельного исследования.

Результаты анкетирования показали, что 42% старшекласников понимают, что курение вредит здоровью, придерживаясь мнения о том, что информации о вреде курения достаточно – 63%. Но при этом 44% подростков уже пробовали курить, курят сейчас – 23% респондентов. На вопрос «Как вы относитесь к курящим людям?» примерно 50% старшекласников ответили, что им все равно («пассивная позиция»).

Печальная статистика: у 65% старшекласников родители курят. Родители как субъекты воспитания выступают агентами социализации, являются примером для подражания. Можем предположить, что данный факт может служить предпосылкой курения у подростков и негативного влияния окружающих.

Около 60% старшекласников используют курение как инструмент преодоления стрессовых ситуаций. Больше половины опрошенных хотят выглядеть в глазах окружающих «взрослыми» и не в силах устоять перед искушением попробовать сигарету. Одна треть респондентов с помощью никотиновой зависимости хочет расслабиться.

Исследования подтверждают, что у подростков с девиантным поведением наблюдается низкий уровень коммуникативной компетентности, что влияет на уровень агрессии и формирует зависимый способ поведения (Л.Н. Антилогова) [1].

С помощью теста Фагерстрема определяли степень никотиновой зависимости у подростков. Тревожный факт – «выраженная никотиновая зависимость» наблюдается у 13% опрошенных, что может говорить о позиции «неосознанного курения». У 25% подростков отмечается слабая или умеренная

никотиновая зависимость, у 67% респондентов никотиновая зависимость отсутствует.

Данные анкетирования позволяют говорить о необходимости и своевременности профилактической работы с подростками, направленной на снижение мотивации к курению и формирование ценности здоровья.

Для доказательства эффективности реализованного проекта в качестве инструментария для входной и итоговой диагностики использовали опросник личностного роста школьников (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова). Выборку составили 180 школьников.

В рамках проведенного исследования отслеживали динамику изменений, связанную с ценностью «Здоровье». Если перед реализацией проектной деятельности было выявлено достаточно большое количество старшеклассников на уровнях «устойчиво-негативное отношение» и «ситуативно-негативное отношение», то после реализации проекта по профилактике табакокурения отношение старшеклассников изменилось: «устойчиво-негативное отношение» с 36% снизилось до 25% ( $\varphi^*_{эмп} = 2,28$ , при  $\varphi^*_{кр.} = 1,64$ ,  $p \leq 0,05$ ), «ситуативно-негативное отношение» с 31% до 21% ( $\varphi^*_{эмп} = 2,18$ , при  $\varphi^*_{кр.} = 1,64$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Позитивная динамика наблюдается на уровнях «ситуативно-позитивное отношение» и «устойчиво-позитивное отношение»: «ситуативно-позитивное отношение» доля лиц увеличилась в полтора раза с 18% до 28% ( $\varphi^*_{эмп} = 2,27$ , при  $\varphi^*_{кр.} = 1,64$ ,  $p \leq 0,05$ ), «устойчиво-позитивное отношение» рост школьников в 1,7 раза с 15% до 26% ( $\varphi^*_{эмп} = 2,61$ , при  $\varphi^*_{кр.} = 2,31$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, с помощью критерия Фишера был доказан интересующий нас эффект, что позволяет сделать вывод о результативности использования в профилактике табакокурения разработанного и апробированного педагогического инструментария.

Взяв за основу идею Д.В. Григорьева и П.В. Степанова о соотношении уровней и форм работы, мы выделили три уровня результатов (когнитивная,

эмоциональная и деятельностная составляющие) и соответствующие им формы работы [2]. Так, например, в воспитательной работе и профилактической деятельности о вреде курения педагоги используют персонализированный диалог, беседы, привлекают школьников к участию в акциях и пр.

При формировании позитивно-ценностного отношения к здоровью использовались такие формы работы, как тематические диспуты и дебаты, моделирование и решение проблемных ситуаций, КТД и пр.

Участвуя в благотворительных концертах, акциях, социально-значимых проектах, спортивных соревнованиях за пределами школы, старшеклассники приобретали опыт социально-значимого поведения.

Ключевой формой работы были «Разговоры о важном» с приглашением экспертов, в которых участвовали и школьники, и их родители [7].

Значимыми продуктами проекта выступили разработанные студентами памятки для детей разного возраста, буклеты, видеофильм, серия презентаций и лекций о вреде курения и профилактике здорового образа жизни.

В ходе реализации проекта возникли сложности в поиске открытых источников с необходимой актуальной информацией о состоянии проблемы табакокурения среди подростков города и региона; с разработкой образовательных продуктов и в выборе современного, реалистичного педагогического инструментария по профилактике табакокурения среди школьников, в подборе диагностического инструментария. Также были минимизированы риски проекта. такие как: слабая мотивированность подростков; достоверность информации при анкетировании и тестировании; загруженность педагогов и заорганизованность школьной жизни; слабая вовлеченность участников образовательного процесса в профилактическую деятельность, особенно родителей.

Таким образом, профилактика табакокурения среди подростков остается весьма актуальной в процессе воспитательной работы в школе на региональном уровне в контексте данной проблемы как общенациональной и мировой.

Ее ключевое назначение связано с необходимостью развития такого нового вида грамотности современного человека, как грамотность в области здоровья.

Основными направлениями работы образовательных организаций выступают профилактика табакокурения среди подростков, пропаганда здорового образа жизни и просветительская деятельность.

Результаты студенческого педагогического командного проекта позволили предложить педагогическому сообществу и родительской общественности вести профилактику никотиновой зависимости в формате «Разговор о важном» как с учащимися, так и с родителями.

Разработанные в ходе реализации проекта материалы имеют практическое значение для педагогов, классных руководителей, психологов, советников директора по воспитанию, администрации школы, социальных партнеров не только по профилактике табакокурения среди школьников, но и в организации воспитательной работы.

#### Список литературы:

1. Антилогова Л.Н. Специфика коммуникативной компетентности девиантных подростков // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2023. Т.5, № 3. С. 1–11. URL: <http://bppasu.ru/article/view/13583>
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011. 223 с.
3. Доклад ВОЗ о глобальной табачной эпидемии, 2021 г. URL: <https://whodc.mednet.ru/ru/osnovnye-publikaczii/borba-s-tabakom/3551.html>
4. Курение в Ульяновске. URL: <https://ne-kurim.ru/tags/kurenie-v-ulianovske/>
5. Министерство здравоохранения Ульяновской области. URL: <https://med.ulgov.ru/news/18243/>
6. Министерство социального развития Ульяновской области. URL: <https://sobes73.ru/>
7. Новичкова Н.М., Еремина Л.И. Профилактика табакокурения среди подростков: опыт проектной деятельности // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 3 (45). С. 33–42.

8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/>

9. Романникова М.В. Профилактика табакокурения среди детей и подростков: педагогическая программа // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 145–148.

10. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко / Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. Сер. № 2 (19) Современная аналитика образования. М. : НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

11. Федеральный закон от 31.07.2022 г. № 304-ФЗ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>

### References:

1. Antilogova L.N. Specifika komunikativnoj kompetentnosti deviantnyh podrostkov. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. Vol. 5, No 3. P. 1–11. URL: <http://bppasu.ru/article/view/13583>

2. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor: posobie dlya uchitelya. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 223 p.

3. Doklad VOZ o global'noj tabachnoj epidemii, 2021 g. URL: <https://whodc.mednet.ru/ru/osnovnye-publikaczii/borba-s-tabakom/3551.html>

4. Kurenje v Ul'yanovske. URL: <https://ne-kurim.ru/tags/kurenje-v-ulianovske/>

5. Ministerstvo zdavoohraneniya Ul'yanovskoj oblasti. URL: <https://med.ulgov.ru/news/18243/>

6. Ministerstvo social'nogo razvitiya Ul'yanovskoj oblasti. URL: <https://sobes73.ru/>

7. Novichkova N.M., Eremina L.I. Profilaktika tabakokureniya sredi podrostkov: opyt proektnoj deyatel'nosti. Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2023. No 3 (45). P. 33–42.

8. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 g. No 996-r 'Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda'. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/>

9. Romannikova M.V. Profilaktika tabakokureniya sredi detej i podrostkov: pedagogicheskaya programma. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2009. No 6. P. 145–148.

10. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah

transformacii shkol'nogo obrazovaniya. Ser. No 2 (19) Sovremennaya analitika obrazovaniya. Moscow: NIU VSHE, 2018. 28 p.

11. Federal'nyj zakon ot 31.07.2022 g. No 304-FZ O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon 'Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii' po voprosam vospitaniya obuchayushchihся. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>

УДК 371.32

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*****Жаринов Александр Владимирович,****Аспирант, ассистент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики  
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, г. Казань, Россия  
e-mail: ZharinovAV@ieml.ru*

В данной статье рассматривается личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования. В ходе теоретического анализа автор подчеркивает преимущества использования личностно ориентированного подхода к обучению «особых» детей в системе дополнительного образования. В статье рассматриваются преимущества и недостатки коррекционного (сегрегационного) и инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены исследования готовности педагогов к созданию инклюзивной образовательной среды и указаны сложности, с которыми сталкиваются в работе с «особыми» детьми.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, инклюзивное образование, дополнительное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**EMBRACING A PERSON-CENTERED APPROACH IN SPECIAL EDUCATION: A FOCUS ON ADDITIONAL EDUCATION SYSTEMS*****Alexander V. Zharinov****Graduate student, Assistant at the Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia  
e-mail: ZharinovAV@ieml.ru*

This article explores the application of a person-centered approach in teaching and nurturing children with disabilities within the realm of additional education systems. Through theoretical analysis, the author underscores the benefits of employing a person-centered approach when educating "special" children in these educational settings. The discussion delves into the comparative merits and drawbacks of corrective (segregated) versus inclusive education for children with disabilities. Moreover, the article sheds light on research findings concerning teachers' preparedness to establish inclusive learning environments and outlines the challenges they face when working with "special" children. By examining the nuances of these educational approaches, the article aims to provide insights into fostering a more inclusive and supportive educational environment for children with disabilities within the additional education system.

**Keywords:** person-centered approach, inclusive education, complementary education, children with disabilities.

Сегодня происходят глобальные изменения в системе российского образования: внедряется новая модель образовательных стандартов, которая предполагает переход от знаний к компетенциям; рассматривается возможность отмены ЕГЭ как основной формы оценки знаний выпускников общего образования; развивается цифровое образование; увеличиваются средства на модернизацию образовательных учреждений; внедряется дистанционное обучение; развивается профессиональное и дополнительное образование. Данный процесс должен проходить осмысленно, без формализма в действиях, так как все шаги и изменения в системе образования направлены прежде всего на развитие детей.

Одним из важных подходов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) является личностно ориентированный подход. Теоретическое обоснование личностно ориентированного подхода было сделано отечественным психологом Л.С. Выготским, который показал важность создания для психического развития ребенка ситуаций «зоны ближайшего развития» [7]. В свою очередь, В. В. Краевский отмечал важность организации творческой деятельности обучающегося и формирование эмоционально-ценностного отношения к миру [11]. Личностно ориентированный подход рассматривался также такими учеными, как Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин.

По мнению В.А. Сластенина, независимо от существующих разногласий по поводу структуры личности личностный подход подразумевает ориентацию на личность в процессе обучения как на главную цель, как на активного участника, на конечный результат и основной критерий успешности этого процесса [14, с.152].

Б.Г. Ананьев подчеркивает важность учета возрастных и половых различий при воспитании человека. Он считает, что каждый человек уникален и

имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при разработке образовательных программ и методов обучения [2, с. 53].

Если содержание образования конструирует сам обучающийся, определяя, что для него важно и значимо – это идеальная модель личностно ориентированного подхода.

Таким образом, личностно ориентированный подход – это такой подход, который в центр образовательного процесса ставит индивидуальность ребенка, а также подчеркивает важность учета половозрастных, индивидуально-психологических и статусных особенностей детей. Ценностно-смысловая направленность данного подхода – индивидуальное развитие субъектов учения.

Выделим основные принципы личностно ориентированного подхода к обучению и воспитанию детей с ОВЗ в системе дополнительного образования: уважение к личности ребенка, индивидуализация обучения, поддержка самостоятельности и активности обучающихся, важность сотрудничества и взаимодействия в процессе обучения, создание благоприятной и безопасной образовательной среды.

Е. Кинаш выделяет следующие наиболее отличительные особенности личностно ориентированного подхода к работе с детьми с ОВЗ: содержание образования – это средство развития ребенка; равноправное общение с ребенком; учет индивидуальных возможностей и интересов; использование в работе различных педагогических технологий [10, с. 52].

В личностно ориентированном подходе педагог использует следующие методы: проектный метод, диалог, дискуссия, педагогическая поддержка, диагностика и самодиагностика ребенка, создание ситуации выбора и успеха ребенка, рефлексия. К формам обучения относятся: семинары, мастер-классы, тренинги, социальные практики. Данный подход предполагает выстраивание отношений между педагогом и ребенком как субъект-субъектные, так как они выступают субъектами совместной деятельности.

Данный подход особенно важен в работе с «особыми детьми», так как педагог должен учитывать потребности и возможности каждого ребенка. По статистике, увеличивается количество детей, рожденных с отклонениями в развитии. По данным Организации объединенных наций (ООН), в 2022 году в мире насчитывалось более 240 миллионов детей с ОВЗ. По данным Росстата, в 2022 году в России официально зарегистрировано 11,331 миллиона человек с ОВЗ и инвалидностью, из них детей с ОВЗ – 729 тысяч человек [15]. Ведутся споры о том, какая образовательная система будет более эффективной для «особого» ребенка: коррекционное (сегрегационное) образование или инклюзивное образование?

Мы придерживаемся позиции, что инклюзивное образование является более востребованной системой обучения и воспитания детей – это «код социального равенства» для всех детей. Инклюзивное образование предполагает включение каждого ребенка в образовательный процесс с учетом его потребностей и возможностей, но независимо от имеющихся у него особенностей.

Вопросами инклюзивного образования занимаются такие ученые, как С.В. Алехина [1], Д.З. Ахметова [4], Н.Н. Малофеев [12], И.Г. Морозова [5]. Ученые рассматривают инклюзивное образование как качественное и планомерное изменение системы общего образования, а не как новую систему. Считается, что инклюзивное образование представляет собой системную организацию деятельности педагогов и специалистов (логопеда, дефектолога, педагога-психолога, социального педагога), направленную на обеспечение взаимодействия между условно нормотипичными детьми и детьми с особыми образовательными потребностями в образовательной организации. В рамках данного процесса осуществляется создание специальных образовательных условий, таких как: организация психолого-медико-педагогического сопровождения, формирование доступной среды организации, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, кадровое обеспечение.

Важно отметить, что дети с ОВЗ обучаются не только в системе общего образования, но и в системе дополнительного образования. Включение детей в возрасте от 5 до 18 лет в систему дополнительного образования на 31 декабря 2022 года составило 81,8% (более 18 млн. человек) [15]. С каждым годом увеличивается численность детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, обучающихся по адаптированным дополнительным общеобразовательным программам в Российской Федерации. Анализ статистики позволяет выявить тенденцию увеличения численности детей с ОВЗ в системе внешкольной деятельности (2020 год – 725 542 человек; 2021 год – 833 117 человек; 2022 год – 832 295 человек) [15]. Данный процесс говорит о важности формирования инклюзивной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей.

Инклюзивное дополнительное образование – это образование, которое открывает возможности для всех детей, формируя комфортную и творческую среду для приобретения ребенком необходимых знаний, умений, навыков, способностей для повышения конкурентоспособности на рынке труда с учетом потребностей, возможностей и склонностей личности [6, с. 105].

В системе дополнительного образования особенно важно использовать личностно ориентированный подход к развитию ребенка. Личностно ориентированный подход к работе с детьми с ОВЗ позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и его потребности. Этот подход способствует выявлению компенсаторных способностей ребенка («индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают возможность организма приспособиться к тому или иному нарушению и найти новые ресурсы для компенсации имеющегося дефекта») [8, с. 113], так как он фокусируется на развитии личности и уникальности каждого ребенка вне зависимости от его ограничений. В процессе работы педагог может помочь ребенку обнаруживать и развивать сильные стороны, компенсирующие его ограничения.

В центре данного процесса стоит педагог дополнительного образования, который, осознавая важность реализации идей инклюзивного образования, организует процесс изменения среды под возможности и потребности каждого ребенка.

Вопросам профессиональной подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования посвящены работы Н.Н. Артюшенко [3], Д.З. Ахметовой [5], О.В. Карынбаевой [9], Е.Г. Самарцевой [13], В.В. Хитрюк [16].

В.В. Хитрюк определяет готовность педагога к инклюзивному обучению как комплексное понятие, включающее в себя принятие и понимание основных принципов инклюзивного образования, его базовых идей, понимание факторов, влияющих на его успешность, а также наличие знаний о специфике познавательной деятельности и особенностях личности детей с особыми образовательными потребностями, представлений об организации и дидактическом наполнении образовательного процесса в рамках инклюзивной практики [16, с. 13].

По мнению Д.З. Ахметовой, И.Г. Морозовой, А.В. Жаринова, «педагог, работающий в системе инклюзивного образования, – это «суперпедагог», который, помимо профессиональных компетенций, необходимых в условиях работы в системе общего образования, должен иметь определенные знания и навыки в области специальной психологии, возрастной и индивидуальной психологии и знания о сущности нозологий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, т. е. он должен обладать хотя бы элементарными медицинскими знаниями» [5, с. 20].

Таким образом, педагог инклюзивного дополнительного образования – это специалист, обладающий необходимыми знаниями, умениями, навыками, профессиональной и психологической готовностью, чтобы сопровождать всех детей, удовлетворяя их образовательные потребности и создавая им условия для полноценного раскрытия творческого потенциала.

НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова занимается организацией и проведением фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований. НИИ был подготовлен аналитический материал о готовности педагогов Республики Татарстан к реализации инклюзивного образования на основе анализа результатов проведенного с 2021 по 2023 год опроса 4225 педагогов всех уровней образования с использованием авторских анкет. На вопрос: «Какие сложности вы испытываете в работе с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью в инклюзивной образовательной среде?» преимущественное число респондентов ответило «недостаток материально-технического оснащения инклюзивного образовательного процесса» – 27%, 16,5% опрошенных отметили «недостаток временных ресурсов для работы со всеми детьми в инклюзивной группе» (см. рис. 1) [5]. Данные результаты позволяют нам сделать вывод о необходимости обеспечения необходимым оборудованием образовательных организаций для успешного процесса обучения и воспитания всех детей.



Рис. 1. Ответы педагогов на вопрос «Какие сложности вы испытываете в работе с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью в инклюзивной образовательной среде?»

В 2022 году научно-исследовательский институт провел опрос среди 50 педагогов дополнительного образования МБУДО Центр дополнительного образования детей «Заречье» Кировского района г. Казани (Республика Татарстан) по авторской методике «Отношение к инклюзивному образованию» [5].

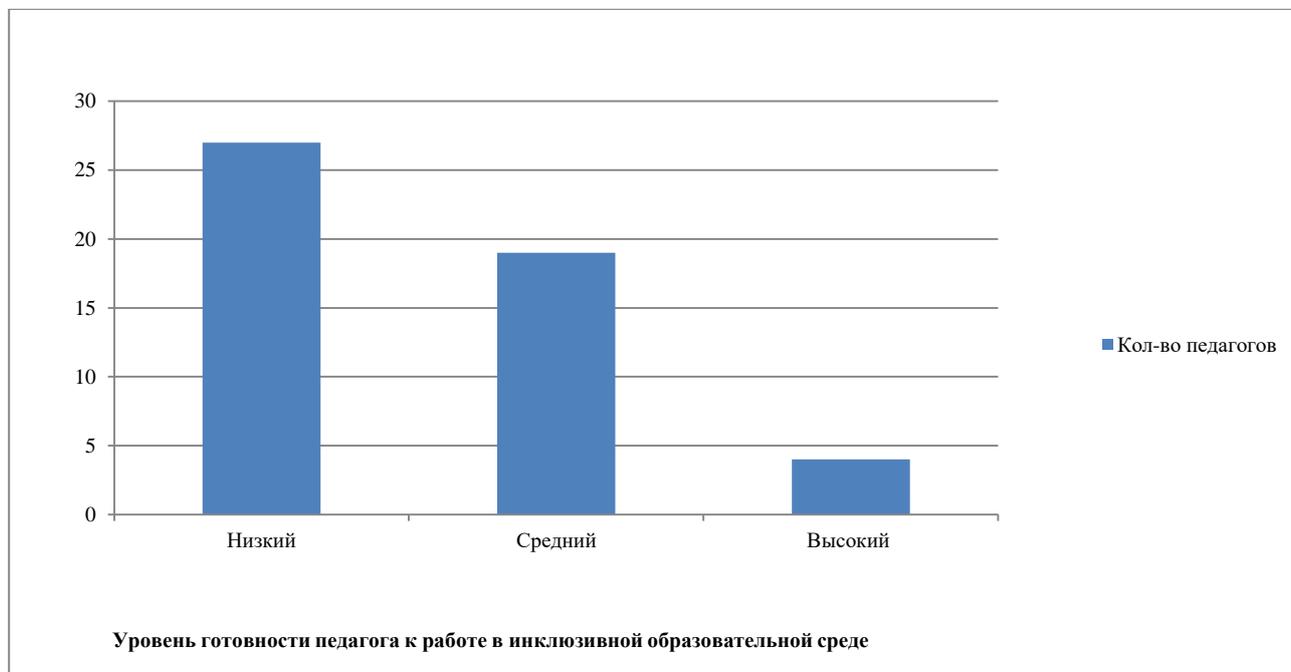


Рис. 2. Готовность педагогов дополнительного образования детей к работе в инклюзивной образовательной среде

Опрос позволил выявить отношение педагогов дополнительного образования к инклюзивному образованию (см. рис. 2). Данный опрос включал 17 открытых вопросов и выявлял отношение педагогов к реализации идей инклюзивного образования в своей профессиональной деятельности. Анализ ответов педагогов показал, что только 4 педагога из 50 (8%) обладают высоким уровнем готовности к реализации инклюзивного подхода. Средний уровень готовности к реализации идей инклюзивного образования продемонстрировали 19 педагогов (38%). Низкий уровень готовности к созданию инклюзивной образовательной среды был выявлен у 27 специалистов внешкольного образования (54%) [5]. Результаты указывают на необходимость создания комплексной программы подготовки педагогов к работе с «особыми» детьми в системе дополнительного

образования. Также педагоги должны обладать знаниями о методах и технологиях диагностики детей с особыми образовательными потребностями.

Для «особого» ребенка важно создать инклюзивную образовательную среду, которая будет учитывать его индивидуальные потребности и особенности. Именно такая среда будет способствовать обучению и развитию ребенка вместе со своими сверстниками. В свою очередь, педагог дополнительного образования должен использовать лично ориентированный подход к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Во-первых, он позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его потребности и возможности. Это помогает создать более комфортные условия для обучения и развития ребенка. Во-вторых, данный подход способствует развитию самостоятельности и ответственности у детей. Дети учатся принимать решения, планировать свою деятельность и оценивать результаты. В-третьих, данный подход помогает формировать у детей навыки коммуникации и работы в команде. Особенно важно в системе внешкольной работы, что лично ориентированный подход способствует развитию творческих способностей у детей, позволяет им проявлять свою индивидуальность, выражать свои мысли и чувства. Данный процесс будет успешен только благодаря должной подготовки педагога инклюзивного дополнительного образования детей.

### **Список литературы:**

1. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей под ред. В.В. Рубцова. М. : МГППУ, 2018. С. 5–13.
2. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (к постановке вопроса) // Человек и образование, 2008. № 1 (14). С. 45– 53.
3. Артющенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 164 с.

4. Ахметова Д.З., Тимирясова А.В., Морозова И.Г. и др. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Под научной редакцией Д.З. Ахметовой. Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. 228 с.

5. Ахметова Д.З., Морозова И.Г., Жаринов А.В. Теоретико-методологическое обеспечение эффективной модели подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2023. Т. 175. № 2. С. 20–26.

6. Ахметова Д.З., Морозова И.Г., Жаринов А.В. Готовность педагога общего и дополнительного образования к реализации программ воспитания в условиях образовательной инклюзии и культурно разнообразной среды // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2023. Том 1, № 84. С. 102–106.

7. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии / Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. 432 с.

8. Жаринов А.В. Развитие компенсаторных способностей «особого» ребенка как ключевая идея инклюзивного дополнительного образования детей // Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука». 2023. № 2. С. 111–114.

9. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2016. 214 с.

10. Кинаш Е. Личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению дошкольника с ОВЗ // Дошкольное воспитание. 2020. № 1. С. 51–52.

11. Краевский В.В. Методология педагогики. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 243 с.

12. Малафеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 8–15.

13. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию: дис. ... канд. пед. наук: Орел, 2012. 225 с.

14. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 480 с.

15. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education>

16. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... док. пед. наук. Калининград, 2015. 55 с.

## References:

1. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Inklyuzivnaya kul'tura kak cennostnaya osnova izmenenij vysshego obrazovaniya. Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoy podhod: sbornik statej pod red. V.V. Rubcova. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2018. P. 5–13.
2. Anan'ev B.G. Intel'ktual'noe razvitie vzroslyh lyudej kak harakteristika obuchaemosti (k postanovke voprosa). Chelovek i obrazovanie, 2008. No 1 (14). P. 45–53.
3. Artyushenko N.P. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami inklyuzivnogo obrazovaniya. Thesis of Doctoral Dissertation. Tomsk, 2010. 164 p.
4. Ahmetova D.Z., Timiryasova A.V., Morozova I.G. et al. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovaciya. D.Z. Ahmetova (Ed.). Kazan': Poznanie, Kazan Innovative University, 2021. 228 p.
5. Ahmetova D.Z., Morozova I.G., Zharinov A.V. Teoretiko-metodologicheskoe obespechenie effektivnoj modeli podgotovki budushchih pedagogov k rabote v usloviyah obrazovatel'noj inklyuzii. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2023. Vol. 175. No 2. P. 20–26.
6. Ahmetova D.Z., Morozova I.G., Zharinov A.V. Gotovnost' pedagoga obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya k realizacii programm vospitaniya v usloviyah obrazovatel'noj inklyuzii i kul'turno raznoobraznoj sredy. Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGSPU Grani poznaniya. 2023. Vol. 1, No 84. P. 102–106.
7. Vygotskij L.S. Problemy detskoj (vozrastnoj) psihologii. Collected Papers. In 6 Vol. Vol. 4. Moscow, 1984. 432 p.
8. Zharinov A.V. Razvitie kompensatornyh sposobnostej 'osobogo' rebenka kak klyuchevaya ideya inklyuzivnogo dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Nauchno-metodicheskij zhurnal Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2023. No 2. P. 111–114.
9. Karynbaeva O.V. Podgotovka pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii k formirovaniyu inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah. Thesis of Doctoral Dissertation. Tol'yatti, 2016. 214 p.
10. Kinash E. Lichnostno-orientirovannyj podhod k vospitaniyu i obucheniyu doshkol'nika s OVZ. Doshkol'noe vospitanie. 2020. No 1. P. 51–52.
11. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki. CHEboksary : Izd-vo CHuvash. un-ta, 2001. 243 p.
12. Malafeev N.N. Ot ravnyh prav k ravnym vozmozhnostyam, ot special'noj shkoly k inklyuzii. Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2018. No 190. P. 8–15.
13. Samarceva E.G. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushchih pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu. Thesis of Doctoral Dissertation. Orel, 2012. 225 p.

14. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psihologiya i pedagogika. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniĭ. Moscow: Akademiya, 2004. 480 p.

15. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education/>

16. Hitryuk V.V. Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti budushchih pedagogov v usloviyah vysshego obrazovaniya. Thesis of Doctoral Dissertation. Kaliningrad, 2015. 55 p.

УДК 37.013.46

## ЛОНГРИД КАК ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

**Маджуга Анатолий Геннадьевич**

*Доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения, ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, Россия*  
e-mail: [madzhuga.anatolij@inbox.ru](mailto:madzhuga.anatolij@inbox.ru)

**Ажиев Ахмед Вахаевич**

*Кандидат педагогических наук, профессор, проректор по социальной, воспитательной работе и связям с общественностью Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, Россия*  
e-mail: [av\\_azhiev@mail.ru](mailto:av_azhiev@mail.ru)

**Иркабаева Мария Владимировна**

*Кандидат филологических наук, доцент, ученый секретарь ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, Россия*  
e-mail: [mv.irkabaeva-iro@mail.ru](mailto:mv.irkabaeva-iro@mail.ru)

В статье рассмотрены сущность и дидактические особенности ценностно-ориентированной технологии лонгрид. Анализируются и сравниваются точки зрения отечественных и зарубежных исследователей на определение лонгрида как мультимедийного проекта, включающего интерактивные и гипертекстуальные элементы, ценностно-ориентированной технологии, жанра и как метода. Описана специфика передачи информации при помощи этой технологии в процессе изучения литературы в общеобразовательной школе. Особое внимание уделено дидактическим принципам и приемам, позволяющим эффективно использовать лонгрид при изучении предметов гуманитарного цикла. Авторы доказывают, что лонгрид представляет собой ценностно-ориентированную технологию, которая может стать эффективным способом решения многих частных методических проблем, имеющих отношение к работе с большими массивами информации и принципам ее структурирования в виде стройных логико-семантических конструкций. В статье представлены современные классификации лонгридов и определены их сущностные характеристики. Ценным является предлагаемый авторами алгоритм реализации технологии лонгрид в процессе трансляции социокультурного опыта от учителя к обучающемуся в ходе изучения различных литературных персонажей. Существенный интерес представляют способы и приемы структурирования учебного материала в рамках учебного предмета «Литература» с помощью лонгрида.

**Ключевые слова:** лонгрид, медиаформат, ценности, ценностно-ориентированная технология, клиповое мышление, система личностного развития обучающегося, мультимодальное обучение.

**EXPLORING THE VALUE-ORIENTED LONGREAD TECHNOLOGY IN  
PHILOLOGICAL EDUCATION**

***Madzhuga Anatoly Gennadievich***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head  
of the Department of Pedagogy, Psychology and Health Care of the State  
Educational Institution of the Republic of Bashkortostan,  
Ufa, Russia  
e-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru*

***Azhiev Akhmed Vakhaevich***

*Vice-Rector for Social,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
Educational Work and Public Relations of the Chechen State Pedagogical University,  
Grozny, Russia  
e-mail: av\_ajhiev@mail.ru*

***Maria Vladimirovna Irkabayeva***

*Academic Secretary of the  
Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Ufa, Russia  
e-mail: mv.irkabaeva-iro@mail.ru*

The article delves into the essence and didactic features of the value-oriented longread technology, examining its role as a multimedia project encompassing interactive and hypertextual elements. It conducts an analysis that juxtaposes the perspectives of both domestic and foreign researchers on defining longreads as a technology, genre, and method. The study specifically delves into the application of the Longread method in literature studies at secondary school levels, emphasizing the unique ways information is presented through this approach. A focal point is the discussion on didactic principles and techniques that facilitate the effective integration of longread technology in humanities subjects. The authors argue that longread technology in philological education serves as a value-oriented tool capable of addressing methodological challenges associated with processing extensive information and structuring it into coherent logical and semantic frameworks. The article further presents contemporary classifications of longreads, outlining their essential characteristics. A key methodological contribution lies in the authors' proposed algorithm for implementing longread technology to impart socio-cultural experiences from teacher to student, particularly in the exploration of literary characters. Noteworthy are the methods and techniques highlighted for organizing educational material within the realm of the educational subject "Literature" utilizing the value-oriented technology of "Longread."

**Keywords:** longread, mediaformat, values, value-oriented technology, clip thinking, student's personal development system, multimodal training.

Современная система образования предполагает не только и не столько новое содержание, сколько новые компетенции (и педагога, и обучающегося), а

также новые инструменты методики преподавания. При этом важно опираться на гуманистическую методологию, которая в основе образовательного процесса видит человека, его духовное развитие, систему общечеловеческих ценностей и культурных ориентиров, выступающих в качестве регулятива его поведения в различных жизненных и профессиональных ситуациях [11].

В свете последних мировых и отечественных событий становится понятно, что принципиально важно правильное и осмысленное ценностно-личностное развитие каждого обучающегося, приобщение его к культурному наследию предыдущих поколений, восстановление и укрепление традиционных национальных ценностей.

Обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС) в качестве результатов освоения обучающимися основной образовательной программы любого уровня определяют не только предметные, но и метапредметные и, прежде всего, личностные результаты, среди которых на первое место выдвигаются: гражданская идентичность личности, сопричастность к истории и судьбе русской нации, духовно-нравственные нормы и ценности.

Необходимо отметить, что личностные, предметные и метапредметные результаты обучения не могут быть отделены друг от друга и представляют собой триединую задачу современного образования.

В обновленных ФГОС сформулированы максимально конкретные требования к предметам всей школьной программы соответствующего уровня, что позволяет ответить на вопросы: что конкретно обучающийся будет знать, чем овладеет и что освоит. ФГОС также обеспечивают личностное развитие обучающихся, включая гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание. Они описывают систему требований к условиям реализации общеобразовательных программ, соблюдение которых обеспечивает равенство возможностей

получения качественного образования для всех детей независимо от места жительства и дохода семьи.

Педагог, работающий в современной образовательной организации, должен определить арсенал средств и приемов, позволяющих оптимально и наиболее эффективно реализовывать поставленные задачи.

Следует отметить, что в развитии методической науки в контексте филологического образования актуальны вопросы об активизации познавательного интереса обучающихся к чтению, формировании высокой читательской культуры. Особую значимость эта проблема приобретает при изучении больших по объему, художественных произведений в школьном учебном предмете «Литература». Именно по этой причине «переход в информационную эпоху диктует нам новую модель чтения, освоения и структурирования информации» [13].

В данной статье мы определяем лонгрид как структурированный контент, который максимально полно и разносторонне раскрывает тему.

Цель исследования: рассмотреть сущность понятия лонгрид, выявить особенности применения этой ценностно-ориентированной технологии, определить структуру и механизмы, лежащие в основе создания лонгридов на учебном материале (на примере учебного предмета «Литература»), и показать дидактические возможности этой технологии в формировании системы личностного развития обучающегося.

На наш взгляд, ценностно-ориентированные образовательные технологии способны удовлетворить запросы современного образования и максимально полно ответить на запросы общества.

По нашему мнению, инновационная образовательная технология лонгрид в полной мере отвечает сущностным характеристикам ценностно-ориентированной технологии [1, 2, 3, 9, 10]. Лонгрид (от английского словосочетания long read, в буквальном переводе – «длинное чтение») – формат подачи журналистских материалов в Интернете. Формально любой объемный

материал, разбитый на части с помощью различных мультимедийных элементов: фотографий, видео, инфографики и т. п. – и есть лонгрид [1].

В ходе изучения сущностных характеристик ценностно-ориентированной технологии лонгрид осуществлялся теоретический анализ и обобщение философской, психологической, социологической, культурологической и педагогической литературы. Надо отметить, что эта технология в системе образования стала использоваться недавно, поэтому недостаточно описана и изучена с методологической точки зрения. Однако в сфере журналистики, откуда лонгрид родом, имеются его довольно подробные и научно обоснованные классификации [4, 20].

Ценностно-ориентированная технология лонгрид соответствует теории двойного кодирования А. Пайвио [18], в которой утверждается существование двух взаимодействующих систем памяти: образной и словесной, а также предположениям У. Шнотца [19] о том, что представление информации в двух режимах (слуховом и письменном) улучшает ее обработку, что впоследствии приводит к большей глубине понимания и запоминания. Кроме того, мультимедийные способы подачи информации актуальны в нашей стране в рамках реализации концепций цифровой школы и национальных проектов, направленных на формирование современной цифровой образовательной среды [8, 16].

Лонгрид также позволяет нивелировать «информационный шум» и полностью погрузиться в конкретную тему. В этой связи можно утверждать, что технология лонгрид имеет унифицированный характер.

Необходимо отметить, что правильно выстроенные лонгриды воспринимаются как целостные истории. Форматы лонгрида отличаются в зависимости от идеи автора и стоящей перед ним задачи.

У технологии лонгрид в образовании есть ряд несомненных преимуществ, среди которых получение полной информации об объекте в одной статье, материал можно сохранить и при необходимости возвращаться, работать с ним,

делиться с другими читателями. Кроме того, за счет структурирования информации и использования мультимедийных элементов (фото, видео, аудио, графика, таблицы, растровый формат графических изображений – GIF-анимация) большой объем информации усваивается легче, времени на ее обработку уходит значительно меньше, чем при анализе линейного текста [12].

Лонгриды позволяют обобщать и систематизировать пройденный материал, образно и наглядно представлять его для лучшего запоминания и усвоения, т. е. могут выступать в качестве надежных мнемотехнических приемов в обучении.

Образовательный лонгрид имеет интуитивно понятную навигацию и интерфейс. Важной особенностью такой формы подачи материала является то, что лонгрид, в отличие от малых текстовых форм (инфографики, постов в социальных сетях, комментариях), создает среду, защищающую читателей от отвлекающих факторов, позволяя им погрузиться в повествование [5].

Следует отметить, что при выборе технологии лонгрид в рамках конкретного предмета педагог должен руководствоваться рядом важных дидактических аспектов. Эта технология будет достаточно эффективной для трансляции предметного содержания, если учителю есть о чем рассказывать и что показывать. Лонгрид позволяет использовать большое количество мультимедийных элементов – фотографии, видео, инфографику и т. п. При этом тема должна быть проблемной, содержать скрытые или явные вопросы, на которые читатель после прочтения лонгрида найдет ответ.

Современный ученик развивается и проходит личностное становление в условиях цифровой трансформации образования. Одной из важных составляющих портретной характеристики школьника цифровой эпохи является клиповое мышление. Клиповое мышление – это вид сознания, при котором человек воспринимает информацию через короткие форматы и яркие образы и способен быстро переключаться с одной информации на другую из-за поверхностного погружения в ее суть. Такой способ подачи информации

провоцирует клиповое отношение к жизни, когда мир воспринимается не целостно, а как последовательность неких бессвязных событий. Для обучающихся большую сложность представляет построение логических цепочек, выделение главного формулирование выводов. При этом обучающиеся не могут выделить и запомнить смысл прочитанного, быстро забывают новые сведения. Клиповое мышление характеризуется фрагментарностью и отрывочностью восприятия информации, быстрым «перескакиванием» с одной мысли и образа на другие, отличается эмоциональной образностью. Как в видеоклипах со сменяющимися картинками и звуками, внимание обучающегося постоянно скользит между объектами, не останавливаясь на чем-то определенном долго. В этой связи учитель обязан учитывать и изменившиеся условия преподавания: глобальное расширение медиaprостранства, массовая цифровизация, интеграция медиа во все сферы жизни – все это заставляет искать новые формы.

Ученик в повседневной жизни активно использует различные каналы связи, чаще всего отказываясь от линейных структур, ориентируется на игроориентированные и визуализированные тексты. Не воспользоваться этим современный учитель просто не имеет права. Тем более если необходимо решить такую насущную проблему современности, как отсутствие у подрастающего поколения желания читать художественную литературу.

Наш опыт показал, что школьный курс учебного предмета «Литература», в большинстве своем, непонятен и именно поэтому неинтересен ученикам. Сегодня ребенок не готов быть только «сосудом», он хочет быть зрителем и навигатором [15]. Современный читатель-школьник хочет не просто механически прибавить новую информацию к уже имеющимся знаниям, ему хочется сотворчества, увидеть в тексте не только и не столько автора, сколько себя в системе художественного произведения, ответив на вопрос: а почему это мне интересно и зачем это нужно мне? Безусловно, эти задачи может решить ценностно-ориентированная технология лонгрид. Основной целью лонгрида

является рассказ по-своему об уже известной информации. Для образования лонгрид – это новый вид проектной деятельности, который успешно формирует метапредметные компетенции и учит на практике выстраивать необходимые межпредметные связи.

Лонгрид может разрабатываться как в форме презентации, так и на специальных сайтах. В этой связи следует обратить внимание на сервисы: <https://www.sutori.com/>; <https://www.smore.com/>; <https://ru.padlet.com/>; <https://sites.google.com/>; <https://tilda.cc/ru/>. У каждой из этих систем сайтостроения есть свои преимущества и недостатки, поэтому выбор должен определяться конкретной задачей при создании лонгрида.

Использовать данную технологию можно на уроках разного типа, но, на наш взгляд, наиболее уместна она на уроках повторения, обобщения и систематизации получения новых знаний.

В процессе изучения учебного предмета «Литература» важно учитывать следующие дидактические принципы при создании и использовании лонгрида: лонгрид должен быть хорошо структурирован, адекватен теме и содержанию текста; выбор мультимедиа (фото, звук, анимация, инфографика) должен быть обоснован темой лонгрида. Каждый элемент должен раскрывать и дополнять смысл, заложенный в художественном произведении; связки и переходы между элементами лонгрида и мультимедийными вставками должны быть хорошо продуманы; любой лонгрид – это интерпретация первичного текста, которая создается для более глубокого его понимания посредством сотворчества, соавторства [6, 7, 17].

А.Г. Качкаева и С.А. Шомова отмечают, что журналист и критик А. Горбачев делит лонгриды на следующие виды: лонгрид от героя, лонгрид от события, лонгрид от автора, лонгрид от проблемы [12, с. 235–240].

На наш взгляд, для уроков литературы в среднем звене общеобразовательной школы наиболее удобен лонгрид от героя. Именно такие лонгриды было предложено создать ученикам 7 класса при изучении повести

Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». Текст был достаточно сложен для восприятия и понимания, поэтому многие дети либо вообще не прочитали исходный текст, ограничившись кратким пересказом, либо прочитали только его часть, что тоже не позволяло создать целостное впечатление о художественном произведении.

В этой ситуации на помощь пришла технология лонгрид, обучающимся была предложена такая структура проекта, которая обуславливала необходимость знакомства с фактологическим материалом, а также сотворчества, творческого переосмысления персонажа, его «присвоения». Первая часть предполагала работу с текстом и включала в себя следующее: имя героя; биографию героя; характеристику героя (качества характера). Другие разделы лонгрида невозможно было создать без собственного «я», без креативного осмысления проблем художественного текста. Ученикам предлагалось придумать девиз (слоган) героя в виде пословицы или фразеологизма, подобрать песню, соответствующую герою, создать косплей (перевоплощение в персонажа) и придумать страшный сон героя. Каждое из этих заданий носило, безусловно, творческий характер, но не могло быть выполнено без знания фактологического материала. Например, для того чтобы придумать страшный сон, нужно понимать, чего боится персонаж, что для него главное, что второстепенное, что наиболее ценно для него.

Современный ребенок – визуалист, зритель, художник гораздо больше, чем читатель. Лонгрид ставит перед учеником не репродуктивную задачу – прочитать, а креативную и творческую – поиск связей в тексте и ответов на вопросы, имеющие отношение к конкретной сюжетной линии произведения. При этом у обучающегося появляется больше возможностей для творческого поиска. В этом контексте важную роль играет такой вид деятельности, как косплей. Косплей – это вид деятельности и перформанса, в котором участники, называемые косплеерами, носят костюмы и модные аксессуары для представления определенного персонажа. Так, например, косплей можно сделать на основе своей фотографии (что изначально планировалось

педагогом), а можно взять героя известного мультфильма и «достроить» ему необходимые элементы внешности, чтобы она максимально соответствовала его характеру. В этом случае ученик выступает как психолог, определяя корреляцию между внешностью человека, персонажа и его психологическими и физическими качествами. По мнению И.В. Сосновской «школьник становится сам автором, т. к. ищет в произведении ответы именно как автор, который будет создавать свою историю. Он обращается к тексту и неизбежно к себе, к своим чувствам, знаниям, представлениям. И в поисках решения проблемы, поставленной в теме и в тексте, он придет к осмыслению, переосмыслению и дополнению художественного смысла» [15].

При несомненных достоинствах использования технологии лонгрид при работе с художественным текстом необходима скрупулезная работа педагога по недопущению обучающимися ошибок при его создании. К недочетам при структурировании и применении технологии лонгрид относятся: избыточное количество мультимедийных элементов, которые уводят в сторону, мешают работе с художественным произведением; нарушение логики при раскрытии смысла темы; намеренное и неоправданное снижение пафоса художественного произведения, упрощение или искажение авторской позиции.

Учитель всегда должен формировать корректную читательскую позицию обучающегося, не позволяя упрощать исходный текст либо менять его пафос. Лонгрид в этом отношении достаточно уязвим, так как желание творить может увлечь ребенка, заставив его отойти от темы, проблемы и пафоса исходного текста, чего не должен допустить учитель. В этом смысле особую опасность представляют как раз элементы из второй части структуры лонгрида, которая предлагается в данной статье. Именно работая над этими элементами, ученики могут подобрать некорректное или неадекватное общему пафосу художественного произведения средство (например, песню со сниженной эмоциональной окраской для описания героического поступка героя или шуточную поговорку при описании трагического события в жизни персонажа).

Ценностно-ориентированная технология лонгрид позволяет обрабатывать большой объем информации, структурировать ее таким образом, чтобы было удобно ею пользоваться и хранить. Лонгрид является новым инструментом решения задачи сделать урок литературы интересным, понятным и увлекательным для современных детей с присущими им особенностями восприятия и обработки информации.

Таким образом, использование лонгрида в процессе изучения учебного предмета «Литература» позволяет решить одновременно ряд важных задач: повышает интерес обучающихся к школьному курсу «Литература», развивает креативные способности, формирует устойчивые метапредметные компетенции, формирует читательскую грамотность, развивает умение работать в команде.

#### Список литературы:

1. Амирханова Г.Р. Лонгрид: правила, примеры, сервисы. URL: <http://bestapp.menu/longrid-pravila-primery-servisy>
2. Аникина Ю.М., Карпова О.Л. Ценностно-ориентирующие технологии содействия правовой социализации личности студента вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2021 № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN121.pdf>
3. Гадецкий О.П. Ценностно-ориентированная психология: универсальный подход к решению психологических проблем. Ростов-на-Дону: ООО «Медиа-Полис», 2019. 436 с.
4. Глебова И.С. Лонгрид – перспективный формат российской мультимедийной журналистики: опыт и технология создания / Прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы: сб. ст. IX Международной научно-практической конференции: в 4 ч. Ч.1. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. С. 246–252.
5. Дудникова И.Е. Мультимедийный лонгрид в образовательной деятельности // Информационные технологии в образовании. 2021. № 4. С. 98–102.
6. Климко А.Ю. Портретный очерк в формате лонгрида // Медиасреда. 2017. № 12. С. 166–169.
7. Кузина И.В. Лонгрид в филологическом образовании как новый формат онлайн-словарей / Русский язык и культура. Взаимосвязи и взаимодействие: Материалы VI Международного педагогического форума,

Сочи, 02–03 декабря 2019 года. СПб. : Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020. С. 31–39.

8. Купрещенко О.Ф. Учебный лонгрид как мультимодальный текст: к вопросу о специфике жанра // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 2. С. 69–77.

9. Лопанова А.П. Ценностно-ориентирующие технологии в правовой подготовке бакалавра туризма // *Primo aspectu*. 2019. № 1 (37). С. 98–104.

10. Лысенкова М. В. Ценностно-ориентированный подход в системе обучения и воспитания учащихся начальной школы / Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, май 2019 г.). Краснодар : Новация, 2019. С. 37–39.

11. Маджуга А.Г., Вакнин Е.Е., Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Инновационные образовательные технологии проектирования креативно-фасилитационного пространства современной школы: практико-ориентированная монография. Книга 1. Теория и методология: монография. Sillamäe: Balti Rakendus Logoterapia Instituut, 2021. 338 с.

12. Мультимедийная журналистика: учебник для вузов / под общ. ред. А. Г. Качкаевой, С.А. Шомовой. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 413 с.

13. Ожередова И.В. Лонгрид – новая форма реферативного структурирования информации // Перспективы развития фундаментальных наук: Сборник трудов XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 7-и томах. (24–27 апреля 2018 года). Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. С. 169–171.

14. Реализация ценностного подхода в образовании: Коллективная монография / Отв. ред. Л.А. Ибрагимова, О.И. Истрофилова. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 153 с.

15. Сосновская И.В. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2(51). С. 183–197.

16. Тоискин В.С. Мультимедийный лонгрид как цифровой образовательный ресурс // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: Материалы докладов Международной научно-практической конференции (12 сентября 2017 года). Сочи, 2017. С. 45–48.

17. Шевченко Л.Н. Лонгрид как нарративный текст // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»: материалы I Международной научно-методической конференции. М., 2018. С. 86–91.

18. Ballstaedt S.-P., Mandl H., Schnotz W., Tergan S.-O. Texte verstehen, Texte gestalten. München: Urban und Schwarzenberg, 1981. 211 p.

19. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. Oxford. England: Oxford University Press, 1986. 322 p.

20. Robin, B. R. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom // *Theory into practice*. 2008. No 47(3). P. 220–228.

#### References:

1. Amirhanova G.R. Longrid: pravila, primery, servisy. URL: <http://bestapp.menu/longrid-pravila-primery-servisy/>
2. Anikina YU.M., Karpova O.L. Cennostno-orientiruyushchie tekhnologii sodejstviya pravovoj socializacii lichnosti studenta vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021. No 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN121.pdf/>
3. Gadeckij O.P. Cennostno-orientirovannaya psihologiya: universal'nyj podhod k resheniyu psihologicheskikh problem. Rostov-na-Donu: OOO Media-Polis, 2019. 436 p.
4. Glebova I.S. Longrid – perspektivnyj format rossijskoj mul'timedijnoj zhurnalistiki: opyt i tekhnologiya sozdaniya. *Proceed. IX Int, Conf. Proryvnye nauchnye issledovaniya: problemy, zakonomernosti, perspektivy. Part 1*. Penza: MCNS Nauka i Prosveshchenie, 2017. P. 246–252.
5. Dudnikova I.E. Mul'timedijnyj longrid v obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii*. 2021. No 4. P. 98–102.
6. Klimko A.Yu. Portretnyj ocherk v formate longrida. *Mediasreda*. 2017. No 12. P. 166–169.
7. Kuzina I.V. Longrid v filologicheskom obrazovanii kak novyj format onlajn-slovarej. *Russkij yazyk i kul'tura. Proceed. VI Int. Pedagogical Forum Vzaimosvyazi i vzaimodejstvie*, Sochi, December 2–3, 2019. Saint Petersburg: Izd-vo Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, 2020. P. 31–39.
8. Kupreshchenko O.F. Uchebnyj longrid kak mul'timodal'nyj tekst: k voprosu o specifikhe zhanra. *Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie*. 2020. Vol. 11. No 2. P. 69–77.
9. Lopanova A.P. Cennostno-orientiruyushchie tekhnologii v pravovoj podgotovke bakalavra turizma. *Primo aspectu*. 2019. No 1 (37). P. 98–104.
10. Lysenkova M. V. Cennostno-orientirovannyy podhod v sisteme obucheniya i vospitaniya uchaschihsya nachal'noj shkoly. *Proceed. VI Int. Sc. Conf. Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee i budushchee (Krasnodar, May 2019)*. Krasnodar: Novaciya, 2019. P. 37–39.
11. Madzhuga A.G., Vaknin E.E., Afanas'ev V.V., Afanas'eva I.V. Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii proektirovaniya kreativno-fasilitacionnogo prostranstva sovremennoï shkoly: praktiko-orientirovannaya monografiya. Book 1. *Teoriya i metodologiya: monografiya*. Sillamäe: Balti Rakendus Logoterapia Instituut, 2021. 338 p.
12. Mul'timedijnaya zhurnalistika: uchebnyj dlya vuzov. A. G. Kachkaeva, S.A. Shomova (Ed.). Moscow: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2017. 413 p.

13. Ozheredova I.V. Longrid – novaya forma referativnogo strukturirovaniya informacii. Proceed. XV Int Conf. Perspektivy razvitiya fundamental'nyh nauk. In 7 parts. (April 24–27, 2018). Tomsk: Tomsk State University, 2018. P. 169–171.
14. Realizaciya cennostnogo podhoda v obrazovanii: Kollektivnaya monografiya. L.A. Ibragimova, O.I. Istrofilova (Eds.). Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2014. 153 p.
15. Sosnovskaya I.V. Resursy tekhnologii longrid v literaturnom obrazovanii. Pedagogicheskij IMIDZH. 2021. Vol. 15. No 2(51). P. 183–197.
16. Toiskin V.S. Mul'timedijnyj longrid kak cifrovoj obrazovatel'nyj resurs. Sostoyanie i perspektivy razvitiya vysshego obrazovaniya v sovremennom mire: Proceed. Int. Sc. Conf. (September 12, 2017). Sochi, 2017. P. 45–48.
17. Shevchenko L.N. Longrid kak narrativnyj tekst. Lingvisticheskie issledovaniya i ih ispol'zovanie v praktike prepodavaniya discipliny Proceed. I Int. Conf. 'Russkij yazyk i kul'tura rechi'. Moscow., 2018. P. 86–91.
18. Ballstaedt S.-P., Mandl H., Schnotz W., Tergan S.-O. Texte verstehen, Texte gestalten. München: Urban und Schwarzenberg, 1981. 211 p.
19. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. Oxford. England: Oxford University Press, 1986.
20. Robin, B. R. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into practice. 2008. No 47(3). P. 220–228.

УДК 372.881.1

## ЗНАЧИМОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

*Михеева Юлия Александровна*

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики,  
Сибирский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия  
народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской  
Федерации», г. Новосибирск, Россия  
e-mail: [mikheeva-ya@ranepa.ru](mailto:mikheeva-ya@ranepa.ru)*

Статья посвящена эмоциональной стороне обучающих блогов в социальных сетях, которые ведут учителя английского языка. При изучении способов подачи образовательного материала определяется значимая роль эмоциональной составляющей в процессе усвоения иностранного языка и формировании коммуникативной компетенции. Эмоциональная составляющая отмечается как наиболее востребованная при восприятии и освоении предлагаемого языкового контента учащимися. Юмористически окрашенный компонент как самого языкового материала, так и подачи его учителем-блогером наряду с эмоционально насыщенной подачей продуктивно влияют на обучающихся и способствуют более результативному усвоению материала.

**Ключевые слова:** эмоциональный компонент, роль эмоции, учитель-блогер, социальные сети, языковой блог, юмор в обучении, эмоциональная подача контента

## ENHANCING FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH SOCIAL NETWORKS

*Mikheeva Yulia Aleksandrovna*

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics,  
Russian Academy of National Economy and Public Administration, Siberian  
Management Institution (Novosibirsk branch), Novosibirsk, Russia  
e-mail: [mikheeva-ya@ranepa.ru](mailto:mikheeva-ya@ranepa.ru)*

This paper investigates the emotional aspect of educational blogs hosted by English teachers on social networks. By exploring the methods used to deliver educational content, the study highlights the significant role of the emotional component in foreign language acquisition and the development of communicative competence. The emotional element is identified as crucial for students' comprehension and mastery of language content. Particularly, the incorporation of humor in both the language material and its delivery, coupled with emotionally engaging presentations by teaching bloggers, has been found to positively impact students and enhance the effectiveness of learning the material.

**Keywords:** emotional component, role of emotion, teaching blogger, social networks, language blog, humor in teaching, emotional presentation of content

Электронная среда предоставляет многочисленные возможности и огромный потенциал для учителя, использующего социальные сети с целью преподавания, привлекая ресурсы для более эффективного обучения и взаимодействия с учащимися необычными и увлекательными способами. Активными пользователями социальных сетей зарекомендовали себя учителя, обучающие английскому языку в своих языковых блогах. Они находят благодарную аудиторию среди подписчиков, стремящихся изучать английский язык, в том числе в социальных сетях. Одна из самых распространенных социальных сетей, к которой пользователи относятся положительно, – «ВКонтакте». Данная социальная сеть воспринимается как образовательная платформа, поскольку она признана одним из наиболее эффективных поставщиков образовательного контента с актуальной функцией визуальной поддержки, привлекающей целевую аудиторию учащихся [6; 13].

Эффективность обучения напрямую зависит от личности учителя, поэтому современный цифровой педагог, в том числе и учитель иностранного языка, должен обладать харизмой и личным обаянием. В цифровом пространстве среди учителей интенсивно проявляется тенденция развивать свой «личный бренд» для его узнаваемости среди подписчиков. Цифровая среда – это пространство, где представители нынешнего поколения проводят свое время с различными целями, такими как развлечение, общение, обучение, получение информации. Что касается обучения, то для цифровой аудитории лояльность и уважение к своему преподавателю являются наиболее важными факторами. Лояльность может быть достигнута только в том случае, если преподаватель-блогер грамотно ведет свое «цифровое портфолио» и правильно ориентируется в Интернете, что актуально как с точки зрения эффективности обучения, так и с точки зрения авторитета учителя [2: 8]. Первостепенной целью педагога становится стремление вызвать у обучающихся неподдельный интерес к предмету, чтобы они захотели его освоить и погрузиться в него, что обуславливает **актуальность** данной работы. Для того чтобы выделиться на

фоне рынка, блогеры-преподаватели используют присущие им особенности. В блогах, обучающих английскому языку, образовательный контент часто преподносится в эмоционально окрашенной развлекательной форме.

Значимость эмоционального компонента для формирования коммуникативных компетенций учащихся при изучении иностранного языка в социальных сетях определяет **цель** данного исследования.

Эмоция, спровоцированная развлечением, имеет положительную валентность, что усиливает мотивацию при изучении иностранного языка в социальной сети. К таким эмоциям относят удовольствие (восторг, наслаждение). Эти эмоции определяются позитивной образовательной средой, дружелюбными партнерами по коммуникации, интересной подачей содержания и мотивирующим преподавателем, что считается наиболее важным [8]. Удовольствие – одна из наиболее типичных положительных эмоций, которые испытывают учащиеся при изучении иностранного языка в социальной сети. Она выполняет значимую роль в повышении мотивации и готовности студентов к изучению иностранного языка, положительно влияя на продуктивность обучения в блоге. Актуальность получения удовольствия от изучения иностранного языка можно объяснить теорией улучшения и увеличения влияния Б. Фредриксона, в которой положительные эмоции сопровождаются экспансивным образом мышления, расширением набора моделей мышления и поведения [11]. Эмоциональный интеллект преподавателя существенно влияет на появление положительных эмоций в процессе обучения.

Существует и другая сторона психологического аспекта — языковая тревожность [5]. Многие студенты, изучающие иностранный язык вне языковой среды, сталкиваются с определенными лингвистическими проблемами, а также с психологическими барьерами, особенно при обучении в традиционном классе оффлайн: языковой барьер, скорость речи, неуверенность в себе, психологический страх совершить ошибку, быть неправильно понятым [12]. Это требует новых дидактических решений для приобретения опыта

самостоятельной языковой речи, формирования коммуникативной компетенции учащихся. Использование дидактического потенциала социальной сети рассматривается как решение этой проблемы, поскольку самообучение создает условия для повышения эффективности усвоения изучаемого материала. Учащиеся в социальной сети могут самостоятельно изучать иностранный язык и формировать свои коммуникативные компетенции путем обработки и освоения образовательных ресурсов, предоставляемых преподавателями-блогерами, независимо, без какого-либо вмешательства и контроля. Такое индивидуальное самостоятельное обучение помогает цифровому студенту усваивать материал быстро и гибко благодаря отсутствию надзора. Учитель-блогер несет консультационную функцию координатора, наставника, поставщика образовательного контента для учащихся, косвенно принимая участие в их обучении. Отсутствие реального контакта с «контролером» является особенно значимым, а также необходимо понимание того, что учащийся сам определяет, какой контент необходимо освоить из предложенных ему ресурсов.

Коммуникативную компетентность необходимо развивать посредством позитивного социального взаимодействия, которое осуществляется в поле для обратной связи под каждым постом в блоге. Такое общение снижает уровень тревожности, поскольку учащемуся не приходится сталкиваться с языковым барьером, он успевает осмыслить материал, изложенный в посте. Кроме того, электронная среда обучения не оказывает давления на учащегося, обеспечивая более эффективное обучение и высокую успеваемость. Позитивное социальное взаимодействие способствует повышению уверенности и мотивации учащихся. В условиях обучения в социальной сети ответственность за учебный процесс разделена между преподавателем и учеником, что снижает психологическую нагрузку на обучающегося.

Современные блоги, связанные с изучением иностранного языка, часто характеризуются наличием эмоциональной составляющей при подаче контента

преподавателем-блогером. В первую очередь это реализуется через видеоконтент, в котором преподаватели активно и эмоционально используют звук и разнообразные интонации при изложении материала, тем самым создавая акцент и привлекая внимание к содержанию [10]. В речи цифровых учителей английского языка часто используются эмоциональные слова и выражения на английском языке, в том числе сленговые, для привлечения внимания, например, при характеристике события: *crush, hype, cringe, scam, disa, trash, easy-peasy, besties*, а также их аналоги и производные на русском языке: краш, хайп, хайповый, хайповать, кринж, кринжовый, скам, заскамить, диза, трэш, трэшковый, изи-пизи, лпшки (от ЛП – лучшие подруги). Сопровождая содержание изучаемого материала эмоциональной подачей, учителя-блогеры проявляют сценическую функцию, лицедействуя в своих видеороликах: при этом чем более они эмоциональны, тем больше внимания они получают от своей аудитории к представляемому контенту. Таким образом, современный учитель должен обладать хорошим эмоциональным интеллектом и использовать его в своих профессиональных целях для достижения эффективных дидактических результатов, а именно лучшего понимания и освоения материала аудиторией.

Кроме того, среди преподавателей в социальных сетях получило широкое распространение использование юмора, что можно обнаружить в объяснении лексических и грамматических аспектов. Преподаватели выбирают и создают различные нетипичные способы презентации лексических и грамматических особенностей. Юмор является средством реализации этих нетрадиционных видов изучения иностранного языка. Исследователи отмечают, что к нетрадиционным формам обучения относятся технологии необычные методы и структуры, ориентированные на более эффективное осуществление педагогических навыков [3; 4]. Преподаватели активно применяют прагматическую установку, которая при правильной формулировке способствует достижению желаемого эффекта воздействия на целевую

аудиторию. Нестандартные формы проведения уроков лучше привлекают внимание аудитории, повышают интерес к предмету, помогают улучшить освоение изучаемого материала [7]. С точки зрения лексического подхода преподаватели-блогеры склонны использовать различные формы юмористических жанров, такие как шутки, забавные диалоги и рассказы, веселые картинки, скороговорки. Зачастую они прибегают к изображению отрывков из сериалов, фильмов, мультфильмов, шоу, интервью со знаменитостями.

Практика введения юмора при подаче материала считается нетрадиционным методом обучения. По мнению Л.С. Выготского, юмор напрямую влияет на психологическое состояние студентов, вызывая положительные эмоции [1]. Положительный эффект позволяет продуктивно обрабатывать информацию, обеспечивая более интересную, запоминающуюся форму подачи контента. Юмор выполняет регулирующую функцию, так как координирует отношения между преподавателем и аудиторией, благоприятно влияет на психологическое состояние учащихся, направляя их в русло позитивных эмоций.

Один из наиболее распространенных инструментов подачи юмористического контента – показ в ленте короткого видео (15-60 секунд), которое является полифункциональным, поскольку оно обучает, развлекает, оказывает положительный эмоциональный эффект на учащегося. Необходимо отметить, что этот процесс обучения может осуществляться в любое время, в любом месте и при любых обстоятельствах, которые оказываются подходящими лично для студента. Такой формат удобен, поскольку потенциальные учащиеся часто просматривают ленту социальных сетей в поисках развлекательных видеороликов; в том числе в ленте они встречают обучающие английскому языку видео от преподавателей-блогеров, на которых они подписаны. Обыгрывая в видеоклипах целевую лексику, реже грамматику, учитель-блогер исполняет определенную роль в какой-либо ситуации или

показывает эпизод из своей личной жизни. Применяя иммерсивный подход, учитель погружает обучающихся в языковую среду через юмористически окрашенный контент, что продуктивно способствует изучению таргетированной лексики, а именно устойчивых словосочетаний, фразовых глаголов, идиом, многозначной лексики, синонимов, антонимов, жаргонных словосочетаний. Помимо этого, данные способы развивают коммуникативные навыки, поскольку под каждым постом учащиеся могут практиковаться в разделе комментариев и предлагать свои примеры с активной лексикой из видеоролика, задавать вопросы, высказывать мнение, обмениваться опытом, давать советы и т. д.

В блоге преподавателя английского языка Марии Батхан зачастую используется английский сленг с целью привлечения внимания аудитории. Характерные для ее материалов юмористический и эмоциональный компоненты оказывают особый психологический эффект: информация воспринимается как более занимательная и привлекательная, лучше запоминается. Важно упомянуть, что указанный обучающий блог имеет самую многочисленную аудиторию среди блогов по обучению английскому языку на платформе ВК, которые были проанализированы для данного исследования. Такой комплексный подход, когда блог сочетает как лексический подход, так и эмоциональный компонент при подаче образовательного контента, видится наиболее эффективным для изучения английского языка, позволяя аудитории лучше запоминать лексику, способствуя ее усвоению в режиме обратной связи, активизируя творческие способности обучающегося.

Таким образом, успешные обучающие блоги в социальных сетях, предоставляющие материалы для изучения иностранного языка, характеризуются наличием эмоциональной составляющей при презентации контента преподавателем-блогером. Современный педагог должен обладать эмоциональным интеллектом и применять его в своих профессиональных целях для достижения лучших дидактических результатов. Сочетание эмоциональной

и юмористической составляющей в процессе обучения иностранному языку способствует развитию коммуникативных компетенций обучающихся, поскольку при эмоциональной подаче языковой материал, особенно юмористически окрашенный, рассматривается как наиболее увлекательный, заметный, интересный и продуктивный для тех, кто изучает иностранный язык.

### Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : АСТ, Астрель, 2008. 672 с.
2. Демидова Е.А. Развитие цифровых компетенций педагогов (из опыта работы МГПУ и ФИОП РОСНАНО). URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/razvitie-tsifrovyyh-kompetentsij-pedagogov-v-protseesse-realizatsii-tselevoj-programmy-povysheniya-kvalifikatsii-iz-opyta-raboty-mgpu-i-fiop-rosnano/>
3. Ершов Р.В., Шарапов, Р.З. Представление о чувстве юмора в психологии // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 16–22.
4. Кликушина Т.Г. Юмор как нестандартное средство обучения лексике английского языка в старших классах // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2020. № 1. С. 44–47.
5. Рафикова А.С. Роль эмоций в коллаборативном обучении иностранным языкам // Психологические науки. 2022. № 3 (32). С. 6–14.
6. Соколова А. Аудитория восьми крупнейших соцсетей в России в 2023 году: исследования и цифры. URL: <https://ppc.world/articles/auditoriya-vosmi-krupneyshih-socsetey-v-rossii-issledovaniya-i-cifry/>
7. Фаязова Е.А. Нестандартные уроки. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/612288>
8. Чоросова О.М., Горохова Н.И., Иванова А.И., Иванова М.Д. Современное состояние профессионального развития педагогов в условиях трансформации цифрового образования // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 3 (19). С. 42–46.
9. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2014. 4 (2). P. 237–274.
10. Ferreira M., Lopes B., Granada A., Freitas H. & Loureiro J. Audio-Visual Tools in Science Communication: The Video Abstract in Ecology and Environmental Sciences // Front. Commun. 2021. Vol. 6. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2021.596248/full>, <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.596248>

11. Fredrickson B.L. Positive Emotions Broaden and Build / B.L. Fredrickson. Текст: электронный // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013. Vol. 47. P. 1–53.

12. Kayavo V.A. Language Anxiety as a Problem in Teaching a Foreign Language and the Factors of Its Occurrence: Analysis of Theoretical and Empirical Studies. In *Pedagogical Education in Russia*. 2021. No. 4. P. 41–50. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_04\_05.

13. Munoz L.P. Use of Visual aids (videos) in teaching Chemistry/biomedical science: If "a picture is worth a thousand words" what about 10 thousand pictures? Conference: LED4002 PGCert Higher Education At: Middlesex University London. Affiliation: Middlesex University. 2017. DOI:10.13140/RG.2.2.29870.61760.

### References:

1. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psihologia*. Moscow: AST, Astrel, 2008. 672 p.

2. Demidova E.A. Razvitiye tsifrovih kompetentsiy pedagogov (iz opyta raboty MGPU i FIOP ROSNANO). URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/razvitiye-tsifrovih-kompetentsiy-pedagogov-v-protse-realizatsii-tselevoj-programmy-povysheniya-kvalifikatsii-iz-opyta-raboty-mgpu-i-fiop-rosnano/>

3. Ershov P.V., Sharapov R.Z. Predstavlenie o chuvstve jumora v psihologii. *Vestnik RUDN. Seriya pedagogiki i psikhologii*. 2012. No 3. P.16–22.

4. Klikushina T.G. Yumor kak nestandartnoye sredstvo obucheniya leksike angliyskogo yazika v starshih klassah. *Vestnik Taganrogskogo instituta im. A.P. Chekhova*. 2020. No 1. P. 44–47.

5. Rafikova A.S. Rol emotsii v koloborativnom obuchenii inostrannym yazykam. *Psihologicheskie nauki*. 2022. No 3 (32). P. 6–14

6. Sokolova A. Auditoriya vosmi krupneishih sotssetei v Rossii v 2023: issledovaniya i tsifry. 2023. URL: <https://ppc.world/articles/auditoriya-vosmi-krupneyshih-socsetey-v-rossii-issledovaniya-i-cifry/>

7. Fayazova E.A. Nestandardnie uroki. 2012. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/612288>

8. Chorosova O.M., Gorohova N.I., Ivanova A.I., Ivanova M.D. Sovremennoye sostoyanie professionalnogo razvitiya pedagogov v usloviyah transformatsii tsifrovogo obrazovaniya. *Vestnik Severo-Vostochnogo Federalnogo Universiteta im. M.K. Ammosova. Serii: Pedagogika. Psihologia. Filosofia*. 2020. No 3 (19). P. 42–46

9. Dewaele J.-M. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014. No 4(2). P. 237–274.

10. Ferreira M., Lopes B., Granada A., Freitas H., Loureiro J. Audio-Visual Tools in Science Communication: The Video Abstract in Ecology and Environmental Sciences. *Front. Commun*. 2021. Vol. 6. URL: DOI:[10.3389/fcomm.2021.596248](https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.596248)

11. Fredrickson B.L. Positive Emotions Broaden and Build. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013. Vol. 47. P. 1–53.

12. Kayavo V.A. Language Anxiety as a Problem in Teaching a Foreign Language and the Factors of Its Occurrence: Analysis of Theoretical and Empirical Studies. In *Pedagogical Education in Russia*. 2021. No. 4. P. 41–50. DOI:10.26170/2079-8717\_2021\_04\_05.

13. Munoz L. P. Use of Visual aids (videos) in teaching Chemistry/biomedical science: If "a picture is worth a thousand words" what about 10 thousand pictures? Conference: LED4002 PGCert Higher Education At: Middlesex University London. Affiliation: Middlesex University. June 2017. DOI:10.13140/RG.2.2.29870.61760.

УДК 378

## РОЛЬ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Морозова Ольга Петровна*

*Доктор педагогических наук, профессор, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия*

*e-mail: [mop@mail.asu.ru](mailto:mop@mail.asu.ru)*

В статье раскрывается и обосновывается значение федеральной инновационной площадки (ФИП) в системе педагогического образования классического университета. Показано влияние данной структуры на модернизацию всех его компонентов. Приводится доказательство, что своим инновационным содержанием федеральная инновационная площадка задает особый вектор и уровень развития педагогического образования в системе классического университета, определяет его методологические основания, ценностно-целевые ориентиры, содержательные и процессуальные характеристики. Подчеркивается, что главным результатом деятельности ФИП выступает изменение качества педагогического образования, подготовка Учителя новой эпохи.

**Ключевые слова:** федеральная инновационная площадка, педагогическое образование, будущий учитель, особенности классического университета, модернизация.

## ENHANCING PEDAGOGICAL EDUCATION IN CLASSICAL UNIVERSITIES THROUGH THE FEDERAL INNOVATION PLATFORM

*Morozova Olga Petrovna*

*Professor, Altai State University, Barnaul, Russia*

*e-mail: [mop@mail.asu.ru](mailto:mop@mail.asu.ru)*

The article underscores the significance of the Federal Innovation Platform (FIP) within the framework of pedagogical education at classical universities. It elucidates how this platform influences the modernization of various educational components. By examining the innovative essence of the FIP, the article demonstrates how it establishes a distinct trajectory and standard for the development of pedagogical education within classical university systems. The FIP is shown to shape the methodological underpinnings, value-driven principles, substantive characteristics, and procedural elements of pedagogical education. Furthermore, the article highlights that the primary outcome of the FIP's initiatives is the transformation of the quality of teacher education, leading to the cultivation of educators suited for the demands of the contemporary era. The FIP plays a pivotal role in redefining the training process to produce Teachers of a new generation, equipped with the skills and knowledge necessary to excel in the evolving educational landscape.

**Keywords:** federal innovation platform, pedagogical education, future teacher, features of the classical university, modernization.

Современная Концепция подготовки педагогических кадров [4] как стратегия развития системы высшего педагогического образования призвана

решить масштабные, качественно новые задачи, связанные с формированием личности учителя, способного эффективно работать в школе в условиях новых реалий, детерминированные национальными целями развития России, современными трендами и вызовами образования.

Особая роль в реализации данной Концепции принадлежит федеральной инновационной площадке как важной составляющей системы педагогического образования классического университета, организации, «осуществляющей образовательную деятельность» ... , «реализующей инновационные проекты или программы, которые имеют существенное значение для обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [2].

В настоящее время в педагогической науке накоплен определенный фонд исследований, посвященных изучению деятельности инновационных площадок, в различных аспектах. Так, в работах Лавиной Т.А. [5], Мазниченко М.А. [6] и др. представлены результаты анализа деятельности федеральных инновационных площадок, действующих на базе университетов, в том числе и в области педагогического образования. Аверина Л.В. [1] показывает роль федеральной инновационной площадки в дополнительном образовании университета. По мнению Игнатъевой Г.А. [3], инновационная площадка представляет собой своеобразный синтез науки, ориентированной на практику, и практику, содержание которой основано на современных достижениях науки. В работе Русских Г.А. [10] раскрывается ценностный потенциал инновационной площадки в организации профессиональной ориентации в вузе.

Вместе с тем анализ научных публикаций свидетельствует о недостаточной степени изученности данной проблемы применительно к классическому университету.

В связи с этим цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать роль и позитивное влияние федеральной инновационной площадки на педагогическое образование в классическом университете.

В исследовании были использованы теоретические методы: анализ научной литературы, а также обобщение полученных выводов, которые помогли разработать теоретические основы исследования, раскрыть значение ФИП для развития педагогического образования в классическом университете.

В ходе проведенного теоретико-экспериментального исследования нам удалось, прежде всего, выявить влияние федеральной инновационной площадки на развитие педагогического образования в классическом университете.

Концепция ФИП определяет методологию развития педагогического образования в новых условиях. Она связана, в первую очередь, с реализацией ряда методологических подходов.

Целостный подход (Бабанский Ю.К., Борулава М.Н., Ильин В.С., Краевский В.В., Макаренко А.С. и др.) требует установления единства и преемственности всех этапов системы непрерывного педагогического образования, формирования у будущих учителей междисциплинарных компетенций, позволяющих им развивать у школьников системные представления об изучаемых процессах и явлениях, осуществлять целостное воспитание личности ребенка, установку на конструирование и реализацию целостного педагогического процесса.

Целостный подход гармонично дополняется в нашем исследовании синергетическим подходом (Князева Е.Н., Курдюмов С.П., Таланчук Н.М., Пригожин И., Хакен Г. и др.), основанном на идее о том, что осуществление профессиональной деятельности в современных условиях будет всегда сопровождаться ситуациями неопределенности в силу различных факторов, и данное обстоятельство будет детерминировать процесс профессиональной подготовки выпускников классического университета. Согласно

синергетическому подходу, эта подготовка представляет собой открытую динамично развивающуюся систему, субъектам которой, их способу мышления присуще диалогичность, коммуникативность, а деятельности – сотворчество. Одной из центральных идей синергетики, важной для определения методологии педагогического образования в классическом университете под влиянием ФИП, выступает идея самоорганизации субъекта, ее стимулирующего влияния на самовыражение, самореализацию выпускника педагогических направлений подготовки университета.

Субъектно-деятельностный подход (Ананьев Б.Г., Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., Леонтьев А.Н., Маркина А.К., Никандров Н.Д., Пидкасистый П.И., Рубинштейн С.Л., Сластенин В.А. и др.), реализуемый в нашем исследовании, означает такую организацию профессиональной подготовки студентов университета в контексте происходящих инновационных процессов общества, при которой у будущих учителей формируются авторская позиция, надситуативная активность, установка на дальнейшее саморазвитие и др.

Задаваемая ФИП методология неизбежно апеллирует к использованию гуманитарного подхода (Бордовская Н.В., Чершунский Б.С., Зинченко В.П., Козырев В.А., Косьян А.А., Новиков А.М., Сенько Ю.В. и др.) как методологической ориентации развития педагогического образования, в ходе которого обосновывается зависимость устойчивого развития региона от того, в какой мере у выпускников-педагогов университета сформирована «собственно человеческая форма отношения к окружающему миру и к самому себе, своей собственной деятельности в нем» [9, с. 87].

Гуманитарный подход к организации педагогического образования в классическом университете наполняет его культурными, человеческими смыслами и помогает сквозь эту «призму» посмотреть на свою профессию, вклад в развитие региона средствами своей профессии.

Развитие высшего, в том числе и педагогического, образования в современных условиях осуществляется на основе компетентностной парадигмы. В связи с этим одним из определяющих ФИП методологических ориентиров в исследовании заявленной нами проблемы становится компетентностный подход (Байденко В.И., Болотов В.А., Вербицкий А.А., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Сыманюк Э.Э., Татур Ю.Г., Хуторской А.В. и др.). Новый тип организации профессиональной подготовки студентов университета в контексте компетентностного подхода основан прежде всего не на приобретении обучаемыми знаний, а на развитой способности осмысленного применения этих знаний при решении учебных и производственных ситуаций.

В своем единстве обозначенные выше подходы выступают своего рода методологической платформой для выстраивания стратегии и тактики педагогического образования в классическом университете в условиях современной социокультурной ситуации.

ФИП определяет также ценностно-целевые ориентиры развития педагогического образования в классическом университете, которые состоят в следующем:

- модернизация педагогического образования на основе реализации ценностного потенциала высшего образовательного учреждения классического типа, который заключается в фундаментализации научного знания, исследовательской направленности и опережающем характере процесса обучения, гуманитаризации содержания вузовского образования;

- трансформация содержания и технологий педагогического образования на основе интеграции предметного, социогуманитарного, психолого-педагогического и методического знания, в результате чего у будущих учителей формируется целостный образ профессионально-педагогической деятельности с учетом современных трендов и вызовов в условиях цифровизации общества;

- внедрение модели педагогического образования, обеспечивающей каждому студенту возможность формирования индивидуального образовательного маршрута для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Мы полагаем также, что под влиянием деятельности федеральной инновационной площадки в классическом университете происходит усиление педагогической составляющей в профессиональном сознании ученых и преподавателей, которая выражается в формировании педагогической направленности мотивационной и ценностно-смысловой сферы научно-педагогических работников (мотивы, интерес к участию в подготовке педагогических кадров, понимание значимости подготовки будущих учителей в классическом университете, осмысление важности ценностного потенциала классического университета в его реализации в подготовке будущих учителей); развитии у них профессионально-педагогического мышления (включение в категориальные структуры мышления преподавателей понятий, описывающих процессы, происходящие в педагогическом образовании, структурирование образовательного материала как системы педагогических задач, направленность профессионального мышления преподавателей на использование любой информации для решения тех или иных педагогических задач, а также в формировании личности преподавателя как субъекта системы педагогической деятельности (установка преподавателей на участие в разработке и реализации программ педагогической направленности, готовность преподавателей к инновационным преобразованиям в системе подготовки учительских кадров).

ФИП оказывает также влияние на рост научных исследований в области подготовки педагогических кадров в классическом университете. Речь идет о научных изысканиях в области разработки путей реализации эвристического потенциала классического университетского образования в подготовке будущих учителей; проблемы интеграции в развитии педагогического

образования в классическом университете, подготовки элитных педагогов, лидеров образования в образовательном учреждении такого типа. Не менее важным результатом в данном случае оказывается формирование у научно-профессионального сообщества университета готовности адаптировать результаты своих научных исследований к содержанию вузовского образования, связанного с подготовкой будущих педагогов, а также способности создавать дидактические конструкты, содержание которых основано на совместном исследовательском поиске учителя и ученика.

ФИП выступает фактором развития образовательной деятельности по подготовке будущих учителей в классическом университете, что проявляет себя в создании и реализации новых образовательных программ, прежде всего, двухпрофильного бакалавриата и магистратуры; расширении спектра программ дополнительного профессионального образования, связанных с овладением новым видом профессиональной деятельности; повышением качества подготовки будущих учителей; разработкой новых подходов к развитию системы довузовской педагогической подготовки школьников.

В результате деятельности ФИП усиливается также педагогическая направленность внеаудиторной деятельности в классическом университете. Этому способствуют особым образом организованные профориентационная работа студентов со школьниками, волонтерская деятельность, а также совместная исследовательская деятельность в системе «студент-старшеклассник».

ФИП стимулирует консолидацию усилий преподавателей университета в решении многих образовательных задач, развивая их коллективную педагогическую деятельность, формируя установку на совместное педагогическое творчество в подготовке будущих учителей. Происходит становление совокупного субъекта педагогического образования. Основой такого профессионального сотрудничества выступают взаимопонимание, взаимопомощь, взаиморазвитие.

Таким образом, деятельность федеральной инновационной площадки выступает важным фактором развития педагогического образования в классическом университете, оказывая серьезное влияние на качественную реконструкцию всех его компонентов, динамизируя происходящие в нем инновационные преобразования, способствуя успешной подготовке педагогов для Новой школы, проявляющих готовность к воспитанию будущей интеллектуальной элиты общества. Это нашло отражение и в наших предыдущих исследованиях.

### Список литературы:

1. Аверина Л.В. Роль Федеральной инновационной площадки в системе дополнительного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. 2018. Серия: Психолого-педагогические науки. Том 15, №3. С. 6–18.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024).  
URL:[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffd4ab6/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffd4ab6/)
3. Игнатъева Г.А., Мольков А.С. Инновационная площадка как место встречи практикоориентированной науки и наукоориентированной практики // Историческая социально-образовательная мысль. 2012. № 3 (13). С. 109–113.
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/>
5. Лавина Т.А., Захарова А.Н., Грицкевич Т.И. Современное педагогическое образование: анализ трендов развития (по материалам лучших практик работы федеральных инновационных площадок) // Вопросы образования и психологии: монография. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 15–31.
6. Мазниченко М.А., Дубовицкая Т.Д. Анализ деятельности федеральных инновационных площадок на базе университетов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 1 (49). С. 153–161.
7. Морозова О.П. Подготовка «элитных» педагогических кадров в классическом университете как гарант устойчивого развития региона // Мир науки, культуры и образования. 2022. № 3 (94). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-elitnyh-pedagogicheskikh-kadrov-v-klassicheskom-universitete-kak-garant-ustoychivogo-razvitiya-regiona>

8. Морозова О.П. Развитие педагогического образования в классическом университете: инновационные модели подготовки учительских кадров // Молодые университеты на пути инновационного развития: история и современность: материалы Международной науч.-практ. конф.: АлтГУ, Барнаул, 2023.

9. Новиков А.Н. Методология образования. Москва: Эгвес, 2008. 488 с.

10. Русских Г.А., Береснева Е.В., Шукшанова Е.Г. Инновационная площадка как средство профориентационной работы института естественных наук ВятГГУ // Концепт. Спецвыпуск. 2016, № 01. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-ploschadka-kak-sredstvo-proforientatsionnoy-raboty-instituta-estestvennyh-nauk-vyatggu>

#### References:

1. Averina L.V. Rol' Federal'noy innovatsionnoy ploschadki v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2018. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. Vol. 15, No 3. P. 6–18.

2. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 25.12.2023) "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2024). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffda4ab6/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffda4ab6/)

3. Ignat'eva G.A., Mol'kov A.S. Innovatsionnaya ploschadka kak mesto vstrechi praktikoorientirovannoy nauki i naukoorientirovannoy praktiki. Istoricheskaya sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. 2012. No 3 (13). P. 109–113.

4. Kontsepsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii, 24.06.2022. No 1688-r. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/>

5. Lavina T.A., Zakharova A.N., Gritskevich T.I. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie: analiz trendov razvitiya (po materialam luchshikh praktik raboty federal'nykh innovatsionnykh ploschadok). Voprosy obrazovaniya i psikhologii: monografiya. Cheboksary: LLC Izdatel'skiy Dom Sreda, 2021. P. 15–31.

6. Maznichenko M.A., Dubovitskaya T.D. Analiz deyatel'nosti federal'nykh innovatsionnykh ploschadok na baze universitetov. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2023. No 1 (49). P. 153–161.

7. Morozova O.P. Podgotovka elitnykh pedagogicheskikh kadrov v klassicheskom universitete kak garant ustoychivogo razvitiya regiona. Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. 2022. No 3 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-elitnyh-pedagogicheskikh-kadrov-v-klassicheskom-universitete-kak-garant-ustoychivogo-razvitiya-regiona>

8. Morozova O.P. Razvitie pedagogicheskogo obrazovaniya v klassicheskom universitete: innovatsionnye modeli podgotovki uchitel'skikh kadrov. Proceed. Int Sc.

Conf. Molodye universitety na puti innovatsionnogo razvitiya: istoriya i sovremennost: Altai State University, Barnaul, 2023.

9. Novikov A.N. Metodologiya obrazovaniya. Moscow: Egves, 2008. 488 p.

10. Russkikh G.A, Beresneva E.V., Shukshanova E.G. Innovatsionnaya ploshchadka kak sredstvo proforientatsionnoy raboty instituta estestvennykh nauk VyatGGU. Kontsept. Spetsvypusk. 2016, No 01. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-ploshchadka-kak-sredstvo-proforientatsionnoy-raboty-instituta-estestvennyh-nauk-vyatggu>

УДК 159.9

**АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ УЧАСТИЯ  
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЯХ****Пароньянц Ирина Владимировна***Старший преподаватель, Севастопольский государственный университет, г.**Севастополь, Россия**e-mail: [benedik72@mail.ru](mailto:benedik72@mail.ru)***Дулида Светлана Сергеевна***Студентка, «Севастопольский государственный университет»,**г. Севастополь, Россия**e-mail: [nik33ita@mail.ru](mailto:nik33ita@mail.ru)*

В статье рассматривается влияние боевого стресса на особенности адаптации военнослужащих в постэкстремальный период. Особое внимание уделено психологическим особенностям участников боевых действий. Проанализированы подходы А.Г. Караяни, И.В. Сыромятникова, Л.А. Китаева-Смыка, П.А. Корчемного, Р.В. Кадырова, А.Г. Маклакова, И.В. Гудковой. Обоснована необходимость психологического сопровождения возвращения участников боевых действий в мирную жизнь с целью профилактики посттравматических стрессовых расстройств и дезадаптации. Проведено эмпирическое исследование с помощью опросника враждебности Басса-Дарки (адаптация – С.Н. Ениколопов), методики экспресс-диагностики психологической безопасности личности И.И. Приходько, методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, личностной шкалы проявлений тревоги Дж. Тейлора (адаптация – В.Г. Норакидзе), методики «Духовный кризис» Л.В. Шутовой, А.В. Ляшук. По результатам исследования предпринят анализ психологических последствий участия в боевых действиях у военнослужащих в ходе специальной военной операции. Установлено, что определённое количество военнослужащих после боевого стресса справляется с возвращением к гражданской жизни. Вместе с тем некоторые участники боевых действий демонстрируют проблемы адаптации.

**Ключевые слова:** военнослужащие, боевой стресс, постэкстремальный период, социально-психологическая адаптация, психологическая безопасность личности, духовный кризис.

**EXAMINING THE PSYCHOLOGICAL FALLOUT OF COMBAT STRESS  
ON MILITARY PERSONNEL****Paronyants Irina Vladimirovna***Senior Lecturer, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia**e-mail: [benedik72@mail.ru](mailto:benedik72@mail.ru)***Dulida Svetlana Sergeevna***student, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia**e-mail: [nik33ita@mail.ru](mailto:nik33ita@mail.ru)*

The article delves into how combat stress impacts the adaptive traits of military personnel in the aftermath of extreme situations. It focuses on the psychological aspects of combat-related challenges, analyzing the perspectives of A. G. Karayani, I. V. Syromyatnikov, L. A. Kitaev-Smyk, P.A. Korchemny, R.V. Kadyrova, and A.G. Maklakova. Emphasizing the importance of a structured psychological transition for combatants back to civilian life to mitigate posttraumatic stress disorders and maladjustment, the study conducted an empirical analysis. Various assessment tools were employed, including the Buss-Durkee hostility inventory (adapted by S.N. Enikolopov), I.I. Prikhodko's method for psychological security diagnostics, K. Rogers and R. Diamond's method for socio-psychological adaptation diagnosis, and J. Taylor's anxiety scale (adapted by V. G. Norakidze). Additionally, the study utilized the 'Spiritual Crisis' methods by L.V. Shutova and A.V. Lyashuk. The results shed light on the psychological aftermath of military personnel's involvement in combat situations during special military operations. While some servicemen successfully readjust to civilian life post-combat stress, others encounter challenges in adaptation.

**Keywords:** military personnel, combat stress, post-extreme period, sociopsychological adaptation, psychological safety of the individual, spiritual crisis.

Боевая обстановка по уровню экстремальности превосходит другие чрезвычайные ситуации. В случае обстоятельств, несущих прямую угрозу жизни, человек действует согласно эволюционному механизму – инстинкту самосохранения. Военнослужащий, исполняя свой воинский долг, продолжает выполнять боевые задачи и действует вопреки врожденному регулятору поведения. Для того чтобы выжить в подобной обстановке со столь высоким уровнем экстремальности, организм и психика человека вынуждены перестроиться коренным образом. На помощь приходит уникальный приспособительный механизм – стресс. Стресс-факторы боя вызывают боевой стресс, который, в свою очередь, помогает преодолевать предельные как физические, так и психологические нагрузки и в целом мобилизует ресурсы выживания. По мере приобретения опыта в боевой обстановке у военнослужащего формируется определенный способ реагирования, обеспечивающий выживание в бою. Однако в постэкстремальный период, в особенности при возвращении к мирной жизни, механизмы стрессового реагирования не позволяют быстро и бесконфликтно вернуться к обычным условиям жизнедеятельности, а также встроиться в систему социальных связей. Военнослужащий, наученный распознавать потенциальную опасность и угрозу, на похожий стимул или неожиданное движение, звук в небоевой обстановке

может ответить защитным маневром. Из этого следует, что проблема выхода из войны не менее сложна, чем проблема вхождения в нее.

Вопросы исследования психологических последствий участия военнослужащих в боевых действиях получили развитие в трудах военных психологов А.Г. Караяни, И.В. Сыромятникова, Л.А. Китаева-Смыка, П.А. Корчемного, Р.В. Кадырова, И.В. Гудковой, А.Г. Маклакова, М.М. Решетникова и др. В совместной работе А.Г. Караяни и И.В. Сыромятникова именно боевой стресс рассматривается как основная реакция воина на боевые события. По мнению авторов, адаптационная активность человеческого организма в условиях боевой обстановки сопровождается напряжением механизмов саморегуляции и формированием приспособительного поведения [5, с. 192]. П.А. Корчемный выделяет перцептивную, интеллектуальную, эмоциональную, волевою, мотивационную формы напряженности [8, с. 114]. Наряду с этим Л.А. Китаев-Смык отмечает, что внешняя ситуация способствует лишь выявлению адекватности или неадекватности функциональных, в том числе психических возможностей человека в процессе выполнения той или иной деятельности [7, с. 49]. Из этого следует, что боевой стресс является важнейшим условием перехода психики и всех систем организма военнослужащего с мирного на военный режим функционирования.

А.Г. Караяни отмечает, что эмоции и чувства, связанные с переживанием хода и исхода боевых действий, взаимоотношений с сослуживцами, являются центральными в эмоциональной сфере военнослужащих [4, с. 326]. Анализ военной литературы показал, что адаптация к боевым условиям закрепляет в характере некоторых воинов повышенную ранимость, недоверчивость, отгороженность, разочарование и страх перед будущим, нарушение социальной коммуникации, склонность к агрессивному поведению [5, с.70]. В связи с этим И.В. Гудкова акцентирует внимание на том, что стабильное эмоциональное состояние военнослужащих обеспечивает поддержание Российской армии в состоянии оптимальной боеспособности [2].

При изучении динамики психического состояния военнослужащих в различные периоды боевых действий А.Г. Маклаковым было отмечено, что у подавляющего большинства нарушения не выходили за пределы психической нормы и были связаны с состоянием эмоциональной сферы, а именно с постоянным чувством тревоги, страха, подавленным настроением [9, с. 19]. Согласно результатам исследований военных психологов, особенности адаптации в боевых условиях приводят к тому, что социальное состояние человека при возвращении к прежней мирной жизни характеризуется так называемым кризисом идентичности, то есть утратой целостности и веры в свою социальную роль [3, с. 5]. Вместе с тем Р.В. Кадыровым установлено, что в условиях угрозы жизни проявляются изменения не только негативные, но и позитивные, связанные с целеполаганием и изменением смысла жизни [6].

Перечисленные исследования обеспечили основы для понимания последствий военного стресса, однако по-прежнему актуальной остается проблема психологического сопровождения возвращения участников боевых действий в мирную жизнь. На сегодняшний день данное направление требует дальнейшей разработки и привлечения внимания многих специалистов, особенно психологов, и будет способствовать профилактике посттравматических стрессовых расстройств и дезадаптации.

Целью нашей статьи является анализ психологических последствий участия в боевых действиях в ходе специальной военной операции.

В исследовании приняли участие 27 военнослужащих, участников СВО в возрасте от 21 до 45 лет. Для исследования комплекса психологических проявлений военнослужащих после участия в боевых действиях были использованы:

– методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда для выявления особенностей адаптационного периода личности [11, с. 93];

- опросник враждебности Басса-Дарки (адаптация – С.Н. Ениколопов) для диагностики агрессивных и враждебных реакций [1, с. 189];
- личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора (адаптация – В.Г. Норакидзе) для диагностики уровня тревоги [1, с. 223];
- методика экспресс-диагностики психологической безопасности личности И.И. Приходько, отражающая степень психической защищенности человека, возможность сохраняться на достаточно стойком дееспособном уровне во время выполнения служебно-боевых задач в обычных и экстремальных условиях [10];
- методика «Духовный кризис» Л.В. Шутовой, А.В. Ляшук для диагностики духовного кризиса [11, с. 204].

Результаты значений интегральных показателей социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда отображены на рисунке 1.

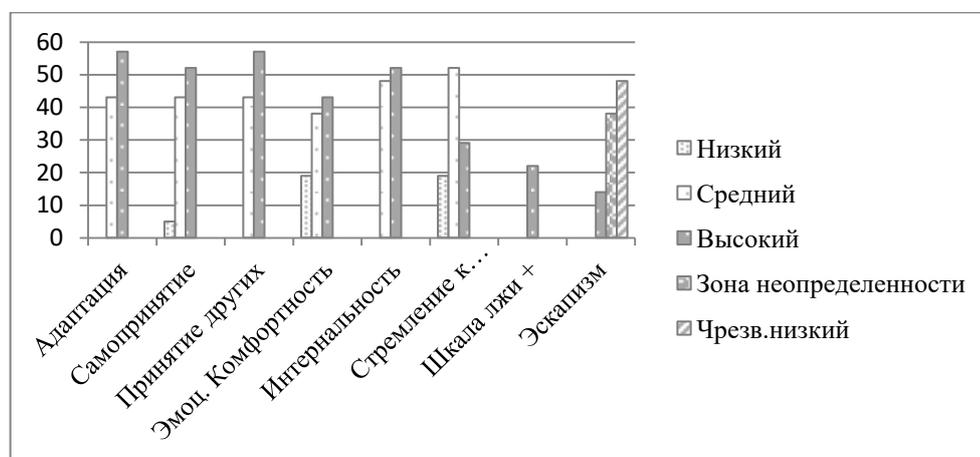


Рис. 1. Результаты интегральных показателей по тесту социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

Как можно видеть из рис. 1, 22% испытуемых имеют высокие показатели по шкале лжи, что может быть результатом сознательного обмана, а также и нереалистичного взгляда на самого себя. 57% военнослужащих имеют высокий уровень приспособления к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и

интересами. 43% респондентов склонны к внешним и внутренним конфликтам, однако реакция на внешние события соответствует целям и задачам личности.

В числе интегральных показателей социально-психологической адаптации у военнослужащих отмечены высокие показатели самопринятия (52%), принятия других (57%), эмоциональной комфортности (43%), интернальности (52%). 43% испытуемых сомневаются в себе, 5% не удовлетворены своими личностными чертами. 43% респондентов имеют защитные барьеры и избирательно относятся к людям. 38% – имеют среднюю выраженность эмоциональной комфортности. 19% респондентов испытывают чувство страха, тревоги, беспокойства, неуверенности в себе, чрезмерной озабоченности. Средние значения интернальности, выявленные у 48% военнослужащих, говорят о смешанном локусе контроля, т. е. для таких испытуемых достижение успеха может быть всего лишь делом случая, стечением обстоятельств.

29% военнослужащих имеют потребность занимать главенствующее положение над другими субъектами, постоянно воздействовать на них, приказывать. 52% – стремятся к лидерству, руководству в решении и вместе с тем к выполнению поставленных кем-то задач. Низкие показатели стремления к доминированию выявлены у 19% военнослужащих.

Для 48% военнослужащих не свойственно избегать проблемных ситуаций. 38% – имеют желание отделиться от реалий повседневной жизни. 14% – имеют стремление уйти от реальной жизни в мир иллюзий. Подобная реакция, как правило, является следствием непрекращающегося стресса, психологической травмы.

Кроме интегральных показателей дополнительно были проанализированы механизмы психологической адаптивности. Результаты диагностики комплекса психологических проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации, представлены на рисунке 2.

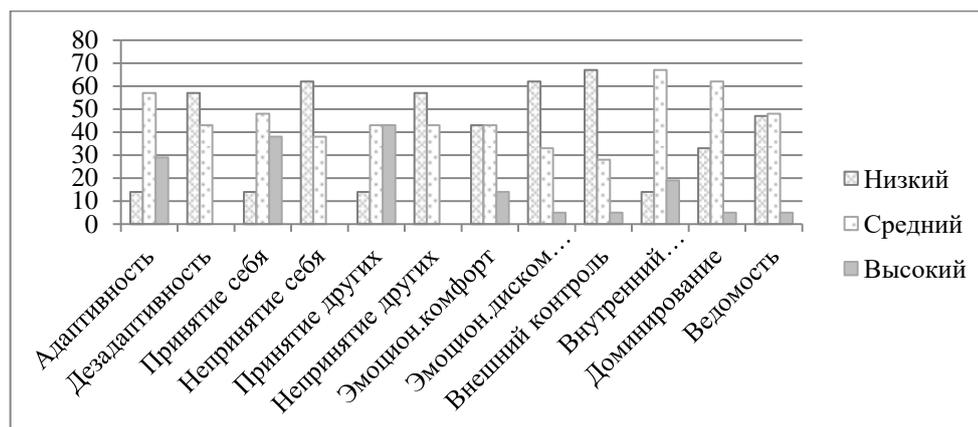


Рис. 2. Результаты комплекса проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации, по методике К. Роджерса и Р.Даймонда

Сравнительный анализ таких характеристик, как адаптивность и дезадаптивность, показал, что большая часть военнослужащих имеет средние оценки по этим показателям. А именно – 29% военнослужащих имеют оптимальную реализацию внутренних возможностей, способностей и личностного потенциала. Низкая адаптивность определена у 14% обследуемых. У 43% военнослужащих выявлена неприспособленность психической деятельности к условиям окружающей среды.

38% военнослужащих реально оценивают свои качества, способности и возможности, обладают пониманием и принятием выработанных ценностей, а также насущных потребностей. 14% – имеют низкую степень согласия с самими собой. Умеренно выраженный уровень проявления неприятия себя (средний уровень) продемонстрировали 38% военнослужащих.

Высокий уровень готовности принимать других людей такими, какие они есть, показали 43% обследуемых. Умеренно выраженный уровень данной особенности характерен для 43% военнослужащих. Низкие показатели принятия других продемонстрировали 14% испытуемых. Непринятие других на среднем уровне отмечается у 43% военнослужащих.

Согласно полученным результатам, 14% военнослужащих ощущают уверенность, спокойствие, удобство. Средние оценки данного показателя

характерны для 43% испытуемых, у 43% выявлена низкая степень эмоционального комфорта.

Высокий уровень эмоционального дискомфорта был выявлен у 5% военнослужащих. Подобное состояние характеризуется страхом, тревогой, неуверенностью в себе, подавленностью. Умеренно выраженные проявления эмоционального дискомфорта характерны для 33% испытуемых.

19% военнослужащих сохраняют ощущение контроля над окружающей средой и принимают на себя ответственность за все, что с ними происходит. 5% испытуемых уверены, что их судьба зависит от случая или удачи, они считают, что не имеют никакой власти над своей жизнью, и это приводит к апатии и отчаянию.

5% респондентов стремятся держать свое окружение под контролем, воздействовать на него. У 62% военнослужащих показатели стремления к доминированию находятся в зоне неопределенности, а у 33% – отмечаются низкие результаты по данному показателю.

5% испытуемых имеют стремление следовать за группой, подчиняться приказам. Показатели в зоне неопределенности характерны для 48% военнослужащих. 47% испытуемых некомфортно быть зависимыми от других.

Результаты диагностики по методике «Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор» представлены на рисунке 3.

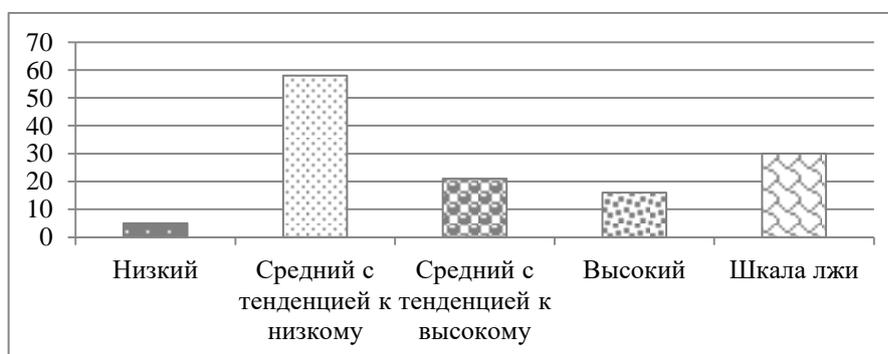


Рис. 3. Результаты проявлений тревоги по методике Дж. Тейлора

Согласно полученным данным 30 % испытуемых имеют критичный результат по шкале лжи, который ставит под сомнение достоверность их ответов. Данные показатели можно объяснить склонностью респондентов давать социально желательные ответы. Вместе с тем большая часть испытуемых, не прошедших шкалу лжи, продемонстрировали высокий и средний уровень тревоги с тенденцией к высокому.

Анализ полученных данных показывает, что у 58% военнослужащих выявлен средний уровень тревоги с тенденцией к низкому. В данный момент можно предположить, что это уровень полезной тревоги и испытуемые испытывают переживания, способствующие мобилизации сил в условиях СВО. Высокий уровень тревоги продемонстрировали 16% испытуемых, следовательно, этот процент военнослужащих подвержен стрессогенности. Ещё 21% имеют средний уровень тревоги с тенденцией к высокому – это указывает на то, что они также могут испытывать беспричинное беспокойство, когда для этого нет видимых причин.

Результаты диагностики психологической безопасности личности по шкалам экспертной оценки по методике И.И. Приходько представлены на рисунке 4.

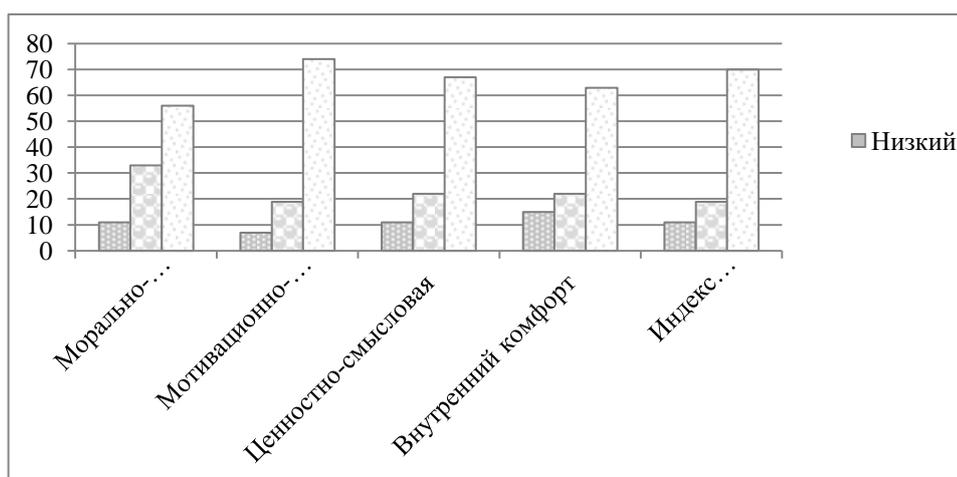


Рис. 4. Результаты показателей шкал психологической безопасности личности по методике И.И. Приходько

В ходе исследования психологической безопасности личности по методике И.И. Приходько было установлено, что у военнослужащих преобладает высокий (70%) уровень психологической безопасности личности. 19% – имеют неустойчивую (пограничную) психологическую безопасность, что означает возможность перехода с высокого на низкий уровень под влиянием внешних или внутренних факторов. У 11% военнослужащих выявлено отсутствие психологической безопасности и большая вероятность возникновения психических расстройств, склонность к срывам в функционировании личности, проявляющаяся нарушениями поведения и деятельности.

Высокие показатели компонентов: «морально-коммуникативного» (56%), «мотивационно-волевого» (74%), «ценностно-смыслового» (67%), «внутреннего комфорта» (63%) – свидетельствуют о способности военнослужащих устанавливать и поддерживать близкие взаимоотношения, об их развитых волевых качествах, об активном преодолении трудностей и способности подняться над собственными желаниями и потребностями, стремлении к высокому качеству жизни.

У 33% испытуемых имеются ограничения в доверительных взаимоотношениях с близкими людьми, а 11% военнослужащих избегают близких отношений.

У 19% военнослужащих выявлены низкий уровень волевых качеств и определенные переживания относительно своей самостоятельности, инициативности. У 7% – безволие, неорганизованность, нестойкость к жизненным трудностям.

22% военнослужащих имеют некоторые проблемы в определении смысла жизни, смысловой регуляции, сниженную активность, а 11% – подчиняются обстоятельствам, у них отсутствует понимание ценности собственной жизни.

Средний уровень показателей внутреннего комфорта, выявленный у 22% военнослужащих, указывает на определенную тревожность, недомогание. 15%

респондентов имеют высокий уровень тревожности, проявления астенических реакций.

Результаты диагностики враждебности по опроснику Басса-Дарки представлены на рисунке 5.

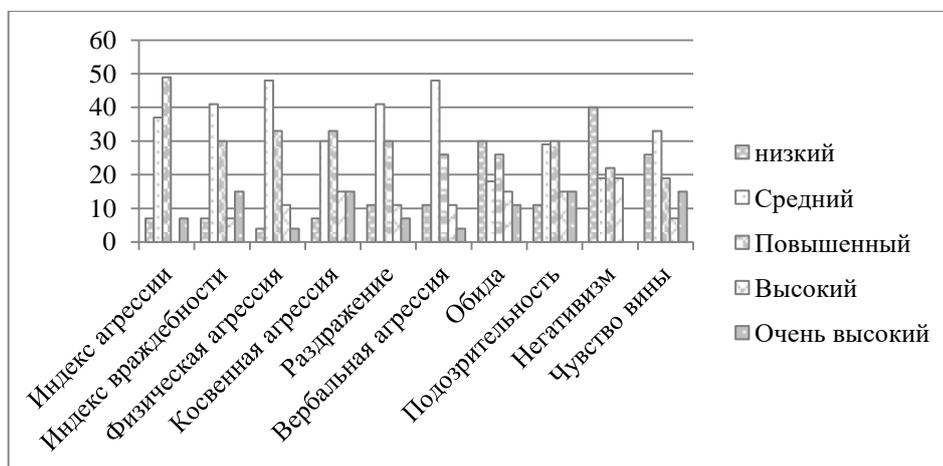


Рис. 5. Результаты показателей шкал агрессивных и враждебных реакций по опроснику Басса-Дарки

Полученные результаты свидетельствуют, что 49% испытуемых склонны к внешним реакциям агрессии по отношению к конкретным лицам, для 7% военнослужащих характерны чрезмерное развитие форм агрессивности, затрудняющих сотрудничество, а также провоцирующая конфликтность.

По индексу враждебности 41% респондентов имеют средний уровень, 30% – повышенный, 7% – высокий и 15% – очень высокий, что указывает на общую негативную, недоверчивую позицию этих военнослужащих по отношению к окружающим.

Использовать физическую силу против другого лица на повышенном уровне склонны 33% респондентов, на высоком – 11%, на очень высоком уровне – 4%.

Повышенные показатели косвенной агрессии преобладают у 33% респондентов. Высокий уровень обнаружен у 15%, и у 15% военнослужащих очень высокая степень косвенной агрессии.

Повышенный уровень вербальной агрессии выявлен у 26% испытуемых, высокий – у 11% и очень высокий уровень – у 4%.

30% военнослужащих обнаружили готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении. Высокий уровень раздражения проявился у 11%, очень высокая степень раздражения свойственна 7% респондентов, что характеризует их как вспыльчивых и грубых.

Для 41% военнослужащих характерна оппозиционная манера в поведении – от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

26% военнослужащих имеют повышенный уровень обиды, 15% – высокий, для 11% характерны зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

30% испытуемых имеют повышенный уровень недоверия и осторожности по отношению к людям, они убеждены, что окружающие намерены причинить вред. 15% имеют высокий и 15% – очень высокий уровень подозрительности.

Чувство вины с угрызениями совести на повышенном уровне характерно для 19% военнослужащих, 7% – имеют высокий и 15% – очень высокий уровень.

Результаты диагностики по методике ««Духовный кризис» Л. В. Шутовой, А.В.Ляшук представлены на рисунке 6.

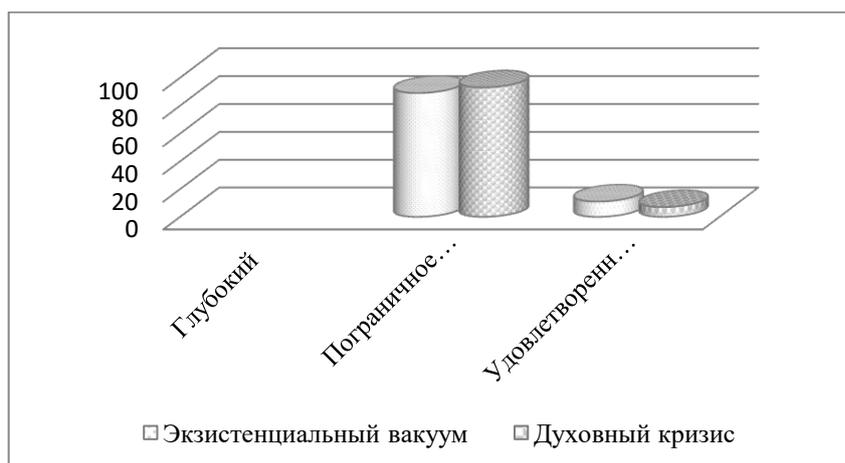


Рис. 6. Результаты показателей по методике ««Духовный кризис» Л.В. Шутовой, А.В. Ляшук

Анализ полученных данных показал, что напряженность экзистенциального вакуума характерна для 89% испытуемых. Вероятность

духовного кризиса проявилась у 93% военнослужащих. Выявленные показатели напряженности экзистенциального вакуума и духовного кризиса соответствуют пограничному состоянию, при котором человек видит бессмысленность жизни, но стремится избавиться от этого чувства. Удовлетворенность жизнью и низкая вероятность духовного кризиса отмечается у 7% военнослужащих. Низкая вероятность напряжённости экзистенциального вакуума отмечается у 11% испытуемых.



Рис. 7. Тенденции в переживании духовного кризиса по методике Л.В. Шутовой, А.В. Ляшук

Результаты диагностики тенденций в переживании духовного кризиса по методике Л.В. Шутовой, А.В. Ляшук представлены на рисунке 7.

Регрессивная тенденция, выявленная у 26% военнослужащих, характеризуется снижением проявлений духовного кризиса и указывает на духовный рост испытуемых, они по-новому смотрят на жизнь, у них появилась осознанная цель и смысл жизни.

Прогрессивная тенденция выявлена у 18% военнослужащих, что означает усиление проявлений духовного кризиса в субъективном времени и свидетельствует о неудовлетворенности жизнью, о стремлении выйти на новый уровень своего развития.

Пиковая тенденция в переживании духовного кризиса у 18% испытуемых может указывать на переживание эмоционального шока или разочарование от жизни.

Стагнационную тенденцию имеют 12% военнослужащих, им свойственно видеть бессмысленность жизни, но они стремятся избавиться от этого чувства, «убегая» в работу и повседневные заботы.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Анализ результатов эмпирического исследования показал, что в структуре нарушений социально-психологической адаптации военнослужащих после участия в боевых действиях отмечаются умеренно выраженные проявления дезадаптивности (непринятие себя, непринятие других, стремление ухода от проблем и чувство эмоционального дискомфорта). Высокий уровень тревоги военнослужащих характеризует их низкую стрессоустойчивость.

2. Установлено, что у военнослужащих преобладает высокий уровень психологической безопасности личности. Наряду с этим некоторые военнослужащие характеризуются ограничениями во взаимоотношениях и доверии близким людям, низким уровнем волевых качеств, нестойкостью к жизненным трудностям, проблемами в определении смысла жизни, сниженной активностью, проявлениями астенических реакций.

3. Определено, что военнослужащие имеют повышенный уровень по по вербальной, физической и косвенной агрессии, раздражению, подозрительности, чувству вины, обиде и негативизму.

4. Показатели напряженности экзистенциального вакуума и духовного кризиса у военнослужащих соответствуют пограничному состоянию. Анализ ведущих тенденций духовного кризиса у участников боевых действий показывает их неоднородность. Для военнослужащих, принявших участие в исследовании, характерно: усиление проявлений духовного кризиса в субъективном времени и неудовлетворенность жизнью; духовный рост; ощущение бессмысленности жизни и стремление избавиться от этого чувства

путём «убегания» в работу и повседневные заботы; переживание эмоционального шока, чувства разочарования от жизни; отрицание истинности и ценности своих переживаний.

Таким образом, анализ психологических особенностей участников специальной военной операции подтверждает необходимость их психологического сопровождения для возвращения в мирную жизнь.

### **Список литературы:**

1. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. Вып.2. Красноярск : Литера-принт, 2009. 237 с.
2. Гудкова И.В., Сергеев А.Ю. Анализ подходов к психологической работе с семьями военнослужащих, выполняющих боевые задачи за пределами Российской Федерации // Вестник адъюнкта. 2020. № 2(8). С. 8.
3. Еремина Т.И., Крюков Н.П., Логинова Ю.Ю. Социально-психологическая адаптация граждан, принимавших участие в боевых действиях. Саратов : ПМУЦ, 2012. 62 с.
4. Караяни А.Г. Военная психология. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2023. 593 с.
5. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Военная психология: учебник для специалистов психологической работы Вооруженных Сил Российской Федерации. М. : ВУ, 2016. 500 с.
6. Кадыров Р.В. Влияние боевых действий на личностные особенности профессиональных военнослужащих (на примере офицеров морской пехоты) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 259 с.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология. М. : Академический Проект, 2020. 943 с.
8. Корчемный П.А. Военная психология. М. : Воениздат., 2010. 340 с.
9. Маклаков А.Г., Черемянин С.В., Шустов Е.Б. Проблема прогнозирования психологических последствий локальных военных конфликтов // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С.15–26.
10. Приходько И.И. Разработка шкалы экспертной оценки специалиста экстремального вида деятельности для определения психологической безопасности личности // Вестник Командно-инженерного института МЧС Республики Беларусь. 2013. № 2 (18). С. 199–207.
11. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. М-во образ. и науки РФ. Казан. гос. технол. ун-т. Казань : КНИТУ, 2012. 212 с.

**References:**

1. Barkanova O.V. Metodiki diagnostiki emocional'noj sfery: psihologicheskij praktikum. Vyp.2. Krasnoyarsk: Litera-print, 2009. 237 p.
2. Gudkova I.V., Sergeev A.YU. Analiz podhodov k psihologicheskoy rabote s sem'yami voennosluzhashchih, vypolnyayushchih boevye zadachi za predelami Rossijskoj Federacii. Vestnik ad'yunkta. 2020. No 2(8). P. 8.
3. Eremina T.I., Kryukov N.P., Loginova YU.YU. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya grazhdan, primivshih uchastie v boevyh dejstviyah. Saratov: PMUC, 2012. 62 p.
4. Karayani A.G. Voennaya psihologiya. Moscow: Yurajt, 2023. 593 p.
5. Karayani A.G., Syromyatnikov I.V. Voennaya psihologiya: uchebnik dlya specialistov psihologicheskoy raboty Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii. Moscow: VU, 2016. 500 p.
6. Kadyrov R.V. Vliyanie boevyh dejstvij na lichnostnye osobennosti professional'nyh voennosluzhashchih (na primere oficerov morskoy pekhoty). Thesis of Doctoral Dissertation. Moscow, 2005. 259 p.
7. Kitaev-Smyk L.A. Psihologiya stressa. Psihologicheskaya antropologiya. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2020. 943 p.
8. Korchemnyj P.A. Voennaya psihologiya. Moscow: Voenizdat, 2010. 340 p.
9. Maklakov A.G., Cheremyanin S.V., Shustov E.B. Problema prognozirovaniya psihologicheskikh posledstvij lokal'nyh voennyh konfliktov. Psihologicheskij zhurnal. 1998. Vol. 19. No 2. P.15–26.
10. Prihod'ko I.I. Razrabotka shkaly ekspertnoj ocenki specialista ekstremal'nogo vida deyatel'nosti dlya opredeleniya psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti. Vestnik Komandno-inzhenernogo instituta MCHS Respubliki Belarus'. 2013. No 2 (18). P. 199–207.
11. Psihodiagnostika stressa: praktikum. Edited by R.V. Kupriyanov, Yu.M. Kuz'mina. M-vo obraz. i nauki RF. Kazan. gos. tekhnol. un-t. Kazan: KNITU, 2012. 212 p.

УДК 159.9

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ И МОТИВАЦИЯ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ***Персианинов Денис Геннадьевич**Студент, Московский международный университет, г. Москва, Россия**e-mail: [den.persianinov@mail.ru](mailto:den.persianinov@mail.ru)**Даренских Светлана Сергеевна**Доцент, Московский международный университет, г. Москва, Россия**e-mail: [svetla-ss@yandex.ru](mailto:svetla-ss@yandex.ru)*

Студенческий период – время преобразования и становления мотивации, поиска путей самореализации. В связи с этим актуально изучение мотивации и самореализации обучающихся в вузе с целью оказания им своевременной психологической поддержки и помощи. Цель исследования – изучение содержательных характеристик самореализации, мотивации к успеху, мотивации к избеганию неудач. Используются опросники Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач, многомерный опросник самореализации личности С.И. Кудинова.

Полученные результаты позволяют говорить о среднем уровне мотивации к успеху и высоком уровне мотивации к избеганию неудач у студентов первого и третьего курсов. Показано, что для студентов первого курса в меньшей степени характерна пассивность, более проявлено желание профессионального развития в отличие от студентов третьего курса, при этом студенты старшего курса видят меньше препятствий для собственной самореализации.

**Ключевые слова:** студенты, мотивация, самореализация, мотивация к успеху, мотивация к избеганию неудач.

**SELF-REALIZATION AND MOTIVATION AMONG STUDENTS OF DIFFERENT COURSES***Persianinov Denis Gennadievich**Student, Moscow International University, Moscow, Russia**e-mail: [den.persianinov@mail.ru](mailto:den.persianinov@mail.ru)**Darenskikh Svetlana Sergeevna**Assistant professor, Moscow International University, Moscow, Russia**e-mail: [svetla-ss@yandex.ru](mailto:svetla-ss@yandex.ru)*

The student period is a time of transformation and formation of motivation, search for ways of self-realization. In this regard, it is important to study the motivation and self-realization of students at the university in order to provide them with timely psychological support and assistance. The purpose of the study is to study the meaningful characteristics of self-realization, motivation for success, motivation to avoid failures. T. Ehlers' questionnaires were used to study the motivation for achieving success and the motivation for avoiding failures, a multidimensional questionnaire of S.I. Kudinov's self-realization.

The results obtained suggest an average level of motivation for success and a high level of motivation to avoid failures among first and third year students. It is shown that first-year students are less characterized by passivity; a desire for professional development is more manifested, unlike third-year students, while senior year students see fewer obstacles to their own self-realization.

Keywords: students, motivation, self-realization, motivation to succeed, motivation to avoid failures.

Благодаря огромному количеству исследований гуманистических психологов (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.) понятие «самореализация» получило широкий отклик и вошло в научную жизнь. Авторы данного направления обращались к рассмотрению личности, которая находится в постоянном развитии и самосовершенствовании, при этом личностные проблемы и нарушения объясняли неблагоприятными факторами социальной среды [11,12,14]. Этот подход во многом сформировал понимание самореализации в гуманитарной психологии.

Самореализация представляет собой направленность человека на самовыражение, самоутверждение, самоактуализацию, которые в свою очередь могут стать и смыслом жизни личности [11]. При этом нередко важно подчеркнуть значимость социальных, культурных механизмов самореализации, которые часто подразумеваются как изначально заложенные в самой природе личности, стремящейся к совершенству [12].

Самореализация, как психологический феномен, несмотря на достаточно широкое освящение в научной литературе, продолжает привлекать активное внимание исследователей. Значительное количество научных работ авторов разных стран позволяет говорить о наличии фундаментальных знаний, раскрывающих само понятие самореализации, его виды, уровни, механизмы, условия, внутренние и внешние, объективные и субъективные движущие силы самореализации и т.д. [1, 2, 4, 8, 9, 13]. «Самореализация», как психологический феномен, является многомерной и разноплановой категорией, исследование которой остается по-прежнему актуальным и нуждается в уточнении и структурировании [7].

Рассмотрение целостного процесса самореализации предполагает выделение ряда этапов, в которые входят, и возникновение потребности к самореализации, и становление способности к самореализации, и обеспечение самого процесса самореализации. При этом исследование самореализации позволяет говорить о том, что наличие потребности в самореализации, сформированные способности, понимание дальнейших шагов самореализации могут не привести человека к активным действиям в реализации собственных целей. Деятельность личности трансформируется в направленную и социально продуктивную, ориентированную на самореализацию только в случае, если:

- человек знает ответ на вопрос «Для чего?», какая предметная цель стоит за его активностью;

- человек знает «Ради чего?», ответ на этот вопрос раскрывает его ценности и потребности, при этом может не совпадать с предметной целью.

Мотивация, стремление к самореализации обуславливается размышлениями над этими двумя вопросами[15].

Самой известной и основополагающей является теория мотивации А. Маслоу, заключающаяся в иерархической модели потребностей человека, каждая из которых является движущим мотивом к поступкам человека на определённом этапе удовлетворения потребностей. По мере их удовлетворения человек как бы «шагает» вверх по пирамиде своих потребностей: от физиологических потребностей, от низа пирамиды, к её верху, к таким потребностям, как потребности в творчестве, любви, заботе, дружбе и, наконец, потребности в самореализации. Самореализация, или же самоактуализация, по А. Маслоу – это «внутренний рост организма, это развитие тенденций, заложенных в нем, или, если говорить точнее, самоосуществление организма»[11].

Помимо Маслоу вопросами мотивации интересовались и другие учёные. Среди них Д. Макгрегор и его «Х» и «Y» теории мотивации; В. Врум и его теория ожиданий; Ф. Герцберг и его двухфакторная теория мотивации [5].

Исследования Г. Мюррея положили начало понятию «мотивация к достижению», ведь именно в работах этого ученого впервые было выделено данное понятие [6]. Американские психологи Д. Аткинсон и Д. МакКлелланд все мотивы человека поделили на три группы потребностей, вызывающих каждую из мотиваций данной группы [3,10]. Первая группа – потребность во власти. При данной потребности главный мотив действий человека – установление контроля над действиями других. Вторая группа – потребность в успехе. Здесь же доминирующим мотивом действий и поступков человека является стремление успешно довести работу до конца. И, наконец, третья группа – потребность в признании. Главные мотивы человека этой группы – стремление к установлению дружеских, доверительных отношений с людьми, стремление к соучастию.

Х. Хекхаузен исследовал проблему внутренних мотивов и внутренних движущих сил поведения человека. Его работы являются основополагающими в области мотивации к успеху. В своей книге Х. Хекхаузен выделял два вида мотивации:

1. Мотивация к достижению успеха. В этом случае устремления человека направлены на максимальный успех, первенство, победу в той или иной деятельности, занятии.

2. Мотивация к избеганию неудач. Если ведущим оказывается данный вид мотивации, человек направляет свою активность не к достижению успеха, а к избеганию неудач настолько, насколько это возможно в конкретной ситуации. Все мысли человека заняты именно избеганием неудачи, а не достижением успеха [16].

Актуальность данного исследования обусловлена быстро меняющейся ситуацией в современном мире, требующей как готовности к изменениям, так и сохранения мотивации к деятельности и самореализации. Кроме того, в ходе получения высшего образования интерес к выбранной профессии может

снижаться, студенты «выгорают», им становится неинтересно то, чем они занимаются, соответственно падает и уровень мотивации.

Цель работы – изучение количественных и качественных показателей самореализации, мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач и у студентов первого и третьего курсов. Полученные результаты помогут глубже рассмотреть развитие личности студентов в ходе профессионального становления в период обучения в вузе, и определить пути психологической помощи и поддержки учащимся разных курсов. Выборку исследования составили студенты первого и третьего курсов Московского международного университета.

Для исследования самореализации и мотивации на разных этапах обучения были использованы следующие методики: методика исследования мотивации к успеху Т. Элерса; методика исследования мотивации к избеганию неудач Т. Элерса; методика определения уровня и качества самореализации Ю. Кудинова.

По результатам методики Т. Элерса, выявлен средний уровень мотивации к успеху у студентов первого и третьего курсов ( $m_1=15,5$  и  $m_3=15,9$ ). Данные результаты говорят об умеренной ориентированности на успехи предпочтении среднего уровня риска. Результаты исследования мотивации избегания неудач несколько иные. В обеих группах выявлен высокий уровень мотивации к избеганию неудач ( $m_1=16,4$ ) для студентов 1 курса и ( $m_3=17,2$ ) для студентов 3 курса. Студенты опасаются потерпеть фиаско (высокий уровень защиты), делают выбор в пользу минимального либо слишком большого риска с целью сохранить собственный авторитет и достоинство в случае неуспеха. Таким образом, мы можем констатировать близость мотивации у студентов первого и третьего курсов.

Анализ результатов методики Ю. Кудинова показал, что у студентов первого курса наиболее выражен адаптивный уровень самореализации ( $m_1=54,2$ ), в то время как у студентов третьего курса выражен инертный уровень самореализации ( $m_3=44,75$ ). Важно указать, что адаптивный уровень

проявляется на нижней границе шкалы у студентов первого курса, в то время как инертный уровень на верхней границе шкалы – у студентов третьего курса.

Так мы можем говорить, что для студентов первого курса характерно стремление не отличаться от других, при возникновении трудностей они готовы отказаться от разрешения ситуации, считая, что зря потратят время. Личностное, профессиональное и социальное совершенство не является архиважной целью и смыслом всей их жизни. С одной стороны, первокурсники стремятся быть как все, с другой стороны, иногда проявляется желание быть лучше, профессиональнее, более признанными.

В то время как для студентов третьего курса характерна достаточно низкая активность, отсутствуют ярко выраженные стремления даже в овладении профессией, не говоря уже об участии в массовых социальных мероприятиях.

Анализ доминирующего вида самореализации показал, что у студентов социальная направленность самореализации выражена незначительно ( $m_1=8,3$ ;  $m_3=4,5$ ). Данные результаты говорят о том, что студенты не стремятся к самовыражению в социальной, общественной деятельности.

Выраженность профессиональной самореализации на среднем уровне ( $m_1=25,1$ ;  $m_3=22,1$ ) говорит о среднем уровне активности студентов в достижении результатов в профессиональной, спортивной, учебной творческой и т.д. деятельности

Личностная самореализация в группах студентов проявляется в достаточно низком стремлении к постоянному личностному развитию, проявлению своих личностных качеств с целью саморазвития, духовного роста ( $m_1=20,8$ ;  $m_3=18,2$ ).

Анализ качественных характеристик направленности самореализации выявил достоверные различия по шкале конструктивности ( $p = 0,03$ ).

Так, для студентов первого курса характерен высокий уровень конструктивности. Согласно И. Кудинову: «Высокие показатели по шкале указывают на позитивную результативность процесса самореализации. Самовыражение достигает нужных результатов, приносит положительные

плоды в развитии личности и деятельности» [8]. В группе студентов третьего курса результат по данной шкале выражен на среднем уровне.

Другие характеристики направленности самореализации в группах студентов близки. Так, мы можем констатировать, что стремление проявлять свой потенциал, возможности, знания, опыт для гармонизации отношений в команде, роста продуктивности деятельности, помощи в личностном развитии соратников проявляется на среднем уровне. Не слишком ярко проявляются активность, настойчивость и последовательность в движении к цели, желание к реализации своих ресурсов и возможностей. Время от времени в поведении студентов могут отмечаться стереотипность, отсутствие желания принимать участие в какой либо деятельности, целеустремленности и организованности. В целом у молодых людей присутствуют позитивный эмоциональный настрой, разумный оптимизм и переживание неудач, преобладает уверенность в будущем. Студентов отличает умение контролировать свои поступки, поведение, реакции на события. Мотивами для самореализации в равной степени выступают как желание изменить мир, так и личностные мотивы. Они могут творчески подходить к деятельности и к своему самовыражению в ней, преодолевая трудности и барьеры, которые могут возникать из-за недостаточности опыта, знаний, узости интересов. В то же время могут проявляться и личностные барьеры в виде тревоги, ригидности поведения, скованности, неуверенности в себе, невосприимчивости к критике, обидчивости.

На низком уровне проявились: пессимистичность, экстернальность, деструктивность и консерватизм, что говорит об отсутствии фиксированных форм поведения, мешающих самореализации, студенты владеют навыками самоорганизации, могут брать на себя ответственность, за происходящее в их жизни. Респонденты открыты к экспериментам, имеют возможности для уникального самовыражения, могут гибко действовать в зависимости от обстоятельств. Самореализация имеет достаточную продуктивность.

Отметим, что у студентов третьего курса выявлен низкий уровень по шкале «социальные барьеры самореализации». Можно говорить о том, что старшие студенты видят меньше препятствий для собственной самореализации, владеют достаточными знаниями и информированностью для преодоления трудностей и препятствий.

Проведённое исследование позволяет констатировать близость характеристик самореализации и мотивации у студентов первого и третьего курсов. Студенты первого курса более активны в собственной реализации, однако боятся проявлять свою уникальность, «показывать себя» в полной мере. Мотивация избегания неудач у первокурсников более выражена, нежели мотивация на достижение успеха. Студенты третьего курса проявляют большую пассивность в самореализации, при этом видят меньше трудностей и ограничений для реализации собственного потенциала, жизненных идей и задач. Мотивационная стратегия студентов третьего курса также в большей степени ориентирована на избегание неудач.

### Список литературы:

1. Абдуллоева Х.Р., Абдуллоева А.У. Формирование и развитие самореализации студентов в процессе обучения // Теория и практика современной науки. 2019. № 1 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-samorealizatsii-studentov-v-protsesse-obucheniya>
2. Апанасенко О.Н., Куряков А.В., Семенченко И.В. Самореализация личности в обществе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 60–63.
3. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. Н. : НОРМА, 2001. 376 с.
4. Веряскина А.Н. Самореализация человека в контексте устойчивого развития // Евразийское научное объединение. 2019. № 5-6 (51). С. 377–380.
5. Герцберг Ф., Моснер Б., Блох Б. Мотивация к работе; пер. с англ. [Д. А. Куликов]. М. : Вершина, 2007. 240 с.
6. Зими́на Н.А. Взаимосвязь мотивации достижения успеха и избегания неудачи с эмоциональной устойчивостью, экстраинтровертированностью, типами темперамента и акцентуацией характера личности // Гуманизация

образования. 2023. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-motivatsii-dostizheniya-uspeha-i-izbeganiya-neudachi-s-emotsionalnoy-ustoychivostyu-ekstra-introvertirovannostyu-tipami>

7. Катькало К.Д., Печеркина А.А. Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2022. №2. С. 6–19.

8. Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-model-samorealizatsii-lichnosti>

9. Кулагина И.В. Исследование особенностей самореализации личности в среднем возрасте // Концепт. 2020. № 3. С 101–107.

10. Мак Клееланд Д. Мотивация человека. СПб. : Питер. 2007. 149 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. : Питер, 2019. 400 с.

12. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. [Пер. с англ.] М. : Смысл, 2002. 462 с.

13. Плотникова Е.С., Гордеева В.В. Гендерные различия самореализации и самоактуализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9 . № 2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-samorealizatsii-i-samoaktualizatsii>

14. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. 2-е изд. М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2018. 241 с.

15. Селезнева Е.В. Самореализация и особенности мотивации студенческой молодёжи // Акмеология. 2013. № 3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-i-osobennosti-motivatsii-studencheskoy-molodezhi>

16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. 860 с.

### References:

1. Abdulloeva H.R., Abdulloeva A.U. Formirovanie i razvitie samorealizatsii studentov v processe obucheniya. Teoriya i praktika sovremennoj nauki. 2019. No 1 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-samorealizatsii-studentov-v-protsesse-obucheniya>

2. Apanasenko O.N., Kuryakov A.V., Semenchenko I.V. Samorealizatsiya lichnosti v obshchestve. Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021. No 2. P. 60–63.

3. Atkinson Dzh. V. Teoriya o razviti motivatsii. N. : NORMA, 2001. 376 p.

4. Veryaskina A.N. Samorealizatsiya cheloveka v kontekste ustoychivogo razvitiya // Evrazijskoe nauchnoe ob"edinenie. 2019. No 5-6 (51). P. 377–380.

5. Gercberg F., Mosner B., Bloh B. Motivatsiya k rabote; per. s angl. [D. A. Kulikov]. M. : Vershina, 2007. 240 p.

6. Zimina N.A. Vzaimosvyaz' motivatsii dostizheniya uspekha i izbeganiya neudachi s emocional'noj ustoychivost'yu, ekstraintrovertirovannost'yu, tipami

temperamenta i akcentuaciej haraktera lichnosti // Gumanizaciya obrazovaniya. 2023. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-motivatsii-dostizheniya-uspeha-i-izbeganiya-neudachi-s-emotsionalnoy-ustoychivostyu-ekstra-introvertirovannostyu-tipami>

7. Kat'kalo K.D., Pecherkina A.A. Teoreticheskaya model' lichnostno-professional'noj samorealizacii. Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2022. No 2. P. 6–19.

8. Kudinov S.I., Krupnov A.I. Sistemnaya model' samorealizacii lichnosti. Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2008. No 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-model-samorealizatsii-lichnosti>

9. Kulagina I.V. Issledovanie osobennostej samorealizacii lichnosti v srednem vozraste. Koncept. 2020. № 3. P. 101–107.

10. Mak Klelland D. Motivaciya cheloveka. SPb. : Piter. 2007. 149 p.

11. Maslou A. Motivaciya i lichnost'. 3-e izd. SPb. : Piter, 2019. 400 p.

12. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy. [Per. s angl.] M. : Smysl, 2002. 462 p.

13. Plotnikova E.S., Gordeeva V.V. Gendernye razlichiya samorealizacii i samoaktualizacii. Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya . 2020. Vol. 9. No 2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-samorealizatsii-i-samoaktualizatsii>

14. Rodzhers K.R. Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiyu. 2-e izd. M. : Institut Obshchegumanitarnyh Issledovanij, 2018. 241 p.

15. Selezneva E.V. Samorealizaciya i osobennosti motivacii studencheskoj molodyozhi. Akmeologiya. 2013. No 3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-i-osobennosti-motivatsii-studencheskoj-molodezhi>

16. Hekkhauzen H. Motivaciya i deyatel'nost'. 2-e izd. SPb. : Piter; M. : Smysl, 2003. 860 p.

УДК 159.923

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ У ЖЕНЩИН*****Ральникова Ирина Александровна***

*Доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии,  
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия  
e-mail: [irinaralnikova@yandex.ru](mailto:irinaralnikova@yandex.ru)*

Цель – изучение маркеров переживания кризиса середины жизни у женщин. В исследовании приняли участие 60 женщин в возрасте от 35 до 45 лет. Психодиагностические методики: «Шкала депрессии, тревоги и стресса» (С. Ловибонд, П. Ловибонд); методика диагностики субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон); методика измерения ригидности (Г. Айзенк); «Индекс жизненной удовлетворенности» (Б. Ньюгартен в адаптации Н.В. Панина); «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев). Математико-статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась посредством корреляционного анализа по Спирмену. Выявлено, что большинство женщин в период возрастного кризиса середины жизни не удовлетворены своей жизнью, часты случаи острого переживания стресса, тревоги, депрессии, одиночества, у них отсутствует смысл жизни, они не довольны своим настоящим, прошлым, не ставят цели на будущее. Другая часть женщин чувствуют себя психологически комфортно. Показано, что высокие показатели депрессии, тревоги, стресса, субъективного ощущения одиночества, ригидности и низкие показатели удовлетворенности жизнью, осмысленности жизни выступают в качестве взаимосвязанных личностно-психологических маркеров переживания кризиса середины жизни у женщин.

**Ключевые слова:** кризис середины жизни, стресс, тревога, депрессия, одиночество, ригидность, удовлетворенность жизнью, смысложизненные ориентации.

**PSYCHOLOGICAL MARKERS OF WOMEN'S MIDLIFE CRISIS*****Irina A. Ralnikova***

*Doctor of Psychology, Head of the Department of Social Psychology, Altai State  
University, Barnaul, Russia  
e-mail: [irinaralnikova@yandex.ru](mailto:irinaralnikova@yandex.ru)*

The aim of this study is to investigate indicators of midlife crisis experiences in women aged 35 to 45. A sample of 60 women participated in the research. Psychodiagnostic tools utilized included the "Depression, Anxiety and Stress Scale" by S. Lovibond and P. Lovibond, a method for assessing subjective loneliness developed by D. Russell and M. Ferguson, a rigidity measurement technique by G. Eysenck, the "Life Satisfaction Index" adapted by N.V. Panin from B. Newgarten, and the "Meaningful Orientations in Life" scale by D.A. Leontyev. Statistical analysis was conducted using Spearman correlation analysis. The findings revealed that a significant number of women undergoing a midlife crisis reported dissatisfaction with their lives, experiencing high levels of stress, anxiety, depression, and loneliness. They also expressed a lack of purpose in life, discontent with their past and present situations, and a lack of future goals. Conversely, another group of women indicated psychological comfort. The study demonstrated a strong correlation between elevated levels of depression, anxiety, stress, loneliness, rigidity, and reduced life

satisfaction and sense of purpose, highlighting these factors as interconnected psychological markers of midlife crisis experiences in women.

**Keywords:** midlife crisis, stress, anxiety, depression, loneliness, rigidity, life satisfaction, life-purpose orientations.

В современных реалиях развития российского общества проблема кризиса середины жизни и процесса совладения с последствиями наступивших изменений у женщин приобрела острую актуальность. Наряду с установленными в психологической науке факторами развития кризисных состояний (физиологические, индивидуально-личностные, ценностные, мотивационные, семейные, профессиональные и др.) сегодня усилилось негативное воздействие на женскую часть общества военно-политических, экономических, социальных переменных.

В научном психологическом поле вопрос о нормативности кризиса середины жизни остается дискуссионным. Единомыслие ученые проявляют в обозначении его границ в возрасте от 35 до 45 лет (В.Р. Манукян) [5]. Подчеркнем, что кризис – это не только время разочарований, борьбы с собой и миром (Д. Левинсон) [12], это также время взлета и роста (К.Г. Юнг) [14], «время «расцвета», когда преодолены многие из проблем ранней взрослости, присутствуют необходимые опыт, знание своих возможностей...» [5, с. 94]. Кризис середины жизни выступает в качестве необходимого сегмента, обеспечивающего переход к полноценному функционированию человека во второй половине жизни. К 45 годам человек обретает уверенность в себе, укрепляет умение быть ответственным, целеустремленным, адекватно оценивать свои возможности, добивается устойчивости в жизни.

В кризисный период существенно меняется семейная, социальная, профессиональная жизнь человека (И.С. Кон, В.И. Слободчиков) [7], претерпевает трансформации система социальных связей и образа-Я (Г.А. Цукерман) [10], идет переосмысление жизненных ценностей, постановка новых целей (Д. Левинсон, Э. Эриксон) [12, 13], расстановка приоритетов, меняется мотивация (Р.П. Ефимкина) [2], большую важность приобретают

процессы самосознания, самообучения, осуществляется переход к рефлексивному типу отношения к жизни (Л.И. Анцыферова, А.А. Реан, О.В. Хухлаева) [9].

Сегодня в психологической литературе распространены научные идеи, позволяющие описать проблемные области переживания кризиса середины жизни человеком. Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Р. Ахмеров выявили в своих исследованиях феномен сужения психологического будущего [1], что согласуется с идеями В. Франкла, В.И. Слободчикова, П.К. Олеша об экзистенциально-ценностной природе данного кризиса [6–8].

На эмоциональном фоне чаще проявляются тревога за будущее, апатия, снижение интереса к жизни и удовлетворенности жизнью, подавленность, потеря чувства нового, сомнения в себе (Р. Ахмеров, А.А. Кроник, В.Р. Манукян) [1, 5].

С позиций семейной психологии А.В. Черников описывает типичные стрессы для супругов, находящихся на этапе кризиса середины жизни, среди них переживание болезни и смерти родителей, взросление детей, приспособление к возрастным изменениям супруга, ригидность способов разрешения проблем [11].

В период кризиса середины жизни происходит глобальная переоценка профессиональных достижений [4]. Запускающим фактором кризиса становится переживание неудовлетворенности в отношении профессиональной самореализации, недовольство своим социально-профессиональным статусом и потребность в самоосуществлении своего потенциала (Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк) [3].

Преодоление кризиса середины жизни связано с актуализацией внутренних личностных ресурсов (К. Хорни), типом личности и смысло-жизненными ориентациями (Е.Г. Семенова), принятием возрастных изменений (Л.И. Дементий), осознанием своих потребностей и воплощением их

в жизнь (М. Пек), движением по пути новаторства, сверхнормативная социальная/профессиональная активность (Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк) .

Как показал теоретический анализ, кризис середины жизни занимает ключевое место в жизненном цикле, проявляется на уровне индивида, личности, индивидуальности, охватывает индивидуально-личностную, семейную, профессиональную сферы. Предпринятое исследование нацелено на выявление взаимосвязи личностно-психологических маркеров переживания кризиса середины жизни у женщин. Маркеры определялись посредством исследования показателей стресса, тревоги, депрессии, одиночества, удовлетворенности жизнью, ригидности, смысложизненных ориентаций.

В исследовании использован метод письменного опроса, реализованный посредством следующих методик: «Шкала депрессии, тревоги и стресса» (С. Ловибонд, П. Ловибонд); методика диагностики субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон); методика измерения ригидности (Г. Айзенк); «Индекс жизненной удовлетворенности» (Б. Ньюгартен в адаптации Н.В. Панина); «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев).

Методы математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ по Спирмену с использованием статистического пакета SPSS Statistics 23.0.

Выборку исследования составили 60 женщин в возрасте от 35 до 45 лет.

Результаты диагностики психологического состояния женщин на этапе кризиса середины жизни представлены в таблице 1.

Полученные эмпирические данные позволили констатировать, что у 25% опрошенных женщин высокий уровень депрессии, что свидетельствует о наличии у них апатии, дисфории, ангедонии, переживаний безнадежности, склонности к обесцениванию жизни, самоуничужению. У 22% выявлен средний уровень выраженности депрессии, что говорит о наличии у них описанных проявлений, но в меньшей степени. У 53% женщин, принявших участие в исследовании, депрессивные признаки не выявлены.

Таблица 1. Результаты диагностики психологического состояния женщин, количество респондентов (в %)

Показатели	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
«Шкала депрессии, тревоги и стресса» (С. Ловибонд, П. Ловибонд)			
Депрессия	53	22	25
Тревога	48	22	29
Стресс	47	26	27
Методика диагностики субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон)			
Одиночество	35	29	36
Методика измерения ригидности (Г. Айзенк)			
Ригидность	43	32	25
«Индекс жизненной удовлетворённости» (Б. Ньюгартен, адаптация Н.В. Панина)			
Удовлетворенность жизнью	53	31	16
«Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев)			
Цели в жизни	36	30	34
Процесс жизни	37	23	40
Результативность жизни	31	27	41
Локус контроля – Я	40	21	39
Локус контроля – жизнь	44	16	40

У 29% женщин выявлен высокий уровень тревоги, средний у 22%. У 48% женщин тревога не выявлена.

В состоянии высокого уровня стресса находятся 27% респондентов, это проявляется в хроническом нервном возбуждении, раздражительности, трудностях, связанных с расслаблением. 26% женщин имеют подобные

проявления в менее выраженной степени. У 47% женщин признаки переживания стресса не определены.

Анализ выраженности депрессии, тревоги и стресса у женщин показал, что примерно в половине случаев можно констатировать выраженность у них психологического дискомфорта.

36% женщин остро переживают одиночество, что отражает выраженную степень погруженности в свой внутренний мир. У 29% уровень переживания одиночества средний, у 35% низкий.

25% женщин обладают высокой ригидностью, неспособностью быстро менять стратегию поведения, 32% склонны к проявлению ригидных паттернов. У 43% респондентов выявлена высокая гибкость поведения.

Подавляющее большинство женщин – 53% в высокой степени и 31% в средней степени – не удовлетворены своей жизнью. Это свидетельствует о наличии апатии, ощущении неуспеха в достижении основных целей, отсутствии жизненных смыслов, негативной самооценке, пессимизме. Только 16% женщин продемонстрировали высокую степень удовлетворенности жизнью.

Смыслоразностные ориентации недостаточно сформированы. У 36% исследованных женщин отсутствуют цели в жизни, у 30% будущее недостаточно наполнено целями, что ослабляет осмысленность жизни в целом. 34% женщин продемонстрировали целеустремленность и высокую осмысленность жизни.

37% женщин полностью не удовлетворены и 23% в средней степени не удовлетворены своей жизнью в настоящем. Процесс собственной жизни им не интересен, он не отражается в переживании ярких эмоций, им трудно придать смысл происходящему. У 40% женщин жизнь наполнена смыслами, они проявляют интерес к происходящим событиям, удовлетворены тем, как складывается их жизнь.

31% респондентов не удовлетворены прожитым периодом жизни, они оценивают его как малопродуктивный и не имеющий особого смысла. 27% женщин удовлетворены своим прошлым в средней степени. 41% считают, что все важное в жизни уже произошло и пройденный этап способен придать смысл настоящему и будущему.

40% женщин, принявших участие в исследовании, имеют низкий уровень локуса контроля – Я, они не верят в свои силы, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями. 44% женщин имеют низкий уровень локуса контроля – жизнь, что свидетельствует о фаталистическом отношении к жизни, неверии в себя и свои способности повлиять на будущее.

Корреляционный анализ установил наличие взаимосвязей между исследуемыми показателями кризисного состояния у женщин (табл. 2).

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа показателей психологического состояния у женщин

Показатели	r		
	Депрессия	Тревога	Стресс
Удовлетворенность жизнью	-0,71**	-0,67**	-0,69**
Ригидность	0,23*	0,28*	0,26*
Одиночество	0,97**	0,41*	0,39*
Цели в жизни	-0,80*	-0,76**	-0,78**
Процесс жизни	-0,63**	-0,59**	-0,61**
Результативность жизни	-0,53**	-0,49*	-0,51**
Локус контроля – Я	-0,86**	-0,81**	-0,84**
Локус контроля – жизнь	0,72*	0,77**	0,75**

*Примечание:* \*\* – корреляция значима на уровне 0,01. \* – корреляция значима на уровне 0,05.

Результаты корреляционного анализа показали наличие плотной корреляционной связи между исследуемыми маркерами кризиса середины жизни у женщин. Показатели «депрессия», «тревога», «стресс» связаны прямыми корреляционными связями с показателями «ригидность»,

«одиночество», «локус контроля – жизнь» и обратными корреляционными связями с показателями «удовлетворенность жизнью», «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я». Так, чем сильнее у женщин выражены ригидность, субъективное ощущение одиночества, экстернальный локус контроля, тем выше уровень депрессии, тревоги и стресса. При высокой выраженности депрессии, тревоги и стресса женщины не удовлетворены жизнью, смысложизненные ориентации недостаточно развиты, жизнь не наполнена смыслами, в частности, у них отсутствуют жизненные цели, процесс жизни не вызывает интереса, женщины не удовлетворены результативностью пройденного жизненного этапа, не уверены в том, что смогут контролировать события своей жизни и достичь желаемого.

Таким образом, предпринятое исследование показало, что период кризиса середины жизни, заданный возрастными границами 35–45 лет, женщины проживают по-разному. В половине случаев у женщин на этапе возрастного кризиса середины жизни выражен психологический дискомфорт – переживание стресса, тревоги, депрессии, одиночества. Большинство женщин не удовлетворены своей жизнью. Им зачастую трудно проектировать свое будущее, ставить цели. Они не довольны своим настоящим и прошлым. Присутствует феномен фрустрации смысла жизни. Возникает субъективное восприятие, что жизнь скоро закончится. Вместе с этим другая часть женщин чувствуют себя на этапе кризиса середины жизни психологически комфортно.

Показано, что высокие показатели депрессии, тревоги, стресса, субъективного ощущения одиночества, ригидности и низкие показатели удовлетворенности жизнью, осмысленности жизни выступают в качестве взаимосвязанных личностно-психологических маркеров переживания кризиса у женщин в период 35–45 лет.

В случае переживания острого психологического неблагополучия женщинами на этапе кризиса середины жизни необходима психологическая

помощь, основными мишенями которой выступают поиск смысла жизни, осознание ведущих потребностей и нахождение способов их удовлетворения, снижение воздействия стресс-факторов, работа с тревогой, страхами, другими актуальными эмоциональными переживаниями, развитие гибкости и мотивации достижения.

### Список литературы:

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2008. 267 с.
2. Ефимкина Р.П. Пробуждение Спящей Красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках. СПб. : Речь, 2006. 77 с.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 194–203. URL: [https://pedlib.ru/Books/4/0097/4\\_0097-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/4/0097/4_0097-1.shtml)
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб. : Питер, 2019. 940 с.
5. Манукян В.Р. К вопросу о кризисе середины жизни // Вестник Санкт-петербургского университета. Сер. 12. 2008. Вып. 4. С. 94–102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-krizise-serediny-zhizni/viewer>
6. Олеш П.К. Эмпирическая модель кризиса середины жизни у мужчин // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сборник науч. тр. Минск, 2000. Вып. 2. С. 95–100.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. 400 с.
8. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб : Ювента, 1999. 256 с.
9. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. М. : Академия, 2002. 208 с.
10. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М. : Фирма «Интерпракс», 1995. 286 с.
11. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М. : Класс, 2001. 208 с.
12. Шмагина Ю.Д. Проблема кризиса среднего возраста в отечественной и зарубежной науке // Вестник Костромского гос. университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 97–99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-krizisa-srednego-vozrasta-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-nauke>
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ.; общ. ред. и предисл. АВ. Толстых. 2-е изд. М. : Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
14. Юнг К.Г. Человек и его символы / Пер. Сиренко И.Н. М. : Медков С.Б., 2016. 352 с.

## References:

1. Golovaha E.I., Kronik A.A. Psihologicheskoe vremya lichnosti. Moscow: Smysl, 2008. 267 p.
2. Efimkina R.P. Probuzhdenie Spyashchej Krasavicy. Psihologicheskaya iniciaciya zhenshchiny v volshebnyh skazkah. Saint Petersburg: Rech', 2006. 77 p.
3. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Emocional'nyj komponent v professional'nom stanovlenii pedagoga. Mir psihologii. 2002. No 4 (32). P. 194–203. URL: [https://pedlib.ru/Books/4/0097/4\\_0097-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/4/0097/4_0097-1.shtml)
4. Krajg G., Bokum D. Psihologiya razvitiya. Saint Petersburg: Piter, 2019. 940 p.
5. Manukyan V.R. K voprosu o krizise serediny zhizni. Vestnik Sankt-peterburgskogo universiteta. Ser. 12. 2008. Vol. 4. P. 94–102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-krizise-serediny-zhizni/viewer>
6. Olesh P.K. Empiricheskaya model' krizisa serediny zhizni u muzhchin. Vozrastnaya, pedagogicheskaya i korrekcionnaya psihologiya: Sbornik nauch. tr. Minsk, 2000. Vol. 2. P. 95–100.
7. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub"ektivnoj real'nosti v ontogeneze. Moscow: Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij gumanitarnyj universitet, 2014. 400 p.
8. Frankl V. Psihoterapiya na praktike. Saint Petersburg: Yuventa, 1999. 256 p.
9. Huhlaeva O.V. Psihologiya razvitiya: molodost', zrelost', starost'. Moscow: Akademiya, 2002. 208 p.
10. Cukerman G.A., Masterov B.M. Psihologiya samorazvitiya. Moscow: Interpraks, 1995. 286 p.
11. Chernikov A.V. Sistemnaya semejnaya terapiya: Integrativnaya model' diagnostiki. Moscow: Klass, 2001. 208 p.
12. Shmagina Yu.D. Problema krizisa srednego vozrasta v otechestvennoj i zarubezhnoj nauke. Vestnik Kostromskogo gos. universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2017. No 2. P. 97–99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-krizisa-srednego-vozrasta-v-otechestvennoj-i-zarubezhnoj-nauke> (data obrashcheniya: 15.12.2023).
13. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. Translated from English. A.V. Tolstyh (Ed.). Moscow: Flinta: MPSI: Progress, 2006. 352 p.
14. Yung K.G. Chelovek i ego simvoly. Moscow: Medkov S.B., 2016. 352 p.

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ЭГАЛИТАРНЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК

*Рыбин Денис Николаевич*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики в органах внутренних дел, Барнаульский юридический институт МВД России, г.*

*Барнаул, Россия*

*e-mail: [pescados@inbox.ru](mailto:pescados@inbox.ru)*

В данной статье рассматривается актуальная проблема гендерной идентичности и межличностных отношений юношей и девушек с эгалитарным типом гендерных установок, в соответствии с которыми и для мужчин, и для женщин профессиональная и семейная сферы жизни одинаково значимы. В качестве методов исследования использовались: опросник «Распределение ролей в семье», опросник половых ролей BSRI, корреляционный анализ (r-Пирсона). Результаты исследования продемонстрировали общую тенденцию к доминированию эгалитарных установок у молодых людей. У девушек в структуре гендерной идентичности больше представлены маскулинные характеристики, от которых они не хотят отказываться в отличие от юношей, которые, имея в структуре своей гендерной идентичности маскулинные характеристики, стремятся отказаться от них в пользу феминных.

**Ключевые слова:** гендер, гендерные установки, гендерная идентичность, эгалитарные гендерные установки, традиционные гендерные установки, маскулинные черты личности, феминные черты личности.

## EGALITARIAN ATTITUDES AND INTERCONNECTED GENDER TRAITS IN BOYS AND GIRLS

*Rybin Denis Nikolaevich*

*Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy in the Internal Affairs Bodies, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Barnaul, Russia*

*e-mail: [pescados@inbox.ru](mailto:pescados@inbox.ru)*

This article delves into the contemporary issue of gender identity and interpersonal dynamics among boys and girls holding egalitarian views on gender roles, where both professional and family aspects are deemed equally significant for men and women. The research employed the "Distribution of Roles in the Family" questionnaire, the BSRI gender roles questionnaire, and conducted correlation analysis using the Pearson correlation coefficient. Findings indicated a prevalent inclination towards egalitarian attitudes among young individuals. Notably, girls exhibited more masculine traits within their gender identity structure, which they were reluctant to relinquish. In contrast, boys, while initially displaying masculine traits in their gender identity, showed a tendency to adopt feminine characteristics over time.

**Keywords:** gender, gender attitudes, gender identity, egalitarian gender attitudes, traditional gender attitudes, masculine personality traits, feminine personality traits.

В последние десятилетия все больше внимания ученых уделяется психологическим особенностям полов. Спектр исследований этой проблематики расширяется (Т.В. Бендас, И.С. Кон, В.Е. Каган, И.С. Клещина, Ю.Е.Алешина, Т.И. Юферова и др.).

Конструкция гендера способствует созданию в каждом человеке образа «Я» как женщины или мужчины, а также представлений и готовности вести себя определенным образом. Комплекс гендерных характеристик личности представляет собой многоаспектный конструкт, включающий в себя гендерные представления, гендерные стереотипы, установки и гендерную идентичность (маскулинные и фемининные черты личности).

По замечанию ряда исследователей, в настоящее время в формировании гендерной модели определяющим становится непосредственный опыт индивида [1, 3, 4, 6, 8, 9, 10]. Новый взгляд на гендер противоположен гендерным стереотипам, не учитывающим и не отражающим реалии современной жизни, которая многообразнее этих упрощенных моделей поведения мужчин и женщин. Следование стереотипам ограничивает возможности их личностного роста: женщины не реализуют себя в профессиональной сфере, мужчины испытывают стрессовые состояния из-за повышенной ответственности за материальное обеспечение семьи и не реализуют себя в полной мере во внутрисемейной жизни.

Гендерный подход в анализе межполовых отношений предполагает освобождение от устаревших стереотипов, связанных с закреплением профессиональных ролей исключительно за мужчинами, а семейных – за женщинами. Отход от стереотипов приводит к изменению или смещению гендерных ролей, которое происходит соответственно с изменением гендерных установок.

Освоение гендерной роли предполагает наличие не только определенного типа поведения, но и конкретных личностных особенностей. Соответственно изменение в социальном окружении обуславливает изменение идентичности,

социальной по происхождению, формирующейся в результате взаимодействия с людьми и выступающей как результат усвоения гендерных установок.

Структура гендерных установок, как и структура социальных установок, включает в себя три компонента: когнитивный, связанный с осознанием содержания гендерной роли, аффективный, понимаемый как эмоциональное отношение к общепринятым требованиям ролевого поведения, и конативный, выполняющий функцию регуляцию поведения в рамках гендерной роли [4].

В системе традиционных установок роли мужчин и женщин в межличностном взаимодействии строго дифференцированы. В соответствии с эгалитарными установками и для мужчин, и для женщин профессиональная и семейная ориентация одинаково значимы.

Ю.Е. Алешина и И.Ю. Борисов (1987) выделили следующие традиционные гендерные установки: 1) представления о том, что функции воспитания детей и поддержания эмоционального климата в семье являются женскими; 2) представления о том, что функции материального обеспечения семьи являются мужскими; 3) возможность лишь для мужа отстаивать свои взгляды в ситуации разногласий между мужем и женой, а для жены – подчиняться в ситуации разногласия с ним; 4) терпимость жены к автономии мужа и нетерпимость мужа к автономии жены [2].

У большинства людей гендерная идентичность соответствует биологическому полу. Эти люди будут демонстрировать соответствующие полу характеристики, чтобы поддерживать чувство принадлежности к данному полу, лежащее в основе гендерной идентичности. В современном обществе все чаще наблюдается вариативность психологических характеристик представителей двух полов, и женщины в определенных ситуациях проявляют маскулинные характеристики, а мужчины – фемининные.

**Цель настоящей работы:** определить особенности взаимосвязей гендерной идентичности и межличностных отношений молодых людей с эгалитарным типом гендерных установок.

Исследование проводилось на выборке, в которую вошли молодые люди в возрасте от 17 лет до 21 года. Общий объем выборки составил 60 человек (30 юношей и 30 девушек).

Для проведения эмпирического исследования нами использовались следующие методики: опросник «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) для определения гендерных установок респондентов, связанных с распределением ролей в семье; опросник половых ролей BSRI, разработанный С. Бэм для изучения подверженности личности стереотипам маскулинности – феминности, и тест Т. Лири, модифицированный отечественными учеными Ю.А. Решетняк и Г.С. Васильченко, для определения особенностей структуры межличностных и внутриличностных отношений [5, 10].

Для анализа результатов нами используется метод математической обработки данных: нормирование выборки и корреляционный анализ (г-Пирсона) с помощью компьютерной программы математической обработки данных STATISTICA 13.3.

На первом этапе работы было проведено исследование, определяющее доминирующий тип гендерных установок современных молодых людей, связанных с распределением ролей в семье. Результаты показали, что доминирует эгалитарный тип. Эти результаты были получены с помощью опросника «Распределение ролей в семье». Ниже приведем некоторые особенности гендерных установок юношей и девушек.

По результатам опросника соотношение типов гендерных установок относительно распределения ролей в семье различается по отношению к разным ролям.

Относительно воспитания детей и девушки, и юноши имеют эгалитарные установки. Из опрошенных девушек 97% считают, что данная роль должна реализовываться супругами приблизительно в равной степени, 3% респондентов этой группы обладают традиционными установками. Среди

юношей обладатели традиционных установок относительно данной роли отсутствуют (100% опрошенных обладают эгалитарными установками).

Относительно материального обеспечения семьи эгалитарными установками обладает 100% юношей, то есть данные респонденты придерживаются мнения о том, что материально семью могут обеспечивать и жена, и муж. У девушек 3% респонденток имеют традиционную установку относительно этой роли, 97% обладают эгалитарными установками.

Относительно обеспечения эмоционального климата в семье традиционных установок не было обнаружено ни у одного из опрашиваемых. Молодые люди не считают, что эмоциональный климат в семье должен поддерживаться исключительно женой. Все юноши и девушки, участвовавшие в исследовании, имеют относительно этой роли эгалитарные установки.

В вопросе организации развлечений в семье 87% юношей считают это делом обоих супругов – это представители эгалитарных установок. Представители традиционных установок относительно этой роли – 13% молодых людей – считают организацию развлечений делом мужа. У девушек эгалитарными установками относительно данной роли обладают 93% испытуемых, а традиционными – 7%.

По отношению к роли хозяина/хозяйки традиционными установками обладают 30% юношей, эгалитарными, соответственно – 70%. Традиционно эта роль включает в себя покупку продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме. В большинстве культур эта роль закреплена за женщиной. Из полученных результатов можно видеть, что у современной молодежи в этом плане произошли значительные сдвиги. Полученные результаты свидетельствуют, что большинство юношей (87%) считают – эта роль должна реализовываться совместно. Так же считают 97% опрошенных девушек. Остальные юноши (13%) и девушки (3%) обладают традиционными установками.

Далее было проведена оценка респондентами роли сексуального партнера. Традиционно считается, что инициирует и определяет характер сексуальных отношений мужчина. Опрос показал, что в настоящее время такими установками обладают 10% опрошенных девушек, а эгалитарными установками – 90%. Среди юношей эгалитарными установками обладают 67%, традиционными – 33%. Относительно этой роли юноши имеют наибольший процент традиционных установок, то есть можно сказать, что многие современные юноши считают себя ответственными за проявление различного рода активности в плане сексуального поведения. Это одна из ролей, по поводу которой относительно большое количество молодых людей придерживаются традиционных взглядов.

В вопросах организации семейной субкультуры 17% юношей считают ее организаторами мужей, что говорит об их традиционных установках (при 83% обладающих эгалитарными установками). Девушки относительно этой роли традиционных установок не имеют, эгалитарными установками обладают 100%. Реализация этой роли включает в себя активность, направленную на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений. Как можно видеть из полученных данных, большинство современных юношей и девушек считают ответственными за эту роль обоих супругов.

Таким образом, эгалитарный тип гендерных установок является доминирующим у современных молодых людей. Теперь обратимся к анализу гендерных характеристик у юношей и девушек с этим типом (эгалитарный) гендерных установок.

Результаты использования опросника С.Бэм, направленного на выявление соотношений маскулинных и фемининных характеристик гендерной идентичности юношей и девушек, демонстрируют, что в гендерной идентичности девушек преобладают маскулинные характеристики – 43%, фемининные характеристики составляют 30% и андрогинные – 27% (таблица 1).

Таблица 1. Соотношение маскулинных, фемининных и андрогинных характеристик гендерной идентичности у девушек и юношей, %

	Маскулинные	Фемининные	Андрогинные
Девушки	43	30	27
Юноши	50	47	3

У юношей же маскулинные и фемининные характеристики гендерной идентичности распределились примерно поровну – 50% и 47% соответственно. На долю андрогинных характеристик гендерной идентичности в этой группе респондентов приходится 3%.

Таким образом, гендерная идентичность юношей и девушек, которые относятся к эгалитарному типу, представлена как маскулинными, так и фемининными характеристиками. При этом у девушек в гендерной идентичности преобладают маскулинные характеристики, а у юношей маскулинные и фемининные характеристики выражены примерно в равной степени. Также следует отметить, что в гендерной идентичности девушек большой процент андрогинных характеристик, в то время как у юношей он очень мал (27% против 3%).

На следующем этапе в группе девушек и в группе юношей были исследованы особенности взаимного восприятия и межличностных отношений с помощью теста Т. Лири. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Соотношение реальных характеристик межличностных и внутриличностных отношений у юношей и девушек (по Т. Лири), %

		1	2	3	4	5	6	7	8
Девушки	н	70	73	83	93	83	84	84	97
	у	30	27	17	0	17	13	13	3
	в	0	0	0	7	0	3	3	0
Юноши	н	33	86	87	97	100	100	100	100
	у	67	7	13	3	0	0	0	0
	в	0	7	0	0	0	0	0	0

**Обозначение:** 1 – авторитарность, 2 – эгоистичность, 3 – агрессивность, 4 – подозрительность, 5 – подчиненность, 6 – зависимость, 7 – дружелюбие, 8 – альтруистичность; н – низкий уровень, у – умеренный уровень, в – высокий уровень

Можно видеть, что для таких характеристик «Я-реальное», как авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность, которые можно рассматривать как маскулинные, в обеих группах доминировал низкий уровень выраженности (за исключением авторитарности в группе юношей, где доминировал умеренный уровень). В целом можно говорить о низкой выраженности маскулинности «Я-реального» в обеих группах по этим показателям.

Такие характеристики межличностных и внутриличностных отношений, как подчиненность, зависимость, дружелюбие, альтруистичность, можно рассматривать как фемининные характеристики личности. В обеих группах также доминировал низкий уровень выраженности данных психологических особенностей. В целом в «Я – реальном» как у юношей, так и у девушек показатели маскулинности, и фемининности в межличностных и внутриличностных отношениях имеют низкую выраженность.

Как можно видеть из таблицы 3, аналогичная картина наблюдается для характеристик «Я – идеального». В целом можно говорить о низком уровне выраженности всех шкал «Я – идеального» как в группе девушек, так и в группе юношей, т. е. и в этом случае показатели маскулинности, и фемининности в межличностных и внутриличностных отношениях имеют низкую выраженность.

Таблица 3. Соотношение желаемых гендерных характеристик у юношей и девушек (по Т. Лири), %

		1	2	3	4	5	6	7	8
Девушки	н	54	80	87	100	100	100	97	83
	у	43	20	10	0	0	0	3	17
	в	3	0	3	0	0	0	0	0
Юноши	н	93	93	97	97	100	100	100	100
	у	7	7	3	3	0	0	0	0
	в	0	0	0	0	0	0	0	0

**Обозначение:** 1 – авторитарность, 2 – эгоистичность, 3 – агрессивность, 4 – подозрительность, 5 – подчиненность, 6 – зависимость, 7 – дружелюбие, 8 – альтруистичность; н – низкий уровень, у – умеренный уровень, в – высокий уровень

Низкий уровень выраженности этих показателей свидетельствует об адаптированности, т. е. соответствии между целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами, психологических тенденций, определяющих различные черты, касающиеся отношений личности – как межличностных, так и внутриличностных [5].

Для оценки особенностей взаимосвязей гендерных характеристик у юношей и девушек с эгалитарным типом гендерных был использован корреляционный анализ по Пирсону. Корреляционный анализ позволяет увидеть гендерный портрет респондентов с позиции системного подхода. Результаты представлены в таблицах 4 и 5.

Таблица 4. Результаты корреляционного анализа в группе юношей

Шкалы	В	М	Э	Р	С	М(б)	Ф(б)	<b>Обозначения:</b> В – воспитание детей, М – материальное обеспечение, Э – эмоциональный климат, Р – организация развлечений, С – роль сексуального партнера, М(б) – маскулинность, Ф(б) – фемининность, Дм – доминантность, Ув – уверенность, Ус – уступчивость, Дб – добросердечность, О – отзывчивость,
Дм(р)	-0,02	0,16	0,08	-0,00	-0,22	0,29	<b>-0,60*</b>	
Ув(р)	-0,10	-0,06	-0,05	0,06	-0,13	<b>0,40*</b>	-0,35	
Т(р)	-0,13	<b>-0,46*</b>	-0,06	-0,09	-0,17	0,26	-0,24	
Ус(р)	0,06	0,03	-0,01	-0,20	0,13	<b>-0,76*</b>	0,34	
Дв(р)	-0,22	-0,09	-0,18	-0,33	0,01	<b>0,38*</b>	<b>0,37*</b>	
Дб(р)	-0,25	-0,26	-0,19	<b>-0,40*</b>	-0,08	-0,31	<b>0,40*</b>	
М(р)	-0,09	-0,19	-0,04	-0,06	-0,27	<b>0,38*</b>	<b>-0,51*</b>	
Ф(р)	-0,21	-0,17	-0,16	-0,35	0,01	<b>-0,52*</b>	<b>0,39*</b>	
Дм(и)	0,15	0,16	0,04	0,05	0,15	<b>-0,40*</b>	0,09	
Ув(и)	<b>-0,46*</b>	0,04	-0,25	-0,27	0,01	-0,03	0,15	
Ф(и)	-0,08	-0,10	<b>0,39*</b>	0,16	0,14	0,00	0,16	
М(б)	0,04	-0,02	-0,10	<b>0,48*</b>	0,03	1,00	-0,21	
Ф(б)	-0,24	-0,35	0,15	-0,16	<b>0,38*</b>	-0,21	1,00	

**Обозначение:** \* – значимые связи, при  $p \leq 0,05$ .

Обратимся к положительным связям (таблица 4). Маскулинность (по опроснику С. Бэм) коррелирует с такими переменными, как уверенность (реальная) (0,40), организация развлечений (отражает такие качества, как

уважительность, стремление доставлять радость партнеру) (0,48) и доверчивость (0,38). Можно сказать, что в маскулинных характеристиках юношей уверенность занимает важное место и является ее показателем, но также имеет место и доверчивость, которая

По-видимому, опрошенные юноши считают, что организация развлечений – одна из ролей, которую должен выполнять мужчина.

Показатель фемининности юношей (по опроснику С. Бэм) коррелирует с такими переменными, как доверчивость (реальная) (0,37), добросердечность (реальная) (0,40) и роль сексуального партнера (0,38). Отсюда следует, что чем больше у юношей наблюдается доверчивости и добросердечности, тем ярче проявляется фемининность. Также фемининные качества юношей усиливаются при реализации ими роли сексуального партнера, то есть при принятии ответственности за удовлетворенность интимными отношениями. Положительная связь наблюдается между обеспечением эмоционального климата и фемининностью (0,39). Это может свидетельствовать о том, что при эмоциональной поддержке юноши в большей степени желают проявления фемининных характеристик, им это необходимо.

Анализ отрицательных взаимосвязей выявил в группе юношей, что чем больше добросердечность, тем хуже реализуется такая роль, как организация развлечений, которая проявляется эффективнее при наименьшей добросердечности (-0,40) и наоборот. Такое качество, как требовательность, мешает юношам в реализации материального обеспечения семьи (-0,46). Также обнаружено, что чем более уверен в себе мужчина, тем меньше он участвует в воспитании детей (-0,46). Результаты показывают, что при выраженности маскулинных характеристик наблюдается слабая выраженность уступчивости (-0,76), меньше выражена доминантность (идеальная) (-0,46), т. е. тем меньшей доминантностью они хотели бы обладать.

Таблица 5. Результаты корреляционного анализа в группе девушек

Шкалы	Дм (р)	Ув (р)	Дб (р)	О (р)	Ф (р)	М (р)	Дм (и)	Ус (и)	М(б)	<b>Обозначения:</b> В – воспитание детей, М – материальное обеспечение, Э – эмоциональный климат, Р – организация развлечений, С – роль сексуального партнера, М(б) – маскулинность, Ф(б) – фемининность, Дм – доминантность, Ув – уверенность, Ус – уступчивость, Дб – добросердечность, О – отзывчивость,
В	-0,01	-0,13	0,23	0,06	0,13	-0,16	0,19	-0,03	<b>-0,38</b>	
Э	-0,36	-0,02	0,01	-0,03	-0,05	-0,26	0,07	<b>-0,47</b>	0,13	
Х	0,08	-0,04	<b>0,43</b>	<b>0,41</b>	<b>0,44</b>	0,14	-0,03	-0,02	-0,13	
С	0,17	-0,04	<b>0,41</b>	0,23	<b>0,41</b>	0,07	-0,10	0,04	-0,15	
С/К	<b>0,41</b>	0,14	0,25	0,30	0,07	0,19	0,19	0,34	0,02	
М(б)	<b>0,38</b>	<b>0,40</b>	-0,13	0,11	-0,08	<b>0,41</b>	-0,28	-0,13	1,00	
Ф(б)	-0,27	<b>-0,44</b>	0,12	<b>0,40</b>	<b>0,38</b>	-0,29	0,11	-0,32	-0,02	
	Дм (р)	Ув (р)	Дб (р)	О (р)	Ф (р)	М (р)	Дм (и)	Ус (и)	М(б)	

**Обозначение:** \* – значимые связи, при  $p \leq 0,05$ .

У девушек по результатам корреляционного анализа наблюдается преобладание положительных связей. С маскулинностью девушек значимо связаны были такие особенности, как добросердечность (реальная), доминантность (реальная) и уверенность (реальная) (0,38, 0,38 и 0,40 соответственно), с фемининностью – отзывчивость (реальная) (0,40). Добросердечность (реальная) также коррелировала с ролью «хозяин» – «хозяйка» (0,43) и с ролью сексуального партнера (0,38). роль «хозяин» – «хозяйка» включает в себя обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме, покупку продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, В большинстве культур эта роль закреплена за женщиной. В представлении современных молодых людей в этом плане произошли значительные сдвиги. Кроме того, в молодых семьях жены чаще выступают инициаторами интимных отношений.

Эмоциональный климат в семье значимо был связан отрицательной связью с уступчивостью (реальной) (-0,47), т. е. девушки считают необходимым снизить желаемый уровень уступчивости для нормализации эмоциональных отношений в семье. Реализация такой роли, как воспитание детей, связано со

снижением выраженности маскулинных характеристик (-0,38), выраженность же феминности – со снижением уровня реальной уверенности (-0,44).

Таким образом, проведенное исследование показало, что молодые люди обладают эгалитарными установками в своем большинстве и что этот тип гендерной установки действительно доминирует на современном этапе развития общества. При этом как в группе юношей, так и в группе девушек выражены как маскулинные, так и феминные особенности личности.

Изменения в структуре гендерных ролей способствуют трансформации нормативных эталонов «настоящий мужчина» и «настоящая женщина». В соответствии с этим происходит изменение гендерных установок, что и приводит к корректировке индивидуально-психологических особенностей мужчин и женщин и, как следствие проявляется в изменении моделей гендерных отношений. Проблема гендерных характеристик личности очень сложна и требует дальнейшего глубокого и всестороннего изучения.

#### Список литературы:

1. Акиншина С.И. Особенности гендерной идентичности личности в разных возрастных группах // Известия ВГПУ. 2015. Т. 266, № 1. С. 267–270.
2. Алешина Ю.Е., Борисов И.Ю. Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1989. №2. С.44–53.
3. Зайцева Ю.В. Структура гендерных установок женщин и мужчин на начальных этапах построения карьеры // Молодой учёный. 2018. № 35 (221). С. 76–82.
4. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004. 408с.
5. Малкина-Пых, И. Г., Гендерная психология: учебное пособие. М.: КноРус, 2022. 366 с. URL: <https://book.ru/book/943831>
6. Осипова Д.В. Особенности гендерных представлений современной молодежи // Управленческое консультирование. 2009. № 4. С. 200–209.
7. Снегирева Т.В., Кочнев В.А. Опросник С. Бем: теоретические и практические аспекты применения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 1. С. 58–69.
8. Титова О.И. Социальное взаимодействие студентов с разным типом гендерных установок // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т. 9, № 1. С. 88–100. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-08.

9. Титова О.И., Котова Е.В. Типологическая характеристика гендерных установок: эмпирический анализ // Системная психология и социология. 2023. № 2 (46). С. 82–92.

10. Фарбер А.В. Особенности и методики изучения гендерных характеристик // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8, № 4-1. С. 275–283.

#### References:

1. Akin'shina S.I. Osobennosti gendernoj identichnosti lichnosti v raznyh vozrastnyh gruppah. Izvestiya VGPU. 2015. Vol. 266, No 1. P. 267–270.

2. Aleshina Yu.E., Borisov I.Yu. Polorolevaya differenciaciya kak kompleksnyj pokazatel' mezhlichnostnyh otnoshenij suprugov. Vestnik MGU. Seriya 14. Psihologiya. 1989. No 2. P. 44–53.

3. Zajceva Yu.V. Struktura gendernyh ustanovok zhenshchin i muzhchin na nachal'nyh etapah postroeniya kar'ery. Molodoj uchyonyj. 2018. No 35 (221). P. 76–82.

4. Klecina I.S. Psihologiya gendernyh otnoshenij: teoriya i praktika. Saint Petersburg: Aletejya, 2004. 408 p.

5. Malkina-Pyh I.G., Gendernaya psihologiya. Moscow: KnoRus, 2022. 366 p. URL: <https://book.ru/book/943831>

6. Osipova D.V. Osobennosti gendernyh predstavlenij sovremennoj molodezhi. Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2009. No 4. P. 200–209.

7. Snegireva T.V., Kochnev V.A. Oprosnik S. Bem: teoreticheskie i prakticheskie aspekty primeneniya. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya. 2011. Vol. 4, No 1. P. 58–69.

8. Titova O.I. Social'noe vzaimodejstvie studentov s raznym tipom gendernyh ustanovok. Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2023. Vol. 9, No 1. P. 88–100. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-08.

9. Titova O.I., Kotova E.V. Tipologicheskaya harakteristika gendernyh ustanovok: empiricheskij analiz. Sistemnaya psihologiya i sociologiya. 2023. No 2 (46). P. 82–92.

10. Farber A.V. Osobennosti i metodiki izucheniya gendernyh harakteristik. Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2019. Vol. 8, No 4-1. P. 275–283.

УДК 159.99

**ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА У ДЕТЕЙ С  
НАРУШЕНИЕМ СЛУХА<sup>1</sup>****Смирнова Яна Константиновна**

*Кандидат психологических наук, доцент,  
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия  
e-mail: [yana.smirnova@mail.ru](mailto:yana.smirnova@mail.ru)*

**Григорова Юлия Евгеньевна**

*Студентка 4 курса направления «Клиническая психология»,  
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия  
e-mail: [grigorovaev93@gmail.com](mailto:grigorovaev93@gmail.com)*

В статье представлены результаты оценки зрительного гнозиса у детей с нарушением слуха при выполнении классических нейропсихологических проб в сочетании с айтрекинг-исследованием. Основная задача – получить новые результаты отслеживания движения взгляда при выполнении нейропсихологических проб детьми с нарушением слуха для фиксации особенностей зрительной обработки информации. Цель исследования – изучить влияние ранней слуховой депривации на зрительный гнозис детей с нарушением слуха. Выборку составили 15 кохлеарноимплантированных дошкольников с нарушением слуха в возрасте от 5 до 7 лет. На первом этапе проводились классические нейропсихологические пробы, на втором этапе применялся айтрекинг для фиксации движения глаз в процессе выполнения нейропсихологических проб. В нашем исследовании подтверждается слабость процессов переработки зрительной информации у детей с нарушением слуха в виде неточности зрительных представлений, нарушения восприятия и утраты чувства знакомости предметов. Поисковая активность в сравнении с типично развивающимися детьми снижена

**Ключевые слова:** зрительный гнозис, нарушение слуха, айтрекинг, нейропсихологическое исследование.

**EXPLORING VISUAL GNOSIS IN CHILDREN WITH HEARING  
IMPAIRMENT****Smirnova Yana Konstantinovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Altai State University, Barnaul, Russia  
e-mail: [yana.smirnova@mail.ru](mailto:yana.smirnova@mail.ru)*

**Grigороva Yulia Evgenievna**

*Student of the 4th course of "Clinical Psychology" direction.  
Altai State University, Barnaul, Russia  
e-mail: [grigorovaev93@gmail.com](mailto:grigorovaev93@gmail.com)*

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержки гранта РФФ 24-28-20061 «Айтрекинг-исследование трудностей обучения, связанных с особенностями визуального внимания у детей с нарушением слуха».

The article delves into the assessment of visual gnosis in children with hearing impairment through a combination of classical neuropsychological tests and eye-tracking research. The primary aim is to generate novel insights into eye-tracking patterns during neuropsychological assessments in children with hearing loss, shedding light on their visual information processing characteristics. The study seeks to investigate the impact of early auditory deprivation on the visual gnosis of children with hearing impairment. The research sample comprised 15 cochlear-implanted preschoolers with hearing impairment, aged between 5 and 7 years. The study involved two key stages: firstly, conducting classical neuropsychological tests, and secondly, utilizing eye tracking to monitor eye movements during the administration of these tests. The findings highlight the challenges faced by children with hearing impairment in processing visual information, manifesting as imprecise visual representations, perceptual impairments, and a diminished sense of object familiarity. Notably, the study reveals reduced search activity in children with hearing impairment compared to their typically developing peers.

**Keywords:** visual gnosis, hearing impairment, eye-tracking, neuropsychological study.

Последствия ранней слуховой депривации, ее влияние на дальнейшее развитие ребенка после установки кохлеарного импланта изучаются с недавнего времени [5, 6, 7, 16, 12]. Дети с нарушением слуха, которым поставили кохлеарный имплант, получают частичный доступ к слуховой речевой информации на определенном этапе развития, когда какие-то структуры мозга уже сформировались, или же активно формируются. Восстановление слуха требует от мозга развития новых функциональных взаимодействий с другими модальностями, такими как зрение, и предоставления нового ресурса для приобретения языковых навыков. Хотя функциональный прирост оптимизируется, когда имплантация происходит в первые 3 года, прирост обрабатывающей способности является максимальным до окончания чувствительного периода пластичности, примерно в возрасте 7 лет.

Слуховой опыт начального периода жизни имеет основополагающее значение для созревания и организации, связанной с развитием зрительных и соматосенсорных модальностей. Это особенно актуально в течение первых 3 лет [12, 16], когда устанавливается дифференциация внутри мультисенсорных областей.

Рядом исследователей было подтверждено влияние слуховой депривации не только на развитие слуха и речи, но и на формирование в дальнейшем зрительных и зрительно-пространственных представлений и образов [6, 15].

Исследования по обработке визуальной информации, проведенные с прелингвально глухими, выявили убедительные доказательства того, что слуховая депривация приводит к реорганизации процессов зрительного внимания. Это связано с тем, что ранняя глухота способствует перераспределению зрительно-пространственного внимания с увеличением ресурсов внимания в периферическом поле зрения, вероятно, для компенсации отсутствия слуховой активности. Усиление периферического внимания у глухих детей чаще всего наблюдается только тогда, когда требуется избирательное внимание [14]. Слуховая депривация с рождения приводит к компенсаторным изменениям в зрительной системе, которые расширяют периферическое поле зрения [13]. А сенсорный дефицит, вызванный потерей слуха, приводит к реорганизации процессов зрительного внимания [12], поддержания слуховой рабочей памяти, трудностям при предъявлении задач, требующих вербальной обработки, сниженным показателям зрительного внимания и низким показателям мелкой моторики [6]. Ребенок с нарушением слуха должен уметь разделить свое внимание между объектом разговора и человеком, с которым его ведет, так как удержание внимания на двух стимулах одновременно ему недоступно.

Были получены данные о влиянии ранней слуховой депривации способности к рассуждению и зрительно-пространственному восприятию у детей с нарушением слуха, а также низкие результаты при выполнении задания на изучение зрительной последовательности детей, получающих кохлеарный имплантат [13, 5]

Задачами данной статьи являются рассмотрение результатов проведенного классического нейропсихологического исследования с применением айтрекинг-устройства и оценка с их помощью особенностей зрительного гнозиса детей с

нарушением слуха. Проведенное исследование позволяет получить новые знания о приоритетных перцептивных стратегиях детей с нарушением слуха, особенностях их зрительного внимания и свойственных им трудностях в процессе обучения.

Поэтому актуальным является выявление особенностей зрительного гнозиса у детей с нарушением слуха, которое позволяет оценить не только его возможности по переработке зрительной информации, но и те процессы, которые отражаются на способности к зрительному анализу и синтезу.

В данном исследовании нейропсихологический подход был объединен с методологией айтрекинг-исследований. Это позволило провести классическую нейропсихологическую оценку зрительного гнозиса у детей с нарушением слуха, а также получить новые данные отслеживания движения взгляда при выполнении такими детьми нейропсихологических проб.

Айтрекинг за счет своей точности позволяет анализировать процессы выбора и интеграции визуальной информации, фиксировать моменты зрительного внимания и тем самым выявить специфические трудности зрительного гнозиса [8, 9, 10, 11]. Появляется возможность ответить на вопрос, действительно ли существует пространственное смещение зрительного восприятия, изменение последовательности и времени обработки информации у детей с нарушением слуха [5, 6, 7].

Основной задачей стало получение новых данных о состоянии зрительного гнозиса детей с нарушением слуха при помощи классического нейропсихологического обследования и анализа фиксации тепловых карт взгляда.

Эмпирическую выборку исследования составили 15 кохлеарноимплантированных дошкольников с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс Н90 по МКБ-11), средний возраст  $5,4 \pm 0,8$ . Кохлеарная имплантация производилась в возрасте 3 лет.

Дошкольники имеют официальный диагноз – двусторонняя выраженная

сенсоневральная тугоухость (средний порог слухового восприятия на частотах 0,5, 1, 2 и 4 кГц – более 90 дБ).

Контрольная группа – 16 типично развивающихся дошкольников, 8 мальчиков и 8 девочек, средний возраст  $6,1 \pm 0,4$ .

На первом этапе были применены классические нейропсихологические пробы для изучения зрительного гнозиса:

- Узнавание реальных предметов.
- Узнавание контурных перечёркнутых изображений.
- Узнавание наложенных изображений.
- Узнавание незавершённых изображений.

Использовался «Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.

В ходе выполнения задания оценивалось состояние зрительного гнозиса: правильное опознавание реальных, зашумленных, наложенных изображений; виды помощи; количество подсказок, необходимых для выполнения задания.

На втором этапе данные нейропсихологические пробы были применены одновременно с айтрекером. На экране компьютера ребёнку предъявлялись классические нейропсихологические пробы на зрительный гнозис, и в процессе выполнения пробы фиксировались движения глаз.

Был использован стационарный айтрекер GP3, точность регистрации:  $0,5-1^\circ$ ; частота дискретизации: 60 Гц; калибровка: 5- или 9-точечная; область свободного перемещения головы – 25 см по горизонтали, 11 см по вертикали.

Прежде всего был проведён анализ трудностей зрительного гнозиса у детей с нарушением слуха при выполнении нейропсихологических проб (таблица 1).

Средний бал во всех пробах на зрительный гнозис у детей с нарушением слуха 2 балла, что свидетельствует о фрагментарности восприятия (по Ж.М. Глозман, Т.В. Ахутиной).

Самыми яркими ошибками, выходящими на первый план во всех нейропсихологических пробах, являются ошибки опознания.

Таблица 1. Результаты нейропсихологических проб на зрительный гнозис детей с нарушением слуха

Проба	Балл	Среднее опознанных изображений	Виды помощи	
			вербальные	жестовые
Узнавание реальных предметов	2,2	8	+	+
Перечеркнутые изображения	2,4	4	+	+
Узнавание контурных перечёркнутых изображений	2,2	4	+	+

Как видно из приведенной выше таблицы 1, наибольшие затруднения у детей с нарушением слуха вызывают задания на узнавание предметов и наложенных изображений. Причем узнавание простых предметов и наложенных изображений вызывает большие трудности, несмотря на легкость самого задания. А самым легким является задание «Химеры» (1.2), из чего можно сделать закономерный вывод: дети с нарушением слуха получают лучшие результаты в заданиях, требующих сравнения предметов и поиска по заданному образцу, где словесная инструкция может быть заменена жестовой подсказкой или упрощена до максимально возможного уровня. Также выявлены следующие особенности зрительного гнозиса детей с нарушением слуха:

- Узнавание предметов осуществляется чаще всего по догадке и по фрагментарно выделенным деталям.
- Трудности симультанного синтеза при восприятии.
- В связи с нарушением номинативной функции речи при поиске предмета наблюдается утрата чувства знакомости и устойчивости узнавания предмета по его словесному обозначению.

• В процессе опознания наблюдается отвлекаемость от существенных признаков.

В ситуации диагностики также были обнаружены некоторые закономерности поведения, свойственные детям с нарушением слуха. При предъявлении словесной инструкции, не подкрепленной никаким видом подсказки, дети обращали больше внимания на то, как экспериментатор произносит слова, т. е. читали «по губам». В подавляющем большинстве случаев такой способ существенно упрощал взаимопонимание между экспериментатором и испытуемым.

Следует упомянуть, что поведение детей во время проведения диагностики отличалось поиском одобрения со стороны экспериментатора, повышенным двигательным возбуждением (что легко объяснить возрастом испытуемых), невозможностью полностью погрузиться в ситуацию обследования в связи с невозможностью полного контакта между ребенком с нарушением слуха и экспериментатором и неспособностью к усвоению инструкции в полной мере даже с учетом подсказок.

Также отмечаются некоторые сложности, возникшие при предъявлении материала:

1. Для понимания и верного выполнения задания требовалось неоднократное предъявление инструкции с использованием (в 90% случаев) одной из 2 видов подсказок:

– вербальной – упрощения предъявляемой инструкции:  
– жестовой – сопровождение словесной инструкции жестом, обозначающим объект или предмет, который требуется показать.

2. Недостаточный уровень мотивации у детей в связи с непониманием обращенной к ним речи, что напрямую оказало негативное влияние на заинтересованность исследованием;

Приведенные особенности могут быть связаны с трудностями предметной соотнесенности слов и нестойкостью зрительных образов. Период слуховой

депривации оказал существенное влияние на развитие зрительных представлений и образов, что проявляется в затруднениях при поиске заданного предмета или в нарушениях зрительных представлений об образе предмета. Однако акустический образ слова способствовал актуализации его зрительного представления.

Также частой ошибкой было хаотичное рассматривание предложенных стимулов вместо того, чтобы направить свое внимание на какой-то один. В остальном же дети демонстрировали узнавание предметов, предложенных экспериментатором, и даже могли показать, как правильно взаимодействовать с этим предметом, и по просьбе, и самостоятельно.

Диагностика подтверждает результаты проведенных ранее исследований детей с нарушением слуха и выявляет следующие особенности: снижение продуктивности и устойчивости слухоречевой памяти, флуктуация объема заучивания в разных предъявлениях, нарушения акустического и квазипространственного гнозиса, нарушения последовательности движений при самостоятельном выполнении; нарушение реципрокной координации; недоступность экспрессивной речи. Кроме того, у большинства детей с нарушением слуха наблюдались неустойчивость внимания и высокая истощаемость. В ходе нейропсихологической диагностики отмечена слабость 1 и 3 блоков мозга, то есть трудность регуляции тонуса нервных центров при выполнении задания и программирования и контроля за своей деятельностью.

Нейропсихологическое обследование выявило трудности концентрации внимания и регуляции его целенаправленности (1 и 3 блоки мозга); нарушения восприятия (связанные с отсутствием развитой речи), которые проявлялись в нарушениях при попытке выделить основные признаки из комплекса воздействующих (методики на зрительный гнозис) и отсутствии поиска нужного решения при столкновении с трудностью (3 блок мозга). Также нарушается способность к опосредованию своих действий с помощью внутренней речи (о внешней нет надобности упоминать), что усложняет

произвольный контроль при выполнении проб при полностью сохранной критике.

При узнавании предметов, предложенных экспериментатором, дети могли показать, как правильно взаимодействовать с этим предметом.

Далее был произведён анализ данных о движениях глаз детей с нарушением слуха и типично развивающихся детей.

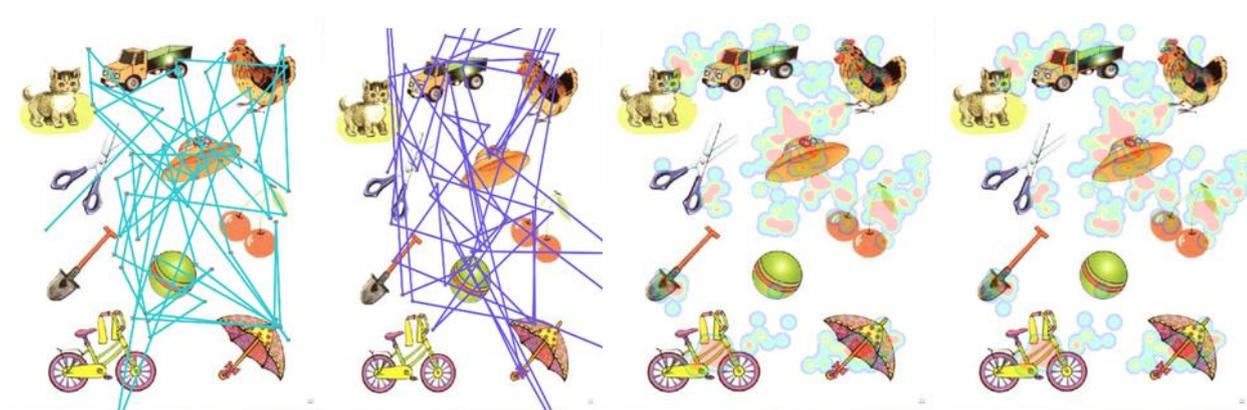


Рис. 1. Графики движения глаз и тепловые карты типично развивающихся детей в пробе на узнавание реалистических предметов



Рис. 2. Графики движения глаз и тепловые карты детей с нарушением слуха в пробе на узнавание реалистических предметов

Мы проанализировали стратегии зрительного поиска при узнавании реалистичных изображений у детей с нарушением слуха (рис. 2) и типично развивающихся детей (рис. 1) по графикам движения глаз и тепловым картам.

Как видно при сравнении тепловых карт, движения взгляда у детей с нарушением слуха носят хаотичный, непоследовательный характер. Им сложнее обработать изображение и узнать предмет. В отличие от типично развивающихся детей, поисковая активность детей с нарушением слуха не имеет целенаправленности. Они не пытаются сосредоточиться на поиске заданного предмета, а совершают быстрые и резкие переключения с одного объекта на другой вне зависимости от задания экспериментатора. Так же как и при проведении нейропсихологических проб, отмечены низкая познавательная активность; неустойчивость внимания, которая выражалась в быстрой переключаемости и невозможности удерживать внимание на одном объекте на протяжении длительного времени; поиск одобрения экспериментатора. Отсутствие развернутого ориентировочного процесса может быть вызвано когнитивной сложностью, с которой столкнулись дети с нарушением слуха в связи с ситуацией обследования, когда от них требовалось не сводить взгляда с экрана для четкой фиксации айтрекинг-устройством направления движения глаз. В таком случае ребенок должен был опираться только на слух, что, даже несмотря на кохлеарный имплант, создавало дополнительные трудности и требовало больше усилий, чем от типично развивающихся детей, поставленных в те же условия. Это еще раз подтверждает полученные нами данные о слабости переработки слуховой информации и, в связи с этим, слабости процесса переработки зрительной информации у детей с нарушением слуха в сравнении с типично развивающимися детьми.

Таким образом, проведенное исследование выявило, что у детей с нарушением слуха и типично развивающихся детей разные активности поиска и разные избираемые стратегии «считывания». Как следствие, по-разному у контрастных групп организовано зрительное внимание и существуют разные способы выделения признаков, различия в выдвижении перцептивной гипотезы.

Благодаря использованию айтрекинг-устройства в исследовании были получены уникальные данные о состоянии зрительного гнозиса у детей с нарушением слуха, что в дальнейшем поможет разработать эффективный дифференцированный подход к обучению и воспитанию таких детей с учетом не только сложности слуховой патологии, но и отклонений в состоянии высших психических функций.

Полученные результаты ещё раз подчёркивают, насколько важной прикладной задачей является понимание возможностей абилитации, коррекции и обучения детей с нарушением слуха. [1]. Наши результаты показывают необходимость индивидуальной когнитивной оценки детей с нарушением слуха, которая может помочь в определении стратегии реабилитации таких детей.

#### Список литературы:

1. Выготский Л.С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М. : Издание отдела социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР. 1924. 158 с.
2. Карауш И.С., Дашиева Б.А., Куприянова И.Е., Стоянова И.Я. Особенности психологической диагностики детей с сенсорными нарушениями // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 132–140.
3. Матвеев В.М. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. М.: Медицина. 1987. 184 с.
4. Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника. М. : Учпедгиз. 1961. 215 с.
5. Becker S., Küchemann S., Klein P. Andreas Lichtenberger, and Jochen Kuhn Gaze patterns enhance response prediction: More than correct or incorrect. *Phys. Rev. Phys. Educ. Res.* 2022. Vol.18, pp. 020107.
6. Chettaoui N., Atia A., Bouhleb M.S. Student Performance Prediction with Eye-Gaze Data in Embodied Educational Context. *Educ Inf Technol.* 2023. Vol. 28, P. 833–855
7. Chen Q., He G., Chen K., Jin Z., Mo L. Altered spatial distribution of visual attention in near and far space after early deafness. // *Neuropsychologia.* 2010. № 48(9). 2693-8. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.05.016. Epub 2010 May 15. PMID: 20478322.
8. Conway C.M., Karpicke J., Anaya E.M., Henning S.C., Kronenberger W.G., Pisoni D.B. Nonverbal cognition in deaf children following cochlear

implantation: Motor sequencing disturbances mediate language delays // *Developmental Neuropsychology*. 2011. № 36. P. 237–254.

9. Davidson LS, Geers AE, Hale S, Sommers MM, Brenner C, Spehar B. Effects of Early Auditory Deprivation on Working Memory and Reasoning Abilities in Verbal and Visuospatial Domains for Pediatric Cochlear Implant Recipients. *Ear Hear*. 2019 May/Jun;40(3):517-528. doi: 10.1097/AUD.0000000000000629.

10. Dye M., Hauser P., Bavelier D. Visual Attention in Deaf Children and Adults / In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds) *Deaf Cognition*. Oxford : Oxford University 2008. P. 250–263. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0009>

11. Dye M., Bavelier D. Attentional enhancements and deficits in deaf populations: an integrative review. *Restor Neurol Neurosci*. 2010;28(2):181-92. doi: 10.3233/RNN-2010-0501. PMID: 20404407.

12. Grep M.A., Deocampo J.A., Walk A.M., Conway C.M. Visual sequential processing and language ability in children who are deaf or hard of hearing // *J Child Lang*. 2019. № 46(4). P. 785–799.

13. Lima J.V.D.S., de Moraes C.F.M., Zamberlan-Amorim N.E., Mandrá P.P., Reis A.C.M.B. Neurocognitive function in children with cochlear implants and hearing aids: a systematic review // *Front Neurosci*. 2023 Oct 4:17:1242949. doi: 10.3389/fnins.2023.1242949.

14. Li Q., Xu S., Chen Y., Lu C., Zhou S. Detecting preservice teachers' visual attention under prediction and nonprediction conditions with eye-tracking technology. *Phys. Rev. Phys. Educ. Res*. 2022. Vol. 18, P. 010134.

15. Sharma K., Giannakos M., Dillenbourg P. Eye-tracking and artificial intelligence to enhance motivation and learning. *Smart Learning Environments*. 2020. Vol. 7. P. 1–13.

16. Sneha V. Bharadwaj, Jyutika A. Mehta, An exploratory study of visual sequential processing in children with cochlear implants // *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 2016. Vol. 85, P. 158–165.

### References:

1. Vygotskij L.S. *Voprosy vospitaniya slepyh, gluhonemyh i umstvenno otstalyh detej*. Moscow: Izdanie otdela social'no-pravovoj ohrany nesovershennoletnih Glavsocvosa Narkomprosa RSFSR. 1924. 158 p.

2. Karaush I.S., Dashieva B.A., Kupriyanova I.E., Stoyanova I.Ya. Osobennosti psihologicheskoy diagnostiki detej s sensornymi narusheniyami. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2014. No 51. P. 132–140.

3. Matveev V.M. *Psihicheskie narusheniya pri defektah zreniya i sluha*. Moscow: Medicina. 1987. 184 p.

4. Hvatcev M.E., SHabalin S.N. *Osobennosti psihologii gluhogo shkol'nika*. Moscow: Uchpedgiz. 1961. 215 p.

5. Becker S., Küchemann S., Klein P. Andreas Lichtenberger, and Jochen Kuhn Gaze patterns enhance response prediction: More than correct or incorrect. *Phys. Rev. Phys. Educ. Res.* 2022. Vol.18, pp. 020107.
6. Chettaoui N., Atia A., Bouhleb M.S. Student Performance Prediction with Eye-Gaze Data in Embodied Educational Context. *Educ Inf Technol.* 2023. Vol. 28, P. 833–855
7. Chen Q., He G., Chen K., Jin Z., Mo L. Altered spatial distribution of visual attention in near and far space after early deafness. *Neuropsychologia.* 2010. No 48(9). P. 2693-2698. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.05.016.
8. Conway C.M., Karpicke J., Anaya E.M., Henning S.C., Kronenberger W.G., Pisoni D.B. Nonverbal cognition in deaf children following cochlear implantation: Motor sequencing disturbances mediate language delays. *Developmental Neuropsychology.* 2011. No36. P. 237–254.
9. Davidson LS, Geers AE, Hale S, Sommers MM, Brenner C, Spehar B. Effects of Early Auditory Deprivation on Working Memory and Reasoning Abilities in Verbal and Visuospatial Domains for Pediatric Cochlear Implant Recipients. *Ear Hear.* 2019. No40(3). P. 517-528. doi: 10.1097/AUD.0000000000000629.
10. Dye M., Hauser P., Bavelier D. Visual Attention in Deaf Children and Adults. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds) *Deaf Cognition.* Oxford: Oxford University 2008. P. 250–263. doi: [10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0009](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0009)
11. Dye M., Bavelier D. Attentional enhancements and deficits in deaf populations: an integrative review. *Restor Neurol Neurosci.* 2010. No 28(2). P. 181-92. doi: 10.3233/RNN-2010-0501. PMID: 20404407.
12. Grep M.A., Deocampo J.A., Walk A.M., Conway C.M. Visual sequential processing and language ability in children who are deaf or hard of hearing. *J Child Lang.* 2019. No46(4). P. 785–799.
13. Lima J.V.D.S., de Moraes C.F.M., Zamberlan-Amorim N.E., Mandrá P.P., Reis A.C.M.B. Neurocognitive function in children with cochlear implants and hearing aids: a systematic review. *Front Neurosci.* 2023. Oct 4:17:1242949. doi: 10.3389/fnins.2023.1242949.
14. Li Q., Xu S., Chen Y., Lu C., Zhou S. Detecting preservice teachers' visual attention under prediction and nonprediction conditions with eye-tracking technology. *Phys. Rev. Phys. Educ. Res.* 2022. Vol. 18. P. 010134.
15. Sharma K., Giannakos M., Dillenbourg P. Eye-tracking and artificial intelligence to enhance motivation and learning. *Smart Learning Environments.* 2020. Vol. 7. P. 1–13.
16. Sneha V. Bharadwaj, Jyutika A. Mehta, An exploratory study of visual sequential processing in children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology.* 2016. Vol. 85, P. 158–165.

УДК 316.64

**ОТНОШЕНИЕ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН К СОЦИАЛЬНОМУ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ*****Титова Ольга Ивановна***

*Кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,  
Сибирский юридический институт МВД России, доцент кафедры психологии,  
Красноярский государственный педагогический университет им.  
В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия  
e-mail: 944058@mail.ru*

Гендерные отношения в современном обществе претерпевают существенные изменения, но остаются мало изученными.

Цель: изучение характеристик отношения к социальному взаимодействию, различающихся у мужчин и женщин с разным гендерным типом личности.

Методы: авторская шкала изучения гендерного типа личности, авторский опросник социального взаимодействия; регрессионный анализ с использованием IBMSPSS 27.0. Выборка: 242 респондента в возрасте от 18 до 70 лет (89 мужчин и 153 женщины).

Результаты: у мужчин с разным гендерным типом отношение к социальному взаимодействию наиболее существенно отличается планированием взаимодействия, ориентацией на собственные цели, степенью нормативности взаимодействия и зависимости его от ситуации. У женщин с разным гендерным типом наиболее существенно отношение к социальному взаимодействию отличается по склонности оценивать других людей по поступкам, ориентации на собственные цели и восприятию взаимодействия как рационального.

**Ключевые слова:** гендерный тип личности, психологические отношения, социальное взаимодействие, взаимоотношения, мужчины, женщины.

**SOCIAL INTERACTION AND PERSONALITY ATTITUDES IN MEN AND  
WOMEN*****Olga I. Titova***

*Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,  
Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines,  
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,  
Assoc. Prof., Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia  
e-mail: 944058@mail.ru*

Gender dynamics in contemporary society are experiencing notable shifts, yet remain relatively unexplored. This study aims to investigate the nuances of social interaction attitudes across men and women with diverse gender personality types. The methods employed include the author's scale for assessing gender personality type, the author's social interaction questionnaire, and regression analysis conducted using IBM SPSS 27.0. The sample comprises 242 participants aged 18 to 70, consisting of 89 men and 153 women. The findings reveal significant variations in

attitudes towards social interaction among men with different gender types, particularly in terms of interaction planning, goal orientation, normativity levels, and situational dependency. Similarly, women with varying gender types exhibit pronounced differences in their social interaction attitudes, notably in their tendency to assess others based on actions, goal orientation, and perception of interaction as rational.

**Keywords:** gender personality type, psychological relationships, social interaction, relationships, men, women

В последние десятилетия гендерные отношения, гендерные представления и другие взаимосвязанные с ними психологические явления претерпевают существенные изменения. В исследовательском плане современными авторами большое внимание уделяется изучению гендерных представлений и гендерной ментальности молодежи, влиянию на них современных социокультурных условий [2, 4, 6, 7]. В то же время характеристики гендерного сознания мужчин и женщин в контексте взаимодействия и построения взаимоотношений изучены недостаточно, что затрудняет их оптимизацию и психологическое сопровождение.

В основу изучения гендерных феноменов сознания нами положено понятие «гендерный тип личности», представляющий собой совокупность психологических отношений субъекта к мужчинам и женщинам, определяющих и регулирующих взаимодействие между ними в разных сферах жизни. Гендерный тип личности представляет собой совокупность социально-психологических отношений, объектами которых являются мужчины и женщины, выступающие соответственно социальными объектами этих отношений [9]. Социально-психологические отношения субъекта к мужчинам и женщинам определяют взаимодействие и общение с ними как на индивидуальном уровне, так и на уровне общественных отношений, что может приводить при определенных условиях к проявлениям гендерного неравенства, сексизма и других явлений, одновременно связанных с полом человека и социальными процессами в обществе.

Гендерный тип личности мы определяем как интегративную характеристику, обуславливающую различия между людьми по сочетанию и выраженности их психологических отношений к мужчинам и женщинам,

проявляющуюся в субъективных оценках иерархичности во взаимодействии мужчин и женщин в сфере политики, в семье, в профессиональной деятельности и интимно-личностных отношениях, а также – в субъективных оценках сходства или различий между мужчинами и женщинами по их психологическим свойствам, эмоциональным состояниям и поведенческим паттернам [11, 12]. Ранее нами эмпирически верифицированы и описаны 4 гендерных типа личности: патриархально-маскулинный, патриархально-эгалитарный, матриархально-маскулинный и матриархально-эгалитарный [12].

Цель – изучение характеристик отношения к социальному взаимодействию, различающихся у мужчин и женщин с разным гендерным типом личности.

Гипотеза: отношение к социальному взаимодействию у мужчин и женщин с разным гендерным типом отличается по рациональности-эмоциональности и степени ориентации в построении взаимодействия на других людей.

Анализ публикаций по проблематике социального взаимодействия и отношения субъекта к нему показал следующее. Социальное взаимодействие описывается О.А. Врублевской как система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действия одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [3]. Социальное взаимодействие как вид связи представляет систему действий, а именно – интегрированность действий и функциональную координацию их следствий. Оно возникает из совместного участия субъектов взаимодействия в сложной, подвижной сети социальных отношений, задавая способы реализации совместной деятельности, оказываясь основанием общественной солидарности» [1, с. 40]. Через призму отношения человека к активному социальному объекту анализируется социальное взаимодействие А.А. Грачевым [5]. Характеризуя проявления субъектности во взаимодействии, автор оценивает важным то, что объект определяется как активный или пассивный самим субъектом в ходе взаимодействия с этим объектом, что это

интерпретация субъекта той ситуации, в которой он находится [5, с. 422]. Определяя взаимодействие человека с миром как социальное, автор приводит аргументы, что «мир представлен человеку как феномен культуры, что его представления о мире меняются в соответствии с динамикой культуры, и потому взаимодействие человека с миром тоже можно характеризовать как социальное» [5, с. 423]. В работах В.И. Панова взаимодействие рассматривается в контексте взаимосвязи индивида с окружающей средой, в рамках которого в зависимости от занимаемой позиции индивид может находиться в разных формах экопсихологического взаимодействия с окружающей его средой [8]. В силу особенностей операционализации феномена в работах современных отечественных психологов получило распространение изучение социального взаимодействия через субъективное восприятие его сторон и условий, посредством анализа психологического отношения к ним [например, 1, 5, 9 и др.].

Для сбора эмпирических данных использовались авторские методики: шкала изучения гендерного типа личности [12] и опросник социального взаимодействия [10].

Респондентам предлагались утверждения о различных сторонах взаимодействия, степень согласия/несогласия, которые надо было оценить с использованием 5-балльной шкалы по типу Лайкерта. Отношение к социальному взаимодействию характеризовалось на основе параметров «эмоциональность – рациональность», «ориентация на свои цели – ориентация на других людей», «осознанность – спонтанность», «доминирование – подчинение», «принципы взаимодействия», «частота конкуренции и партнерства», «инициативность – реактивность», «сдержанность – непосредственность», «следование принципам – ситуативность», «оценка по статусу – оценка по поступкам» и др.

Выборка составила 242 русскоязычных жителя России (89 мужчин и 153 женщины, от 18 до 70 лет). Математико-статистическая оценка проведена методом регрессионного анализа данных с применением IBMSPSS 27.0.

Анализируя данные эмпирического исследования, мы хотели установить, какие параметры социального взаимодействия связаны с гендерным типом личности наиболее существенно у респондентов разного пола – мужчин и женщин, субъективные оценки по каким параметрам позволяют предсказывать гендерный тип личности и могут рассматриваться как его предикторы.

Для установления параметров социального взаимодействия, которые у мужчин являются предикторами гендерного типа личности, был проведен анализ методом линейной регрессии, с пошаговым включением в модель параметров-предикторов. Характеристики регрессионной модели представлены в таблице 1.

Таблица 1. Данные регрессионной модели связи параметров социального взаимодействия с гендерным типом личности в группе мужчин

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты Бета	t	Уровень значимости, p	
	B	Стандартная ошибка				
1	(Константа)	2,562	,334	7,662	,000	
	Спланированность моего взаимодействия	-,248	,094	-	,010	
2	(Константа)	1,602	,565	2,833	,006	
	Спланированность моего взаимодействия	-,257	,093	-	,007	
	Ориентация на собственные цели	,258	,124	,212	2,087	,040
3	(Константа)	,365	,744	,491	,625	
	Спланированность моего взаимодействия	-,252	,090	-	,006	
	Ориентация на собственные цели	,318	,122	,261	2,596	,011
	Нет ограничений, зависит только от ситуации	,282	,114	,248	2,466	,016

Регрессионный анализ показал, что для респондентов-мужчин значимо связанными с гендерным типом являются три параметра социального взаимодействия: 1) спланированность взаимодействия; 2) ориентация участников взаимодействия на собственные цели; 3) отсутствие

предварительных ограничений и зависимость только от ситуации. Иначе говоря, респонденты-мужчины, обладающие разным гендерным типом, наиболее существенно различаются между собой тем, насколько они, во-первых, склонны заранее планировать свое взаимодействие, определяя его цель, время и место, продумывать свои слова и действия и оценивать результаты ( $\beta = -0,276$ ). Во-вторых, в какой мере они разделяют мнение, что во взаимодействии люди обычно ориентируются на собственные интересы и цели ( $\beta = 0,261$ ), и, в-третьих, в какой степени они считают правильным отсутствие ограничений в манере взаимодействия в разных сферах жизни и то, что человек может действовать по ситуации, в зависимости от хода развития событий ( $\beta = 0,248$ ). Анализ  $\beta$ -коэффициентов, конкретизирующих вклад каждого параметра, показывает, что больше планирование свойственно мужчинам с патриархально-маскулинным гендерным типом, а менее всего планировать взаимодействие, продумывать его детали свойственно мужчинам с матриархально-эгалитарным гендерным типом. Им же свойственно проявлять некоторую эгоцентричность, считая, что обычно во взаимодействии люди ориентируются на собственные интересы, а также поддерживать ситуативность поведения и отрицание ограничений по стилю и манере. Наименее всего указанное характеризует отношение к социальному взаимодействию у мужчин с патриархально-маскулинным гендерным типом.

Аналогичным образом были проанализированы данные респондентов-женщин, характеристики регрессионной модели представлены в таблице 2.

Регрессионный анализ показал, что в группе респондентов-женщин значимо связанными с гендерным типом являются три параметра социального взаимодействия: 1) оценивание других людей по их поступкам; 2) ориентация участников взаимодействия на собственные цели; 3) рациональная основа взаимодействия. Это говорит о том, что респонденты женского пола, обладающие разным гендерным типом, наиболее существенно различаются между собой, во-первых, тем, насколько им свойственно во взаимодействии

оценивать других людей по их действиям и поступкам ( $\beta = 0,212$ ). Во-вторых, они так же, как и респонденты-мужчины, различаются тем, насколько разделяют мнение, что во взаимодействии люди обычно ориентируются на собственные интересы и цели ( $\beta = 0,156$ ). В-третьих, тем, в какой степени они считают, что строят взаимодействие с другими людьми на рациональной основе ( $\beta = -0,147$ ). Анализ  $\beta$ -коэффициентов показывает, что оценивать других людей по их действиям и поступкам, а также считать, что во взаимодействии люди обычно ориентируются на собственные интересы и цели, более всего присуще женщинам с матриархально-эгалитарным типом и менее всего – женщинам с патриархально-маскулинным типом. Также женщин с патриархально-маскулинным типом более всех характеризует стремление строить взаимодействие на рациональной основе.

Таблица 2. Данные регрессионной модели связи параметров социального взаимодействия с гендерным типом личности в группе женщин

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты Бета	t	Уровень значимости, p	
	B	Стандартная ошибка				
1 (Константа)	1,010	,482		2,096	,037	
	Оценивание других людей по их поступкам	,362	,116	,209	3,125	,002
2 (Константа)	,253	,570		,443	,658	
	Оценивание других людей по их поступкам	,334	,115	,193	2,899	,004
	Ориентация на собственные цели	,233	,096	,161	2,417	,017
3 (Константа)	,876	,631		1,388	,167	
	Оценивание других людей по их поступкам	,369	,115	,212	3,197	,002
	Ориентация на собственные цели	,226	,096	,156	2,362	,019
	Рациональная основа взаимодействия	-,225	,101	-,147	-2,220	,027

Сопоставление параметров социального взаимодействия, являющихся предикторами гендерного типа личности для респондентов разного пола, показывает, что один из них одинаков у мужчин и женщин – в какой степени

респонденты воспринимают других участников взаимодействия как ориентированных на собственные интересы и цели. В то же время у мужчин этот параметр является более весомым предиктором гендерного типа, чем у женщин. Два других параметра, являющихся предикторами гендерного типа, совершенно различны между собой: у мужчин они связаны с нормированностью поведения и планированием деталей взаимодействия, а у женщин – с критериями оценивания других участников взаимодействия и восприятием своего взаимодействия как построенного на рациональной основе.

На основе полученных данных мы составили сводную таблицу с параметрами социального взаимодействия, тесно связанными с гендерным типом личности у мужчин и женщин (см. таблицу3).

Таблица 3. Сводная характеристика параметров социального взаимодействия, являющихся предикторами гендерного типа личности

Респонденты-мужчины	Респонденты-женщины
1) Спланированность взаимодействия 2) Ориентация участников взаимодействия на собственные цели 3) Отсутствие предварительных ограничений и зависимость только от ситуации	1) Оценивание других людей по их поступкам 2) Ориентация участников взаимодействия на собственные цели 3) Рациональная основа взаимодействия

Таким образом, отношение к социальному взаимодействию у мужчин с разными гендерными типами наиболее существенно отличается по планированию взаимодействия, ориентации участников взаимодействия на собственные цели и заданной нормативности взаимодействия в виде наличия/отсутствия в нем предварительных ограничений и зависимости его от ситуации. Более всех планируют взаимодействие и продумывают его детали мужчины патриархально-маскулинного типа, а менее всех – мужчины матриархально-эгалитарного типа, которые также считают, что обычно во взаимодействии люди ориентируются на собственные интересы, действуют

ситуативно и не имеют ограничений по стилю и манере. Это контрастно отличает их отношение к социальному взаимодействию от отношения у мужчин патриархально-маскулинного типа.

Отношение к социальному взаимодействию у женщин с разным гендерным типом наиболее существенно отличается по стремлению оценивать других людей по их поступкам, ориентации участников взаимодействия на собственные цели и наличие у взаимодействия рациональных основ. Оценивают других людей по их действиям и поступкам и считают, что во взаимодействии люди обычно ориентируются на собственные интересы и цели, женщины матриархально-эгалитарного типа и менее всего – женщины патриархально-маскулинного типа, они же оценивают свое взаимодействие с окружающими как обычно имеющее рациональную основу.

Сопоставление параметров показывает наличие одинакового предиктора гендерного типа для мужчин и женщин – оценка участников взаимодействия как ориентированных на собственные интересы и цели, но для мужчин он более весомый. Другие предикторы гендерного типа совершенно различны: у мужчин они связаны с нормированностью поведения и планированием деталей взаимодействия, а у женщин – с критериями оценивания людей и восприятием взаимодействия как обычно имеющего рациональную основу.

### Список литературы:

1. Вавакина Т.С. Проблема исследования партнерства в социальной психологии // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 25. С. 38-50. DOI: 10.26516/2304-1226.2018.25.38.
2. Вержибок Г.В. Структура и динамика гендерных отношений белорусских студентов / Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов; под ред. В.А. Зобкова, А.Л. Журавлёва, А.В. Зобкова. Владимир – Москва : Изд-во «Шерлок-пресс», 2021. С. 42–45.
3. Врублевская О.А. О сущности понятия «социальное взаимодействие» в научных исследованиях // Сибирский журнал науки и технологий. 2006. № 5 (12). С. 60–65.

4. Гендерная ментальность российской молодежи: психологический портрет / под науч. ред. О.И. Ключко. СПб. : НИЦ АРТ, 2020. 230 с.
5. Грачев А.А. Отношение человека к активному социальному объекту: прикладной аспект // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Том 5. № 2 (18). С. 419–442.
6. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Психология гендерных отношений. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. 244 с.
7. Ковтун Г.С., Куперман А.А. Гендерные представления современной студенческой молодежи (на материале г. Владивостока) // Женщина в российском обществе. 2017. № 1. С. 53–63.
8. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013 № 3. С. 13–27.
9. Позняков В.П. Психологические отношения человека: современное состояние исследований и перспективы развития концепции // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 2. С. 6–29.
10. Титова О.И. Маскулинность и фемининность в социальном взаимодействии: сравнительный анализ // СибСкрипт. 2023. Т. 25. № 5. С. 645–654. DOI:10.21603/sibscript-2023-25-5-645-654
11. Титова О.И. Четырехфакторная модель гендера: структурный анализ // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2022. С. 912–914.
12. Титова О.И., Позняков В.П. Эмпирическая разработка гендерного типа личности // Вопросы психологии. 2023. Том 69. № 1. С. 64–74.

#### References:

1. Vavakina T.S. Problema issledovanija partnerstva v social'noj psihologii. Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2018. Vol. 25. P. 38–50. DOI: 10.26516/2304-1226.2018.25.38.
2. Verzhibok G.V. Struktura I dinamika gendernyh otnoshenij belorusskih studentov. Psihologija otnoshenija cheloveka k zhiznedejatel'nosti: problem I perspektivy: sb. nauch. trudov; pod red. V.A. Zobkova, A.L. Zhuravl'jova, A.V. Zobkova. Vladimir–Moscow: Sherlok-Press, 2021. P. 42–45.
3. Vrubevskaja O.A. O sushhnosti ponjatija 'social'noe vzaimodejstvie' v nauchnyh issledovanijah. Sibirskij zhurnal nauk i itehnologij. 2006. No 5 (12). P. 60–65.
4. Gendernaja mental'nost' rossijskoj molodezhi: psihologicheskij portret. O.I. Kljuchko (Ed.). Saint Petersburg: NIC ART, 2020. 230 p.
5. Grachev A.A. Otnoshenie cheloveka k aktivnomu social'nomu ob'ektu: prikladnoj aspekt. Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i ekonomicheskaja psihologija. 2020. Vol. 5. No 2(18). P. 419–442.

6. Klecina I.S., Ioffe E.V. Psihologija gendernyh otnoshenij. Saint Petersburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2018. 244 p.
7. Kovtun G.S., Kuperman A.A. Gendernye predstavlenija sovremennoj studencheskoj molodezhi: (na materiale goroda Vladivostoka). Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2017. No 1. P. 53–63.
8. Panov V.I. Ekopsihologicheskie vzaimodejstvija: vidy i tipologija. Social'naja psihologija i obshhestvo. 2013 No 3. P. 13–27.
9. Poznjakov V.P. Psihologicheskie otnoshenija cheloveka: sovremennoe sostojanie issledovanij i perspektivy razvitija koncepcii. Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i ekonomicheskaja psihologija. 2017. Vol. 2. No 2. P. 6–29.
10. Titova O.I. Maskulinnost' I femininnost' v social'nom vzaimodejstvii: sravnitel'nyj analiz. SibSkript. 2023. Vol. 25. No 5. P. 645–654. DOI:10.21603/sibscript-2023-25-5-645-654
11. Titova O.I. Chetyrehfaktornaja model' gendera: strukturnyj analiz. Istorija, sovremennost' i perspektivy razvitija psihologii v sisteme Rossijskoj akademii nauk. Moscow: Institut Psihologii RAN, 2022. P. 912–914.
12. Titova O.I., Poznjakov V.P. Empiricheskaja razrabotka gendernogo tipa lichnosti. Voprosy Psihologii. 2023. Vol. 69. No 1. P. 64–74.

УДК 37.01:007

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОМПОНЕНТОВ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Юмагулова Нина Ивановна*

*Аспирант кафедры Информатики и технологий физико-математического  
факультета ЧГПУ им. И.Я. Яковлева,*

*г. Чебоксары, Россия*

*e-mail: [nionaskr@mail.ru](mailto:nionaskr@mail.ru)*

В данной статье рассматривается взаимосвязь цифровых компетенций обучающихся общеобразовательной школы и компонентов эмпатической культуры личности. Для выявления уровня сформированности цифровых компетенций обучающихся проводились диагностические работы по материалам независимой оценки качества подготовки обучающихся Московского центра качества образования (МЦКО) по изучению уровня ИКТ-компетентности, цифровой грамотности, освоения материалов по учебному предмету «Информатика». В ходе эмпирического исследования получены высокие коэффициенты корреляции Пирсона между цифровыми компетенциями, выявленные по методике независимой оценки качества подготовки обучающихся МЦКО и компонентами эмпатии по Батчелдеру. При обработке результатов исследования использовалась качественная, количественная интерпретация и математико-статистическая обработка эмпирических данных, а также их графическое отображение. В ходе математико-статистической обработки результатов исследования применялся коэффициент корреляции Пирсона, который характеризует существование линейной зависимости между двумя величинами. С помощью названного коэффициента была выявлена мера корреляции, подходящая для двух непрерывных (метрических переменных), измеренных на одной и той же выборке.

**Ключевые слова:** цифровые компетенции, цифровая грамотность, компоненты цифровых компетенций, социальная информатика, сетевая личность, эмоциональный ресурсный дефицит, эмпатия, эмпатическая культура.

## EXAMINING THE LINK BETWEEN DIGITAL COMPETENCIES AND EMPATHIC CULTURE COMPONENTS

*Iumagulova Nina Ivanovna*

*Postgraduate student of the Department of Informatics and Technologies  
of the Faculty of Physics and Mathematics of I.Ya. Yakovlev CHSPU,*

*Cheboksary, Russia*

*e-mail: [nionaskr@mail.ru](mailto:nionaskr@mail.ru)*

This article explores the correlation between the digital competencies of secondary school students and the components of an empathic culture. To assess the students' level of digital competencies, diagnostic assessments were conducted based on independent evaluations of their ICT competence, digital literacy, and understanding of informatics subjects within the Moscow Center for Quality Education (MCQE). The empirical study revealed strong correlation coefficients between the students' digital competencies, as evaluated through the MCQE assessment, and the

empathy components outlined by Batchelder. The analysis of the study results involved qualitative and quantitative interpretations, mathematical and statistical data processing, and graphical representation. The Pearson correlation coefficient was utilized for statistical analysis, indicating a linear relationship between the measured variables. This coefficient provided a correlation measure suitable for continuous variables within the same sample, shedding light on the interconnectedness of digital competencies and empathic culture components.

**Keywords:** digital competencies, digital literacy, components of digital competencies, social informatics, network personality, emotional resource deficit, empathy, empathic culture.

В современном обществе сложилось стереотипное представление о представителях точных наук: физиках, математиках и информатиках, как о людях в недостаточной степени эмоциональных, испытывающих трудности в общении с другими людьми, полностью подчинивших свою жизнь разуму [1]. В ряде отечественных и зарубежных исследований отмечается преобладание степени развития когнитивной сферы у представителей точных наук над эмоционально-аффективной сферой [3, 8, 9, 10, 12, 13]. В этой связи, представляется уместным вспомнить о «физиках-лириках», целой плеяде ученых, представляющих точные науки, прежде всего физику, но вместе с тем увлекающихся сочинением музыки, стихов [4, 5, 6].

Цифровые компетенции трансформируют нашу реальность, расширяют круг возможностей и общения, влияют на развитие личности. Сегодня целесообразно говорить о формировании принципиально нового типа личности – сетевая личность, которая осознаёт как ценность свои возможности и права на удовлетворение гносеологической (познавательной) и коммуникативной потребности в момент её возникновения (на пике интереса). Сетевая личность имеет ярко выраженный эмоциональный ресурсный дефицит, который характеризуется отсутствием у человека способности свободно и ярко эмоционально реагировать на происходящее вовне и внутри [1]. В связи с этим, у подрастающего поколения необходимо развивать эмпатическую культуру, которая демонстрирует их способность к эмоциональному проникновению и к переживаниям других людей, к эмоциональному отклику на эти переживания [2, 14, 15].

Следует отметить, что формирование цифровых компетенций оказывает существенное влияние на становление мировоззрения обучающегося, его жизненную позицию, обостряя одни и сглаживая другие его индивидуально-психологические особенности.

В социуме текущей эпохи несколько десятилетий стабильно общественное мнение о негативном влиянии информатизации на человека на разных этапах его становления и развития, в частности для обучающегося, оно выражено излишней увлеченностью или склонностью к антивитальным настроениям, что проявляется сетевой агрессией, виртуальным нарциссизмом, проблемами общения, клиповым мышлением, неспособностью планировать будущее, потерей мотивации и смыслов, инфодемией.

В Федеральных образовательных программах основного общего образования и среднего общего образования (далее – ФОП ООО и ФОП СОО) уделяется внимание вопросам, имеющим отношение к развитию эмоциональной и коммуникативной сферы обучающихся. Так, например, в ФОП ООО акцентируется культура межэтнического и межличностного общения (ФОП ООО, раздел II, п. 16.2, стр.5), а метапредметные результаты освоения ФОП ООО должны, прежде всего, обеспечивать социальные навыки общения в контексте коммуникативных универсальных действий (ФОП ООО, раздел II, п. 17.4.2, стр.10), развитие эмоционального интеллекта в контексте регулятивных универсальных действий (ФОП ООО, раздел II, п. 17.4.3, стр.10-11). Таким образом, можно утверждать, что в ФГОС ООО и в ФОП ООО, речь идет об одновременном формировании как компетенций в области точных наук, так и компонентов эмпатической культуры личности.

В этом контексте, особую актуальность приобретает проблема выявления взаимосвязи цифровых компетенций и компонентов эмпатической культуры личности, решение которой позволит формировать эмпатическую культуру обучающихся через формирование цифровых компетенций. Гипотетически такая возможность существует, поскольку в курсе информатики

общеобразовательной школы есть раздел «Цифровая грамотность», в котором рассматриваются отдельные аспекты социальной информатики. Социальная информатика – это интегративное научное направление, которое изучает влияние информационных технологий на социум и социальные последствия (изменение соотношения компьютерной и книжной литературы, коммуникации, сферы услуг, информационная безопасность, образование).

С этой целью было организовано эмпирическое исследование, которое было направлено на выявление взаимосвязи цифровых компетенций обучающихся общеобразовательной школы и компонентов эмпатической культуры личности. В исследовании приняли участие обучающиеся 6-9 классов ГБОУ Школа № 64 г. Москва, в количестве 256 человек.

Для выявления уровня сформированности цифровых компетенций проводились диагностические работы по материалам независимой оценки качества подготовки обучающихся МЦКО по изучению уровня ИКТ-компетентности, цифровой грамотности, освоения материалов по дисциплине информатика. Исследование показателей компонентов эмпатической культуры осуществлялось через выявление уровня сформированности эмпатии и её компонентов по методике Р. Ренье, Р. Коркоран, Р. Дрейк, Н. М. Шрайан и Б.А. Фёлльм от 2011 г. (далее Р. Ренье) [11] и по методике Л. Батчелдер, М. Броснан и К. Ашвин от 2017 г. (далее Л. Батчелдер) [7].

При обработке результатов исследования использовалась качественная, количественная интерпретация и математико-статистическая обработка эмпирических данных, а также их графическое отображение. В ходе математико-статистической обработки результатов исследования применялся коэффициент корреляции Пирсона ( $r$ -Pearson), который характеризует существование линейной зависимости между двумя величинами. С помощью названного коэффициента была выявлена мера корреляции, подходящая для двух непрерывных (метрических переменных), измеренных на одной и той же выборке.

Чтобы проверить наличие связи между цифровыми компетенциями и компонентами эмпатической культуры, на этапе подготовки исследования были изучены существующие методики определения показателей цифровых компетенций, эмпатии и её компонентов, были отобраны методики, соответствующие задачам исследования. При отборе диагностических методик учитывались возраст обучающихся и возможность пройти диагностику за время, не превышающее одного урока. Наряду с этим было принято во внимание время, которое в среднем требуется на обработку анкеты и возможность автоматического сбора и обработки, например, через Google формы.

В ходе исследования для каждого обучающегося был рассчитан показатель уровня цифровых компетенций по курсу информатики (ЦК) (таблица 1).

Таблица 1. Показатели уровня сформированности цифровых компетенций, ИКТ-компетентности, цифровой грамотности обучающихся 6-9 классов в курсе информатики, (фрагмент расчетных данных)

	класс	№ в параллели	код респондента	ИК	ИКТ-компетентности	ЦГ
1	6	1	6A12MЭГ	1,00	3,00	5,85
2	6	2	6A12ЧВВ	5,00	3,00	7,80
...	...	...	...	...	...	...
117	6	117	6B12MCC	1,00	3,00	2,40
118	8	1	8B11ИАА	7,00	2,00	2,85
119	8	2	8B11КДА	5,00	5,35	2,1
...	...	...	...	...	...	...
226	8	109	8B11КСЮ	8,00	4,00	5,9
227	9	1	9B12ЛРС	3,5	3,35	2,6
228	9	2	9B12ААА	8,25	7,70	5,05
...	...	...	...	...	...	...
273	9	47	9B12ЕИА	8,75	5,70	5,05

С помощью методики Р. Ренье были оценены компоненты и уровни эмпатической культуры (ЭК) и её компонентов (когнитивной (КЭ) и

аффективной эмпатии (АЭ)) и их подкомпонентов (децентрации (ДКЭ) и подстройки (ПКЭ)), а также эмоциональной заразительности (ЭЗАЭ), проксимальной чувствительности (ПроЧАЭ), периферической чувствительности (ПерЧАЭ) (таблица 2).

Таблица 2. Показатели уровня сформированности эмпатической культуры обучающихся 6-9 классов по методике Р. Ренье (фрагмент расчетных данных)

№	класс	№ в параллели	код респондента	ДКЭ	ПКЭ	КЭ	ЭЗАЭ	ПроЧАЭ	ПерЧАЭ	АЭ	ЭК
1	6	1	6А12СМА	30	20	50	11	12	11	34	84
2	6	2	6А12ТЖГ	29	19	48	9	10	12	31	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	6	117	6А12ФИО	33	25	58	11	14	9	34	92
118	8	1	8Г12ГМТ	20	13	33	8	8	10	26	59
119	8	2	8Г12ЕЭК	10	12	22	4	4	13	21	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
226	8	109	8Г12ИАА	18	19	37	7	5	8	20	57
227	9	1	9Б12ЛРС	21	22	43	11	10	11	32	75
228	9	2	9Б12МЛД	26	29	55	11	10	11	32	87
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
273	9	47	9Б12ОКД	21	22	43	7	10	10	27	70

С помощью методики Л. Батчелдер были определены уровень сформированности эмпатии (ЭК) и её компонентов (когнитивной (КЭ) и аффективной эмпатии (АЭ)) и соответственно их подкомпонентов когнитивной способности (КСКЭ) и когнитивного побуждения (КПКЭ), а также аффективной способности (АСАЭ), аффективного побуждения (АПАЭ), аффективной реактивности (АРАЭ) (таблица 3).

Проверка существования связи между показателями цифровых компетенций и компонентами эмпатической культуры осуществлена для представленных выше данных через коэффициент линейной корреляции Пирсона (таблица 4).

Таблица 3. Показатели уровня сформированности эмпатической культуры обучающихся 6-9 классов по методике Л. Батчелдер (фрагмент расчетных данных)

№	класс	№ в параллели	код респондента	КСКЭ	КПКЭ	КЭ	АСАЭ	АПАЭ	АРАЭ	АЭ	ЭК
1	6	1	6Б12БСА	9	8	17	12	6	12	30	47
2	6	2	6Б12БЮА	12	13	25	12	10	17	39	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	6	117	6Б12ЕМЭ	16	14	30	11	11	18	40	70
118	8	1	8Д12ЛАД	17	11	28	16	11	17	44	72
119	8	2	8Д12НКД	15	13	28	12	10	17	39	67
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
226	8	109	8Д12ШАА	22	14	36	13	13	21	47	83
227	9	1	9Б12ХМП	15	14	29	12	9	19	40	69
228	9	2	9Б12ЧАД	17	13	30	13	9	19	41	71
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
273	9	47	9В12ААА	19	14	33	14	13	23	50	83

Таблица 4. Коэффициенты линейных корреляции Пирсона между цифровыми компетенциями (ЦГ) и компонентами эмпатической культуры (Л. Батчелдер) (фрагмент расчетных данных)

Класс	КСКЭ	КПКЭ	КЭ	АСАЭ	АПАЭ	АРАЭ	АЭ	ЭК
6	<b>0,301</b>	-0,263	0,091	0,165	<b>0,680</b>	<b>0,378</b>	<b>0,541</b>	<b>0,487</b>
8	<b>0,532</b>	<b>0,450</b>	<b>0,561</b>	<b>0,396</b>	0,205	-0,154	0,112	<b>0,430</b>
9	-0,034	<b>0,479</b>	0,134	<b>-0,362</b>	<b>-0,353</b>	-0,201	<b>-0,315</b>	-0,185
8-9	0,280	<b>0,438</b>	<b>0,390</b>	0,168	0,054	-0,217	-0,050	0,161
5-9	0,284	0,227	<b>0,311</b>	0,127	0,229	-0,030	0,112	0,249

Обозначения: жирным шрифтом выделены коэффициенты с уровнем значимости  $p \leq 0,05$

По результатам расчетов наиболее значимые коэффициенты линейной корреляции Пирсона обнаружены между показателями цифровых компетенций, выявленных по методике независимой оценки качества подготовки обучающихся МЦКО при расчете уровня цифровой грамотности, и

показателями компонентов эмпатической культуры, определенных по методике Л. Батчелдер (таблица 4).

Высокие коэффициенты корреляции между цифровыми компетенциями выявленных по методике независимой оценки качества подготовки обучающихся МЦКО и компонентами эмпатической культуры по Батчелдеру, можно объяснить тем, что для оценки уровня сформированности цифровых компетенций обучающихся используются задания по социальной информатике, в частности по теме «Социальный этикет», многие из которых носят характер близкий к учебным кейсам.

Такое структурирование учебной информации, требует от обучающихся, мысленно представлять и проигрывать ситуацию, понять и спрогнозировать поведение людей, которые фигурируют в предлагаемом сюжете, что указывает на необходимость актуализации их когнитивной и эмоционально-аффективной сферы при выполнении заданий.

### Список литературы:

1. Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание. 2017. Вып. 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm/>
2. Белоусова А.И., Гейвандова М.Я. Когнитивная и аффективная эмпатия: апробация опросника на российской выборке // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-i-affektivnaya-empatiya-aprobatsiya-oprosnika-na-rossiyskoy-vyborke/>
3. Москачёва М.А., Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Алекситимия и способность к эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 4. С. 98–114. URL: [https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2014\\_n4/74168?ysclid=18fpihnobr623986618/](https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2014_n4/74168?ysclid=18fpihnobr623986618/)
4. Стрельцова Г.Я. Паскаль и европейская культура. М. : Республика, 1994. 495 с.
5. Токарева Ю. Жизнь без эмоций: что такое алекситимия // Сетевое издание «РБК»: РБК. Тренды. Общество. 2022. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/634676759a794764eaa40f3c/>

6. Хвастунова Ю.В. Российская традиция философии сердца и западная теория эмоциональной культуры // Вестн. Том. гос. ун-та. 2008. № 310. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-traditsiya-filosofii-serdtsa-i-zapadnaya-teoriya-emotsionalnoy-kultury/>
7. Batchelder L., Brosnan M., Ashwin C. The Development and Validation of the Empathy Components Questionnaire (ECQ) // PLOS ONE. 2017. 12(1), doi: [10.1371/journal.pone.0169185](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169185)
8. Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Duckworth D., Friedman T. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework / Australia: Springer Cham. 2019. doi: [10.1007/978-3-030-19389-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19389-8)
9. Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Duckworth D. Preparing for Life in a Digital World / Australia: Springer Cham. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-38781-5/>
10. Poquérusse J, Pastore L, Dellantonio S, Esposito G. Alexithymia and Autism Spectrum Disorder: A Complex Relationship. Front Psychol. 2018. No 9. P. 1196. doi: [10.3389/fpsyg.2018.01196](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01196).
11. Reniers R.L., Corcoran R., Drake R., Shryane N.M. & Vulliamy B.A. The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy // Journal of Personality Assessment. 2011. No 93(1). P. 84–95. URL: [doi: 10.1080/00223891.2010.528484](https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484)
12. Ricciardi L, Demartini B, Fotopoulou A, Edwards MJ. Alexithymia in Neurological Disease: A Review. J Neuropsychiatry Clin Neurosci. 2015. No 27(3). P. 179-87. doi: [10.1176/appi.neuropsych.14070169](https://doi.org/10.1176/appi.neuropsych.14070169).
13. Taylor G.J. The alexithymia construct: conceptualization, validation, and relationship with basic dimensions of personality // New Trends in Experimental & Clinical Psychiatry. 1994. No 10(2). P. 61–74.
14. Torres L. H., Bonilla R. E., Moreno A. K. Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia // Journal of New Approaches in Educational Research. 2016. Vol. 5, No 1. P. 30–37. doi: [10.7821/naer.2016.1.136](https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136)
15. Walter H. Social Cognitive Neuroscience of Empathy: Concepts, Circuits, and Genes // Emotion Review. 2012. Vol. 4, Issue 1. P. 9–17. doi: [10.1177/1754073911421379](https://doi.org/10.1177/1754073911421379)

### References:

1. Ahayan A.A. Setevaya lichnost' kak pedagogicheskoe ponyatie: priglasenie k razmyshleniyu. Pis'ma v Emissiya. Offlajn. Elektronnoe nauchnoe izdanie. 2017. Vol. 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm/>
2. Belousova A.I., Gejvandova M.Ya. Kognitivnaya i affektivnaya empatiya: aprobatsiya oprosnika na rossijskoj vyborke. Vestnik MGOU. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2021. No 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-i-affektivnaya-empatiya-aprobatsiya-oprosnika-na-rossiyskoy-vyborke/>

3. Moskachyova M.A., Holmogorova A.B., Garanyan N.G. Aleksitimiya i sposobnost' k empatii. Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2014. Vol. 22. No 4. P. 98–114. URL: [https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2014\\_n4/74168?ysclid=18fpihnobr623986618/](https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2014_n4/74168?ysclid=18fpihnobr623986618/)
4. Strel'cova G.Ya. Paskal' i evropejskaya kul'tura. Moscow: Respublika, 1994. 495 p.
5. Tokareva Yu. Zhizn' bez emocij: chto takoe aleksitimiya. Setevoe izdanie RBK: RBK. Trendy. Obshchestvo. 2022. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/634676759a794764eaa40f3c/>
6. Hvastunova Yu.V. Rossijskaya tradiciya filosofii serdca i zapadnaya teoriya emocional'noj kul'tury. Vestnik Tomskogo gos. universiteta. 2008. No 310. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossijskaya-traditsiya-filosofii-serdtsa-i-zapadnaya-teoriya-emotsionalnoy-kul'tury/>
7. Batchelder L., Brosnan M., Ashwin C. The Development and Validation of the Empathy Components Questionnaire (ECQ). PlosOne. 2017. No 12(1). doi: 10.1371/journal.pone.0169185
8. Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Duckworth D., Friedman T. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework / Australia: Springer Cham. 2019. doi: 10.1007/978-3-030-19389-8
9. Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Duckworth D. Preparing for Life in a Digital World / Australia: Springer Cham. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-38781-5/>
10. Poquérusse J, Pastore L, Dellantonio S, Esposito G. Alexithymia and Autism Spectrum Disorder: A Complex Relationship. Front Psychol. 2018. No 9. P. 1196. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01196.
11. Reniers R.L., Corcoran R., Drake R., Shryane N.M., Vcllm B.A. The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. Journal of Personality Assessment. 2011. No 93(1). P. 84–95. doi: 10.1080/00223891.2010.528484
12. Ricciardi L, Demartini B, Fotopoulou A, Edwards MJ. Alexithymia in Neurological Disease: A Review. J Neuropsychiatry Clin Neurosci. 2015. No 27(3). P. 179-87. doi: 10.1176/appi.neuropsych.14070169.
13. Taylor G.J. The alexithymia construct: Conceptualization, validation, and relationship with basic dimensions of personality. New Trends in Experimental & Clinical Psychiatry. 1994. No 10(2). P. 61–74.
14. Torres L. H., Bonilla R. E., Moreno A. K. Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. Journal of New Approaches in Educational Research. 2016. Vol. 5, No 1. P. 30–37. doi: 10.7821/naer.2016.1.136
15. Walter H. Social Cognitive Neuroscience of Empathy: Concepts, Circuits, and Genes. Emotion Review. 2012. Vol. 4, Issue 1. P. 9–17. doi: 10.1177/1754073911421379