



ДОНСКОЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ТОМ 3 № 2

2020

ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

Психология

Педагогика

Дефектология

12+

[INOV-PPD.RU](http://inov-ppd.ru)

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Учредитель – ФГБОУ ВО "Донской государственный технический университет"

Главный редактор – д. пс. н. Абакумова И. В. (ДГТУ, Россия)

Заместитель главного редактора – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Россия)

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор (Канада)

Ася Суменовна Берберян, доктор психологических наук, профессор (Армения)

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор (США)

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент (Канада)

Александр Григорьевич Караяни, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Любко Кеверески, доктор психологических наук, профессор (Македония)

Елена Ачковска Лешковска, доктор психологических наук, профессор (Македония)

Синица Опич, доктор наук, доцент (Хорватия)

Лазарь Стошич, доктор наук, профессор (Сербия)

Владимир Александрович Шкуратов, доктор философских наук, профессор (Россия)

София Христова Дерменджиева, доктор педагогических наук, доцент (Болгария)

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор (Россия)

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, доцент (Россия)

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Игорь Давыдович Лельчицкий, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор (Россия)

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент (Россия)

Евгения Минкова Топольска, доктор педагогических наук, доцент (Болгария)

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент (Россия)

Редакционная коллегия

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Виктория Викторовна Панкова, кандидат филологических наук, доцент (Россия)

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Выпускающий и технический редактор – Евгений Александрович Проненко

Ответственные секретари –

Дарья Игоревна Попова, Маргарита Евгеньевна Беликова

Адрес редакции:

344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, корпус 8, ауд. 8-307, editor@inov-ppd.ru

Адрес учредителя и издателя:

Донской государственный технический университет, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Цена распространения: бесплатно.

12+

© Донской государственный технический университет, 2020

[Сайт журнала: inov-ppd.ru](http://inov-ppd.ru)

Innovative Science: Psychology. Pedagogy. Defectology

Founder – Don State Technical University

Editor-in-Chief – Irina V. Abakumova (DSTU, Russian Federation)

Deputy Editor-in-Chief – Pavel N. Ermakov (SFU, Russian Federation)

Editorial Council

Alla K. Belousova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Valery P. Belyanin (Canada)

Professor, Doctor of Philology

Asya S. Berberyan (Armenia)

Professor, Doctor of Philology

Marina Bluvshstein (USA)

Professor, Doctor of Philosophy

Eugene F. Borokhovski (Canada)

Research Assistant Professor, Doctor of Psychology

Aleksandr G. Karayani (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Ljupco Keverski (Macedonia)

Professor, Doctor of Psychology

Elena A. Leshkovska (Macedonia)

Professor, Doctor of Psychology

Siniša Opić (Croatia)

Associate professor, PhD

Lazar Stošić (Serbia)

Professor, PhD

Vladimir A. Shkuratov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Philosophy

Editorial Board

Elena V. Vorobyeva (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Tatyana I. Vlasova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Sofiya H. Dermendzhieva (Bulgaria)

Associate professor, PhD

Alexander V. Dyatlov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Sociology

Nadezhda F. Efremova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Laura Ts. Kagermazova (Russian Federation)

Associate professor, Doctor of Psychology

Anatolii V. Karpov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Igor' D. Le'chitskii (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Evgenii E. Nesmeyanov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Philosophy

Vlada I. Pishik (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Marina L. Skuratovskaya (Russian Federation)

Associate professor, Doctor of Pedagogy

Evgenia M. Topolska (Bulgaria)

Associate professor, Doctor of Pedagogy

Ol'ga D. Fedotova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Larisa A. Tsvetkova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Victoria V. Pankova (Russian Federation)

Associate professor, Candidate of Philology

Olga S. Mavropulo (Russian Federation)

Associate professor, Candidate of Pedagogy

Managing and Technical Editor – Evgeny A. Pronenko

Executive Editor – Daria I. Popova, Margarita E. Belikova

Editorial office:

344000, Rostov-on-Don, Gagarin Square,

1, building 8, aud. 8-307,

editor@inov-ppd.ru

Founder and publisher address:

Don State Technical University, 344000,

Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1

© Don State Technical University, 2020

Web-site: inov-ppd.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Ачина А. В., Колёнова А.С., Шарова Е. П.

Использование цифровых приложений для знакомств у людей с различными стилями привязанности 6

Берберян А. С., Григорян А. А.

Исследование технологий гуманных воздействий преподавателя с целью развития мотивации студентов 22

Билая А. М.

Скорочтение как инструмент развития личности 32

Богрова К. Б.

Мотивация к бодимодификациям в контексте изучения образа телесного Я у молодежи 49

Бюндюгова Т. В.

Использование техники активной визуализации в рамках тренинга креативности для веб-разработчиков 61

Рядинская Е. Н.

Анализ показателей динамики смысловых жизненных стратегий личности в условиях внутреннего вооруженного конфликта и постконфликтный период 71

Хусаинова С. В.

Личностные предикторы участников деструктивных групп 90

Щербакова Т. Н., Забара Е. А.

Психологические детерминанты агрессии родителей: возможности самоконтроля 101

ПЕДАГОГИКА

Ефремова Н. Ф.

Приемы доказательной аргументации оценки компетенций 112

Осипова А. А., Лысенко Н. А., Бородин И. А.

Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы 125

CONTENTS

PSYCHOLOGY

- Achina A. V., Kolenova A. S., Sharova E. P.*
The use of dating apps for people with different attachment styles 6
- Berberyan A. S., Grigoryan A. A.*
The study of the technology of humane teacher influences for the
development of student motivation 22
- Bilaya A. M.*
Speed reading as a tool for personality development 32
- Bogrova K. B.*
Motivation for body modification in the context of studying the image
of the body Self in young people 49
- Byunduyugova T. V.*
The use of active visualization technique as part of creativity training
for web developers 61
- Ryadinskaya Ye. N.*
Analysis of indicators of the dynamics of life-meaning strategies of the
individual in conditions of an internal armed conflict and in the post-
conflict period 71
- Khusainova S. V.*
Personal predictors of participants in destructive groups 90
- Sherbakova T. N., Zabara E. A.*
Psychological determinants of parental aggression: opportunities for
self-control 101

ПЕДАГОГИКА

- Efremova N. F.*
Methods of evidence-based argumentation of competence assessment 112
- Osipova A. A., Lysenko N. A., Borodin I. A.*
Digitalization in elementary school: psychological and pedagogical
problems. 125

УДК 159.9.07

Использование цифровых приложений для знакомств у людей с различными стилями привязанности

Алиса В. Ачина, Анастасия С. Колёнова, Екатерина П. Шарова*

Донской Государственный Технический Университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*E-mail: k-sharowsky@yandex.ru

*ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3338-308X>

Аннотация

Статья посвящена изучению современных возможностей для создания отношений, которые могут казаться безграничными в условиях масштабного распространения приложений для знакомств.

Во **Введении** описаны общие тенденции обращения людей к цифровым средствам коммуникации. Дается обзор зарубежных исследований вопросов возможности установления долгосрочных отношений благодаря знакомствам в сети. Впервые рассматривается вопрос возможности формирования близких эмоциональных отношений посредством цифровой коммуникации через призму теории привязанности.

В разделе **Методы** описываются гипотезы о поведении пользователей при использовании приложений. Для исследования связи между стилем привязанности и выбором людей в пользу онлайн-коммуникации, были выбраны методы анкетирования, беседы, а также тест на определение стиля привязанности.

Были проанализированы те стили привязанности, которые чаще всего встречаются у пользователей цифровых приложений. Это дает возможность рассмотреть проблему формирования отношений с точки зрения тех особенностей, которые присущи каждому стилю и которые могут нивелироваться или усиливаться в цифровом взаимодействии.

Исследуется вопрос: может ли онлайн-коммуникация сгладить те трудности во взаимоотношениях, которые регистрируются у людей с ненадежной привязанностью?

Раздел **Результаты** включает в себя данные о том, что интернет-пространство может усиливать разобщенность между людьми, создавая некую иллюзию больших возможностей и легкости в общении. В то же время, оно же может давать шанс для возникновения близких отношений, если люди в состоянии преодолеть те трудности, которые влечет за собой ненадежная привязанность. Наиважнейшим результатом стало то, что были получены данные о преобладающем стиле привязанности для пользователей приложений для знакомств. Это избегающий стиль привязанности.

В разделе **Обсуждение результатов** выделяется ряд направлений для дальнейших исследований, намечена разработка рекомендаций – что делать, чтобы встречи в условиях повышенной цифровой вероятности случались чаще.

Ключевые слова

привязанность, онлайн-знакомства, отношения, цифровизация, образ партнёра, избегающий стиль, надёжный стиль, ненадёжный стиль, приложения для знакомств

The use of dating apps for people with different attachment styles

Alisa V. Achina, Anastasia S. Kolenova², Ekaterina P. Sharova*

Don State Technical University, Rostov, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: k-sharowsky@yandex.ru

* ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3338-308X>

Abstract

The article is devoted to the study of modern opportunities for creating relationships that may seem limitless in the context of a large-scale distribution of dating apps.

The **Introduction** includes general trends in people's access to digital means of communication. An overview of foreign research on the possibility of establishing long-term relationships through online Dating is given. For the first time, we consider the possibility of forming close emotional relationships by means of digital communication through the prism of attachment theory.

In the section **Materials and methods** we describe the hypotheses about the behavior of users when using apps. To study the relationship between the style of attachment and people's choice in favor of online communication, we selected survey methods, conversations, and a test to determine the style of attachment.

We analyze the attachment styles that are most common among users of digital apps. This makes it possible to consider the problem of relationship formation from the point of view of those features that are inherent in each style and that can be leveled or enhanced in digital interaction.

The question is investigated: can online communication smooth out the difficulties in relationships that are registered in people with unsafety attachment?

The **Results** section includes data that the Internet space can increase disunity between people, creating an illusion of greater opportunities and ease of communication. At the same time, it can also provide a chance for the emergence of close relationships, if people are able to overcome the difficulties that precarious attachment entails. The most important result is obtained on the pre-existing attachment style for users of knowledge applications. This is an avoidant attachment style.

ПСИХОЛОГИЯ

The **Discussion** of results section highlights a number of areas for further research, and provides recommendations on what to do to ensure that meetings occur more frequently in conditions of increased digital probability.

Keywords

attachment, online dating, relationships, digitalization, partner image, avoiding style, anxious attachment, avoiding attachment, safety attachment, dating apps

Введение

Формирование личных отношений – процесс, хорошо изученный в психологии. В основе близких отношений и возникновения романтической любви лежит, прежде всего, механизм физического влечения и идеалистических представлений об объекте любви. Условия современного мира и процессов глобализации неизменно влияют на то, как устанавливаются эти отношения, с учетом новых тенденций знакомства, поддержания коммуникации, выбора партнера для отношений. Мы знаем, что современные средства связи, приложения для общения и знакомств, возможность миграции сделали возможными те отношения, которые раньше не могли состояться в силу естественных причин. Во многом это объясняется тем, что романтические отношения носят эмоциональный характер и эти эмоции могут усиливаться благодаря цифровым технологиям.

Цифровизация – это процесс преобразования информации в цифровую форму. Любая встреча, любой контакт людей представляет собой обмен информацией, а все смысловые единицы контакта – отдельные элементы информации, которые и могут быть перекодированы в цифровой вид.

Эмоциональные, личные, интимные отношения людей изобилуют информационными сообщениями вербального и невербального характера. Благодаря этому возник новый феномен установления отношений с использованием цифровых средств связи. Люди, благодаря цифровой природе передаче данных, могут овладеть ее темпом и формой, и передать необходимое сообщение так, чтобы расположить или, напротив, отдалить от себя другого. К примеру, мы можем воспользоваться Photoshop, для того, чтобы отформатировать фотографию, которая транслирует другим наш внешний вид, а напечатанное сообщение может быть отредактировано, удалено или снабжено специальными графическими символами «эмоджи», чтобы передавать наши эмоции.

Очевидно, что благодаря такой цифровой подаче могут быть выражены не только человеческие эмоции, но и развиваться различные чувства и отношения друг к другу, включая такие сложные как любовь, привязанность, нежность, ненависть и т. д. При этом роль самого субъекта переживания чувств носит, благодаря цифровизации, еще более субъективный интраличностный характер. Сидя по свою сторону экрана, человек формирует свое отношение к другому,

на основе, в меньшей степени, поведения другого, но, в большей степени, на основе собственного восприятия и интерпретации фактов.

2020-й год внес еще большие изменения в процесс цифрового взаимодействия между людьми, поскольку, к примеру, в разгар пандемии одно из самых популярных приложений Tinder изменило политику разрешений относительно знакомств. Теперь каждый пользователь может общаться с другими не только соответственно географической близости, но и за пределами радиуса, который прежде был ограничен по километражу. Перед нами действительно открылся целый мир возможных партнеров для отношений и любви.

В связи с этим, **целью нашей статьи** является необходимость проанализировать особенности построения межличностных взаимодействий мужчин и женщин с разным типом привязанностей и возможность создания отношений в виртуальном пространстве в условиях ограничения коммуникаций из-за пандемии коронавируса.

Теоретическое обоснование

По словам Л. Я. Гозмана, «эмоциональное отношение формируется как индивидуальный, а не диадический феномен, практически не зависящий от воли и действий субъекта» (Гозман, 1987, с. 93). В этом случае, роль индивидуально-го опыта все еще остается слишком значимой для установления отношений даже в условиях тех новых возможностей, который приносит нам новый мир. Л. Я. Гозман утверждает, что, если у человека есть возможность выбирать партнера, продолжение отношений зависит именно от его решения. Знакомства в специальных приложениях, к примеру, предполагают, что где бы ни находился человек, в каком статусе, возрасте и какими бы фотографиями не был привлечен, он может рассчитывать на установление отношений, если осуществляет этот выбор сам – в пользу начала, поддержания и продолжения общения.

Перенос знакомств из реальной жизни в виртуальную состоялся в 2000-х годах, когда появились первые сервисы для создания пар и отношений. В какой-то степени они стали переходной формой от брачных объявлений в газетах к первым поисковым системам, которые ориентированы на поиск нужного человека внутри самого сервиса. Первые сайты знакомств выглядели как база анкет, которые нужно было пересмотреть одну за одной, чтобы составить представление о человеке и написать ему сообщение, приглашающее к общению. Казалось бы, между людьми появился дополнительный барьер, который скорее затруднял встречу, чем гарантировал его. Однако сервисы успешно развивались и, в конце концов, стали частью нашей жизни. Все больше браков заключается теперь благодаря встрече на сайте знакомств. Так, исследование исследовательского центра Pew Research Center показало, что по состоянию на 2013 год каждый десятый американец использовал мобильное приложение для знакомств (Anderson, 2016). Из тех,

ПСИХОЛОГИЯ

кто попробовал эти платформы почти четверть сообщили, что вышли замуж или имеют долгосрочные отношения в результате, это примерно 15 процентов пользователей платформы онлайн-знакомств. Опрос Relations Australia также показал, что около 25 % пользователей сайтов и приложений для знакомств нашли долгосрочные отношения (Karantzas, 2019). При этом Tinder считается худшим приложением для установления серьезных отношений.

Успех таких сервисов может быть частично объяснен тем, что у людей появилось время, чтобы лучше разглядеть возможного партнера, лучше прочувствовать возможный тон общения в режиме демо-тестирования, без обязательной встречи. С другой стороны, такие знакомства чаще происходят не потому, что люди действительно нуждаются в брачном партнере, а потому, что другие их потребности – например, в значимости, повышении самооценки, отдыхе, внимании могут быть удовлетворены благодаря виртуальности контакта. Если в начале существования сервисов люди чаще стремились скорее назначить встречу возможному партнеру, сейчас происходит обратная тенденция: знакомство может носить исключительно виртуальный характер, а предложение о реальной встрече часто сводит приятную переписку на нет.

Приоритет переписки над действительным знакомством встречается все чаще. Люди как будто бы стремятся разделить реальную и виртуальную жизнь, сохраняя статус-кво, представляя кем-то лучшим или даже худшим в этом втором мире и т. д. По словам М. А. Головчина: «предположительно, степень вовлеченности в виртуальное пространство отчасти связана с неудовлетворенностью положением дел «в реале», в частности теми аспектами социальной реальности, которые в интернет-сообществах могут быть легко «заменены» (пол, возраст, социальный статус, этническая принадлежность, внешняя привлекательность и т. д.) (Головчин, 2019, с. 3). Более 53 % процентов пользователей в Америке признаются, что врут о себе в анкете. Среди британской выборки в нечестности сведений, предоставленных в анкете, сознаются 44 %.

Можно предположить, что успех и одновременно виртуальный характер общения на самом деле является отдельным феноменом цифрового общения и не служит напрямую целям брачного поведения. С одной стороны, он, вне сомнений, подпитывает идеализацию возможного партнера и себя самого. Ж. Шассге-Смиржель трактует нормальную идеализацию в романтической любви как «проекцию идеального Я на объект любви с одновременным повышением самооценки». При этом, как утверждает О. Ф. Кернберг, «в зрелой сексуальной любви копирование идеального Я в виде идеализированного объекта любви создает ощущение гармонии с миром, актуализации системы ценностей и эстетических идеалов: этика и красота актуализируются в любовных отношениях» (Кернберг, 2000, с. 24). Это означает лишь то, что переживание самого факта прикосновения к миру другого уже подпитывает

человека, его романтическую составляющую, придает ему ощущения эфемерной возможности связи с любым другим из сети, тогда как мы знаем, что отнюдь не с любым можно установить романтические отношения. С другой стороны, он обнаруживает трудности, которые уже присутствуют в индивидуальных способностях к поддержанию долгосрочных близких отношений. Эти способности, актуализированные благодаря близким отношениям любого рода, по сути являются слепком с ранних объектных отношений в семье, откуда происходит каждый из партнеров.

Е. П. Ильин ссылается на 3 гипотезы из социальной психологии, которые определяют выбор партнера:

- образ партнера предшествует выбору реального объекта и поиск продолжается пока объект не будет соответствовать этому образу;
- предмет любви идеализируется, каким бы он ни был на самом деле;
- не идеальные образы определяют выбор любимого, а свойства реального уже выбранного человека обуславливают содержание идеала (Ильин, 2017).

Образ возлюбленного, как эмоционально важного человека, формируется в раннем детстве. И в зависимости от того, как устанавливались отношения с важным взрослым, мы можем предположить, что по аналогичной схеме будут выстраиваться и новые значимые отношения. Для того, чтобы понять какое будущее может ожидать людей, познакомившихся в сети, логично обратиться к теории привязанности, которую предложил Дж. Боулби. Паттерны привязанности и сексуального поведения, по Дж. Боулби, частично пересекаются, тесно соприкасаются, и оказывают влияние на развитие друг друга, что происходит и у человека, и у животных. (Боулби, 2003).

Дж. Боулби и М. Эйнсуорт, а в дальнейшем Ф. Шейвер, С. Хазан и К. Бартоломью разработали систему типов или стилей привязанности, которую сейчас принято рассматривать в четырех вариантах – надежная, тревожная, избегающе-отвергающая и тревожно-избегающая привязанность. Привязанность эти авторы определяют, как устойчивую потребность в общении с данным человеком, в близости с ним.

Возможность установления любовных отношений безусловно оказывается связанной с качествами личности, которые либо способствуют, либо препятствуют поддержанию отношений. Так, благодаря исследованиям Ф. Шейвер, Е. Е. Нофтл и К. Бреннан, были получены убедительные подтверждения связи измерений привязанности у взрослых людей с факторами большой пятетки. Наибольшая связь присутствует между измерением тревожности в отношениях и фактором нейротизма, и эта связь носит культурно-независимый характер. (Улыбина, 2016). У взрослых эмпирическим путем были обнаружены стили привязанности, сходные с выделенными у младенцев надежным, тревожно-амбивалентным и избегающим стилями.

ПСИХОЛОГИЯ

Доктор философии Хэл Шори, исследуя взаимосвязь типов привязанности и цифровых отношений, ссылается на постулат теории привязанностей о том, что сама по себе привязанность поддерживается определенным уровнем тревоги, который сигнализирует, что партнеры отошли друг от друга слишком далеко и пора что-то сделать, чтобы сблизиться снова. В то же время он пишет о том, что интернет-знакомства мешают нам устанавливать близость именно потому, что естественное уменьшение тревоги возможно только тогда, когда люди работают над самими собой, над своими качествами, чтобы сблизиться с другим человеком, а не используют возможность снова занервничать на сайт знакомств в поисках нового более доступного и кажущегося подходящим партнера (Shorey, 2019).

Логично предположить, что люди с разным типом привязанности будут по-разному выстраивать отношения в условиях цифровизации. Люди с надежным стилем привязанности, скорее, будут рассматривать интернет-знакомства как один из многих способов установления устойчивых эмоциональных отношений, с последующим переносом виртуального общения в реальную жизнь.

Люди с ненадежным типом привязанности, скорее всего, будут слабо мотивированы к переносу виртуальных отношений в поле реальных взаимодействий. В частности, это соотносится с теорией, выдвинутой Э. Дж. Эллиотом и Т. М. Трешем, которая говорит о том, что люди движимы либо стремлением к сближению, либо стремлением к избеганию (Стрип, 2020). Сам по себе характер установления отношений предполагает не только возможность достичь новых партнеров, но и представляет собой реальное препятствие, которое необходимо преодолеть, чтобы отношения приняли привычную форму.

Можно предположить, что люди с надежным типом привязанности будут настроены скорее обойти это препятствие, чтобы развивать обычные партнерские отношения. Также, вероятно, люди с ненадежным типом привязанности будут либо сохранять это препятствие, либо ожидать более активных действий со стороны партнера, которые могут для него быть свидетельством серьезных намерений, в которых они никогда не уверены. Известно также, что люди с ненадежным типом привязанности могут бессознательно выбирать тех партнеров, отношения с которыми будут так или иначе затруднены.

Так, Б. Мурштейн пишет о трех стадиях предбрачных отношений, называя при этом первую, наиболее важную для нас в контексте формирования отношений, как стадию стимула, как стадию формирования первого впечатления. Фактически эта стадия в условиях цифровизации условно реализуется дважды: первый раз в качестве объекта самопрезентации рассматриваются анкеты партнеров, второй раз первая встреча офлайн позволяет подтвердить или опровергнуть положительные ожидания от совпадения виртуального образа и живого человека.

Мы можем предположить, что люди с надежным типом привязанности в меньшей степени переживают тревогу, имеют более реалистичные ожидания,

ведут себя при реальной встрече более свободно. И, наоборот, неудача при переносе знакомства из Tinder в реальный мир оказывается слишком значимой для прекращения отношений, в случае если встречаются двое людей с ненадежным типом привязанности. В. Москаленко, описывая женщин из дисфункциональных семей, описывает это так: «во взаимоотношениях для них важнее, как это должно быть, чем та ситуация, которая сложилась; они больше мечтают, чем живут» (Ильин, 2017, с. 57–58). Мы предполагаем, что цифровой мир знакомств способствует большей идеализации возможных партнеров, что, в свою очередь, делает отношения с реальными партнерами еще менее возможными.

Вместе с этим люди с ненадежным стилем привязанности могут формально соответствовать всем признакам, говорящим в пользу создания отношений. Исследователи К. Брумбо и К. Фрейли обнаружили, что люди с ненадежным типом привязанности используют притворство, чтобы войти в отношения. У каждого из ненадежных стилей есть своя привлекательная маска. Так, тревожные, поглощающие личности в начале кажутся очень привлекательными, откровенными, контактными; избегающие носят маску независимости, силы, устойчивости. Тревножно-избегающие чаще других используют юмор, чтобы отвлечь внимание от себя в сторону внешних объектов. В силу того, что цифровое общение несколько замыливает отчетливые признаки притворства, пользователи интернет-приложений могут увлечься идеей встречи с конкретным партнером, однако реальная встреча может демонстрировать все то, что скрывали цифровые сети.

В целом, мы считаем важным исследовать соответствие между стилями привязанности и поведением людей, использующих приложения для знакомств. Подобное исследование позволит точнее определить является ли мобильное приложение вроде Tinder или Badoo – надежным эффективным средством для создания отношений и можем ли мы рекомендовать его людям, обращающимся к психологу по вопросу создания отношений.

Вне сомнений, цели, которые преследуют люди, использующие такие приложения могут быть различными. Так, к примеру, Tinder, по мнению зарубежных исследователей считается программой по поиску партнера для быстрой сексуальной связи (Graff, 2016). В то же время, другие исследования показывают, что мотивация «найти любовь» заметно превалирует над мотивацией «найти партнера для секса». Ведущими мотивациями считаются – любовь и регулярный секс, и далее по убывающей – самооценка и значимость, возбуждение и эмоции, простое общение. При этом, исследования С. Р. Самтер, Л. Ванденбос и Л. Лигтенберг показали, что люди, мотивированные «просто пообщаться» или «поднять самооценку» меньше склонны к реальным встречам, чем те, что ищут любовь, серьезные отношения или секс (Nicholson, 2019).

Целый ряд зарубежных исследований пользователей приложения Tinder, в частности, подтверждают, что вырисовывается специфический портрет

ПСИХОЛОГИЯ

личности, которая выбирает данное приложение. К примеру, большое число пользователей обладает чертами темной триады, больше склонны к рисковому поведению и, в частности, чаще готовы к незащищенному сексу на одну ночь (Brogaard, 2020).

Те же исследования, тем не менее, выделяют особенную подгруппу пользователей, которые ищут большей глубины в отношениях. Однако само оформление приложений, ориентированное исключительно на создание визуального ряда, влияет на людей таким образом, что мешает воспринимать личность партнера. Мы видим только зрительные стимулы и можем переходить от одного пользователя к другому, словно выбираем товар с определенными визуальными характеристиками. Таким образом, Д. Николсон, обобщая результаты разных исследований, говорит о том, что для создания долгосрочных отношений лучше использовать другие способы знакомств или другие сайты, которые позволяют установить более глубокий диалог. Зарубежные специалисты в один голос говорят о том, что, используя любое приложение для знакомств, лучше отказаться от механистического просмотра бесчисленного количества фото разных людей в пользу качества, которое можно получить, углубляясь в беседу с небольшим количеством «мейтов» – вероятных партнеров.

Методы

Поскольку нам представляется закономерным наличие связи между стилем привязанности и возможностью формирования отношений с использованием цифровых средств, наш исследовательский интерес направлен на изучение тех процессов и факторов, которые происходят в цифровом пространстве подобных приложений.

В своем исследовании мы хотели бы установить, как распределяется доля дистанционных знакомств среди людей с разным типом привязанности. Мы можем предположить, что есть некоторая вероятность, что люди с определенным стилем привязанности могут делать более частый выбор в пользу интернет-знакомств. С другой стороны, этот же стиль может препятствовать установлению отношений или же напротив увеличивать их частоту. Для этого нам требуется определить, есть ли значимая корреляция между стилями привязанности и выбором в пользу приложений.

В связи с чем, мы намерены установить, какой стиль привязанности встречается чаще среди посетителей сайтов знакомств.

Какие потребности движут людьми, регистрирующимися на сайтах знакомств и как это связано с их типом привязанности? Есть ли разница в потребностях между людьми, имеющими безопасный и небезопасные стили привязанности?

В целом, людям с надежной привязанностью свойственно взаимное поэтапное сокращение дистанции с понравившимся объектом. Установлено, что

в большинстве стран доминирует число людей с надежным типом привязанности, но в западных странах (Европа, США) второй по распространенности стиль – избегающий, в других странах распространен тревожный стиль. Россия, занимая, традиционно промежуточное положение между Западом и Востоком, вполне вероятно, будет иметь три распространенных стиля – надежный, избегающий и тревожный. (Улыбина, 2016).

Мы предполагаем, что люди с тревожным или поглощающим стилем привязанности скорее будут тяготеть к активной коммуникации, принятию решений исключительно на основе формальных признаков «подходит – не подходит», стремительному сближению, что обусловлено их сепарационной тревогой.

Люди с избегающим стилем вероятно будут обозначать свой статус таким образом, чтобы продемонстрировать отсутствие стремления к серьезным отношениям. Больше использовать «бан», «гостинг» или «мунинг» в случае, если начавшаяся коммуникация не вызовет у них дальнейшего желания продолжать (Poole Heller, 2020).

Люди с тревожно-избегающим стилем будут проявлять меньшую активность, избегать встречи или проявлять пассивность в виртуальной коммуникации.

Для исследований мы разработали анкету для пользователей сайтов знакомств и приложений типа Tinder и провели опрос мужчин и женщин, имеющих опыт интернет-знакомств.

Вторым инструментом для нашего исследования стал тест на определения стиля привязанности К. Бартоломью, в переводе П. Бочкарева, состоящий из 30 вопросов. Методика позволяет оценить выраженность стилей привязанности, а также оценить актуальную привязанность к близким и знакомым людям.

Также со всеми участниками была проведена беседа, с целью получения расширенных устных ответов.

Была сделана случайная выборка участников при помощи объявления в интернете. Число участников: 20 человек, из них 4 мужчин и 16 женщин. Возраст участников: от 21 до 49 лет. Срок использования приложений или сайтов знакомств: от 1 месяца.

Результаты исследования

В ходе исследования удалось установить следующее:

1. У 50 % участников выборки установлен избегающий стиль привязанности как основной. При этом у ряда участников баллы на шкале определения уровня привязанности распределились таким образом, что выделены 2 типа привязанности одновременно с равным количеством баллов.
2. 45 % участников могут быть отнесены согласно баллам к людям, обладающим базовым стилем привязанности. 15 % участников обладают тревожным стилем привязанности – как основным или вторым основным. И у одной

ПСИХОЛОГИЯ

участницы выявлен – тревожно-избегающий стиль привязанности.

3. Также у одного участника выявлена комбинация из 3 ведущих стилей – избегающего, тревожного и безопасного.

При этом шкала позволяет увидеть, что разброс в баллах между стилями может составлять от 1 до 13 баллов, и часто доминирующий стиль выявляется на основе минимальной разницы. Согласно этому мы можем предположить, что определение доминирующего стиля может меняться для одного и того же участника.

Кроме того, дополнительная расширенная беседа позволила установить, что, несмотря на полученный результат в ходе опроса, некоторые аргументы остаются за кадром и могут свидетельствовать в пользу того, что баллы, определившие стиль привязанности, могли бы выглядеть иначе. Так, участница опроса с доминирующим безопасным стилем привязанности отметила, что, скорее всего, это не так, так как она «слишком тревожится об отношениях», «стремится к людям и при этом не доверяет им».

Тем не менее, мы можем сказать, что по результатам опроса и расширенной беседы, преобладающий стиль привязанности среди участников сайтов или приложений для знакомств – избегающий. Для людей с этим стилем привязанности характерно следующее поведение. Они, как и представители других стилей, среди своих целей знакомств выделяют «найти любовь», «встретить своего человека», «создать семью», «встречаться и общаться». Несмотря на особенности приложений типа Tinder, это может выглядеть привлекательным для тех вероятных партнеров, которые ищут серьезных отношений. Интересным нам показался ответ одного из участников, который выделил среди похожих целей «наблюдать за другими людьми».

Важным моментом стал факт самопрезентации на сайте. Так, люди с избегающим стилем привязанности чаще указывают – что ищут, что им нужно, обозначают свои цели, и свои предпочтения. Это совпадает с предварительными ожиданиями относительно того, что люди с избегающим стилем могут казаться очень устойчивыми, независимыми и конкретными.

Общий выбор в пользу приложений объясняется тем, что это «не страшно», «удобно», «не умею знакомиться вживую».

Для людей с безопасным стилем привязанности в качестве доминирующего характерен и такой ответ: «возможность просто пообщаться» и «хорошо провести время». При этом женщины с безопасным стилем привязанности отмечают, что знакомиться онлайн удобнее, а мужчины с безопасным стилем отмечают, что онлайн и офлайн знакомства – равнозначны по легкости.

Важным фактором в пользу подтверждения избегающего стиля привязанности стало то, что количество реальных встреч, благодаря приложениям равно нулю или 1 за 2 месяца присутствия на сайте. При этом часть участников

использует для такого общения сайты знакомств с иностранцами, что, в свою очередь, также затрудняет встречу или общение.

Для безопасного стиля привязанности характерны те же цели, наравне с честным ответом о том, что они готовы к сексу или просто общению с другим человеком. Решение о встрече принимается «легко», «спонтанно», «через неделю переписки». Количество встреч у людей с безопасным стилем привязанности при условии активной переписки равняется 3–5 за месяц.

Специфическими трудностями для людей с тревожным стилем привязанности при знакомстве онлайн являются признаки субъективной оценки поведения других: «непонятно, что за человек», «многие хотят использовать», «не лайкают те, кто нравится», «многие врут, лукавят и тратят мое время».

Люди с избегающим стилем также отмечают, что трудности онлайн-отношений связаны с тем, что есть вероятность фейковых страниц, не слышно голоса, партнеры скрывают лица и правду о себе, «нет искры», настораживает подпись к анкете «не отвечаю тем и этим», есть ощущение себя как на полке в магазине.

Люди с выраженным по баллам безопасным стилем отмечают, что трудностей практически нет, если есть совпадение и взаимное желание общаться.

Общими для всех стилей являются качества, которые ищутся у партнера. Среди них: ум, дружелюбие, честность, адекватность. Но люди с безопасным стилем привязанности чаще других упомянули внешний вид как определяющий критерий для встречи и продолжения общения. Женщины с любым стилем привязанности считают важной для продолжения общения финансовую состоятельность партнера.

Также общим итогом можно считать относительную независимость самооценки и настроения от факта присутствия на сайте. Участник исследования, обнаруживший тревожно-избегающую привязанность, указал в своей анкете, что чувствует, что присутствие на сайте занижает самооценку, так как «все могут найти знакомства, а я нет». Настроение при этом может незначительно колебаться. В случае комплиментов, участники с разными стилями привязанности склонны переживать приятные эмоции. Если в течение некоторого времени «лайки» снижаются, то у одной из участниц это «усиливает меланхолию». В случае молчания или некорректного поведения большинство участников выборки чаще использует молчание или «игнор». Как мы и ожидали, к «бану» прибегают люди с избегающим стилем привязанности.

Общая тенденция к прекращению переписки выявляется в использовании тактики «игнора». С другой стороны, если в общении отказывает собеседник, многие участники используют фразу «иду дальше». В каком-то смысле, именно это и является проблемой использования приложений. По мнению Хэла Шори, в случае реального взаимодействия людям требовалось бы преодолевать особенности своего стиля привязанности, чтобы иметь возможности для социального

ПСИХОЛОГИЯ

взаимодействия, на сайтах же знакомств создается иллюзия возможности перехода на общение с новым партнером. Возвращение на сайт частично снимает тревогу, которая поддерживает привязанность. И, в то же время, не дает возможности выдерживать близость, за счет того, что такая близость просто невозможна в виртуальном мире.

Также нам кажется важной необходимостью обратить внимание на разницу в гендерном подходе к использованию сайтов знакомств. Согласно общим биологическим законам, мужчины проявляют большую активность и меньшую избирательность при выборе партнерши (Рейман, 2012). Это подтверждается тем фактом, что несмотря на стиль привязанности, мужчины чаще, чем женщины первыми проявляют инициативу в установлении пары для общения или начале переписки. И в целом мужчины посещают больше офлайн встреч, чем женщины. Однако, мы признаем, что выборка слишком мала, чтобы мы могли настаивать на наших выводах.

Обсуждение результатов

Цифровизация делает возможными встречи, которые ранее не могли состояться. К примеру, знакомства с иностранцами и людьми из других городов становятся доступнее.

Знакомства онлайн не обязательно ведут к реальным встречам, что может объясняться небезопасным стилем привязанности. Приложения и сайты для знакомств чаще используют люди с избегающим стилем привязанности. Люди с тревожным и тревожно-избегающими стилями привязанности присутствуют в меньшинстве, вероятно из-за невозможности выдерживать тревогу, которая создается благодаря особенностям цифрового общения. Люди со всеми стилями привязанности озвучивают свои намерения встретить любовь, но люди с небезопасным стилем привязанности чаще готовы просто к хорошему общению или сексу, при условии взаимности.

Мужчины чаще, чем женщины иницируют и соглашаются на свидания, вне зависимости от того, какой стиль привязанности имеют.

Основными проблемами создания долгосрочных отношений сами пользователи считают вероятность обмана, некачественно оформленные анкеты других участников. Но, по нашему мнению, это больше связано с иллюзией нахождения «своего» партнера и продолжения поисков. В то время как чаще всего это является лишь способом адаптации к существующему у человека ненадежному стилю привязанности.

Заключение

Таким образом, в процессе данного пилотажного исследования посетителей сайтов знакомств разного пола нами были выделены направления для

дальнейшего исследования стратегий поиска партнеров в условиях цифровизации и глобализации в нашем обществе. Среди них:

- гендерные различия в стратегиях знакомства в сети
- особенности коммуникации людей с разными стилями привязанности
- исследование реальных целей присутствия на сайтах знакомств
- исследование факторов тревожности и создание стратегий совладания с ней у людей с тревожным и тревожно-избегающим стилем привязанности.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для понимания оптимального набора качеств личности, необходимого для успешного создания отношений при знакомстве в онлайн-формате и впоследствии могут лечь в основу тренинга «Успешные знакомства онлайн».

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

- Боулби Дж. Привязанность. М.: «Гардарики», 2003. 232 с.
- Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Издательство Московского университета, 1987. 176 с.
- Ильин Е. П. Психология любви. СПб.: Питер, 2017. 336 с.
- Кернберг О. Ф. Отношения любви. Норма и патология. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 256 с.
- Рейман Т. Законы привлекательности. Язык тела для женщин. СПб.: Питер, 2012. 272 с.
- Стрип П. Нелюбимая дочь. Как оставить в прошлом травматичные отношения с матерью и начать новую жизнь. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 326 с.
- Головчин М. А. Влияние интернет-активности на жизнь в эпоху цифровизации общества и экономики: на данных регионального исследования // Актуальные проблемы экономики и права. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-internet-aktivnosti-na-zhizn-v-epohu-tsifrovizatsii-obschestva-i-ekonomiki-na-dannyh-regionalnogo-issledovaniya> (дата обращения: 03.09.2020).
- Улыбина Е. В., Митряшкина Н. В. Возрастная динамика измерений тревожности и избегания в романтических отношениях у женщин, имеющих детей // Артикульт. 2016. № 1(21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnaya-dinamika-izmereniy-trevozhnosti-i-izbeganiya-v-romanticheskikh-otnosheniyah-u-zhenschin-imeyuschih-detey> (дата обращения: 03.09.2020).
- Anderson R. The ugly truth about online dating. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-mating-game/201609/the-ugly-truth-about-online-dating> (дата обращения: 07.08.2020)
- Brogaard B. What makes tinder users tick. URL: <https://www.psychologytoday.com>

ПСИХОЛОГИЯ

[com/us/blog/the-mysteries-love/202008/what-makes-tinder-users-tick](https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-mysteries-love/202008/what-makes-tinder-users-tick) (дата обращения 18.08.2020)

Graff M. The surprising truth about why people use tinder. URL: <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/love-digitally/201610/the-surprising-truth-about-why-people-use-tinder> Martin Graff Ph.D (дата обращения: 10.08.2020)

Karantzas G. The downsides of dating apps and how to overcome them. URL: <https://theconversation.com/the-downsides-of-dating-apps-and-how-to-overcome-them-131997> (дата обращения: 16.08.2020)

Nicholson J. Tinder dating can you find love or just lust. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-attraction-doctor/201909/tinder-dating-can-you-find-love-or-just-lust> (дата обращения: 17.08.2020)

Poole Heller D. Online dating. How to use texting to identify attachment styles. URL: <https://dianepooleheller.com/online-dating-how-to-use-texting-to-identify-attachment-styles/> (дата обращения: 10.08.2020)

Shorey H. Online dating impacts attachment avoidance and anxiety. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-freedom-change/201912/online-dating-impacts-attachment-avoidance-and-anxiety> (дата обращения – 10.08.2020)

References

- Bowlby, J. (2003). *Attachment*. Moscow: "Gardariki". (in Russ.).
- Gozman, L. Y. (1987). *Psychologia emotzionalnih otnoshenii*. Moscow: Moscow University Press. (in Russ.).
- Ilyin, E. P. (2017). *Psychologia lubvi*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).
- Kernberg, O. F. (2000). *Relationships of love. Norm and pathology*. Moscow: Independent firm "Class". (in Russ.).
- Reiman, T. (2012). *Laws of attractiveness. Body language for women*. Saint Petersburg: Piter. (in Russ.).
- Streep, P. (2020). *Unloved daughter. How to leave a traumatic relationship with your mother in the past and start a new life*. Moscow: Alpina non-fiction. (in Russ.).
- Anderson, R. (2016). The ugly truth about online dating. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-mating-game/201609/the-ugly-truth-about-online-dating> (accessed: 07.08.2020)
- Brogaard, B. (2020). *What makes tinder users tick*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-mysteries-love/202008/what-makes-tinder-users-tick> (accessed: 18.08.2020)
- Golovchin, M. A. (2019). The impact of Internet activity on life in the era of digitalization of society and economy: on the data of a regional study. *Aktualnie problemi ekonomiki i prava= Actual problems of economics and law*, 3. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-internet-aktivnosti-na-zhizn-v-epohu->

[tsifrovizatsii-obschestva-i-ekonomiki-na-dannyh-regionalnogo-issledovaniya](#) (accessed 03.09.2020).

Graff, M. (2016). *The surprising truth about why people use tinder*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/love-digitally/201610/the-surprising-truth-about-why-people-use-tinder> Martin Graff Ph.D (accessed 10.08.2020)

Karantzas, G. (2020). *The downsides of dating apps and how to overcome them*. Retrieved from: <https://theconversation.com/the-downsides-of-dating-apps-and-how-to-overcome-them-131997> (accessed 16.08.2020)

Nicholson, J. (2019). *Tinder dating can you find love or just lust*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-attraction-doctor/201909/tinder-dating-can-you-find-love-or-just-lust> (accessed 17.08.2020)

Poole Heller, D. (2019). *Online dating. How to use texting to identify attachment styles*. Retrieved from: <https://dianepooleheller.com/online-dating-how-to-use-texting-to-identify-attachment-styles/> (accessed 10.08.2020)

Shorey, H. (2019). *Online dating impacts attachment avoidance and anxiety*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-freedom-change/201912/online-dating-impacts-attachment-avoidance-and-anxiety> (accessed 10.08.2020)

Ulybina E. V., Mitryashkina N. V. (2016). *Age dynamics of measurements of anxiety and avoidance in romantic relationships in women with children*. *Articult.* 1(21). Retrived from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnaya-dinamika-izmereniy-trevozhnosti-i-izbeganiya-v-romanticheskikh-otnosheniyah-u-zhenschin-imeyuschih-detey> (accessed 03.09.2020).

УДК 378.147

Исследование технологий гуманных воздействий преподавателя с целью развития мотивации студентов

Ася С. Берберян*, Анна А. Григорян

Российско-Армянский университет, г. Ереван, Армения

*E-mail: aspsy@inbox.ru

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные для системы высшего образования вопросы, связанные с основными видами гуманных воздействий преподавателей на студентов, их ролью в развитии мотивации в образовательном процессе. В частности, рассматривается уровень продуктивности деятельности преподавателей с гуманистической ориентацией, эффективность воздействия преподавателя на студентов при различных формах воздействия. Во **Введении** обозначаются цель, гипотезы, задачи, методологическая основа исследования. Цель исследования: изучение технологий гуманных воздействий преподавателя на обучающихся для развития мотивации студентов на занятиях. Анализ теоретической литературы показал важность гуманных воздействий преподавателя на студентов и роли мотивации в образовательном процессе. **Методы исследования:** тестирование и анкетирование, в том числе авторский опросник и методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). В разделе **Результаты** представлены полученные авторами данные. В эмпирической части исследования мы получили следующие результаты: доминирующими мотивами учебной деятельности являются профессиональные и учебно-познавательные мотивы; наименее выражены мотивы среди студентов – мотивы избегания, мотивы престижа и мотивы творческой самореализации. В разделе **Обсуждение результатов** авторы указывают, что согласно многочисленным научным исследованиям, наиболее эффективными в учебном процессе в вузе являются именно гуманные (позитивные) воздействия преподавателей на обучающихся. Выявленные в нашем эмпирическом исследовании результаты показали взаимосвязь между использованием технологий гуманных воздействий преподавателей на студентов и уровнем мотивации студентов. Новизна исследования заключается в том, что наиболее часто используемыми гуманные (позитивные) воздействия преподавателей на обучающихся, выявленные в нашем исследовании, являются «совет и предложение» и «поощрение самостоятельности», что положительно сказывается на познавательной мотивации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова

гуманные воздействия, преподаватели, мотивация, познавательные мотивы

The study of the technology of humane teacher influences for the development of student motivation

Asya S. Berberyan*, Anna A. Grigoryan

Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia

*Corresponding author. E-mail: aspsy@inbox.ru

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>

Abstract

The current article discusses issues relevant to the higher education system related to the main types of humane influences of teachers on students, their role in the development of motivation in the educational process. In particular, the level of productivity of teachers with a humanistic orientation, the effectiveness of the teacher's influence on students with various forms of influence is considered. Purpose of the research: to study the technologies of the teacher's humane influences on students for the development of student motivation in the classroom. Analysis of theoretical literature showed the importance of the teacher's humane influence on students and the role of motivation in the educational process. Research methods: testing and questioning, including the author's questionnaire and methodology for diagnosing student learning motivation (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modified by N. Ts. Badmaeva). In the empirical part of the study, we obtained the following results: the dominant motives of educational activity are professional and educational-cognitive motives; the least expressed motives among students – the motives of avoidance, the motives of prestige and the motives of creative self-realization. Discussion of the results: According to numerous scientific studies, the most effective in the educational process at the university are precisely the humane (positive) influence of teachers on students. The results revealed in our empirical study showed the relationship between the use of technologies of humane influences of teachers on students and the level of students' motivation. The novelty of the research lies in the fact that the most frequently used humane (positive) influence of teachers on students, identified in our study, are "advice and suggestion" and "encouragement of independence", which positively affects the cognitive motivation of students' learning activities.

Keywords

humane influence, teachers, motivation, cognitive motives

ПСИХОЛОГИЯ

Введение

Актуальность. Процесс обучения является непрерывно развивающейся системой между преподавателем и обучающимися. Взаимодействие в системе «преподаватель-студент» возникает и реализуется в столкновении мотивов, интересов, целей, позиций, личного опыта (Абакумова, 2003; Байбородова, Рожков, 2016; Выготский, 2015; Скаткин, 1980). Одним из ключевых факторов, от которых зависит эффективность познавательной деятельности студентов, являются виды воздействия, которые применяют преподаватели в процессе обучения, и, конечно же, уровень мотивации студентов, именно поэтому данная тема является актуальной (Kember, 2016).

Цель исследования: изучение технологий гуманных воздействий преподавателя на обучающихся для развития мотивации студентов на занятиях.

Гипотеза: мы предполагаем, что существует взаимосвязь между использованием гуманных воздействий преподавателя и некоторыми видами учебной мотивации студентов.

Задачами исследования являются: 1) теоретический анализ научной литературы по изучению технологий гуманных воздействий и мотивации; 2) эмпирическое исследование влияния гуманных воздействий преподавателя на уровень мотивации студентов на занятиях; 3) интерпретация полученных в ходе эмпирического исследования данных.

Методологическая основа: концепция гуманистической психологии и научные труды К. Роджерса, А. Маслоу, В. Г. Асеева.

Под технологиями гуманных воздействий преподавателя на обучающихся имеют в виду особые, индивидуальные методы воздействия, цель которых – влияние на сознание, волю и эмоции учащихся, достижение позитивных изменений психологических характеристик обучающихся.

Выделяют следующие виды воздействий преподавателя на обучающихся: организующие, оценивающие и дисциплинирующие. Выбор вида воздействия определяется его целью, а количество – от уровня профессионального мастерства преподавателя (Божович, 2015; Давыдов, 2016).

По данным исследователей, преподаватели высокого уровня профессионализма применяют воздействия организующие, а преподаватели с низким уровнем – дисциплинирующие, которыми пытаются поддерживать дисциплину на уроке с помощью замечаний, критических комментариев и т. д. (Берберян, 2014).

Существуют следующие формы позитивного воздействия:

- проявление внимания и установление контакта;
- просьба и аргументация;
- похвала;
- поощрение самостоятельности;
- оценки обучающихся;

- поощрение;
- использование юмора, шутки.

Технологии воздействия преподавателей на студентов разделяются на гуманные (позитивные) воздействия, такие, как поощрение самостоятельности, одобрение, совет и предложение и др., при которых студент воспринимается как равноправный партнер, и авторитарные (негативные): оскорбление, насмешки, придирки, повышенные интонации и др., в ситуации, в которой студент – объект педагогического воздействия. Наиболее эффективными являются технологии позитивного воздействия преподавателей с гуманистической ориентацией. Но часто преподаватели, помимо профессиональных задач, в большинстве случаев видят свое предназначение в морально-нравственном воспитании молодежи (Берберян, 2014).

Коммуникативные навыки у преподавателей сформированы в различной степени в зависимости от стажа педагогической деятельности. Коммуникативные барьеры возникают у преподавателей с большим стажем: дистанция и наличие опыта создают в их сознании стереотипы, которые можно рассматривать как профессиональную деформацию, как фиксацию преподавателей на статусе человека, который жестко управляет ситуацией и задает тон происходящему (Бодалев, Криволап, 1974).

Мотивация – побуждение к действию, понимание обучаемым целей и ожидаемых результатов обучения, задает его направленность. Проблема мотивации является сложной и многоаспектной, что обуславливает многообразие подходов к пониманию сущности мотивации деятельности и поведения человека, к ее структуре, к стимулированию познавательной мотивации студентов в процессе обучения (Ильин, 2014; Мещерякова, 2015; Закунова, Анисимова, Слюзнев, Гордеев, Жидков, 2018; Клепцова, Рубцова, 2016; Мельников, 2016). Именно мотивация студентов связана с особенностями, индивидуальными характеристиками, с гуманистической установкой личности [6, 12].

По мнению В. Г. Асеева, мотивация – состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации (Асеев, 1976).

Выделим основные способы поддержки преподавателями мотивации студентов к учебной деятельности:

1. Правильное целеполагание.
2. Уверенность студентов в практической необходимости изучаемого.
3. Эмоциональное воздействие на чувства учащихся. М. Н. Скаткин считает, что «роль эмоций как важной стороны мотивационной сферы учения недооценивается. В учебном процессе нередко мало пищи для положительных эмоций, а иногда даже создаются отрицательные эмоции: скука, страх и т. д.» (Скаткин, 1980).
4. Экскурсы в историю предмета.

ПСИХОЛОГИЯ

5. Активизация учебной деятельности обучающихся на занятии.
6. Поощрение любых вопросов со стороны студентов и обязательные ответы на них.
7. Объективность, гласность и перспективность контроля и оценки.
8. Создание благоприятного учебного климата (Гордеева, 2006).

Существует множество теорий мотивации, но среди гуманистических теорий мотивации наиболее известными являются теории К. Роджерса и А. Маслоу. По мнению К. Роджерса, нормальная личность открыта опыту. Люди стремятся приблизить «Я-идеальное» к «Я-реальному» (Гордеева, 2006).

Человекоцентрированный подход Роджерса включает пять условий личностно-ориентированного обучения: 1) наполненность содержания обучения жизненными проблемами учащихся; 2) «реальность личности учителя», который должен быть «конгруэнтным»; 3) принятие педагогом учащегося таким, каков он есть, и понимание его чувств; 4) недирективная, диалогичная позиция учителя к источникам и способам получения знаний; 5) необходимость преподавателя опираться на самоактуализирующуюся тенденцию своих учащихся (Rogers, 1961).

Согласно теории Маслоу, человек на протяжении всей жизни стремится подняться все выше и выше по «лестнице» мотивов, и именно, это стремление определяет его поведение. Но если присутствует конфликт, и неудовлетворенными оказываются потребности разных уровней, то побеждает низшая потребность. А. Маслоу выделял мотивы нужды и мотивы роста, различие между которыми состоит в том, что удовлетворение мотивов нужды приводит к снижению мотивации (по принципу снятия напряжения), а удовлетворение мотивов роста (хотя термин «удовлетворение» здесь не является вполне корректным) – к повышению мотивации (Maslow, 1987).

Мотивация обучения – это способ побуждения обучающегося к эффективной учебной деятельности, к активному освоению знаний, формированию умений и навыков, профессиональной компетентности, это движущие силы процесса обучения и усвоения учебного материала. С этим термином тесно связано понятие «мотивация учебной деятельности», а сама учебная деятельность направлена на повышение качества образования, улучшение процесса обучения в ВУЗе. Учебные мотивы – неоднозначный процесс трансформации отношения личности как к отдельным изучаемым процессам, так и к учебному процессу в целом. Сам процесс развития мотивации зависит и от особенностей личности и от социальных ролей индивидуума (Леонтьев, 2016).

Методы

Наше исследование было проведено в Российско-Армянском университете. В роли респондентов выступили 30 студентов, обучающихся на 3 курсе направлений психологии, лингвистики и менеджмента.

Методы исследования: тестирование и анкетирование.

Методики исследования:

1. Авторский опросник.
2. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Авторский тест-опросник был составлен нами для выявления наиболее часто используемых видов гуманных (позитивных) воздействий преподавателей на обучающихся в процессе обучения профильным дисциплинам. Опросник включает 5 видов воздействий, и респондентам необходимо определить частоту использования данных видов по шкале от 1 до 5 баллов. Итак, рассмотрим результаты по данной методике. Все 6 видов гуманных воздействий использовались преподавателями с разной частотой: наиболее часто используемые воздействия, согласно показателям обучающихся, это «поощрение самостоятельности» и «совет и предложение», далее идут «юмор» и «одобрение», и реже всех применяются «похвала» и «просьба».

Таблица 1.

Частота гуманных воздействий.

Воздействия	Средние показатели частоты применения
Одобрение	2,6
Поощрение самостоятельности	3,2
Похвала	2,7
Юмор	2,5
Просьба	1,7
Совет и предложение	3,5

Результаты методики для диагностики учебной мотивации студентов показали, что наиболее распространенными мотивами учебной деятельности являются профессиональные мотивы: 16 из 25; учебно-познавательные мотивы: 14 из 35; на третьем месте стоят коммуникативные мотивы: 12 из 20; и социальные мотивы: 11 из 25. Наименее популярными мотивами среди студентов являются мотивы избегания: 6 из 25; мотивы престижа: 5 из 25; и мотивы творческой самореализации: 4 из 10.

ПСИХОЛОГИЯ

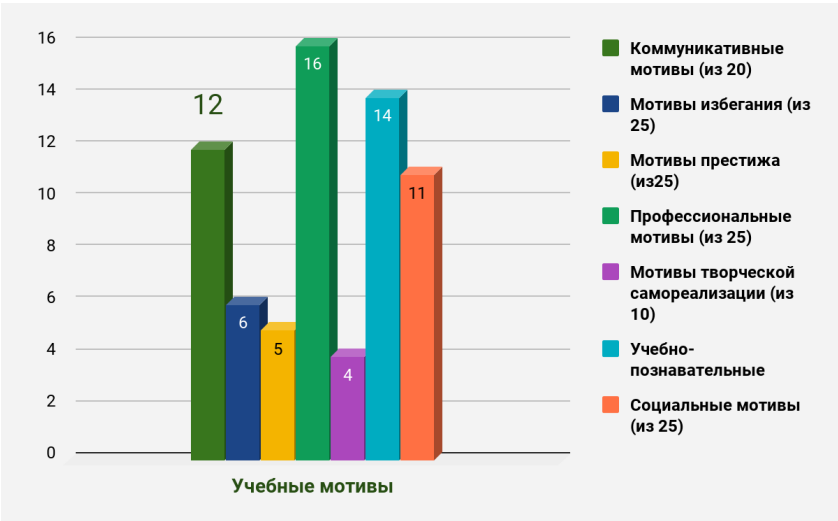


Рисунок 1 Результаты теста для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Для выявления взаимосвязи полученных результатов используемых методик нами был проведен корреляционный анализ. Результаты корреляционной связи представлены ниже в Таблице 2.

Таблица 2. Показатели корреляционной связи

	Совет и предложение	Поощрение самостоятельности	Похвала
Профессио- нальные мотивы	0,523		
Учебно- познавательные мотивы		0,415	0, 615
Мотивы творческой само- реализации		0,541	0,452

Обсуждение результатов

По результатам корреляционного анализа мы видим, что наблюдается средняя положительная корреляционная связь между шкалами «Профессиональные мотивы» и «Совет и предложение»; сильная корреляционная связь наблюдается между шкалами «Учебно-познавательные мотивы» и «Похвала». Средняя положительная связь также наблюдается между показателями «Мотивы творческой самореализации» и «Поощрение самостоятельности», и слабая связь с показателем «Похвала». Таким образом, мы можем сказать, что наша гипотеза подтвердилась: существует взаимосвязь между использованием гуманных воздействий преподавателя и некоторыми видами учебной мотивации студентов.

Выводы:

1. Теоретический анализ исследований и научной литературы по изучению технологий гуманных воздействий и мотивации позволил нам сделать вывод о том, что виды и методы воздействия преподавателей на обучающихся влияют на уровень их восприятия учебного материала, а также на уровень их мотивации. Проведенный анализ исследований показал, что выбор преподавателем вида воздействия определяется его целью, а количество воздействий – уровнем профессионального мастерства. Согласно многочисленным исследованиям, наиболее эффективными являются именно гуманные (позитивные) воздействия преподавателей на обучающихся.

2. По результатам исследования, проведенного нами в эмпирической части, мы сделали следующие выводы: преподавателями применяются все из перечисленных методов гуманных воздействий, но наиболее часто используемыми являются «совет и предложение» и «поощрение самостоятельности», что положительно сказывается на мотивации учебной деятельности студентов; результаты теста для диагностики учебной мотивации показали, что ведущими мотивами для студентов являются профессиональные, учебно-познавательные и коммуникативные мотивы.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2003. 480 с.

Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Просвещение, 1976. 375 с.

Байбородова Л. В., Рожков М. И. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Ярославль:

ПСИХОЛОГИЯ

Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2016. 415 с.

Берберян А. С. Психология высшего образования в контексте гуманизации: учебное пособие. Прага, 2014. 188 с.

Бодалев А. А., Криволап Л. И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитания, Ч. 1. Тарту, 1974. С. 185–192.

Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 400 с.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ. 2015. 678 с.

Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: АСТ, 2016. 544 с.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2014. 509 с.

Мещерякова И. Н. Особенности мотивации учебной деятельности студентов-психологов различных курсов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 137–143.

Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: Учебное пособие. Москва: Академия, 2015. 112 с.

Закунова Е. Д., Анисимова А. Е., Слюзнева К. В., Гордеев К. С., Жидков А. А. Мотивация студентов к обучению // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2018/11/88167> (дата обращения: 15.09.2020).

Клепцова Е. Ю., Рубцова Д. О. Проблемы мотивации студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 60–66.

Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 2. С. 3–18.

Мельников В. Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник НовГУ. 2016. № 5(96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psiologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 07.12.2018).

Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М: Педагогика, 1980. 96 с.

Kember D. Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education. Springer Science+Business Media, 2016. 153 p.

Maslow A. Motivation and Personality. NY: Addison-Wesley, 1987.

Rogers C. R. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

References

Abakumova, I. V. (2003). *Teaching and meaning: meaning formation in the educational process (Psychological and didactic approach)*. Rostov-on-Don: Rostov University Publishing House. (in Russ.).

Aseyev, V. G. (1976). *Motivation of behavior and personality formation*. Moscow: Prosveshcheniye. (in Russ.).

Bayborodova, L. V., Rozhkov, M. I. (2016). *Theory and methodology of education: a textbook for students of institutions of higher professional education*. Yaroslavl': YAGPU im. K.D. Ushinskogo. (in Russ.).

Berberyan, A. S. (2014). *Psychology of higher education in the context of humanization: textbook*. Praga. (in Russ.).

Bodalev, A. A. Krivolap, L. I. (1974). On the impact of the teacher's communication style with students on their emotional experience. In *Communication and education problems*, part 1 (pp. 185–192). Tartu. (in Russ.).

Bozhovich, L. I. (2015). *Personality formation problems*. Sankt-Peterburg: Piter. (in Russ.).

Davydov, V. V. (2016). *Developmental learning theory*. Moscow: AST. (in Russ.).

Gordeyeva, T. O. (2006). *The psychology of achievement motivation*. M.: Smysl; Publishing Center "Academy". (in Russ.).

Il'in, Ye. P. (2014). *Motivation and motives*. Sankt-Peterburg: Piter. (in Russ.).

Kember, D. (2016). *Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education*. Springer Science+Business Media.

Maslow A. (1975). *The Farther Reaches of Human Nature*. N.Y.: Viking Press.

Kleptsova, E. Yu., Rubtsova, D. O. (2016). Problems of motivating university students // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» = Scientific-methodical electronic journal "Concept"*, 32, 60–66. (in Russ.).

Leont'yev, D. A. (2016). A. N. Leontiev's concept of motive and the problem of the quality of motivation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 3–18. (in Russ.).

Mel'nikov, V. Ye. (2016). Motivation for teaching students at a university as a psychological and pedagogical problem. *Vestnik NovGU*, 5 (96). (in Russ.).

Meshcheryakova, I. N. (2015). Features of motivation of educational activity of students-psychologists of various courses. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 4, 137–143. (in Russ.).

Pidkasistyy, P. I. (2015). *Organization of educational and cognitive activities of students: Textbook*. Moscow: Akademiya. (in Russ.).

Rogers C. R. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

Skatkin, M. N. (1980). *Problems of modern didactics*. Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

Vygotskiy, L. S. (2015). *Pedagogical psychology*. Moscow: AST. (in Russ.).

Zakunova, Ye. D., Anisimova, A. Ye., Slyuzneva, K. V., Gordeyev, K. S., Zhidkov, A. A. (2018). Motivating students to learn. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii = Modern scientific researches and innovations*, 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2018/11/88167> (accessed: 15.09.2020). (in Russ.).

УДК 159.98

Скорочтение как инструмент развития личности

Ангелина М. Билая

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

E-mail: angelinka_k@inbox.ru

Аннотация

В статье представлен обзор теоретических подходов к скорочтению в отечественной и зарубежной науке, рассмотрены практические методы увеличения скорости чтения, а также проведен анализ влияния скорочтения на личность в целом. Во **Введении** автором раскрывается актуальность темы, которая определяется социальным запросом на инновационные методы обучения в целом и методы эффективного чтения в частности. В **Теоретическом обосновании** автором рассматриваются работы российских и зарубежных авторов, посвященные вопросам: исследования феномена скорочтения как приобретенного навыка, способов развития этого навыка и помехам, затрудняющим обучение, анализу чтения как психофизиологического процесса, его технической и смысловой составляющих, а также влиянию чтения на личность. Успешность применения обучающих инструментов развития скорости и качества чтения зависит от точности и глубины теоретического понимания психологических механизмов, лежащих в основе овладения навыком скорочтения. Чтение является сложнейшим когнитивным навыком. Овладение навыком быстрого чтения без потери качества усвоения прочитанного требует особой организации обучающего процесса с учетом понимания когнитивных механизмов, лежащих в основе скорочтения, с одной стороны, и мотивационно-смыслового компонента личности обучающегося, с другой. Новизна исследования заключается в синтезе научных знаний в области развития когнитивных навыков и смыслодидактического подхода в организации процесса обучения скорочтению. В **Обсуждении результатов** автор обосновывает, что при вышеизложенном подходе к пониманию компетенции скорочтения, оно способно стать не только методом оптимизации и повышения эффективности интеллектуального труда, но и способом совершенствования и развития личности в целом.

Ключевые слова

скорочтение, развитие личности, быстрое чтение, артикуляция, регрессии, обучение, обучающиеся

Speed reading as a tool for personality development

Angelina M. Bilaya

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: angelinka_k@inbox.ru

Abstract

The article provides an overview of theoretical approaches to speed reading in Russian and foreign science, discusses practical methods for increasing reading speed, and analyzes the impact of reading speed on the individual. In the introduction, the author reveals the relevance of the topic, which is determined by the social demand for innovative teaching methods in general and effective reading methods. In the theoretical background the author considers the works of Russian and foreign authors devoted to the study of the phenomenon of speed reading as an acquired skill, ways of developing this skill and hindrances that hinder learning, analysis of reading as a psychophysiological process, its technical and semantic components, as well as the impact of reading on the individual. The success of using training tools to develop speed and quality of reading depends on the accuracy and depth of theoretical understanding of the psychological mechanisms underlying based on mastering the speed reading skill. Reading is a complex cognitive skill. Mastering the skill of rapid reading without losing the quality of learning requires a special organization of the learning process, taking into account the understanding of the cognitive mechanisms underlying speed reading, on the one hand, and the motivational and semantic component of the student's personality, on the other. The novelty of the research lies in the synthesis of scientific knowledge in the field of cognitive skills development and a semantic-didactic approach to the organization of the speed reading learning process. In **Discussion**, the author proves that with the above approach to understanding the competence of speed reading, it can become not only a method of optimizing and improving the efficiency of intellectual labor, but also a way to improve and develop the individual as a whole.

Keywords

speed reading, personality development, fast reading, articulation, regressions, learning, students

Введение

Человеческий вид за миллионы лет своего существования прошел длинный путь эволюционных изменений. К моменту появления вида *Homo Sapiens* мозг человека обрел многие уникальные функции и навыки в сфере интеллекта.

ПСИХОЛОГИЯ

Путем постепенных и незначительных усовершенствований нейронных сетей и связей, мозг человека менял свой объем и структуру, позволяя осваивать все более сложные умственные операции.

Но все эти многовековые модификации не сравнимы со взрывообразным развитием, произошедшим за последние 50000 лет. Ключевые мозговые структуры претерпели такие изменения, что новые сочетания уже имеющихся функций стали основой для развития интеллектуальных способностей, присущих только человеку.

«Мы прошли через психический фазовый переход. Все старые составляющие остались на месте, но начали совместную работу совершенно новыми способами, которые были чем-то большим, нежели сумма отдельных составляющих. Этот переход подарил нам такие особенности, как полноценный человеческий язык, художественное и религиозное чувства, а также сознание и самосознание... Наша генетическая эволюция в большей или меньшей степени завершилась, но при этом началась намного – намного! – более быстрая форма эволюции, завязанная уже не на генах, а на культуре» (Рамачандран, 2014, с. 14).

Эти качественные изменения структуры и функций головного мозга изменили быт и жизнь как отдельного человека, так и всего человечества. Мы живем в мире науки, культуры, высоких технологий. Эти факторы оказывают на мозг современного человека гораздо большее влияние, чем биологические.

На сегодняшний день человечество столкнулось с последствиями своего стремительного умственного развития и влияния на окружающий мир. Уровень технических достижений подчас сильно опережает способность правильно оценить и справиться с последствиями их использования и повсеместного внедрения.

Количество текстовой и визуальной информации, хранящейся на серверах мировой сети, настолько велико, что человеческой жизни не хватит на знакомство хотя бы с ее малой частью. Международная исследовательская и консалтинговая компания IDC прогнозировала увеличение объема данных с 2009 по 2020 год в 44 раза. Теперь этот показатель скорректирован до 55 раз и составляет 44 зеттабайт информации. Каждые два года количество данных в сети удваивается, и мы наблюдаем экспоненциальный рост.

Принимая во внимание выдвинутый нами в начале статьи тезис о том, что главной движущей силой эволюции человечества на данный момент является культура, мы должны правильно оценить современные возможности и форму передачи культурного наследия и найти ответ на вопрос: как сориентироваться и не утонуть в океане информации? Как осваивать возрастающий объем данных, не отставая от современных темпов развития мира?

Еще одной проблемой нынешнего времени является то, что при невероятном количестве печатной, визуальной и аудио информации, стало трудно гарантировать ее качество. Проблемой стала не доступность знаний – сейчас их в избытке, а их достоверность, адекватность.

В данной статье будет рассмотрена проблема взаимодействия человека с текстовой информацией.

В отличие от видео и аудио носителей, книги имеют многовековую историю и остаются важнейшим средством передачи знаний от поколения к поколению.

Трудно подсчитать, какое количество часов нужно потратить современному человеку, чтобы освоить хотя бы небольшой объем мирового литературного наследия, при этом успевая отслеживать и воспринимать поток современной учебной, научной, развивающей и художественной литературы.

Чтение было и остается одним из важнейших способов получения знаний. Весь образовательный процесс от начальной школы до высших его ступеней построен на взаимодействии с текстовой информацией. И то, насколько успешно владеет человек навыком чтения, во многом определяет и его достижения в сфере обучения, профессионализации и саморазвития.

Современные условия бросают вызов нашим навыкам чтения, становится востребованной способность справляться с большими объемами информации.

Запрос на повышение читательской компетенции отражен также в «Национальной программе развития и поддержки чтения», составленной на 2007–2020 гг.: «Чтение – это важнейший способ освоения базовой социально значимой информации – профессионального и бытового знания, культурных ценностей прошлого и настоящего, сведений об исторически непреходящих и текущих событиях, нормативных представлений, – составляющей основу, системное ядро многонациональной и многослойной российской культуры» (Национальная программа..., 2007). Также отмечается, что в области сформированности навыков чтения «требования, предъявляемые к специалистам, не находят отражения на более ранних ступенях образования» (Национальная программа..., 2007).

Таким образом, мы можем констатировать социальный запрос на повышение читательских навыков и компетенции, умение работать с всевозрастающими объемами печатной информации, не теряя при этом качества ее усвоения. Необходимость и востребованность чтения в современном обществе дополняется запросом на способность аналитически обрабатывать, усваивать и оценивать на достоверность многие мегабайты текстов. Такой новой компетенцией может стать навык скорочтения, популярность которого за последние десятилетия значительно возросла.

Скорочтение – форма чтения, сочетающая в себе высокую скорость функционирования двух основных составляющих чтения – технической и смысловой. Скорочтение позволяет прочитывать большое количество знаков в единицу времени с высоким качеством понимания и усвоения прочитанного.

Перед тем, как перейти к обзору существующих на данный момент методик и подходов к скорочтению, следует обратить внимание на большое количество практической литературы по этой тематике и существенный недостаток

ПСИХОЛОГИЯ

серьезных научных исследований этой темы. На сегодняшний день наблюдается недостаток исследований психологических механизмов, лежащих в основе этой компетенции, не предлагается методика их оценки и учета в процессе обучения скорочтению.

Теоретическое обоснование

Обзор существующих подходов к феномену скорочтения

Первые упоминания о попытках систематически развивать навык скорочтения относятся к началу 20 века.

В 1945 году американская учительница и социальный педагог Эвелин Вуд создала практические курсы по увеличению скорости чтения. В предисловии к своей работе она рассказывает, что обратила внимание на то, как поразительно быстро мог читать ее друг и учитель, доктор Лоуэлл Лис из Университета Юты (со скоростью более 6000 слов в минуту) и при этом великолепно понимать прочитанное.

Эвелин Вуд утверждала, что изучила более 100 человек с аналогичными способностями, которые могли читать со скоростью свыше 1500 слов в минуту (она установила эту скорость в качестве минимальной планки). Изучая движения глаз тех, кто читает с высокой скоростью, она обнаружила отличие. Их глаза делают меньше остановок. Это свидетельствует о том, что они видят больше одного слова за раз. И вместо того, чтобы двигаться горизонтально вдоль строк, их взгляд обычно двигался вниз по диагонали. Кроме того, за одну фиксацию они считывают целую группу слов и практически никогда не возвращаются к прочитанному (отсутствие регрессии).

На основе своих исследований Эвелин Вуд разработала систему, получившую 12 лет спустя название "Динамическое чтение". С помощью "Динамического чтения" вышеуказанным техникам мог научиться любой желающий. Книга об этой системе вышла в свет в 1959 году (Камп, 2016).

Со временем, на основе системы "Динамическое чтение" возникли другие методики обучения.

Учеником и популяризатором системы Эвелин Вуд стал Питер Камп. В 1979 году он написал и опубликовал книгу-самоучитель, в которой предлагает переосмыслить знакомый с детства процесс с помощью его рекомендаций и упражнений, призванных улучшить процессы обработки и усвоения новой информации. Автор уделяет внимание правилам понимания текста, считая, что эффективное скорочтение включает в себя и высокую скорость, и верную интерпретацию (Камп, 2016).

В российской науке 20 века проблема увеличения скорости чтения упоминается как необходимая для исследования, но малоизученная. Часто приводится цитата из работы Льва Семеновича Выготского, где он говорит о том,

что увеличение скорости чтения влечет за собой усовершенствование системы восприятия и обработки текстовой информации: «Обычно думают..., что понимание лучше при медленном чтении, однако... при быстром чтении понимание идет лучше, ибо... сама скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения». Однако, продолжает автор, чтение до сих пор исследовалось «как сложный сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка... Работа зрительного механизма является до известной степени подчиненной процессам понимания» (Выготский, 1996, с. 169). Далее конкретизирует: «Чтение – сложнейший психофизиологический процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и развитое и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления ребенка... Понимание текста предполагает сохранение соответствующего пропорционального веса слов или изменение пропорций, пока они не дадут результата, удовлетворяющего цели чтения. Понимание рассказа подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в правильных соотношениях, а также в придавании каждому из них правильного веса, влияния и степени важности... Процесс чтения, обучение чтению теснейшим образом связаны с развитием внутренней речи...» (Выготский, 1996, с. 169).

Следует отметить, что термины «медленное» и «быстрое» чтение не конкретизируются цифровыми значениями количества прочитанных знаков/слов в минуту.

В области практических рекомендаций по увеличению скорости чтения, можно упомянуть О. А. Андреева и Л. Н. Хромова. Они разработали и внедрили программу обучения скорочтению, которая включает в себя элементы интеллектуального развития (тренировка внимания, памяти) и методы аутотренинга, релаксации, медитации (Андреев, Хромов, 1991).

Авторы предлагают воспринимать текст комплексно, используя для этого интегральный алгоритм чтения. Данный алгоритм в схематичном виде содержит в себе указания на то, какие компоненты текста требуется запомнить. Помимо этого, в зависимости от того, какие цели стоят перед читателем, авторы определяют несколько видов чтения (Андреев, Хромов, 1991):

- 1) Углубленное чтение. В этом виде чтения особое внимание уделяется деталям, их анализу и оценке.
- 2) Панорамное быстрое чтение. Данный вид чтения является результатом усовершенствованной техники быстрого чтения.
- 3) Выборочное чтение. Является одним из видов быстрого чтения. Его отличие состоит в том, что читается не весь текст, а только его определенные фрагменты. Читающий самостоятельно определяет, какие аспекты информации ему необходимы и сосредотачивается исключительно на них.

ПСИХОЛОГИЯ

Остальной текст он также читает, но не фокусируется на его содержании.

- 4) Чтение-просмотр. Такой вид чтения используется для того, чтобы предварительно ознакомиться с книгой.
- 5) Сканирование – быстрый поиск в тексте необходимого факта: имени, даты, определения.

Авторы заявляют, что их обучающие программы способны увеличить скорость чтения до 20000 знаков в минуту (Андреев, Хромов, 1991). Если сопоставить это со средней длиной слова в русском языке (статистически его длина колеблется от 5.28 до 6.9 знаков на слово в научной, художественной и деловой литературе), то получится скорость, равная примерно 3000 слов в минуту.

Другой российский автор, М. А. Зиганов, основатель школы рационального чтения, рассматривает скорочтение как навык, безусловно приобретенный, и отдельно рассматривает механизмы мышления, внимания, памяти. В основу быстрого чтения М. А. Зиганов положил 4 основные стратегии чтения (Зиганов, 2012):

- просмотрную;
- поисковую;
- аналитическую;
- выборочную.

С. Е. Михайлов представляет в своем сборнике ряд методик и упражнений, нацеленных на отсеечение при чтении бесполезных «украшательств», которые, по мнению С. Е. Михайлова, присутствуют в среднестатистических текстах в избытке (Михайлов, 2007).

Принципиально отличный подход к пониманию скорочтения изложен в книге Пауля Р. Шелли «Фоточтение как система целостного мышления». В своей работе автор предлагает использовать предложенные им упражнения для того, чтобы активировать правое полушарие. При согласованной работе левого и правого полушария, предполагает Пауль Р. Шелли, обеспечивается целостное чтение. Далее следует подключать аналитические способности головного мозга, тем самым достигая более эффективного восприятия и полного усвоения информации (Шелли, 2017).

Все вышеперечисленные авторы отмечают, что скорость чтения можно развить, усовершенствовав навыки восприятия и переработки информации. Овладев компетенцией эффективного и быстрого чтения, по их мнению, можно значительно повысить не только скорость, но и качество усвоения текста.

На основе анализа общих положений практических пособий вышеназванных авторов можно выделить следующие помехи быстрому чтению:

1. Внутренняя артикуляция (проговаривание слов)
2. Возвратные движения глаз (регрессии)
3. Большое количество фиксаций на строке (захват в поле зрения одного слова или его фрагмента)

Для преодоления данных помех они советуют применять упражнения, призванные расширить поле зрения, сократить количество регрессий, а также освоить навык чтения без субвокализации (внутреннего проговаривания).

Также многие авторы практических пособий уделяют внимание и работе со смысловой составляющей текста, предлагают структурировать и анализировать прочитанную информацию с помощью специальных алгоритмов. (Андреев, Хромов, 1991)

Объемное исследование 2016 года современных зарубежных ученых К. Rayner, E. R. Schotter, M. E. J. Masson, M. C. Potter, R. Treiman ставит под сомнение заявляемое курсами скорочтения и самоучителями увеличение скорости чтения до нескольких тысяч слов в минуту (Rayner, Schotter, Masson, Potter, Treiman, 2016).

Основная гипотеза исследования заключается в том, что радикальное увеличение скорости чтения невозможно без потери качества усвоения прочитанного.

Нормальной средней скоростью чтения исследователи называют показатель в 200–400 слов в минуту (при чтении англоязычного текста).

По мнению авторов, основными факторами, влияющими на повышение скорости чтения с сохранением высокого уровня понимания, являются языковые навыки (высокий уровень владения языком, на котором написан текст) и скорость узнавания/распознавания слов.

Техническая сторона чтения – оптимальная зрительная позиция (optimal visual position – OVP), зрительный диапазон (visual span), количество и длина саккад – какой бы важной она ни была, все равно остается частью, подконтрольной когнитивным функциям. Делать упор на совершенствование только этой стороны чтения авторы считают нецелесообразным. Также ставится под сомнение необходимость подавления внутренней артикуляции. Она заявляется как необходимая составляющая чтения с хорошим уровнем понимания.

Эффективным способом улучшения читательских навыков авторы считают развитие именно этой стороны чтения – совершенствование скорости восприятия и распознавания слов, их значений, умение ориентироваться в контексте. Иными словами, первостепенно, по мнению исследователей, быть более искусными во владении языком и в навыке быстрого восприятия и обработки информации.

Также в современных иностранных исследованиях, посвященных скорочтению, рассматриваются следующие вопросы:

1. Возможность улучшения скорости периферического восприятия посредством специфичных для чтения тренирующих стимулов (Bernard, Arunkumar, Chung, 2012).
2. Эффективность применения тренинговых программ по развитию скорости чтения в высших учебных заведениях (Alarfaj, Alshumaimeri, 2012; Amir, 2018; Wardani, 2014).

ПСИХОЛОГИЯ

3. Экстенсивное чтение: стратегия варьирования скорости чтения в зависимости от стоящих перед читателем задач (Bell, 2001).

Нормативы техники чтения

Необходимо разобраться в том, какие нормы скорости чтения установлены для разного возраста обучающихся и какую скорость считать высокой.

Для начальной школы установлены нормативы техники чтения по ФГОС НОО (ФГОС НОО в ред. 2015), представленные в Таблице 1.

Таблица 1.				
Нормативы техники чтения по ФГОС НОО для начальной школы				
Оценка	Учебные четверти			
	1 четверть	2 четверть	3 четверть	4 четверть
1 класс				
«5»		Больше 20 слов	Больше 35 слов	Больше 40 слов
«4»		16–20 слов	26–35 слов	31–40 слов
«3»		10–15 слов	20–25 слов	25–30 слов
«2»		Меньше 10 слов	Меньше 20 слов	Меньше 25 слов
2 класс				
«5»	Больше 45 слов	Больше 55 слов	Больше 65 слов	Больше 70 слов
«4»	35–45 слов	40–55 слов	50–65 слов	55–70 слов
«3»	25–34 слова	25–39 слов	35–49 слов	40–54 слов
«2»	Меньше 25 слов	Меньше 25 слов	Меньше 35 слов	Меньше 40 слов

Таблица 1. Нормативы техники чтения по ФГОС НОО для начальной школы				
3 класс				
«5»	Больше 70 слов	Больше 75 слов	Больше 85 слов	Больше 90 слов
«4»	55–70 слов	60–75 слов	70–85 слов	75–90 слов
«3»	40–54 слова	45–59 слов	55–69 слов	60–74 слова
«2»	Меньше 40 слов	Меньше 45 слов	Меньше 55 слов	Меньше 60 слов
4 класс				
«5»	Больше 90 слов	Больше 100 слов	Больше 110 слов	Больше 120 слов
«4»	75–90 слов	85–100 слов	95–110 слов	105–120 слов
«3»	65–74 слова	70–84 слова	80–94 слова	90–104 слова
«2»	Меньше 65 слов	Меньше 70 слов	Меньше 80 слов	Меньше 90 слов

Нормативов скорости чтения для учащихся средней и старшей школы, а также для взрослых в методических и дидактических материалах образовательного стандарта нет.

Чтение как психофизиологический процесс

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс. При чтении в процесс включаются когнитивные, зрительные, речедвигательные и речеслуховые анализаторы.

На начальном этапе чтение состоит из зрительного восприятия, распознавания и узнавания букв. Затем буквы соотносятся со звуками, им соответствующими. Осуществляется формирование образа слова. Далее, за счет озвучивания слов, складывается понимание конкретных слов и их сочетаний.

Чтение, таким образом, состоит из двух основных компонентов: технического и смыслового. Технический компонент чтения включает в себя восприятие зрительного образа букв, потом целых слов, их вокализацию. А смысловой компонент подразумевает понимание смысла прочитанного текста, в чем, по сути, и состоит

ПСИХОЛОГИЯ

основная цель чтения. Отметим, что понимание «осуществляется на основе звуковой формы слова, с которой связано его значение» (Эльконин, 1956, с. 39).

Чтение является многокомпонентным приобретенным навыком. Для того, чтобы им овладеть, требуется длительный и трудоемкий процесс обучения. В формировании навыка чтения выделяют несколько этапов. Так, Т. Г. Егоров разделяет процесс обучения чтению на 4 ступени (Егоров, 1953):

- 1) Овладение звукобуквенными обозначениями;
- 2) Послоговое чтение;
- 3) Ступень становления синтетических приемов чтения;
- 4) Ступень синтетического чтения.

Предполагается, что к моменту достижения 4-го этапа, синтетического чтения, учащийся способен читать со скоростью не менее 120 слов в минуту. Этот уровень означает завершение овладения непосредственно технической стороной чтения. Далее, в среднем и старшем звене школы, актуальными становятся беглость и выразительность чтения, умение работать с его структурой и смыслами.

Высокая скорость чтения на этом этапе зависит от степени автоматизированности технической стороны чтения – скорости считывания графических знаков, способности сочетать ее с продуктивной работой по раскрытию смыслов, заложенных автором, а также по порождению собственных смыслов, инициируемых читаемым текстом/произведением.

Скорочтение как метод развития личности

Как мы смогли убедиться, в основе чтения, и, в частности, скорочтения, лежат сложные когнитивные процессы. Уровень их развитости влияет как на степень автоматизации навыка, так и на скорость/эффективность интеллектуальной обработки получаемой посредством чтения информации.

Иными словами, тренировка навыка быстрого чтения является одной из форм тренировки и развития интеллекта человека в целом.

Необходимо разобраться в том, что современная психологическая наука понимает под интеллектом и на какие его аспекты влияет развитие техники быстрого чтения.

«Интеллект – это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума субъективной картины происходящего» (Холодная, 2002, с. 9). В своих высших формах такая картина может быть разумной, то есть воплощать в себе, по словам К. Маркса, ту «универсальную независимость мысли, которая относится ко всякой вещи так, как того требует сущность самой вещи» (Маркс, 1955, с. 8).

Разумность, способность формировать ментальную «картину мира» и действовать адекватно ей – важнейшее основание прогрессивного развития как человека в частности, так и общества в целом.

А. Печчеи, исследуя вызовы, брошенные современному человечеству, в своей работе «Человеческие качества» отмечает: «... мы должны знать, как нам лучше использовать свои умственные способности, причем чтобы не только противостоять новым переменам, но и для того, чтобы поставить их под контроль и извлекать из них пользу» (Печчеи, 1980, с. 268).

«Работа интеллекта», – пишет исследователь психологии интеллекта М. А. Холодная – «это гарантия личной свободы человека и самодостаточности его индивидуальной судьбы. Философская формула «свобода есть познанная необходимость» верна и в психологическом плане: человек может вести себя независимо от ситуации, только если имеет полное и адекватное представление об этой ситуации» (Холодная, 2002, с. 10).

Значит, интеллектуальный потенциал населения должен стать важной составляющей прогрессивного развития общества наряду с экономическим, технологическим и пр. Одной из форм и способов его развития может стать тренировка навыка скоротечения. Эта компетенция, наряду с совершенствованием общих психических функций – памяти, внимания, логического мышления, воображения – способствует, посредством погружения в большие объемы текстов, освоению жизненно значимой информации, интеграции личности в национальную и мировую культуру, знакомству с системами мировоззрения и ценностей.

На успешное формирование данной компетенции будут влиять следующие факторы:

- когнитивные задатки и уровень их развития;
- интенсивность обучения;
- мотивация.

Когнитивные задатки

Уровень умственного развития человека связан с тем, как он воспринимает, понимает и объясняет происходящее. Насколько развиты его понятийные структуры, конвергентные и дивергентные способности. «Интеллектуальные достижения «эксперта» в своей области являются следствием особой формы организации его индивидуальных знаний – как декларативных (знаний о том, **что**), так и процедурных (знаний о том, **как**). Их ментальный опыт характеризуется большим количеством единиц знания, наличием обширного числа разнонаправленных связей между ними, высокой избирательностью этих связей и высокой степенью их иерархичности» (Холодная, 2002, с. 175).

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что результатом освоения навыка скоротечения может стать не просто усвоение нормативных знаний (из области математики, истории, географии и т. д. – продуктивный аспект интеллекта), но расширение и усложнение репертуара интеллектуальной деятельности личности средствами разных областей знаний (процессуальный аспект).

ПСИХОЛОГИЯ

Поясняя изложенное, можно сказать, что печатный текст как целое, как гештальт, является одновременно и источником нормативных знаний – в нем содержится большое число фактов, позволяющих формировать и дополнять ментальную картину человека новыми элементами – знание о том, *что*. Но для понимания текста, раскрытия заложенных в нем смыслов и порождения в результате взаимодействия с ним своих собственных, требуется совершенствование процессуального механизма работы интеллекта – знание о том, *как* встроить новые данные в структуру существующих и определить им место в системе имеющихся знаний.

Интенсивность обучения

По мере усвоения и совершенствования любого навыка, он переходит в автоматический режим. Так, побуквенное чтение переходит в послоговое, послоговое – в чтение целыми словами. Далее чтение становится фразовым.

При улучшении навыка чтения – увеличении скорости распознавания слов и их значений, увеличении длины саккад и сокращении длительности их фиксации, снижении избыточных регрессий, появлении способности понимать контекст и предугадывать написанное далее – за единицу времени человек способен считывать гораздо большие блоки текстовой информации, чем менее опытный читатель. Данные блоки, а не отдельные слова, будут восприниматься и обрабатываться как смысловые единицы. Таким образом, элементы, которыми оперирует когнитивная система, становятся более крупными и сложными. Справиться с такой задачей возможно только в том случае, когда все включенные в данный когнитивный процесс психические механизмы развиты в достаточной мере и работают системно, скоординированно.

Задачей обучения становится систематическое и планомерное развитие:

1) технической стороны процесса чтения – это упражнения, направленные на увеличение скорости зрительного восприятия печатных знаков, автоматизацию операции перевода печатного слова в образ, а затем в систему образов и т. д.;

2) процесса восприятия и переработки читаемого текста. Для этого необходимы упражнения и задания, призванные тренировать и развивать основные функции интеллекта – операции анализа, синтеза, категоризации, соотнесения, установления связей, расширение словарного запаса и пр.

Скорочтение, таким образом, это эволюционная форма чтения, требующая особой организации процессуальных и продуктивных функций интеллекта.

Скорочтение позволяет выбирать темп чтения в зависимости от задачи, стоящей перед читателем.

Однако, никакое обучение не будет иметь достойного результата без высокой личной заинтересованности и вовлеченности обучающегося. Одним из важнейших принципов методики и системы обучения скорочтению должна быть нацеленность на индивидуальные особенности когнитивных и личностно-смысловых

компонентов личности (Абакумова, 2008).

Можно сказать, что обычное чтение – это преимущественно установление звуко-буквенных и смысловых связей. Скорочтение же предполагает более интенсивное использование таких сложных когнитивных навыков, как антиципация – способность прогнозировать, предугадывать развертывающийся текст, свернутый анализ прочитанного материала на основе имеющейся у человека когнитивной базы.

На первый план выходят восприятие и понимание текста. Читатель конструирует собственную модель читаемого, включающую в себя не только смысловое содержание, но и личное понимание и интерпретацию, эмоциональные и логические ассоциации, соотнесённость с наличествующим опытом, индивидуальную оценку и ценность. В связи с тем, что это делается в очень сжатые по времени сроки, такая задача требует достаточно высокой концентрации внимания, напряжения всех интеллектуальных, эмоциональных и волевых ресурсов личности.

«Благодаря освоению вербально-логических средств интеллектуальной деятельности, индивидуальный опыт через значения слов и логические рассуждения оказывается погруженным в общечеловеческий опыт, разумеется, при этом качественно расширяется интеллектуальный мир отдельного человека» (Холодная, 2002, с. 48).

Обсуждение результатов

Таким образом, мы можем уверенно говорить о том, что при вышеизложенном подходе к пониманию компетенции скорочтения, оно способно стать не только методом оптимизации и повышения эффективности интеллектуального труда, но и способом совершенствования и развития личности в целом.

Этот навык позволяет не столько ускорить, сколько усовершенствовать процесс чтения. Скорочтение активизирует внимание, мобилизует память, включает интенсивное мышление, позволяет глубже понимать и прочнее усваивать прочитанное. Но самым главным приобретением становится драгоценное время, за единицу которого человек сможет узнать, понять и обдумать гораздо больше, чем при традиционном чтении. А значит, больше замечательных книг и времени на их осмысление получит тот, кто обладает этим инновационным, но необходимым в наши дни навыком.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Абакумова И. В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. М.: КРЕДО, 2008. 386 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Андреев О. А., Хромов Л. Н. Учитесь быстро читать. Краснодар: Просвещение, 1991. 170 с.

Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество. М.: РОССПЭН, 2010. 431 с.

Браже Т. Г. Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности. СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2010. 112 с.

Бруева Е. Ф. Иконичность языка в отношении к проблеме скорочтения // Инновационные технологии в науке и образовании: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Пенза, 2017. С. 243–246.

Выготский Л. С. Выготский: [Сборник]. М.: Амонашвили, 1996. 222 с.

Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1953. 264 с.

Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Осипова А. А. Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления: монография. М.: КРЕДО, 2016. 273 с.

Зиганов М. А. Скорочтение. Уникальный курс по развитию навыков рационального чтения. М.: Эксмо, 2012. 224 с.

Леонтьев Д. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

Маркс К. Заметки о новейшей прусской цензурной инструкции // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. Т. 1. С. 3–27.

Михайлов С. Е. Лучше, чем скорочтение: Как научиться читать быстрее. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 255 с.

Национальная программа поддержки и развития чтения, 2007. URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_s

Камп П. Скорочтение: как запоминать больше, читая в 8 раз быстрее. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 305 с.

Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1980. 302 с.

Рамачандран В. С. Мозг рассказывает: что делает нас людьми. М.: Карьера Пресс, 2014. 394 с.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

Шелли Р. П. Фоточтение. Самиздат, 2017. 157 с.

Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 38–53.

Alarfaj A., Alshumaimeri Y. The effect of a suggested training program on reading speed and comprehension of Saudi female university students // Procedia – Social and behavioral science. 2012. Vol. 31. P. 612–628. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.114>

Amril A. The effect of reading strategies and speed reading on students' reading comprehension skill in higher education. // *Advances in social science, education and humanities research*, Seventh International Conference on Languages and Arts. Vol. 301. P. 409–412

Bell I. T. Extensive reading: speed and comprehension // *The reading matrix*. 2001. Vol. 1, Issue 1.

Bernard J. B., Arunkumar A., Chung S. T. L. Can reading-specific training stimuli improve the effect of perceptual learning on peripheral reading speed? // *Vision research*. 2012. Vol. 66. P. 17–25. doi: <https://doi.org/10.1016/j.visres.2012.06.012>

Rayner K., Schotter E. R., Masson M. E. J., Potter M. C., Treiman R. So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help? // *Psychological Science in the Public Interest*. 2016. Vol. 17, Issue 1. P. 4–34. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100615623267>

Wardani S. Using speed reading and extensive reading activities to improve students' reading fluency // *Journal Pendidikan Humaniora*. 2014. Vol. 2, Issue 3. P. 219–227.

References

Abakumova, I. V. (2008). *Meaning didactics: Textbook for Masters of Education and Psychology degree*. Moscow: CREDO. (in Russ.).

Alarfaj, A., & Alshumaimeri, Y. (2012). The effect of a suggested training program on reading speed and comprehension of Saudi female university students. *Procedia – Social and behavioral science*. 31. 612–628. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.114>

Amril, A. (2018). The effect of reading strategies and speed reading on students' reading comprehension skill in higher education. In *Advances in social science, education and humanities research*, Seventh International Conference on Languages and Arts (pp. 409–412).

Andreev, O. A., & Khromov, L. N. (1991). *Learn how to read quickly*. Krasnodar: Education. (in Russ.).

Asmus, V. F. (2010). *Reading as a process of labour and creativity*. Moscow: ROSSPEN. (in Russ.).

Bell, I. T. (2001). Extensive reading: speed and comprehension. *The reading matrix*, 1(1).

Bernard, J. B., Arunkumar, A., & Chung, S. T. L. (2012). Can reading-specific training stimuli improve the effect of perceptual learning on peripheral reading speed? *Vision research*, 66, 17–25. doi: <https://doi.org/10.1016/j.visres.2012.06.012>

Brazhe, T. G. (2010). *Adults' reading as a factor of influence on personality development*. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. (in Russ.).

Brueva, E. F. (2017). Language's iconicity in relation to the problem of speed reading. In *Innovative technologies in science and education. Collection of articles of the VI International Scientific and Practical Conference: in 2 parts.* (pp. 243–246). Penza: Science and Education.

Egorov, T. G. (1953). *The psychology of mastering the reading skill.* Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (in Russ.).

Elkonin, D. B. (1956). Some questions of the psychology of learning literacy. *Psychology issues*, 5, 38–53.

Ermakov, P. N., Abakumova, I. V., & Osipova, A. A. (2016). *Meaning barriers in learning: didactic content and overcoming technologies: monograph.* Moscow: CREDO. (in Russ.).

Holodnaya, M. A. (2002). *Psychology of intelligence: Paradoxes of research.* St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Kamp, P. (2016). *Speed reading: How to memorize more by reading 8 times faster.* Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (in Russ.).

Leont'ev, D. A. (1997). *Basics of psycholinguistics.* Moscow: Smysl. (in Russ.).

Marx K. (1955). Notes on the latest Prussian censorship instruction. In K. Marx, F. Engels Works. 2nd ed (pp. 3–27). Moscow: State publishing house of political literature. (in Russ.)

Mikhailov, S. E. (2007). *It's better than speed reading: How to learn to read faster.* Rostov-on-Don: Feniks. (in Russ.).

National Program for the Support and Development of Reading, 2007. URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_s

Pechchei, A. (1980). *Human qualities.* Moscow: Progress. (in Russ.).

Ramachandran, V. S. (2014). *The brain tells: what makes us human.* Moscow: Kar'era Press. (in Russ.).

Rayner, K., Schotter, E. R., Masson, M. E. J., Potter, M. C., & Treiman, R. (2016). So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help? *Psychological Science in the Public Interest*, 17(1), 4–34. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100615623267>

SHelli, R. P. (2017). *PhotoReading.* Publisher: Samizdat.

Vygotskiy, L. S. (1996). *Vygotskiy: [Collection].* Moscow: Amonashvili. (in Russ.).

Wardani, S. (2014). Using speed reading and extensive reading activities to improve students' reading fluency. *Journal Pendidikan Humaniora*, 2(3), 219–227.

Ziganov, M. A. (2012). *Speed reading: The unique course to develop rational reading skills.* Moscow: Eksmo. (in Russ.).

УДК 159.923.2

Мотивация к бодимодификациям в контексте изучения образа телесного Я у молодежи

Кристина Б. Богрова

Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, Донецкая Народная Республика

E-mail: K.Bogrova@yandex.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3748-5844>

Аннотация

Данная статья отражает результаты эмпирического исследования мотивации к бодимодификациям у молодежи, а также их образа телесного Я. В разделе **Введение** описывается актуальность исследования бодимодификаций в контексте изучения образа Я-телесного. В разделе **Методы** дается краткое описание диагностического аппарата. Были использованы: авторская анкета «Мотивация к модификации тела» и вербальный тест-опросник «Опросник исследования образа тела» Д. Джейд, использовались методы описательной статистики и критерий Краскела-Уоллиса. В разделах **Результаты** и **Обсуждение результатов** автор анализирует эмпирические результаты, в ходе которых выявлено, что испытуемые с бодимодификациями преимущественно выделяют следующие причины к телесным трансформациям: украшения тела, философские взгляды, самоутверждение. Молодежь без бодимодификаций также определяют такие причины как украшения тела и самоутверждение. Изучено, что молодежь с бодимодификациями более позитивно относится к своему образу телесного Я. Отмечено, что девушки воспринимают свое тело более положительно, чем парни, вне зависимости от наличия модификаций. Автор подчеркивает, что именно парни без бодимодификаций имеют самое негативное отношение к своему телу. В разделе «Заключение» описывается, что модификации тела служат своеобразным толчком к повышению самовосприятия респондентов, однако такой способ оптимизации самооценки может принести физическую боль, заражение крови и другие негативные последствия для здоровья. Новизна исследования заключается в разработке психодиагностического инструментария в виде анкеты, направленной на изучение причин, побуждающих к модификациям тела, а также отношения к аллопластическим трансформациям. Представлен сравнительный анализ проблемы мотивации к бодимодификациям в контексте изучения образа телесного Я у парней и девушек.

Ключевые слова

Образ Я, телесное Я, телесные модификации, бодимодификации, мотивация к бодимодификациям

Motivation for body modification in the context of studying the image of the body Self in young people

Kristina B. Bogrova

Donbass agricultural Academy, Makeyevka, Donetsk People's Republic

E-mail: K.Bogrova@yandex.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3748-5844>

Abstract

This article reflects the results of an empirical study of motivation for body modification in young people, as well as their image of the body Self. The section **Introduction** describes the relevance of the study of body modifications in the context of the study of the Self-body image. The **Methods** section provides a brief description of the diagnostic device. We used the author's questionnaire «Motivation for body modification» and the verbal test questionnaire «body image research Questionnaire» by D. Jade. Descriptive statistics and the Kruskal-Wallis test were also used. In the sections **Results** and **Discussion of results**, the author analyzes the empirical results, which revealed that subjects with body modifications mainly identify the following reasons for body transformations: decoration of the body, philosophical views of self-assurance. Young people without body modifications also identify reasons such as body adornment and self-affirmation. It was studied that young people with body modifications have a more positive attitude to their body image. It was noted that girls perceive their body more positively than boys, regardless of the presence of modifications. The author emphasizes that it is guys without body modifications who have the most negative attitude to their body. The Conclusion section describes that body modifications serve as a kind of push to increase the self-perception of respondents, but this method of optimizing self-esteem can bring physical pain, blood poisoning, and other negative health consequences. The research novelty consists in the development of psychodiagnostic tools in the form of a questionnaire aimed at studying the causes encouraging body modifications, as well as attitudes towards alloplastic transformations. A comparative analysis of the problem of motivation for body modification in the context of studying the image of the bodily I in boys and girls is presented.

Keywords

Self-image, bodily I, body modifications, bodymodifications, motivation for bodymodifications

Введение

В последние пару десятков лет среди молодежи стали широко распространяться различные изменения внешнего облика за счет татуирования, пирсингования,

штрамирования, сплиттинга и прочих видов бодимодификаций (Родионова, 2001). Данное проблемное поле не так давно рассматривалось в контексте патологии. Так, R. A. Sansone, J. W. Chu, M. W. Wiederman при сравнении восприятия образа тела у лиц с разными психическими нарушениями показали, что лица с пограничным личностным расстройством часто оценивают образ собственного тела как негативный, считают его причиной неблагоприятной оценки окружающими людьми (Sansone, 2010). Однако наш интерес привлекает исследование мотивации к трансформациям телесности у молодежи.

Образ телесного Я и бодимодификации (телесные трансформации) является предметом изучения многих различных исследователей (Lowen, 1969; Fabian, 1989; Altabe, Thompson, 1996; Tiggemann, 2004; Ворошилин, 2012; Мельникова, 2013; Ребеко, 2015; Коломийченко, 2015; Цуркин, 2015; Авдонина, 2016; Каменецкая, Карева, Смирнова, 2017; Бескончина, Власова, 2018; Хрупова, 2018; Логунов, 2019; Колесник, 2020; Фомина, 2020 и др.). Однако, несмотря на уже существующие исследования, актуальность работы обусловлена недостаточностью эмпирических знаний о визуальных проявлениях телесной культуры современной молодежи в контексте изучения образа Я. Полученные результаты изучения мотивации к трансформациям телесности могут быть полезны в процессе консультирования и коррекционной работы психологов с молодежью по проблемам их отношения к себе и к своей внешности.

Цель исследования: изучить мотивацию и отношение к бодимодификациям в контексте изучения образа телесного Я у молодежи.

Методы

В исследовании применялась авторская анкета «Мотивация к модификации тела» для изучения причин, побуждающих к модификациям тела, отношения к модификациям и др.; вербальный тест-опросник «Опросник исследования образа тела» (Д. Джейд) для исследования степени удовлетворенности образом тела. Также использовались методы описательной статистики (среднее значение – М и стандартное отклонение – SD), меры различий (критерий Краскела-Уоллиса).

Результаты

Для формирования выборочной совокупности, изучения причин, побуждающих к модификациям тела, а также отношения к модификациям была разработана анкета «Мотивация к модификации тела», аналогов которой в практической психологии нами не было обнаружено. Композиция анкеты имеет преамбулу, основную часть (7 вопросов с вариантами ответов) и биографические сведения. Анкета прошла логический контроль вопросов, позволяющий проверить соответствие критериям качества, которые выверены практикой и являются общепризнанными. Также она была подвержена экспертной оценке, в которой

ПСИХОЛОГИЯ

принимали участие три сотрудника кафедры психологии вуза. Апробация была произведена в пилотажном исследовании на 5 % от численности респондентов. Индикатором успешности анкеты в ходе апробации послужила реакция респондентов на тему опроса, доступность для понимания формулировок вопросов, а также отсутствие затруднений заполнения (незаполненных или неправильно заполненных форм) (Богрова, Новаковская, 2020).

В нашем исследовании принимало участие население городов Макеевки, Донецка и Ясиноватой в возрасте от 16 до 28 лет. Всего было исследовано 80 испытуемых, среди которых 40 – имели телесные модификации, и 40 – не имели (по 20 девушек и парней в каждой группе). Все испытуемые, вошедшие в первую группу, имели несколько (от 2 до 8) бодимодификаций одного или нескольких видов (тату, пирсинг, тоннели, микродермалы, импланты, шрамирование, модификации зубов, хирургические модификации). Для удобства в анализе мы выделили 4 исследовательские подгруппы:

- первая – девушки с бодимодификациями;
- вторая – парни с бодимодификациями;
- третья – девушки без бодимодификаций;
- четвертая – парни без бодимодификаций.

Результаты изучения причин, побуждающих к модификациям тела, отношения к модификациям представлены в Табл. 1.

Таблица 1 Преобладающие ответы по анкете			
С телесными модификациями		Без телесных модификаций	
девушки	парни	девушки	парни
Имеете ли вы какие-нибудь модификации тела?			
да (100%)	да (100%)	нет (100%)	нет (100%)
Как вы относитесь к модификациям тела?			
скорее хорошо, чем плохо (70%)	скорее хорошо, чем плохо (60%)	скорее хорошо, чем плохо (60%)	скорее хорошо, чем плохо (40%); скорее плохо, чем хорошо (40%)

Таблица 1 Преобладающие ответы по анкете			
Назовите причины, по которым Вы сделали модификацию тела		Выберите наиболее распространённые, на Ваш взгляд, причины модификации тела	
эстетические намерения (90 %); философские взгляды (60 %)	эстетические намерения (70 %); философские взгляды (70 %)	само-утверждение (90 %); эстетические намерения (70 %)	само-утверждение (80 %); эстетические намерения (60 %)
Распределите модификации тела по степени привлекательности (от наиболее до наименее приемлемого)			
Наиболее привлекательная			
проколотые уши, нос, пупок (50 %)	наличие больших татуировок (50 %)	проколотые мочки ушей (70 %)	проколотые мочки ушей (40 %)
Наименее привлекательная			
проколотые мочки ушей (70 %)	проколотые уши, нос, пупок (40 %)	шрамирование и клеймление (60 %)	имплантанты (50 %)
Какие факторы удерживали Вас от модификации тела?		Какие факторы удерживают Вас от модификации тела?	
отсутствие возможности (80 %)	отсутствие возможности (60 %)	боязнь невозможности избавиться от модификации тела в будущем (70 %)	нет желания (80 %)
Как Вы считаете, какой вред может принести татуировки, пирсинг, шрамирование или другие виды телесной модификации?			
никакого (60 %)	никакого (80 %)	заражение крови (90 %)	заражение крови (90 %)
Изменилось ли Ваше отношение к себе после модификации?		-	
да, в лучшую сторону (80 %)	да, в лучшую сторону (60 %)	-	-

Обсуждение результатов

Анализ анкеты показал, что большинство девушек *без бодимодификаций* относятся к самим модификациям «скорее хорошо, чем плохо» (60 %). Парни в одинаковом количестве выразили своё отношение как: «скорее хорошо, чем плохо» (40 %) и «скорее плохо, чем хорошо» (40 %). Респонденты данной группы считают, что эстетические намерения (девушки – 70 %, парни – 60 %) и самоутверждение (девушки – 90 %, парни – 80 %) являются наиболее распространенными причинами модифицирования тела.

Исходя из ответов, мы видим, что при распределении модификаций по степени привлекательности девушки данной группы в основном отдают предпочтение проколотым мочкам ушей (70 %). Парни тоже ставят на первое место проколотые мочки ушей, но в меньшем количестве человек (40 %). Меньше всего парням нравятся импланты (50 %), а девушкам – шрамирование (60 %). На вопрос об удерживающих от модификаций факторах девушки отвечали, что боятся невозможности избавиться от модификации тела в будущем (70 %), неприятия и осуждения окружающими (60 %), боятся боли (50 %). Парни же в основном отвечали, что у них просто нет желания как-либо модифицировать своё тело (80 %). Отметим, что и парни, и девушки больше всего опасаются заражения крови (девушки – 90 %, парни – 90 %), а также несоответствия ожидаемому результату (девушки – 60 %, парни – 50 %).

Испытуемые *бодимодификациями* ответили, что причинами их стремлению к модификациям являются эстетические намерения (девушки – 90 %, парни – 70 %), философские взгляды (девушки – 60 %, парни – 70 %) и самоутверждение (девушки – 60 %, парни – 70 %). Девушки данной группы отдают предпочтение проколотым ушам, носу и пупку (50 %). Меньше всего им импонируют просто проколотые мочки ушей (70 %). Парни же ставят на первое место большие татуировки (50 %). Как мы видим, практически все респонденты данной группы ответили, что от модификаций их удерживало в основном отсутствие возможности (девушки – 80 %, парни – 60 %). Интересно отметить, что большинство испытуемых с модификациями считают, что от любого из видов телесных модификаций нет вреда (девушки – 60 %, парни – 80 %). Стоит добавить, что большинство испытуемых с модификациями отметили, что их отношение к собственному телу изменилось в лучшую сторону после модифицирования (девушки – 80 %, парни – 60 %).

Как мы видим, испытуемые с модификациями преимущественно выделяют следующие причины телесных изменений: украшение тела, философские взгляды, самоутверждение. Молодежь без модификаций также определяют причины такие как украшение тела и самоутверждение. При этом некоторые из них (40 %) больше склонны предполагать, что причиной аллопластических трансформаций является подражание, хотя в группе с модификациями не было

ни одного такого ответа (0 %). Еще одно крайнее противоречие было выявлено в восприятии привлекательности бодимодификаций. Так, проколотые мочки ушей являются наиболее привлекательным видом телесных трансформаций для группы без модификаций, и в тоже время наименее привлекательными для группы с модификациями. Респонденты без модификаций более консервативны при распределении модификаций по степени привлекательности, ставя на последние места «радикальные» модификации тела, которые им малоизвестны и неоднозначно воспринимаются обществом.

По «Опроснику исследования образа тела» (Д. Джейд) были получены следующие результаты, представленные в Табл. 2.

Таблица 2 Отношение к собственному телу									
Группы испытуемых	Позитивное		Удовлетворительное		Неудовлетворительное		Негативное		Всего %
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
девушки с модификациями	8	20	10	25	2	5	-	-	50
парни с модификациями	12	30	8	20	-	-	-	-	50
Всего с модификациями	20	50	18	45	2	5	-	-	100
девушки без модификаций	6	15	8	20	6	15	-	-	50
парни без модификаций	2	5	6	15	8	20	4	10	50
Всего без модификаций	8	20	14	35	14	35	4	10	100

ПСИХОЛОГИЯ

Анализируя представленные данные, наблюдаем, что практически все испытуемые с бодимодификациями довольны собой в отношении внешних данных. Так, у 50 % испытуемых наблюдается позитивное и у 45 % – удовлетворительное отношение к собственному телу. Неудовлетворительное отношение выявлено только у 5 %. Негативного отношения к своему телу данная группа респондентов не имеет.

В группе испытуемых без бодимодификаций наблюдается несколько отличительная картина диагностического среза. В сравнении с телесномодифицированной группой (50 %) всего лишь 20 % имеют позитивное отношение к телу. Также наблюдается уменьшение удовлетворительного самоотношения (14 %) и увеличение неудовлетворительного (35 %). При этом отличительным является и наличие негативного отношения к телу у 10 % испытуемых.

Для дальнейшего дифференцированного анализа конкретно по подгруппам обратимся к рис. 1.

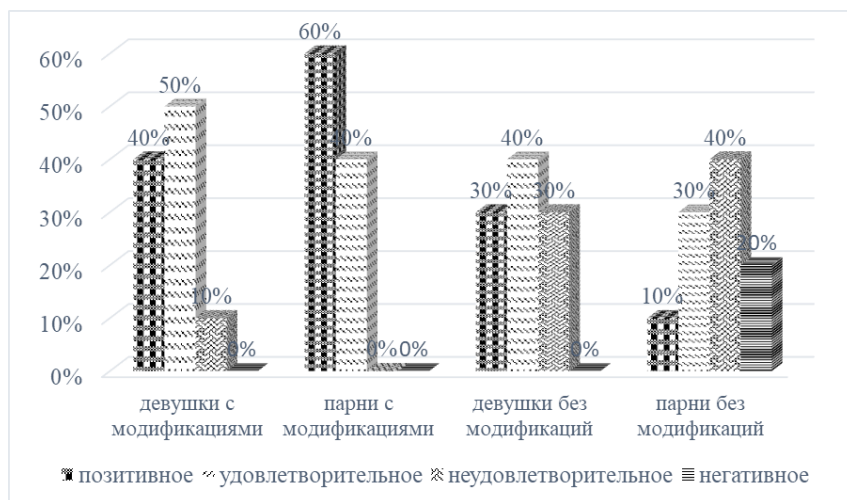


Рисунок 1. Степень удовлетворенности образом телесного Я по подгруппам

Так, в подгруппе *девушек с бодимодификациями* преобладает удовлетворительное (50 %) и позитивное (40 %) отношение к своему телу. Лишь у 10 % первой подгруппы наблюдается неудовлетворительное отношение к своему физическому Я, а негативное полностью отсутствует.

Самые положительные результаты были получены во второй подгруппе. У всех *парней с бодимодификациями* диагностировано самоотношение со знаком «+»: 60 % – позитивное и 40 % – удовлетворительное.

У 40 % девушек без бодимодификаций выявлено удовлетворительное и у 30 % позитивное отношение к своему телу. Однако практически у трети испытуемых (30 %) выражено неудовлетворительное отношение.

Самые отрицательные результаты были выявлены у парней без бодимодификаций. У них преобладало неудовлетворительное отношение к собственному телу (40 %). Также, отметим, что только в четвертой подгруппе было диагностировано негативное отношение к своему телу (20 %), чего не выявлено в предыдущих трех. Позитивное и удовлетворительное отношение распределились по 10 % и 30 % соответственно.

При помощи статистического расчета критерия Краскела-Уоллиса были выявлены различия между исследуемыми группами ($H=23,582$, $p < 0,001$). Максимальное значение наблюдается в группе «парни без модификаций» (среднее значение = 21,4), минимальное значение в группе «парни с модификациями» (среднее значение = 8,0).

Заключение

Таким образом, более позитивное отношение к собственному телу проявляет группа с телесными модификациями в целом, в частности мужской пол. При этом самое негативное отношение проявляет подгруппа парней без бодимодификаций. Наличие негативного или неудовлетворительного отношения к собственной телесности свидетельствует о том, что у таких испытуемых время от времени образ тела и, следовательно, уверенность в себе могут колебаться, и существует риск появления чувства тревоги в отношении собственного тела, его размеров, формы и внешнего вида в определенных ситуациях. Такое отношение к своему телу может мешать в определенных социальных ситуациях, накладывая внутренние ограничения на проявления уверенности в себе.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Литература

- Авдонина Н. А. Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. Т. 2, № 2. С. 77–85.
- Бескончина Т. А., Власова Т. В. Эмпирические исследования самооценки и отношения к телу женщин с татуировками и без них // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2018. С. 46–51.
- Богрова К. Б., Новаковская Д. Л. Сравнительный анализ удовлетворенности собственной внешностью у молодежи с телесными модификациями и без них // Гуманитарные и социально-экономические исследования в современных условиях: сборник статей преподавателей и аспирантов. М.: Знание-М, 2020. С. 30–33.

ПСИХОЛОГИЯ

Ворошилин С. И. Самоповреждения и влечения к модификации тела как парциальные нарушения инстинкта самосохранения // Суицидология. 2012. Т. 3, № 4. С. 40–51.

Каменецакая Е. В., Ребеко Т. А. Репрезентация телесного Я при нарушении пищевого поведения // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 3. С. 118–128. doi: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080311>

Колесник Л. С. Анализ удовлетворенности собственной внешностью у молодежи с бодимодификациями: гендерный аспект // Форум молодых учёных: мир без границ: сб. матер. V Междунар. заоч. науч. конф. Донецк: «ДОНМАН» 2020. С. 215–218.

Коломийченко Е. В. Самоотношение и гендерная идентичность как факторы формирования образа телесности у современной молодежи // Теория и практика общественного развития. 2015. № 16. С. 268–271.

Логунов Е. А. Исследование актуальности бодимодификации среди молодежи Кировской области и Ненецкого автономного округа. 2019. URL: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1557770571>

Мельникова Л. А. Татуировка как форма репрезентации социокультурных кодов визуальности: на материалах исследования молодежных субкультур города Владивостока: дисс. ... канд. культурологии. Комсомольск-на-Амуре, 2013. 183 с.

Родионова Н. В. Социальная перцепция аллопластических трансформаций как признаков внешней опасности: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. 199 с.

Смирнова Е. А., Карева, И. В. Образ телесного «Я» у женщин, страдающих пищевой зависимостью // Академическая публицистика. 2017. № 5. С. 121–127.

Фомина О. С., Лучинкина И. С. Особенности физического Я личности // Молодой ученый. 2020. № 17(307). С. 291–294. URL: <https://moluch.ru/archive/307/69315/>

Хрутова А. Н. Особенности отношения студентов к своему телесному «Я» // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 2(47). С. 45–51.

Цуркин В. А. Образ физического «Я» у лиц с разными типами эмоциональной привязанности к матери: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015. 165 с.

Altabe M. N., Thompson J. K. Body image: A cognitive self-schema construct // Cognitive Therapy and Research. 1996. Vol. 20. P. 171–193.

Fabian L. J., Thompson J. K. Body image and eating disturbance in young females // International Journal of Eating Disorders. 1989. Vol. 8. P. 63–74.

Lowen A. Betrayal of the Body. New York: Collier books, 1969. 275 p.

Sansone R. A., Chu J. W., Wiederman M. W. Body image and borderline personality disorder among psychiatric inpatients // Compr. Psychiatry. 2010. Nov-Dec. Vol. 51, Issue 6. P. 579–584.

Tiggemann M. Body image across the adult life span: stability and change // Body Image. 2004. Vol. 1. P. 29–41.

References

- Altabe, M. N., & Thompson, J. K. (1996). Body image: A cognitive self-schema construct. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 171–193.
- Avdonina, N. A. (2016). Body image as a component of self-awareness in adolescence. *Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa = Bulletin of the Association of tourism and service universities*, 2(2), 77–85. (in Russ.).
- Beskonchina, T. A., & Vlasova, T. V. (2018). Empirical studies of self-esteem and attitudes to the body of women with and without tattoos. In *Modern psychology and pedagogy: problems and solutions*. Collection of articles based on the materials of the XIII international scientific and practical conference (pp. 46–51). Novosibirsk: SibAK. (in Russ.).
- Bogrova, K. B., & Novakovskaya, D. L. (2020). Comparative analysis of self-satisfaction with appearance among young people with and without body modifications. In *Humanitarian and socio-economic research in modern conditions*. Collection of articles of teachers and post-graduate students (pp. 30–33). Moscow: Znaniye-M. URL <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42844131> (in Russ.).
- Fabian, L. J., & Thompson, J. K. (1989). Body image and eating disturbance in young females. *International Journal of Eating Disorders*, 8, 63–74.
- Fomina, O. S., & Luchinkina, I. S. (2020). Features of the physical Self of the individual. *Molodoy ucheniy = Young scientist*, 17(307), 291–294. URL: <https://moluch.ru/archive/307/69315/> (in Russ.).
- Kamenetskaya, E. V., & Rebeko, T. A. (2015). Representation of the body Self in eating disorders. *Eksperimentalnaya psikhologiya = Experimental psychology*, 8(3), 118–128. doi: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080311> (in Russ.).
- Khrupova, A. N. (2018). Features of student's attitude to their physical «Self». *Aktualnyye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual problems of psychological knowledge*, 2(47), 45–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35327149>
- Kolesnik, L. S. (2020). Analysis of self-satisfaction with appearance among young people with body modifications: gender aspect. In *Forum of young scientists: a world without borders*. Proceedings of the V international correspondence scientific conference (pp. 215–218). Donetsk: «DONMAN». (in Russ.).
- Kolomiychenko, E. V. (2015). Self-attitude and gender identity as factors in shaping the image of physicality in modern youth. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*, 16, 268–271. (in Russ.).
- Logunov, E. A. (2019). Research on the relevance of body modification among young people in the Kirov region and the Nenets Autonomous district. URL: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1557770571> (in Russ.).
- Lowen, A. (1969). *Betrayal of the Body*. New York: Collier books.
- Melnikova, L. A. (2013). *Tattoo as a form of representation of socio-cultural codes of visualness: based on the research of youth subcultures in Vladivostok* (Doctoral dissertation). Komsomolsk-na-Amure. (in Russ.).

Rodionova, N. V. (2001). *Social perception of alloplastic transformations as signs of external danger* (Doctoral dissertation). Moscow. (in Russ.).

Sansone, R. A., Chu, J. W., & Wiederman, M. W. (2010). Body image and borderline personality disorder among psychiatric inpatients. *Compr. Psychiatry*, 51(6), 579–584.

Smirnova, E. A., & Kareva, I. V. (2017). Image of the body «Self» in women suffering from food addiction. *Akademicheskaya publitsistika = Academic journalism*, 5, 121-127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29196446> (in Russ.).

Tiggemann, M. (2004). Body image across the adult life span: stability and change. *Body Image*, 1, 29–41.

Tsurkin, V. A. (2015). *The image of the physical Self in individuals with different types of emotional attachment to the mother* (Doctoral dissertation). Yaroslavl (in Russ.).

Voroshilin, S. I. (2012) Self-harm and body modification drives as partial violations of the self-preservation instinct. *Suitsidologiya = Suicidology*, 3(4), 40–52. (in Russ.).

УДК 159.9.075

Использование техники активной визуализации в рамках тренинга креативности для веб-разработчиков

Татьяна В. Бюндюгова

Южный университет (ИУБиП), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: tach_29@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-7398>

Аннотация

В работе, во **введении**, впервые систематизированы психологические задачи, которые требуют решения в современных IT-компаниях, в том числе – поиск нестандартных решений при выполнении профессиональных задач и организация конструктивного взаимодействия с клиентами и при работе в команде. Далее, при описании **методов и программы** исследования представлены два направления понимания термина «визуализация» (как техника обучения и как внутренний процесс работы с образами), приведены аргументы по использованию визуализации в обучении веб-разработчиков. Автор акцентирует внимание на том, что визуализация позволяет вписывать трансформируемые образы во внутреннюю картину мира, наделяя их личностным смыслом. В итоге, визуализация позволяет формировать образы, которые в обучении создают «план автоматизированного мышления», позволяющий упрощать незначимые и за счет этого фокусировать внимание на ключевых конструктах, нуждающихся в проработке. После этого в статье приведены возможности по использованию визуализации в повышении уровня креативности веб-разработчиков. Автором представлены **результаты** исследования возможностей использования техники активной визуализации в рамках развития креативности веб-разработчиков. Новизна исследования заключается в том, что было выявлено, что тренинг с помощью визуализации повышает невербальную креативность, воображение, любознательность, параметры предметного движения, параметры рефлексивной активности. В дневниках самонаблюдения участники программы отмечали свои достижения и пользу от применения визуализации в своей работе, описывали рост уровня наблюдательности, нестандартного видения проблем, которые им необходимо решить. Респонденты отметили, что благодаря использованию визуальных технологий стало проще взаимодействовать с клиентами и членами команды. Все это также отмечает руководство организации после завершения программы. Впервые описаны особенности использования визуализации как психологического приема обучения в деятельности веб-разработчиков, доказана эффективность ее применения.

Ключевые слова

визуализация, когнитивный конструкт, креативность, образ, когнитивный потенциал

The use of active visualization technique as part of creativity training for web developers

Tatiana V. Byundyugova

Southern University (IMBL), Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: tach_29@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-7398>

Abstract

In this paper, the **introduction** for the first time systematizes the psychological tasks that need to be solved in modern IT companies, including the search for non-standard solutions when performing professional tasks and organizing constructive interaction with clients and when working in a team. Further, when describing the **methods** and research program, two areas of understanding of the term «visualization» are presented (as a training technique and as an internal process of working with images), and arguments are given for using visualization in training web developers. The author focuses on the fact that visualization allows you to enter transformable images into the inner picture of the world, giving them a personal meaning. As a result, visualization allows you to form images that create a «plan of automated thinking» in training, which allows you to simplify insignificant ones and thereby focus on key constructs that need to be worked out. After that, the article provides opportunities for using visualization to increase the level of creativity of web developers. The author presents the **results** of research on the possibilities of using active visualization techniques in the development of web developers' creativity. The novelty of the study lies in the fact that it was found that training using visualization increases nonverbal creativity, imagination, curiosity, parameters of object movement, parameters of reflexive activity. In self-observation diaries, program participants noted their achievements and the benefits of using visualization in their work, described the increase in the level of observation, non-standard vision of problems that they need to solve. Respondents noted that using visual technologies made it easier to interact with customers and team members. All this is also noted by the organization's management after the program is completed. For the first time, the features of using visualization as a psychological method of training in the activities of web developers are described, and the effectiveness of its application is proved.

Keywords

visualization, cognitive construct, creativity, image, cognitive potential

Введение

Конкуренция в рамках разработки веб-технологий, сайтов, приложений растет с максимальной скоростью, при этом учитываются не только качество работы, соответствие техническому заданию, но также оригинальный подход, умение донести до клиента свое видение продукта, возможности его разработки, оптимизации изначальных запросов заказчика. Также среди актуальных требований к веб-разработчикам: умение систематизировать и представить свою работу по разработке продукта в команде, алгоритмизировать ее и связать с другими «звеньями цепочки» в работе. Креативность, необычный взгляд на привычные вещи в разработке, а также умение построить диалог с клиентом становятся одними из ключевых позиций при отборе в команду веб-разработчиков. Все это актуализирует ряд психологических задач в современных IT-компаниях:

- развитие креативности веб-разработчиков, умения нестандартно подходить к решению профессиональных задач;
- формирование навыка коммуникации в команде;
- развитие умения строить диалог с заказчиком на всех этапах разработки продукта.

Данные психологические задачи могут быть решены с помощью использования в деятельности веб-разработчиков различных вариантов техники визуализации: 1) в тренинге развития креативности (как инструмент формирования необычного взгляда на привычные вещи, формирования наблюдательности), 2) в обучении диалогу с заказчиком и при коммуникации с командой (как формат объяснения отдельных этапов работы, согласования заказа).

Визуализация в рамках проводимого исследования рассматривается с двух сторон: 1) как техника работы с информацией (Селевко, 2011; Gu, 2020; Zhu, 2020; Lan, 2020; Wang, 2020; Li, 2020), и 2) как сложная форма психического отражения реальности с помощью восприятия и активного воображения (Вильчук, 2020).

Итак, с одной стороны, визуализация – это сложный когнитивный внутренний психический процесс, который связан с участием произвольной зрительной памяти, ассоциативного, логического видов мышления в создании различных смыслообразов (Князева, 2013). А с другой, визуализация – это технология обучения, в основе которой использование активное построение психических образов с опорой на принцип наглядности с целью более полного понимания объектов познания и повышения доступности и понятности большого объема неупорядоченных данных (Арнхейм, 1994; Леонтьев, 2003).

Визуализация, в целом, это процесс активного взаимодействия с образами и их группами, который учитывает ряд особенностей личности, таких как: особенности когнитивного стиля, ведущую сенсорную систему, особенности

ПСИХОЛОГИЯ

мышления и способов переработки информации, наблюдательность (Ильин, 2018). Техника визуализации в обучении основана на психологических особенностях обучаемых, что позволяет адресно решать ряд развивающих задач: развитие наблюдательности, зрительной памяти, образного мышления, креативности (Han, 2019; Choi, 2019).

Техника визуализации позволяет более четко понять особенности восприятия и «переработки» образов обучающимися, их смысловое принятие (вписывание их во внутреннюю картину мира) и трансформации в сознании для построения четкой системы, алгоритма работы субъектом обучения (Емельянова, 2018; Фраленко, 2018; Хачумов, 2018). В рамках технологии визуализации образы – это когнитивные конструкторы, в результате обработки которых во внутреннем плане сознания появляются ментальные конструкторы разной степени обобщения: от детальных картин до схем, карт, символов, абстрактных знаков (Макарова, 2007). Образы, которые формируются в процессе использования техники визуализации в обучении формируют «план автоматизированного мышления», который позволяет за счет упрощения одних форм мыслительной деятельности развивать другие, связанные с нестандартным подходом и максимальным использованием креативности в решении задач (Леонтьев, 1979).

Систематическое применение визуализации позволяет максимально задействовать интеллектуальные ресурсы человека, прорабатывая тем самым его когнитивный потенциал, который условно можно охарактеризовать как разнообразие применяемых ментальных структур и скорость их смены во внутреннем плане сознания (Горохов, 2015; Витковский, 2015).

Методы и программа исследования

Программа исследования использования техники активной визуализации в рамках тренинга креативности для веб-разработчиков включила несколько основных стандартных этапов: диагностика до участия в программе, собственно реализация программы, повторная диагностика (спустя 2 месяца после реализации программы).

Программа состояла из ряда занятий, которые были направлены на развитие навыка пользоваться визуализацией с целью решения профессиональных задач нестандартными способами, поиска новых вариантов профессионального развития, а также организации взаимодействия в команде и с клиентами при проработке заданий.

Программа включала 9 занятий по 3 часа (по одному занятию в неделю) с выполнением ряда домашних заданий и отчета по ним. Задания на занятиях проходили в групповом и индивидуальном формате. Все вопросы, проблемы и сложные ситуации для проработки были предложены самими участниками для того, чтобы максимально вовлечь их в процесс участия в программе.

Все занятия имели схожую структуру: введение, объяснение структуры и цели занятия, расслабление, создание нужного настроения, выполнение основных упражнений, обратная связь и легкая медитация в конце. Все занятия сопровождались легкой фоновой музыкой для активизации работы обоих полушарий. Задания не повторялись с целью максимально разнообразной апробации различных техник. Все задания были связаны с проработкой образов двух видов: рациональных (ориентация на решение профессиональных задач) и эмоциональных (с большей ориентацией на построение конструктивного диалога).

После каждого занятия участники заполняли дневник самонаблюдения, куда записывали отчеты по домашним заданиям, которые также были ориентированы на развитие умения оперировать образами.

Результаты

В ходе проведенного исследования были получены следующие данные.

В рамках диагностики по методике оценки личностной креативности до и после проведения тренинга были получены следующие данные: существенно изменилось проявление любознательности (среднее значение было 6, а стало 10 из 12, $U_{\text{эмп}} - 0,342$ на уровне значимости $p \leq 0,01$) и воображения (среднее значение было 5,7, а стало 10,9 из 12, $U_{\text{эмп}} - 0,229$ на уровне значимости $p \leq 0,01$), степени способности идти на риск и предпочтение сложных идей также изменились, но статистически значимых различий обнаружено не было. Все это говорит о том, что субъекты стали чаще спрашивать у коллег об отдельных новых аспектах работы, стали чаще изучать новые формы деятельности, стали легче искать новые способы мышления и нестандартные возможности решения задач. Также они стали проще представлять задачи, которые только предстоит решить, больше мечтать, думать о профессиональных явлениях и ситуациях, с которыми не сталкивались. Все эти данные были подтверждены в рамках анализа дневников наблюдений в рамках участия в тренинге и после него.

По итогам диагностики по методике диагностики исследовательского потенциала В. Э. Мильмана оценивались следующие параметры: общий исследовательский потенциал, параметры предметного движения, параметры рефлексивной активности; характеристики использования полученной информации. Исходя из полученных данных было выявлено, что статистически изменились параметры предметного движения (с неудовлетворительного уровня на хороший, $U_{\text{эмп}} - 0,311$ на уровне значимости $p \leq 0,01$) и рефлексивной активности (со среднего на хороший уровень, $U_{\text{эмп}} - 0,298$ на уровне значимости $p \leq 0,01$). Все это говорит, что вопросы и проблемы, предложенные респондентами, были после тренинга стали решаться нетривиально

ПСИХОЛОГИЯ

и достаточно остроумно. В процессе решения постоянно выдвигались гипотезы, происходила их верификация, происходило накопление новых данных, осмысление и переосмысление ситуации, которая требовала решения. При этом респонденты чаще стали задавать вопросы к самим себе, проявлять эмоции удивления или понимания, разные эмоциональные комментарии, то есть все то, что можно рассматривать как рефлексивные действия.

По данным диагностики невербальной креативности, ее уровень вырос после участия в тренинге (до тренинга креативность в пределах среднестатистической нормы – 12 баллов из 20, после тренинга – 17,5 из 20, $U_{\text{эмп}} - 0,302$ на уровне значимости $p \leq 0,01$), что подтверждает эффективность выбранных методов.

По результатам качественного анализа отчетов, которые были в дневниках наблюдений веб-разработчиков, которые были участниками программы тренинга, были выявлены следующие особенности, которые характеризуют больше 80 % участников: активная трансформация образов давалась сложно первые 2–3 занятия, после этого рос уровень наблюдательности, желание «рассматривать» проблему более детально. Также респонденты отмечают, что использование ими визуализации при взаимодействии с клиентами и в команде существенно снизило уровень недопонимания и облегчило прояснение сути технического задания, потребностей клиента. Также респонденты отмечают, что им стало проще смотреть на ситуации, задания, цели с необычных ракурсов. 62 % участников программы отмечают, что стали находить в работе дополнительные смыслы, ценности и значение, что привело к росту мотивации.

Руководство организации также отметило ряд положительных сдвигов в работе веб-разработчиков: оптимизация взаимоотношений в рабочих командах (это частый запрос от IT-компаний в рамках психологического консалтинга), снижение недопонимания и жалоб клиентов, рост нестандартных решений в разработке продуктов.

Обсуждение результатов

Полученные в ходе исследования данные подтверждают результаты определения эффективности активных методов обучения (Селевко, 2011), в частности применения техники визуализации в обучении сотрудников компаний (Вильчук, 2020; Горохов, 2015; Витковский, 2015). Также полученные данные подтверждают идею о том, что любые внутренние трансформации, основанные на работе с визуальными образами, позволяют оптимально и эффективно решать профессиональные задачи или находить себя в профессиональной деятельности или командной работе (Емельянова, 2018; Фраленко, 2018; Хачумов, 2018; Князева, 2013).

Полученные данные подтверждают идею, что создание образов в рамках активной визуализации – это решение познавательных профессиональных задач,

в которых системно работают память, мышление, воображение и личностные смыслы (Segal-Engelchin, 2020; Achdut, 2020; Huss, 2020; Sarid, 2020). Внешняя реальность отражается в рамках сформированной во внутреннем мире модели, которая создается с помощью активного восприятия (Gountas, 2019; Johnston, 2019; Crewther, 2019; Hughes, 2019).

Также данные проведенного исследования подтверждают следующие базовые постулаты когнитивных исследований: информацию извне личность преломляет через осмысление и осознание ее места в своем внутреннем мире, после чего она трансформируется в тот самый ментальный конструкт, образ реальности, который принадлежит личности, представляя для нее максимальную ценность (Макарова, 2007; Смирнов, 1981; Ciorciari, 2019).

Результаты использования техники визуализации подтверждают современные исследования и том, что содержание всех рассматриваемых данных, придание им личностного смысла и формирование смыслообразов позволяют направить мысль в нужном направлении, фокусируя внимание на главном и на моментах, которые являются существенными для понимания сути выполняемой деятельности и построения собственной «картины мира», которая адекватно эту действительность отражает (Мелихова, 2016; Нестик, 2019; Liu, 2020; Yuizono, 2020).

Выводы

Применение техники визуализации в работе веб-разработчиков позволяет задействовать разнообразные методы управления своей профессиональной деятельностью, которые, в первую очередь, влияют на их активность и уровень креативности в труде, уровень саморегуляции в обучении. При системном и постоянном использовании визуализации в деятельности веб-разработчиков появляются более высокие уровни познавательной деятельности, элементы эвристики, системность в разработке продуктов и нестандартный подход к решению задач.

В целом, системное использование технологии визуализации в процессе обучения веб-разработчиков позволило существенно повысить качество умения решать профессиональные проблемы во взаимодействии с клиентами, членами команды, при поиске решений в разработке продуктов, а также более четко видеть все поставленные цели. Все это (по мнению руководства) повысило продуктивность взаимодействия и эффективность деятельности, изменило отношение к новым проектам и клиентам, позволило более качественно и с интересом осваивать профессиональные навыки, повысило уровень внутренней мотивации (данные опроса по методике оценки внутренней мотивации К. Замфир сотрудниками службы управления персоналом, предоставлены через 2 месяца после окончания обучения) и поддерживает интерес к работе на стабильно высоком уровне.

ПСИХОЛОГИЯ

Использование техники визуализации развивает образное мышление веб-разработчиков, повышает качество мыслительной деятельности, в том числе формирует умение расставлять приоритеты в работе, представлять цели и задачи, а также профессиональные планы на будущее.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.

Вильчук Ю. В. Цифровая технология формирования когнитивного образа объекта // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов III международной конференции. Коломна, 2020. С. 63–68.

Горохов В. А., Витковский В. В. Семиотика визуальных инженерных метафор когнитивных образов многомерных данных – новая парадигма компьютерной эргономики // Актуальные проблемы охраны труда: сборник материалов III Всероссийской научно-методической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. 2015. С. 124–126.

Емельянова Ю. Г., Фраленко В. П.; Хачумов В. М. Методы комплексного оценивания когнитивных графических образов // Программные системы: теория и приложения. 2018. Т.9, № 3(38). С. 49–63. doi: <https://doi.org/10.25209/2079-3316-2018-9-3-49-63>

Ильин М. В. Образ: исходные когнитивные схемы и этимоны // Метод. 2018. № 8. С. 12–24.

Князева Е. Н. Глаз ума: понятия ментальных образов и воображения от Беркли до современной когнитивной науки // Проблема воображения в эволюционной эпистемологии: сборник статей. М.: Институт философии Российской академии наук, 2013. С. 30–51.

Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.

Макарова, Е. А. Визуализация как способ структурирования знаний и формирования ментального пространства: дисс. ... доктора психол. наук. Ростов-на-Дону: РГУ, 2007.

Мелихова Ю. Р. Когнитивная значимость чувственно-наглядного образа // Научный альманах. 2016. № 3-4(17). С. 302–307 doi: <https://doi.org/10.17117/na.2016.03.04.302>

Нестик Т. А. Искусственный интеллект как когнитивный протез. трансформация образов будущего // Образовательная политика. № 4(80). 2019. С. 104–117.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 2011. 256 с.

Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 1981. № 2. С.15–29.

Ciorciari J.; Gountas J.; Johnston, P.; Crewther D.; Hughes M. A Neuroimaging Study of Personality Traits and Self-Reflection // Behavioral Sciences. 2019. Vol. 9, Issue 11. doi: <https://doi.org/10.3390/bs9110112>

Gu P.; Zhu C.; Lan X.; Wang J.; Li S. Robust Image Classification with Cognitive-Driven Color Priors // Electronics. 2020. Vol. 9, Issue 11. doi: <https://doi.org/10.3390/electronics9111837>

Han T.-I.; Choi D. Fashion Brand Love: Application of a Cognition–Affect–Conation Model // Social Sciences. 2019. Vol. 8, Issue 9. doi: <https://doi.org/10.3390/socsci8090256>

Liu T.; Yuizono T. Mind Mapping Training's Effects on Reading Ability: Detection Based on Eye Tracking Sensors // Sensors. 2020, Vol. 20, Issue 16. doi: <https://doi.org/10.3390/s20164422>

Segal-Engelchin D.; Achdut N.; Huss E.; Sarid O. CB-Art Interventions Implemented with Mental Health Professionals Working in a Shared War Reality: Transforming Negative Images and Enhancing Coping Resources // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, Issue 7. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072287>

References

Arnheim, R. (1994). *New essays on the psychology of art*. Moscow: Prometheus. (in Russ.).

Ciorciari, J.; Gountas, J.; Johnston, P.; Crewther, D.; Hughes, M. (2019). A Neuroimaging Study of Personality Traits and Self-Reflection. *Behavioral Sciences*, 9(11). doi: <https://doi.org/10.3390/bs9110112>

Gorokhov, V. L.; Vitkovsky, V. V. (2015). Semiotics of visual engineering metaphors of cognitive images of multidimensional data – a new paradigm of computer ergonomics. In *Actual problems of labor protection: collection of materials of the III all-Russian scientific and methodological conference* (pp. 124–126). St. Petersburg: Saint Petersburg state University of architecture and civil engineering. (in Russ.).

Gu, P.; Zhu, C.; Lan, X.; Wang, J.; Li, S. (2020). Robust Image Classification with Cognitive-Driven Color Priors. *Electronics*, 9(11). doi: <https://doi.org/10.3390/electronics9111837>

Han, T.-I.; Choi, D. (2019). Fashion Brand Love: Application of a Cognition–Affect–Conation Model. *Social Sciences*, 8(9). doi: <https://doi.org/10.3390/socsci8090256>

Emel'yanova, Yu. G.; Malenko V. P.; Khachumov V. M. (2018). Methods of complex assessment of cognitive graphic images. *Software systems: theory and applications*. 9(3), 49–63. doi: <https://doi.org/10.25209/2079-3316-2018-9-3-49-63>

Ilyin, M. V. (2018). Image: initial cognitive schemes and etymons. *Method*, 8, 12–24. (in Russ.).

Knyazeva, E. N. (2013). Eye of the mind: concepts of mental images and imagination from Berkeley to modern cognitive science. In *The problem of imagination in evolutionary epistemology: collection of articles* (pp. 30–51). Moscow: Institute of philosophy of the Russian Academy of Sciences. (in Russ.).

Leont'ev, A. N. (1979). The psychology of the image. *Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2, 3–13. (in Russ.).

Leont'ev, D. A. (2003). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality*. Moscow: Smysl. (in Russ.).

Liu, T.; Yuizono, T. (2020). Mind Mapping Training's Effects on Reading Ability: Detection Based on Eye Tracking Sensors. *Sensors*, 20(16). doi: <https://doi.org/10.3390/s20164422>

Makarova, E. A. (2007). *Visualization as a way of structuring knowledge and forming mental space* (Doctoral dissertation). Rostov-on-Don: RSU. (in Russ.).

Melikhova, Yu. R. (2016). Cognitive significance of a sensory-visual image. *Scientific almanac*, 3-4, 302–307. doi: <https://doi.org/10.17117/na.2016.03.04.302>

Nestik, T. A. (2019). Artificial intelligence as a cognitive prosthesis. transformation of future images. *Educational policy*, 4, 104–117.

Segal-Engelchin, D.; Achdut, N.; Huss, E.; Sarid, O. (2020). CB-Art Interventions Implemented with Mental Health Professionals Working in a Shared War Reality: Transforming Negative Images and Enhancing Coping Resources. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072287>

Selevko, G. K. (2011). *Modern educational technologies: Textbook*. Moscow: National education. (in Russ.).

Smirnov, S. D. (1981). The World of images and the image of the world. *Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2, 15–29. (in Russ.).

Vilchuk, Yu. V. (2020). Digital technology of forming a cognitive image of an object. In *Digital society as a cultural and historical context of human development: collection of scientific articles and materials of the III international conference* (pp. 63–68). Kolomna. (in Russ.).

УДК 159.923.5

Анализ показателей динамики смысловых стратегий личности в условиях внутреннего вооруженного конфликта и постконфликтный период

Евгения Н. Рядинская

Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, Донецкая народная республика

E-mail: muchalola@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9924-881X>

Аннотация

В статье представлен анализ показателей динамики смысловых стратегий личности в условиях внутреннего вооруженного конфликта и постконфликтный период. В разделе **Введение** рассмотрены теоретические подходы к определению вооруженного конфликта и состояний личности, попавшей в экстремальные условия. Автор анализирует результаты, полученные в ходе реализации первых этапов эмпирического исследования, проведенного путем апробации программы по формированию смысловых стратегий личности в условиях внутреннего конфликта и постконфликтный период. Основной целью программы является переформатирование смысловых стратегий регрессивной направленности у личности, переживающей стресс, в прогрессивную. Для оценки эффективности программы проведен сравнительный анализ динамики выраженности показателей смысловых стратегий у респондентов до и после проведения программы по формированию смысловых стратегий. В разделе **Методы** дается краткое описание диагностического аппарата. Были использованы следующие методики: методика САН (самочувствие-активность-настроение); опросник депрессивности А. Бека; методика экспресс-диагностики уровня социальной изолированности личности Д. Рассела, М. Фергюссона; морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева; шкала базовых убеждений (World Assumption Scale – WAS). В разделе **Результаты** автор анализирует экспериментальные результаты, в ходе которых определено, что в процессе участия в программе наметилась тенденция к позитивным трансформациям в структуре жизненных смыслов респондентов, изменились показатели самооценки их физического состояния, уровня депрессивности и социальной изолированности, выраженности основных ценностей, смысловых ориентаций. В разделе **Обсуждение результатов** сделан вывод о том, что данные изменения незначительны и требуют более

ПСИХОЛОГИЯ

длительного коррекционного периода в постконфликтный период, с применением административного ресурса региона. Новизна исследования заключается в том, что впервые исследованы трансформации смысловожизненных стратегий у гражданского населения в период вооруженного противостояния, разработана и внедрена программа по формированию конструктивных смысложизненных стратегий у населения в условиях внутреннего вооруженного конфликта.

Ключевые слова

смысложизненные стратегии, программа формирования стратегий, внутренний вооруженный конфликт, постконфликтный период, гражданское население

Analysis of indicators of the dynamics of life-meaning strategies of the individual in conditions of an internal armed conflict and in the post-conflict period

Yevgeniya N. Ryadinskaya

Donbass Agrarian Academy, Makeyevka, Donetsk people's republic

E-mail: muchalola@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9924-881X>

Abstract

The article presents an analysis of the indicators of the dynamics of the life-sense strategies of an individual in conditions of an internal armed conflict and in the post-conflict period. Considered in the **Introduction** section are theoretical approaches to the definition of an armed conflict and the state of a person in extreme conditions. The author analyzes the results obtained during the implementation of the first stages of empirical research carried out by testing the program for the formation of life-sense strategies of the individual in conditions of internal conflict and in the post-conflict period. The author analyzes the results obtained during the implementation of the first stages of empirical research carried out by testing the program for the formation of life-sense strategies of the individual in conditions of internal conflict and in the post-conflict period. The main purpose of the program is to reformat the life-sense strategies of a regressive orientation in a person experiencing stress into a progressive one. To assess the effectiveness of the program, a comparative analysis of the dynamics of the expression of the indicators of life-sense strategies among respondents before and after the program for the formation of life-sense strategies was carried out. The **Methods** section provides a brief description of the diagnostic apparatus. The following techniques were used: WAM technique (well-being-activity-mood); A.Beck's depression questionnaire; D. Russell and M. Fergusson's method of express diagnostics of the level

of social isolation of the personality; V.F. Sopov and L.V.Karpushina's morphological test of life values (MTLV); D.A. Leontyev's test of life-sense orientations (LSO); scale of basic beliefs (World Assumption Scale - WAS). In the **Results** of the results section the author analyzes the experimental results, during which it was determined that in the process of participation in the program there was a tendency towards positive transformations in the structure of the life senses of the respondents; meaningful orientations. In the **Discussion** section, it is concluded that these changes are insignificant and require a longer correction period in the post-conflict period, using the administrative resource of the region. The novelty of the research lies in the fact that for the first time the transformations of life-sense strategies among the civilian population during the period of armed confrontation were studied, a program was developed and implemented to form constructive life-meaning strategies among the population in conditions of an internal armed conflict.

Keywords

life-sense strategies, strategy formation program, internal armed conflict, post-conflict period, civilian population

Введение

На востоке Украины вот уже шесть лет длится внутренний вооруженный конфликт, в эпицентре которого проживает большое количество гражданского населения. В общей сложности за период вооруженного конфликта Управление верховного комиссариата по правам человека (УВКПЧ) задокументировало 34847 пострадавших (14 тыс. убитых, в том числе 137 детей), более 1,5 млн. человек сменили место жительства (Рядинская, 2017; 2018).

На сегодняшний день признаков прекращения конфликта не наблюдается (несмотря на периодически согласованные мероприятия по прекращению огня), а число жертв среди гражданского населения возрастает. Мониторинговой миссией УВКПЧ зафиксировано, что в результате нескольких всплесков боевых действий с 16 февраля по 31 июля 2020 года общее количество жертв среди гражданского населения увеличилось до 107 человек (18 погибших и 89 раненых). Артиллерийские обстрелы, огонь из тяжелого вооружения, а также удары с беспилотных летательных аппаратов привели, как минимум, к 75 случаям повреждения гражданских объектов.

Гражданское население, поневоле попавшее в экстремальные условия, испытывает стресс войны. Пережив тяжелые испытания в виде постоянных обстрелов, гибели родных и детей, пыток, пребывания в качестве заложника, разрушения домов и сложных материальных условий, человек не останется прежним. Условия проживания в эпицентре внутреннего вооруженного конфликта меняют его жизненные установки, ценности, культуру поведения, что

ПСИХОЛОГИЯ

в дальней перспективе определяет смысл жизни. У населения, проживающих в условиях внутреннего вооруженного конфликта, наблюдается деструктивные трансформации смысловой сферы. Для определения перспектив будущего мирных жителей в постконфликтном периоде особо актуальным является выявление личностных изменений и трансформаций их смысложизненных стратегий, а также разработка, внедрение и отслеживание эффективности предложенной нами программы по формированию конструктивных смысложизненных стратегий (Рядинская, 2018).

Целью статьи является анализ показателей динамики смысложизненных стратегий личности в условиях внутреннего вооруженного конфликта после проведения программы по формированию смысложизненных стратегий.

Предыдущие этапы исследования

Обобщая результаты первого этапа исследования, нами были сделаны следующие выводы:

1. В процессе сравнительного исследования было выявлено, что реализация смысложизненных стратегий существенно различается у респондентов в зависимости от условий проживания (условия реальной угрозы жизни и здоровью, зона умеренного риска, сопряженные территории). При этом различия выявляются как в содержательных компонентах (самоотношение, отношение к окружающим и отношение к социальным ценностям), так и в динамических характеристиках (мотивационные особенности).

2. «Анализируя выраженность приоритетности жизненных ценностей, было установлено, что для людей, проживающих в зоне внутреннего вооруженного конфликта, наиболее значимыми являются возможность собственной реализации и материальное положение. Важными компонентами жизни они считают профессиональную сферу, а также семейную и общественную (для женщин), сферу досуга и физической активности – для мужчин. Для респондентов из районов интенсивных обстрелов (вторая группа) уровень значимости основных жизненных ценностей и сфер снижается» (Рядинская, 2017).

3. «Удовлетворенность основных жизненных потребностей мужчин и женщин трудоспособного возраста (19–35 лет), проживающих в районах интенсивных обстрелов, в большей степени неудовлетворены или удовлетворены частично. Население вынуждено приспосабливаться к жизни в данных условиях, претерпевая различные ограничения, выживания в них. Выявлено, что качество жизни населения, ее удовлетворенность, связаны с уровнем мотивации на достижение успеха и защиты, потребностей в достижении целей, степени удовлетворенности базовых потребностей» (Рядинская, 2018).

4. Определено, что у большинства мужчин второй исследуемой группы (РИО) обнаружены низкие оценки личностной успешности и удовлетворенности жизнью

в целом (мужчины 35–60 лет и старше). Более половины женщин этой же возрастной группы также показали низкие оценки по шкале «удовлетворенность жизнью в целом». У респондентов, проживающих на территории РФ в этих же возрастных группах, выявлено значительно меньше индивидов с низким уровнем удовлетворенностью жизнью в целом (25,3 % мужчин и 23,5 % женщин). В группе мужчин из районов малоинтенсивных обстрелов (РМО) более трети исследуемых готовы нести ответственность за все происходящее в их жизни, они активны, не пасуют перед трудностями, считают себя успешными и удовлетворены жизнью в целом. Однако, 30,6 % опрошенных этой же категории имеют низкий уровень удовлетворенности жизни. Более трети женщин этой группы также активны и удовлетворены жизнью. В условиях пролонгированного внутреннего вооруженного конфликта в силу его экстремального характера, наблюдается существенная трансформация ценностно-смысловой сферы личности, притупляется желание выстраивания успешных жизненных перспектив.

5. Средняя (умеренная) депрессия наиболее выражена у мужчин и женщин второй группы (17,2 % и 20,9 % соответственно), чем у респондентов первой группы (10,4 % мужчин и 15,9 % женщин). Для второй группы людей в большей степени характерны подавленность, снижение интереса к чему-либо, к жизни в целом, апатия, иногда могут проявляться кратковременные вспышки злости, повышенная тревожность, на фоне постоянного ожидания чего-то плохого. Все эти симптомы с большей вероятностью проявляются у респондентов второй группы, хотя статистически значимых различий по этому критерию депрессии не выявлено.

6. Копинг-стратегии гражданского населения в основном относятся к избеганию стрессов у мужчин и эмоциональной реакции на экстремальную ситуацию у женщин, причем, жители из интенсивных районов обстрелов выбирают эти стратегии в большей степени.

7. Уровень посттравматического расстройства у населения, непосредственно проживающего в условиях внутреннего вооруженного конфликта, влияет на специфику их смысловой самореализации. Выявляется зависимость от их самочувствия, уровня ресурсности и степени депрессии, а также используемого ими копинг-поведения в стрессовой ситуации. Анализ результатов показал, что у жителей из районов интенсивных обстрелов в большей степени наблюдаются неблагоприятное самочувствие, снижается жизненная активность, ухудшается настроение; присутствуют депрессивные состояния разного уровня, снижается личностная ресурсность.

8. На основании рассмотренных концепций и моделей смысла, нами предлагается рассматривать трансформацию смысловых стратегий личности (ТСЖСЛ), особенно в экстремальных ситуациях в двух направлениях: прогрессивное (позитивное) и регрессивное. Эти направления включают в себя

ПСИХОЛОГИЯ

три важных компонента (когнитивный, эмоциональный поведенческий), что позволяет комплексно и детально выявить особенности изменения смысложизненных стратегий человека в условиях вооруженного конфликта.

9. Опираясь на результаты нашего исследования, нами были сконструированы более точные, дифференцированные типы смысложизненных стратегий в прогрессивном и регрессивном направлениях. Критерием для их классификации было наличие активности личности на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях психических проявлений. В прогрессивном направлении нами были выделены следующие типы стратегий: позитивно-активный, позитивно-пассивный и слабопозитивный. На противоположном полюсе классификации находятся типы пассивных стратегий, характеризующиеся отсутствием выраженной динамики и активности изменений: негативный, деструктивный (Рядинская, 2017).

На втором этапе исследования нами была разработана психокоррекционная программа по формированию смысложизненных стратегий в условиях вооруженного конфликта и постконфликтный период.

Основной целью программы является реформатирование смысложизненных стратегий регрессивной направленности у личности, переживающей стресс, в прогрессивную. Задачи программы определены ее целью и направлены, прежде всего, на осознание человеком своих личностных проблем под воздействием экстремальных условий жизни, а также на их успешное устранение посредством формирования новых навыков самопомощи, саморегуляции, активизации внутренних и внешних ресурсов, расширение и формирование позитивной Я-концепции, выстраивание успешных жизненных перспектив в условиях реальной действительности, восстановление собственной идентичности и позитивное изменение ценностно-смысловой сферы (Рядинская, 2017).

Разработанная нами Программа формирования смысложизненных стратегий (ФСЖС) у гражданского населения в условиях внутреннего вооруженного конфликта и постконфликта была рассчитана на 72 часа тренинговых занятий, реализуемых в течение 12 недель, с обязательным анализом происходящих изменений в течение этого времени (после окончания обучения по Программе нами проводилось исследование уровня психологического состояния участников, степени их изолированности, выраженности основных ценностей, приоритетности жизненных сфер, степени выраженности базовых убеждений и смысложизненных ориентаций).

Методы

Экспериментальное исследование проходило в три этапа. На первом этапе (с 2014 по 2019 г. г.) нами проводилось эмпирическое исследование, целью которого было выявление личностных изменений и трансформаций смысложизненных стратегий гражданского населения в условия внутреннего вооруженного конфликта.

В исследовании принимало участие 1463 человека (557 мужчин и 906 женщин). Для получения достоверного результата выборка исследования была условно распределена на три группы: первая группа – жители из районов малоинтенсивных обстрелов (РМО), вторая группа – население из районов интенсивных обстрелов (РИО), третья группа – население, проживающие на территориях РФ, которые граничат с территориями конфликта, сопряженные территории (СТ).

На втором этапе исследования (2019–2020 г. г.) нами была разработана психокоррекционная программа по формированию смысложизненных стратегий в условиях вооруженного конфликта и постконфликтный период.

На третьем этапе исследования (2020 г.) был проведен сравнительный анализ показателей смысложизненных стратегий жителей, проживающих в районах интенсивных обстрелов (вторая группа) и людей из этой же группы (64 человека), которые прошли обучение по Программе ФСЖС. С этой целью нами были взяты следующие методики: методика САН (самочувствие-активность-настроение); опросник депрессивности (А. Бек); методика экспресс-диагностики уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел, М. Фергюссон); морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева; шкала базовых убеждений (World Assumption Scale – WAS) (Рядинская, 2018).

Результаты

Для того, чтобы отследить эффективность предложенной программы на третьем этапе исследования, нами были отобраны респонденты в количестве 64 человек из второй исследовательской группы, куда входят жители из районов интенсивных обстрелов (рис. 1).

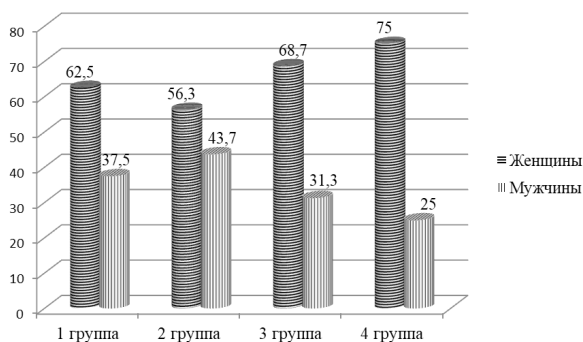


Рисунок 1. Количественный состав групп для участия в апробации Программы ФСЖС (в %)

ПСИХОЛОГИЯ

Для того, чтобы проследить эффективность Программы мы сравнили результаты жителей, проживающих в районах интенсивных обстрелов (вторая группа) и людей из этой же группы (64 человека), которые прошли обучение по Программе ФСЖС. Для удобства анализа результатов мы условно обозначили группу респондентов, участвовавших в обучении по Программе ФСЖС, как группу РИО АП (район интенсивных обстрелов – апробация). Сравнивая результаты самочувствия (методика САН) у респондентов до участия в обучении по Программе и после, нами было установлена определенная позитивная тенденция (рис. 2.).

Как видим из рисунка 2, у участников Программы наблюдается некоторое улучшение самочувствия и настроения. Так, среди мужчин и женщин после участия в Программе уменьшилось количество человек с неблагоприятным состоянием, хотя статистически значимых различий и не выявлено ($\varphi_{эмп} = 0.963$; $\varphi_{эмп} = 1.007$).

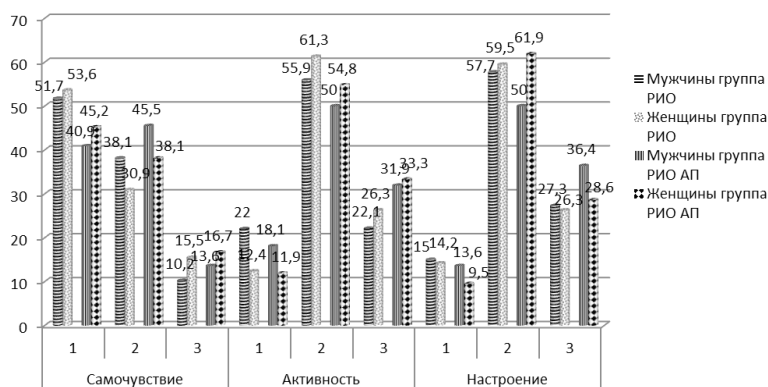


Рисунок 2. Сравнительный анализ выраженности показателей самооценки физического состояния респондентов 2-х групп (РИО и РИО АП) после апробации Программы по методике САН (в %)

Примечание: 1. Неблагоприятное состояние. 2. Нормальное состояние. 3. Благоприятное состояние.

Также отмечают улучшения в настроении у данной категории людей, возросла их активность. Безусловно, это может объясняться, прежде всего, эффектом тренинга. Участники включаются в игровые упражнения, проживают определенные ситуации, приобретая позитивный опыт, что может способствовать улучшению настроения и самочувствия. Также может срабатывать и тот фактор, что первое исследование (до тренинга) проводилось в 2014 году

в начале вооруженного конфликта, прошло 5 лет, конфликт не разрешен, у людей выработался определенный иммунитет к военным действиям, их организм адаптировался к постоянному проживанию в зоне обстрелов, это, возможно, способствовало некоторой стабильности их состояния.

Эти результаты подтверждаются изучением степени депрессивности респондентов после участия в Программе (рис. 3.).

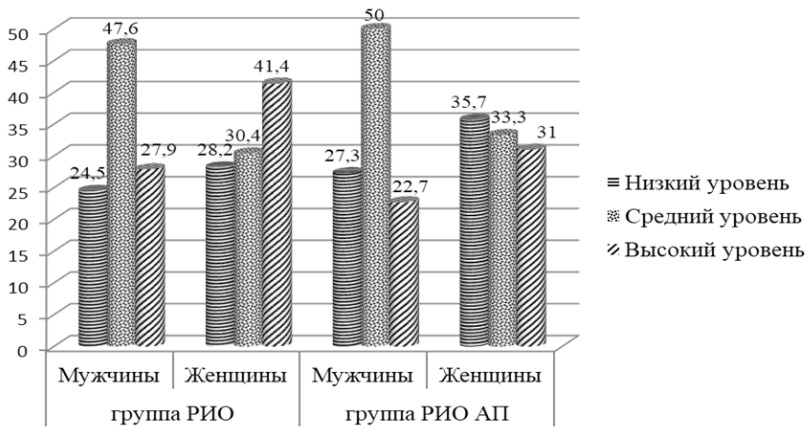


Рисунок 3. Сравнительный анализ уровня депрессивности у респондентов (Э. Бэк) двух групп RIO и RIO АП (в %)

Статистически значимых различий по полученным результатам у респондентов в 2-х исследуемых группах выявлено также не было, хотя наблюдается явная тенденция снижения высокого уровня депрессивности, особенно у женщин из группы RIO АП (до тренинга 41,4 % женщин с высоким уровнем депрессивности, после тренинга – 31 % соответственно).

Интересным представляются результаты участников Программы относительно изучения степени социальной изолированности (Д. Рассел и М. Фергюссон) (рис. 4).

Как видим на рисунке 4, низкий уровень социальной изолированности наблюдается более у половины мужчин-участников (55,5 %) Программы в сравнении с мужчинами (48,2 %), которые не принимали в ней участия.

У женщин наблюдается снижение высокого уровня социальной изолированности после участия в Программе (33,1 % до участия в тренинге, 28,5 – после тренинга).

ПСИХОЛОГИЯ

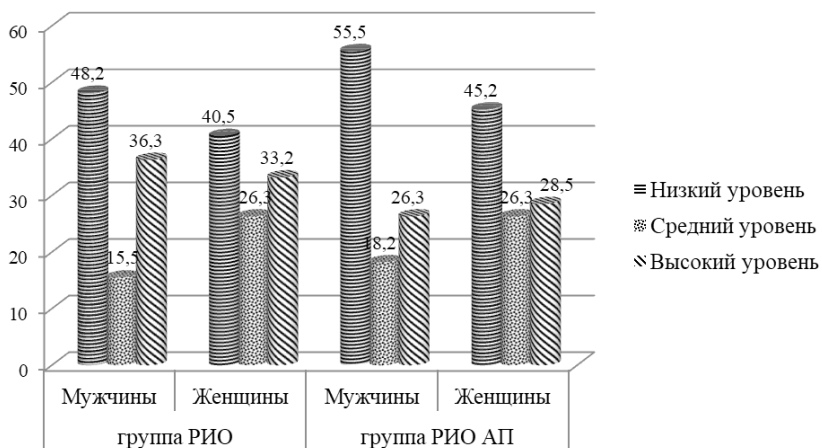


Рисунок 4. Сравнительный анализ уровня социальной изолированности у респондентов (Д. Рассел и М. Фергюссон) двух групп РИО и РИО АП (в %)

Система ценностей человека, как известно, является «фундаментом» его отношения к миру. Ценности – это относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ. Многие авторы указывают, что ценностное сознание формируется на основе человеческого опыта, оценки тех или иных событий, процессов, явлений. Ценности, выработанные той или иной культурой, усваиваются непосредственно в процессе социализации (Шаров, 2003). Изменить за короткий срок, даже под воздействием мощных внешних факторов (война, смерть близких, угроза жизни, затрудненность в удовлетворении элементарных человеческих потребностей), различных эффективных обучающих программ, смысложизненные ориентации является труднодостижимым (Frankl, 2011; Lens, 2012; Richards, 2011). Необходим целый комплекс внутренних трансформаций, переосмыслений и осознание себя как нового человека (Ermakov, 2015; Wong, 2012). Безусловно, любые действия дают результат, требуя использования внешних ресурсов и внутренних. Программа ФСЖС, на наш взгляд, может помочь жителям в условиях вооруженного конфликта переосмыслить значимые ценности, жизненные приоритеты, понять свое место в жизни, увидеть перспективу дальнейшего развития и самосовершенствования и т. п. Можно считать это своеобразным стимулом к будущим изменениям.

Анализируя данные участников Программы в контексте изучения приоритетности жизненно важных ценностей и базовых убеждений, можно отметить, что статистически значимых различий у респондентов до тренинга и после

него не было выявлено. Однако прослеживается позитивная тенденция, как показано на рисунке 5.

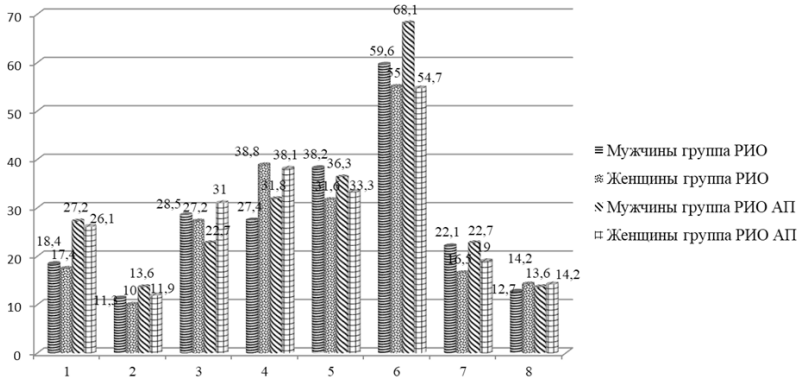


Рисунок 5. Сравнительный анализ выраженности основных ценностей у респондентов (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) двух групп RIO и RIO АП (в %)

Примечание: 1 – Развитие себя, 2 – Духовное удовлетворение, 3 – Креативность, 4 – Активные социальные контакты, 5 – Собственный престиж, 6 – Высокое материальное положение, 7 – Достижения, 8 – Сохранение собственной индивидуальности

Согласно полученным результатам, среди жителей, принимавших участие в Программе, увеличилось количество тех, кто считает важным для себя собственное развитие (мужчины – 27,2%; женщины – 26,1%, что практически на 10% больше, чем до тренинга). Для трети женщин после участие в Программе более значимыми определились ценностные критерии «креативность», активные социальные контакты» и «собственный престиж» (31%; 38,2%; 33,3% соответственно). Возможно, это связано со способностью женщин восстанавливать личностные ресурсы посредством творчества, общения, реализации себя в каком-либо деле.

Для большинства мужчин, как и до тренинга, наиболее важным является высокое материальное положение (до тренинга – 59,6%, после – 68,1%). Данный результат можно объяснить, возможно, тем, что мужчины в экстремальных условиях жизни пытаются защитить себя и своих близких от материальных проблем. Ощущение финансовой стабильности (активная профессиональная деятельность) позволит им обеспечить удовлетворение не только своих базовых потребностей, а и членов своей семьи, что подтверждается и результатами, полученными при изучении приоритетности жизненных сфер по методике МТЖЦ В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной (рис. 6).

ПСИХОЛОГИЯ

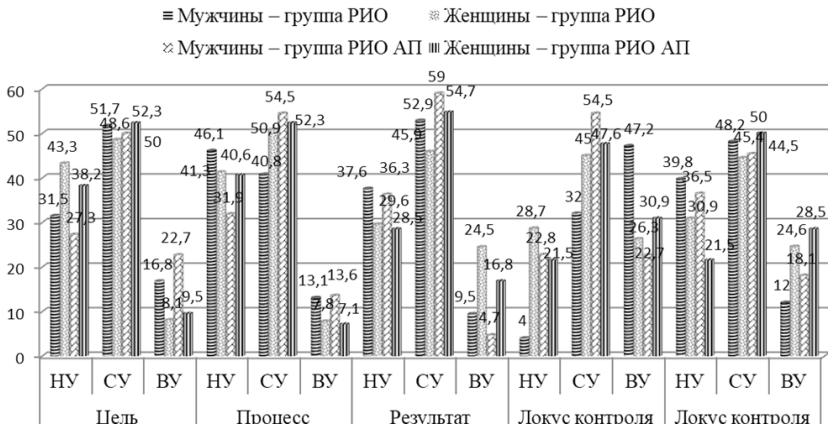


Рисунок 6. Сравнительный анализ выраженности приоритетности жизненных сфер (МТЖЦ) у респондентов двух групп РИО и РИО АП (в %)

Примечание: 1 – профессиональная жизнь, 2 – обучение и образование, 3 – семейная жизнь, 4 – общественная жизнь, 5 – увлечения, 6 – физическая активность

Рассматривая приоритетность жизненных сфер, можно отметить, что для мужчин, участвовавших в тренинге, все также важными являются: профессиональная жизнь, физическая активность и увлечения (63,6 %; 54,5 %; 59 % соответственно). Для большинства женщин, как показано на графике выше, также важными приоритетными жизненными сферами являются: профессиональная (52,3 %) и семейная (61,9 %).

Сравнивая результаты респондентов относительно выраженности смысло-жизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) до и после участия в Программе, отметим, что нами выявлены лишь незначительные позитивные изменения, что естественно для данной категории смысловых параметров (рис. 7).

Как уже отмечалось выше, это требует задействования большего количества ресурсов, как внешних, так и внутренних. Изучая полученные результаты, представленные на рисунке 7, можем отметить небольшие позитивные изменения у мужчин по критериям: высокий уровень «цель» (до тренинга – 16,8 %, после тренинга – 22,7 %); средний уровень «процесс» (40,8 % и 54,5 %, соответственно); средний уровень «результат» (52,9 % и 59 %, соответственно); низкий уровень «локус контроля Я» (32 % и 22,8 %, соответственно); высокий уровень «локус контроля жизни» (12 % и 18,1 % соответственно).

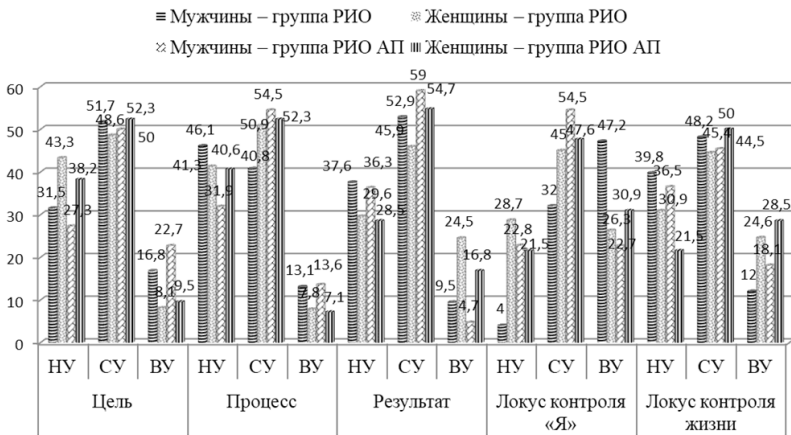


Рисунок 7. Сравнительный анализ выраженности смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) у респондентов двух групп РИО и РИО АП (в %)

У большинства женщин после участия в Программе наметилось улучшение процессов целеполагания: средний уровень «цель» до тренинга наблюдался у 48,6 % респондентов, после – у 52,3 %; средний уровень «результат» – 45,9 % и 54,7 % соответственно; низкий уровень «локус контроля Я» (до тренинга у 28,7 %, после у 21,5 %); низкий уровень «локус контроля жизни» (30,9 % и 21,5 %, соответственно).

Безусловно, мы не можем с точностью утверждать, что участие в Программе ФСЖС позитивно повлияло на смысложизненные ориентации людей, живущих в условиях интенсивных обстрелов, но нами выявлена положительная тенденция к их изменению. Люди в обсуждениях в процессе тренинга в анкетах отмечали, что стали строить планы и думать о их реализации, более позитивно воспринимать себя и окружающий мир, жить в нем осмысленно, пытаются с оптимизмом воспринимать действительность и находить себя в ней. Так, по методике «Шкала базовых убеждений (World Assumption Scale – WAS), изучая результаты выраженности уровней шкал базовых убеждений, наблюдается улучшение доброжелательности и веры в свою удачу у жителей, принимавших участие в Программе (рис. 8).

Более трети мужчин (40,9 %) и женщин (38 %) отмечают, что стали спокойнее реагировать на ситуацию, в которой они живут не один год, хотя у женщин (33,3 %) в большей степени выражено чувство справедливости, чем у мужчин (27,2 %). Примечательным является и тот факт, что после тренинга увеличился процент

ПСИХОЛОГИЯ

женщин (до тренинга – 32,3 %, после – 33,3 %), которые поверили в свою удачу, что может свидетельствовать о некотором положительном моменте.

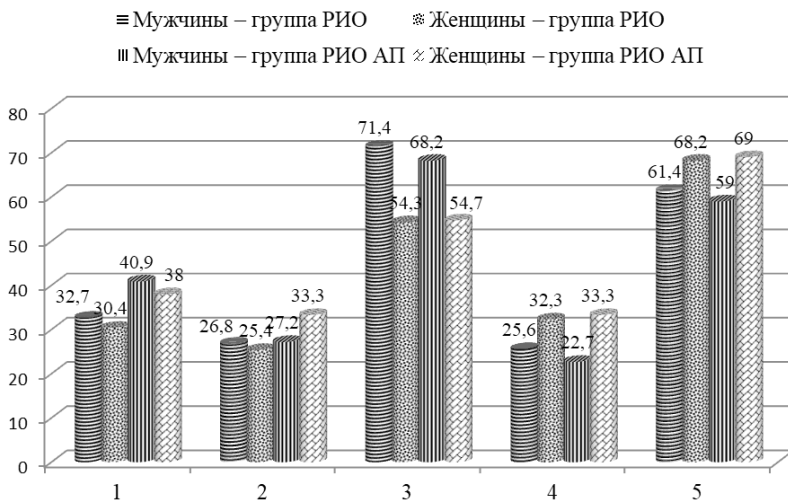


Рисунок 8. Сравнительный анализ выраженности уровней шкал базовых убеждений (WAS) у респондентов двух групп РИО и РИО АП (в %)

Примечание: 1. – доброжелательность, 2. – справедливость, 3. – образ Я, 4. – удача, 5. – убеждение о контроле.

Для выяснения субъективного мнения участников о возможных изменениях, которые с ними произошли под влиянием тренинга, нами был проведен контент-анализ их мнений по семи основным вопросам, касающихся их психоэмоционального состояния, настроения, жизненно важных приоритетов, ценностей, смысловых ориентаций, восприятия себя и окружающих (табл. 1).

В результате анализа субъективных мнений и ответов на вопросы участников программы следует отметить, что большинство мужчин (54,5 %) и женщин (66,6 %) отметили, что у них прекрасное настроение и самочувствие, они активны и хотят что-то изменить в своей жизни, например, из высказываний: способствовать процветанию региона, получить еще одно образование, освоить другую профессию, выучить китайский язык, заняться спортом, озеленить двор, заняться общественной деятельностью, стать волонтером, поехать отдыхать с друзьями, заняться развитием внуки и др.

Таблица 1.

Анкетный опрос участников Программы ФСЖС после ее прохождения

№ п/п	Вопросы	Ответы
1	Какое настроение в большей степени преобладало у Вас в последний месяц?	благоприятное неблагоприятное нейтральное
2	Испытывали ли Вы в последний месяц чувство депрессии, подавленного состояния и т. п.	да, иногда, нет
3	Хотелось ли Вам изолироваться от всех в период участия в тренинге, чувствовали ли вы себя одинокими?	да, иногда, нет
4	Какие ценности для Вас являются более важными на сегодняшний день?	напишите 3–5 жизненных ценностей
5	Какие жизненные сферы для вас являются приоритетными?	Напишите 3–5 жизненные сферы
6	Есть ли у Вас цель в жизни? Если да, как Вы предполагаете ее реализовать?	Опишите 3–5 предложениями
7	Как Вы сегодня воспринимаете себя? Окружающих?	позитивно нейтрально негативно

41 % мужчин отметили, что не испытывали депрессии в последний месяц. Несколько женщин (28,5 %) заметили, что у них бывали состояния подавленности и безысходности, особенно в часы обстрелов, они испытывали страх за жизнь своих детей и близких. 35,7 % женщин свидетельствовали, что уже привыкли к обстрелам, стараются не паниковать, действуют по заданному алгоритму безопасности. Желание изолироваться в период взаимодействия с участниками Программы возникало лишь у 9 % мужчин и 7,1 % женщин, что скорее всего связано с индивидуальными чертами характера, как они и отмечали. Многие указывали, что занятия помогли им больше открыться и другими глазами посмотреть на окружающих их людей. Важными ценностями для большинства

ПСИХОЛОГИЯ

участников являются: здоровье, жизнь, мир, добро, любовь, развития себя, творчество, стабильное материальное положение.

Для большинства мужчин (72,2 %) приоритетной жизненной сферой обозначена профессиональная, на втором месте – физическая активность и хобби. У женщин (69 %) приоритетными сферами жизни выявлены: семья, профессия, возможность полноценно отдыхать. Около половины мужчин (45,4 %) написали, что сегодня, несмотря на военное положение, они наметили для себя конкретные цели, которые надеются реализовать в ближайшее время. Практически треть мужчин (31,8 %) не видят пока возможности для постановки каких-либо целей, главное для них – «выжить», «сохранить свою семью», «чтобы закончилась война». 22,8 % мужчин не думают об этом вообще, «просто живут». У большинства женщин (54,7 %) цель одна – «здоровье близких», четверть (26,2 %) указывает на «окончание войны», 19,1 % женщин наметили для себя в ближайшее время реализовать личные цели, которые помогут им изменить жизнь к лучшему, несмотря на экстремальные условия.

Более трети мужчин (36,4 %) воспринимают себя позитивно, верят в свои силы и считают способными измениться; часть (22,7 %) считают, что им поздно менять что-то в себе, они нейтрально себя оценивают; некоторые (22,7 %) относятся к себе скептически: «какой есть», «каким мама родила», «люблю себя негодника»; 18,2 % негативно себя оценивают, понимают, что совершали много ошибок в жизни, но пока не видят способов, как можно исправить ситуацию и поменяться самому.

Женщины в большинстве своем воспринимают себя позитивно (64,3 %), считают, что «можно справиться с любыми неприятностями, когда веришь в себя и улыбаешься, прежде всего, себе». Более трети женщин (35,8 %) оценивают себя нейтрально или затрудняются о себе сказать что-то слишком хорошее «такая, как все», «нормальная», «не могу о себе сказать ни плохого, ни хорошего». К окружающим, особенно к тем, кого, хорошо знают у женщин и мужчин в основном отношение доброжелательное, но к незнакомым людям относятся с опаской, подозрением и осторожностью.

Обсуждение результатов

Таким образом, можно констатировать, что в процессе участия жителей из районов интенсивных обстрелов в Программе формирования смысло-жизненных стратегий, наметилась тенденция к позитивным трансформациям в их структуре жизненных смыслов. Однако, эти изменения незначительны и требуют более длительного коррекционного периода, с применением административного ресурса региона, задействованием специалистов различного спектра: медицинского, психологического, социального и др.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Рядинская Е. Н. Особенности адаптационных ресурсов мирных жителей, проживающих в зоне вооруженного конфликта, в контексте изучения трансформаций личности // Электронный журнал «Клиническая и специальная психология». 2017. Том 6, № 4. С. 105–124.

Рядинская Е. Н. Особенности разработки комплексно-структурной модели формирования смысловых стратегий личности в условиях вооруженного конфликта // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2018. № 2 (38). С. 114–133.

Рядинская Е. Н. Проявление симптомов посттравматического стрессового расстройства у мужчин и женщин, проживающих в условиях конфликта на востоке Украины // Электронный журнал «Клиническая и специальная психология». 2018. Том 7, № 3. С. 146–166.

Рядинская Е. Н. Предпосылки к разработке интегрального подхода к формированию смысловых стратегий личности в условиях вооруженного конфликта // Международный научный журнал «Вестник психофизиологии». 2018. № 3. С. 31–42.

Рядинская Е. Н. Анализ проявлений посттравматического стрессового расстройства у населения, проживающего в условиях конфликта // Психология человека и общества. 2018. № 4. С. 17–27.

Рядинская Е. Н. К проблеме исследований показателей ценностно-смысловой сферы населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). 2017. № 4 (42). С. 102–109.

Рядинская Е. Н. Анализ степени удовлетворенности базовых потребностей мирных жителей, проживающих в условиях вооруженного конфликта // Известия Саратовского университета. Новая серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, № 2. С. 206–213.

Рядинская Е. Н. Анализ качества жизни мирного населения, проживающего в условиях вооруженного конфликта // Baikal Research Journal. 2018. Т. 9, № 1. С. 151–163.

Рядинская Е. Н. Особенности разработки программы формирования смысловых стратегий в условиях вооруженного конфликта // Научный журнал «Научное обозрение: гуманитарные исследования». 2017. № 20-21. С. 60–72.

Шаров А. В. Трансформация ценностей в меняющемся мире // Вызовы современности и ответственность философа: материалы «Круглого стола», посвященного всемирному Дню философии. Кыргызско-Российский Славянский университет. Бишкек, 2003. С.85–88.

Ermakov P. N, Vorobyeva E. V., Saakyan O. S. The relationships between the achievement motivations and temperaments of psychology students with different

ПСИХОЛОГИЯ

lateral organization profiles // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. Vol. 8, № 1. P. 32–42.

Frankl V.E. *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*. New York: Simon & Schuster, 2011. 184 p.

Lens W., Paixão M.P., Herrera D. et al. Future time perspective as a motivational variable: content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation // *Japanese psychological research*. 2012. Vol. 54, № 3. P. 321–333.

Richards A., Ospina-Duque J., Barrera-Valencia M. et al. Posttraumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms, and psychosocial treatment needs in Colombians internally displaced by armed conflict: A mixed-method evaluation // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. 2011. Vol. 4, № 3. P. 384–393.

Wong P. T. P. *Toward a Dual-Systems Model of What Makes Life Worth Living // The Human Quest for Meaning* (2nd ed.). New York: Routledge, 2012. P. 3–22.

References

Ermakov, P. N., Vorobyeva, E. V., Saakyan, O. S. (2015). The relationships between the achievement motivations and temperaments of psychology students with different lateral organization profiles. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 32–42.

Frankl, V. E. (2011)/ *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*. New York, NY: Simon & Schuster.

Lens, W., Paixão, M.P., Herrera, D. et al. (2012). Future time perspective as a motivational variable: content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese psychological research, Special issue: Time perspective study now*, 54(3), 321–333.

Richards, A., Ospina-Duque, J., Barrera-Valencia, M. et al. (2011). Posttraumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms, and psychosocial treatment needs in Colombians internally displaced by armed conflict: A mixed-method evaluation. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 4 (3), 384–393.

Ryadinskaya, Ye. N. (2018). Analysis of the degree of satisfaction of the basic needs of civilians living in conditions of an armed conflict. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Bulletin of Saratov University. New series. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 18 (2), 206–213 (in Russ.).

Ryadinskaya, Ye. N. (2018). Analysis of the manifestations of post-traumatic stress disorder in the population living in conflict conditions. *Psikhologiya cheloveka I obshchestva = Psychology of man and society*, 4, 17–27 (in Russ.).

Ryadinskaya Ye. N. (2018). Analysis of the quality of life of the civilian population living in the conditions of an armed conflict. *Baikal Research Journal*, 9(1), 151–163 (in Russ.).

Ryadinskaya, Ye. N. (2017). Features of adaptation resources of civilians living in an armed conflict zone in the context of studying personality transformations.

Elektronnyi zhurnal «Klinicheskaya I spetsial'naya psikhologiya» = *Electronic journal «Clinical and Special Psychology»*, 6(4), 105–124 (in Russ.).

Ryadinskaya, Ye. N. (2018). Features of the development of a complex-structural model of the formation of life-sense strategies of an individual in conditions of an armed conflict. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya «Psikhologo-pedagogicheskiye nauki»* = *Bulletin of the Samara State Technical University. Series «Psychological and pedagogical sciences»*, 2 (38), 114–133 (in Russ.).

Ryadinskaya, Ye. N. (2017). Features of the development of the program for the formation of life-sense strategies in an armed conflict. *Nauchnyi zhurnal «Nauchnoye obozreniye: gumanitarnye issledovaniya»* = *Scientific journal «Scientific Review: Humanitarian Research»*, 20-21, 60–72 (in Russ.).

Ryadinskaya, Ye. N. (2018). Manifestation of symptoms of post-traumatic stress disorder in men and women living in conflict conditions in eastern Ukraine. *Elektronnyi zhurnal «Klinicheskaya I spetsial'naya psikhologiya»* = *Electronic journal «Clinical and Special Psychology»*, 7(3), 146–166 (in Russ.).

Ryadinskaya, Ye. N. (2017). On the problem of investigating indicators of the value-semantic sphere of the population living in the zone of armed conflict. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskiye nauki (teoriya i praktika professional'nogo obrazovaniya)* = *Bulletin of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences (Theory and Methods of Professional Education)*, 4 (42), 102–109 (in Russ.).

Ryadinskaya, Ye. N. (2018). Prerequisites for the development of an integral approach to the formation of life-sense strategies of an individual in an armed conflict. *Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal «Vestni kpsikhofiziologii»* = *International scientific journal «Bulletin of Psychophysiology»*, 3, 31–42 (in Russ.).

Sharov, A.V. (2003). Transformation of values in a changing world. In I. I. Ivanova (Ed.), *Challenges of our time and the responsibility of a philosopher: Proceedings of the "Round Table" dedicated to the World Philosophy Day* (pp. 85–88). Bishkek: Kyrgyz-Russian Slavic University. (in Russ.).

Wong P.T.P. (2012). *Toward a Dual-Systems Model of What Makes Life Worth Living. The Human Quest for Meaning* (2nd ed.). New York: Routledge.

УДК 159.99

Личностные предикторы участников деструктивных групп

Светлана В. Хусаинова

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Российская Федерация

E-mail: sv_husainova@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8121-0549>

Аннотация

Статья посвящена выявлению личностных предикторов как проблемы связи личностных особенностей и радикальной направленности лиц категории особого внимания. Новизна исследования состоит в том, что выявлены личностные предикторы лиц категории особого внимания. **Во введении** проведено теоретико-методологическое обоснование изучения личностных предикторов участников деструктивных групп. **Методы.** В рамках эмпирической части работы представлены результаты экспериментального исследования по следующим методикам: методика определения ценностных ориентаций М. Рокича; методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева, методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан); методика «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index) – опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте, методика «Структура мотивации» С. В. Хусаинова. **Результаты.** По методике на выявление структуры мотивации личности определено, что ведущая мотивационная активность личности связана с проявлением социальной активности. Факторы направляющие активность объединены друг с другом показывают устремленность выстраиваемых отношений: общество (мотивы – друзья, знакомые, соседи, сотрудники), семья (мотив – дети) и самооценка (мотив – отношение к респонденту). Материальная и религиозная активность находятся на втором плане. Автором показано, что деструктивное поведение одно из ведущих объектов вызывающих интерес для проведения исследований в современной психологии. Проблема изучения деструкций несет в себе попытки объяснить предпосылки поведения деструктивной направленности. **Обсуждение результатов.** Особый интерес вызывает изучение особенностей деструктивного поведения у лиц категории особого внимания. Эти данные указывают на то, что необходимо проводить регулярное изучение личности в области деструктивного поведения радикально настроенных групп. Полученные результаты исследования могут использоваться психологами в области деструктивного поведения.

Ключевые слова

личность, агрессивность, личностные предикторы, девиация, деструктивные группы, лица категории особого внимания

Personal predictors of participants in destructive groups

Svetlana V. Khusainova

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russian Federation

E-mail: sv_husainova@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8121-0549>

Abstract

The article is devoted to the identification of personal predictors as a problem of the connection of personal characteristics and the radical orientation of persons of the category of special attention. The novelty of the study is that personal predictors of persons of the special attention category have been identified. In the Introduction, a theoretical and methodological justification for the study of personal predictors of participants in destructive groups was carried out. As part of the empirical part of the work, the results of the experimental study on methods are presented - the methodology for determining the value orientations of M. Rokich; the technique "Meaningful orientations" (LSS) by D. A. Leontiev, the technique for diagnosing self-esteem Dembo-Rubinstein (modification by A.M. Parishioner); Life Style Index technique - questionnaire by R. Plutchik, G. Kellerman, H.R. Conte, methodology "Motivation Structure" by S.V. Khusainov. According to the methodology for identifying the personality motivation structure, it is determined that the leading motivational activity of the personality is associated with the manifestation of social activity. Factors guiding activity are united with each other show the aspiration of the relationship being built, and this is society (motives - friends, acquaintances, neighbors, employees), family (motive - children) and self-esteem (motive - attitude to the respondent). Material and religious activity is in the background. The author showed that destructive behavior is one of the leading objects of interest for research in modern psychology. The problem of studying destruction involves attempts to explain the prerequisites of destructive behavior. Of particular interest is the study of the features of destructive behavior in persons of the category of special attention. These data indicate that it is necessary to conduct regular personality studies in the field of destructive behavior of radical groups. The results of the study can be used by psychologists in the field of destructive behavior. The article was prepared as part of the implementation of the program "Ethnocultural diversity of Russian society and strengthening of the all-Russian identity." Project "Factors and Causes

of Personality Radicalization in a Culturally Complex Regional Community."

Keywords

personality, aggressiveness, predictors, deviation, destructive groups, individuals of the special attention category

Введение

Деструктивные формы поведения личности представляют собой широкий спектр проявлений отклоняющихся от социальных норм, касающихся повреждения или лишения самого себя жизни или здоровья, разрушения целостности семьи, уничтожение социальных и культурологических норм общества и прочее.

В зарубежных исследованиях проблему деструктивности раскрывает Э. Фромм, поддерживая биосоциальную точку зрения, обуславливая первичность психических процессов определяющих структуру социальных феноменов (Fromm, 1994). А. Бандура, в инстинктивистской теории раскрывая агрессивность, показал, как отрицательный опыт порождает ответное агрессивное поведение, относительно негативного отношения вызвавшего эмоциональное возбуждение (Bandura A., 1973). Л. Берковиц, в теории посылов к агрессии отводил главную роль стимулу, приобретающему способность вызывать агрессию, в его связи с пережитым ранее дискомфортом (Berkowitz, 1990).

Анализ различных научных подходов к определению личностных и психологических предикторов деструктивного типа поведения показал проявление особенностей, в котором присутствуют такие элементы, как: поиск переживаний, поиск опасностей и приключений, раскованность, скука (Хусаинова, Хакимзянов, 2019).

А. А. Реан описывает характерологические особенности личностных деструкций, характеризуя делинквентное, преступное поведение, определяет характер с точки зрения иерархии и упорядоченности индивидуально-психологических устойчивых личностных особенностей, которые начинают формироваться в жизни и деятельности проявляясь в типичном для личности способе реагирования в общении, деятельности и поведении (Реан, 1991).

А. А. Ощепков описывает взаимосвязи характерологических особенностей с ценностными ориентациями и проявление девиантного поведения (Ощепков, 2008).

С точки зрения психологии терроризма, понимание деструкций осуществляется в рассмотрении характерологических особенностей личности террориста и их негативной формы поведения.

Исследуя террористические проявления, В. В. Виктюк выявил, что готовность к насилию является основанием терроризма, где склонность человека к агрессии, уходит в его биологическую сущность. У каждого человека данные

качества имеют собственную степень выраженности. Приведение к норме этих качеств возможно лишь при грамотном психологическом сопровождении, соблюдении правовых и культурных норм (Витюк, 1993).

С. Н. Еникополов считает, что, «несмотря на наличие определенного числа общих психологических качеств, говорить о существовании единого личностного террористического комплекса нет оснований. Он выделяет два относительно явных психологических типа, часто встречающихся среди террористов. Первый тип отличается высоким интеллектом, уверенностью в себе, высокой самооценкой, стремлением к самоутверждению. Второй – это тип не уверенного в себе неудачника, со слабым «Я» и низкой самооценкой. Но, как замечает автор, несмотря на явно выраженную противоречивость характеристик этих типов, есть черты, свойственные обоим. Это высокая агрессивность, постоянная готовность защитить свое «Я», стремление самоутвердиться, чрезмерная поглощенность собой, незначительное внимание к чувствам и желаниям других людей, фанатизм, поиск источников своих личных проблем вне себя» (Ениколопов, 2006, С. 29).

В своем стремлении понять мотивы, характерологические и психологические особенности исламских террористов французские исследователи учитывают религиозные и политические факторы (Guibet, 2017).

Любому поведенческому акту присущ мотив, который может не соответствовать общепринятым нормам. Совершенное антиобщественное действие, либо бездействие с прямым или косвенным умыслом, является волевым, сознательным, целенаправленным и мотивированным.

Отмечено влияние внешней среды и внутренних условий на мотивацию, где следствием является ее зависимость от их взаимодействия.

Мотивы преступного поведения проявляются с позиции антисоциальности, рассматриваются с позиции преобладания материальных побуждений над духовными, в условиях, где доминируют побуждения, дифференцируемые по типу влечения, а не долга, побуждения реализуются в отношении недалеких целей, и низком их уровне в иерархии системы общепринятых ценностей общества. Физическое несовершенство может также отложить отпечаток на мотивации преступного поведения. Необходимо учитывать специфику личности каждого преступника, его биологические особенности и психологические характеристики для выяснения их роли в формировании доминирующих мотивов поведения.

Людам присуще подчеркивать свои социально желаемые качества личности, что для большинства является следствием оправдания собственной мотивации.

Методы

В качестве основных методов исследования использовались качественные, среди которых: «участвующее наблюдение», глубинное интервью, а также – тест

ПСИХОЛОГИЯ

на определение ценностных ориентаций М. Рокича; тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, тест «Индекс жизненного стиля» – опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте, тест на выявление самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан); тест «Структура мотивации» С. В. Хусаиновой.

Выборку исследования составили лица категории особого внимания: участвующие в экстремистских и террористических организациях и получившие за это наказание.

Исследовательской гипотезой явилось то, что факторы, влияющие на формирование радикального типа личности с выраженной аутоагрессией находятся в сложной динамической связи, в которой именно их взаимная опосредованность становится первичной основой для последующей девиации.

Результаты

Целью нашего исследования имелось выявить личностные предикторы у лиц категории особого внимания. Для реализации этой цели были получены результаты по методу глубинного интервью, в котором участвовали лица категории особого внимания, участвующие в экстремистских и террористических организациях и получившие за это наказание. На основании проведенного глубинного интервью выявлено: личность колеблющаяся, неустойчивая, надеется на хорошее будущее. Проявление активности, связано с саморазвитием и направлено на разрешение внутреннего конфликта. Выявлено отсутствие конкретного намерения в жизни. Контакты с другими людьми намеренно ограничены, объясняет это неприятием других людей (высокомерных и непонимании их). Энергично ищет информацию: «нет желания вернуться назад». Развитие межнациональных отношений объясняет тем, что является представителем религии, не хочет войны, отсутствуют искушения, стремление «не вернуться назад». Выражен мотив, связанный со стремлением к обладанию материальными ценностями, активность, связана с отдыхом, развлечениями и направлена на семью. Проявляет не располагающую к себе манеру общения. Выявлено присутствие желания все изменить, отличить добро от зла, отсутствие страха и отсутствие желания протестовать.

Выявлена социальная дезадаптация связанная с частичной, и можно сказать, полной утратой способности самостоятельно приспосабливаться к условиям социальной среды (Рис. 1). Социальная дезадаптация личности проявляется в нарушении взаимодействия микросреды и способах осуществления социальной роли, отвечающей внутренним возможностям. Особенности структуры мотивации у представителей радикального ислама по методике «Структура мотивации» показаны на Рисунке 1.



Рисунок 1. Структура мотивации лиц категории О-В.

Респонденты прошлое характеризуют свободно, оно связано с возможностью критично оценивать прожитые жизненные потребности. Низкая оценка мотивов: критичного «отношения к себе» № 12, «отношение к религии» № 15 и мотив «отношение к Богу» № 14 показывают, что данная мотивационная активность оценивается значимой и требующей реализации.

Результаты оценки мотивов настоящего времени показывают, что в данный момент присутствует удовлетворенность своей оценкой обществом и выстроенными отношениями в социуме. То есть, в настоящем конфликтные отношения с окружением являются нормой, и нет желания, заботится о выстраивании отношений, они уже выстроены, развилась низкая критичность относительно своих действий и низкая способность к оценке своих возможностей. Это видно из высоких оценок мотивов в 10 баллов по выявленным факторам.

Описание оценок мотивов, связанных с будущим охарактеризованы, как светлое будущее, где все хорошо и нет преград к достижению цели. Большинство оценок мотивов равны 10 баллам, это говорит об эмоциональной вовлеченности в данную проблему, а также нечувствительности к своим ошибкам, неудачам и оценке окружающих.

При анализе структуры мотивации в настоящем выявлены низкие показатели по шкале социальной мотивации: фактор труд, мотив № 6 «профессия» – выявлены средние оценки своих профессиональных возможностей; фактор самооценка – мотив № 12 «отношение к себе» – средняя оценка. Оценка данных мотивов – это

ПСИХОЛОГИЯ

возможность проведения работы по улучшению профессиональных навыков и принятия себя. Высокая оценка всех остальных мотивов в 10 баллов, говорит о не критичности в оценке событий жизни и, несомненно, мешает социальной приспособленности до полного самоустранения.

В структуре мотивации имеются составляющие религиозной и социальной активности. Выявлен ведущий мотив религиозной мотивации «отношение к религии», как фактор в необходимости изменения представлений о жизни. Выявлена ведущая мотивационная активность личности, связанная с проявлением асоциальной активности. Выявлена социальная дезадаптация, которая проявляется в нарушении взаимодействия со средой, как невозможность осуществления соответствующей возможностям позитивной роли в микросоциальных условиях (Галиева, Палеха, 2019).

Анализ результатов полученных по методике определения ценностных ориентаций М. Рокича, показал, что испытуемые в данный период времени понимают жизненную ситуацию и себя, выделяя ведущие для них терминальные ценности: здоровье, счастливая семья, присутствие хороших и преданных друзей, материальная обеспеченность, работа, активная жизнь. Конкретные ценности преобладают над абстрактными, ценности личной жизни и профессиональной самореализации находятся в равновесии.

Выявлены инструментальные ценности относительно которых респонденты стремятся реализовать ценности цели: твердая воля, результативность деятельности, воспитанность, принятие жизни, честность, независимость.

По методике «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева выявлен показатель наличия цели в будущем у испытуемых, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Они воспринимают свою жизнь интересной, наполненной смыслом и эмоционально окрашенной. Респонденты подчеркивают удовлетворенность самореализацией, пройденным отрезком жизни. Локус контроля – Я, дает представленность себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Выявлен средний уровень локус контроля – жизнь, определяющий возможность проведения контроля своей жизни, возможности принимать решения и воплощать их в жизнь.

При изучении самооценки (методика Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан)) выявлено: уровень притязаний по шкалам «ум, способности», «характер», «умение многое делать своими руками», «уверенность в себе» завышен, характеризуется нереалистическим, некритическим отношением к собственным возможностям. Высота самооценки по шкалам «ум, способности», «характер», «реалистическая, адекватная (45–74 балла). По остальным шкалам самооценка завышена (75–100 баллов).

Результаты по методике Индекс жизненного стиля (LifeStyleIndex) – опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте выявлено, что механизмы психологической защиты – это способ защиты от внутренних и внешних напряжений (Кружкова, Шахматова, 2006). Данные механизмы имеют начало формирования в межличностном отношении, где впоследствии они приобретают индивидуальные формы защитного поведения. Общая напряженность психологических защит (30 %) – низкий уровень. Выявлен наиболее высокий индекс напряженности следующих механизмов: конструктивные психологические защиты.

Обсуждение результатов

Личностные предикторы в современных исследованиях не имеют однозначного характера, так как нет единого определения понятия личность, это понятие определено сложностью самого феномена. Изучение человека с точки зрения психологии выделяет свой специфический аспект. Личность – одна из самых сложных категорий в психологии. Описание личности можно найти в различных направлениях изучения психики человека: юридической, возрастной, социальной, медицинской и пр. Акцент на личность делается в каждом направлении.

В исследовании проведена актуализация проблемы прогнозирования и выявления предикторов деструктивного поведения. Выявлено, что деструктивная личность характеризуется, как агрессивная, с неустойчивыми эмоциональными переживаниями, высоким уровнем нейротизма, раздражительная, доминирующая, незащищенная, независимая, с выраженной ригидностью, конфликтная, с неадекватной самооценкой и необоснованно самоуверенная.

Поставленная гипотеза исследования, заключающаяся в том, что факторы, влияющие на формирование радикального типа личности с выраженной аутоагрессией находятся в сложной динамической связи, в которой именно их взаимная опосредованность становится первичной основой для последующей девиации, подтверждена.

Заключение

Изучение личностных предикторов как проблемы связи личностных особенностей и радикальной направленности лиц категории особого внимания необходимо проводить на уровне нарративно-императивного подхода. Данный подход эффективен для обоснования полученных результатов при изучении личностных предикторов участников деструктивных групп. Эмпирическое исследование показало необходимое регулярное изучение у лиц категории особого внимания ценностных ориентаций, самооценки, жизненного стиля, структуры мотивации и др. Особенности структуры мотивации личности определены тем, что ведущая мотивационная активность личности связана с необходимостью проявления социальной активности. Выявлено, что личностными предикторами

ПСИХОЛОГИЯ

деструктивного поведения являются: получение новых ощущений, желание получать успех, переживание тревоги, страха, высокий уровень агрессии, высокий уровень нейротизма, раздражительность, ригидность, доминирование, незащищенность, практичность, зависимость, конфликтность, авантюризм, неадекватная самооценка, самоуверенность. Это одно из ведущих объектов вызывающих интерес для проведения исследований в современной психологии. Проблема изучения деструкций несет в себе попытки объяснить предпосылки поведения деструктивной направленности. Изучение деструктивного поведения личности лиц категории особого внимания вызывает большой интерес и станет предметом нашей дальнейшей работы в этом направлении.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности

Статья подготовлена в рамках реализации программы «Этнокультурное многообразие российского общества и укрепление общероссийской идентичности». Проект «Факторы и причины радикализации личности в культурно сложном региональном сообществе».

Литература

- Витюк В. В. Некоторые проблемы терроризма в аспекте современных конфликтных ситуаций (соображения террологов) // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технология разрешения: сб. науч. тр. 1993. Вып. № 4. С. 50–55.
- Галиева Р. О., Палеха Е. С. Предпосылки радикализации и вовлечения учащейся молодежи в деятельность террористических организаций // «Казанский педагогический журнал». 2019. № 3. С. 108–114
- Ениколопов С. Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. 2006. № 1(1). С. 28–32.
- Злоказов К. В. Каптушев С. С. Представление о цели деструктивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2018. № 1 (42). С. 93–100.
- Кружкова О. В., Шахматова О. Н. Психологические защиты личности: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Российского гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 153 с.
- Ощепков А. А. Социально-психологический анализ характерологических особенностей личности девиантного подростка. // Общество и право. 2008. №1 (19). С. 275–279.
- Реан А. А. Характерологические особенности подростков-делинквентов. Экспериментальные исследования. // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 139–144.
- Хусаинова С. В. Внешнее влияние, как фактор безопасности образовательной среды // Научное мнение. 2018. № 1. С. 85–92.

Хусаинова С. В., Палеха Е. С., Галиева Р. О., Хакимзянов Р. Н. Девиантность VS экстремизм: термины, предпосылки, исследования // сб. науч. тр. Казань: Изд-во ФГБНУ «ИППСП». 2019. 78 с.

Хусаинова С. В., Хакимзянов Р. Н. Исследование психологических особенностей личности склонной к девиантному поведению // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 195–200.

Bandura A. Aggression: a social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1973. 400 p.

Berkowitz L. On the formation and regulation of anger and aggression: a cognitive-neoassociationistic analysis // American Psychologist. 1990 Vol: 45 (4), P. 494–503. doi: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.45.4.494>

Guibet C. Lafaye Portraits de terrorists. Décrire et juger plutôt que comprendre: l'action politique violente vue par la presse. // Communication. 2017: Vol. 34/2. doi: <https://doi.org/10.4000/communication.7354>

Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness // Monography. New York: Holt Rinehart & Winston, 1973. P. 521.

Khusainova S., Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers) // Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th – 13th. Seville, Spain. 2019. P. 3670–3675.

References

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: a cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494–503. doi: [10.1037//0003-066x.45.4.494](https://doi.org/10.1037//0003-066x.45.4.494).

Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Galieva, R. O., & Palekha, E. S. (2019). Prerequisites for radicalization and involvement of young students in the activities of terrorist organizations. *Kazan Pedagogical Journal*, 3, 108–114. (in Russ.).

Guibet, C. L. (2017). Portraits de terrorists. Décrire et juger plutôt que comprendre: l'action politique violente vue par la presse. *Communication*, 34(2), doi: [10.4000/communication.7354](https://doi.org/10.4000/communication.7354)

Khusainova S., & Palekha K. (2019). Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers). In *Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 3670–3675). Seville.

Khusainova, S. V. (2018). External influence as a factor in the safety of the educational environment. *Scientific opinion*, 1, 85–92. (in Russ.).

ПСИХОЛОГИЯ

Khusainova, S. V., & Khakimzyanov, R. N. (2019). Study of psychological features of the personality prone to deviant behavior. *Kazan pedagogical journal*, 6 (137), 195–200. (in Russ.).

Khusainova, S. V., Palekha, E. S., Galieva, R. O., & Khakimzyanov, R. N. (2019). *Deviancy VS extremism: terms, prerequisites, research*. Kazan: FGBNU «IPPSP». (in Russ.).

Kruzhkova, O. V., & Shakhmachova, O. N. (2006). *Psychological protection of the individual: a tutorial*. Ekaterinburg: Publishing house of the Russian State Vocational Pedagogical University. (in Russ.).

Oshchepkov, A. A. (2008). Socio-psychological analysis of the characteristic features of the personality of a deviant teenager. *Society and Law*, 1(19), 275–279. (in Russ.).

Rean, A. A. (1991). Characteristic features of delinquent adolescents. Experimental research. *Psychology issues*, 4, 139–144. (in Russ.).

Vityuk, V. V. (1993). Some problems of terrorism in the aspect of modern conflict situations (considerations of terrologists). In *Social conflicts: expertise, forecasting, resolution technology* (pp. 50–55). Moscow. 1993. (in Russ.).

Yenikolopov, S. N. (2006). Terrorism and aggressive behavior. *National Psychological Journal*, 1(1), 28–32. (in Russ.).

Zlokazov, K. V., & Kappushev, S. S. (2018). Idea of the purpose of destructive behavior. *Applied Legal Psychology*, 1(42), 93–100. (in Russ.).

УДК 159.9.072.43

Психологические детерминанты агрессии родителей: возможности самоконтроля

Татьяна Н. Щербакова, Елена А. Забара*

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*E-mail: zabaraelena@mail.ru

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5006-2910>

Аннотация

Во введении обоснована актуальность прикладного изучения детерминации агрессивной активности родителя в контексте внутрисемейных отношений. Представлены основные теоретические аспекты, связанные с агрессией родителей. Описаны основные проекции транслируемых моделей агрессивного поведения родителей в самоотношении и активности ребенка. Также во введении содержательно характеризуются способы регуляции и контроля за проявлениями агрессии в пространстве детско-родительских отношений. Дан сопоставительный анализ деструктивной и «биологически адаптированной» агрессии в системе детско-родительских отношений. В разделе **Методы** представлен диагностический инструментарий, позволяющий изучить уровень агрессивности родителей, особенности детско-родительских отношений, стиль саморегуляции и представления о причинах агрессии и допустимости ее проявлений в общении с ребенком. В **Результатах** показана роль эмоционального интеллекта и психологической компетентности родителей в построении конструктивных, психологически благополучных отношений родитель-ребенок в семье. Раздел «Результаты» также включает описание и интерпретацию результатов эмпирического исследования характеристик родителей с разным типом выраженности показателей агрессивности и враждебности, общего уровня саморегуляции, сформированности эмоционального интеллекта. В **Обсуждении результатов** представлен анализ психологических детерминант различных моделей агрессивного поведения родителей. Дискуссия включает типизацию факторов, детерминирующих агрессивную активность со стороны родителей, представлен психологический портрет «агрессивного родителя». В **выводах** изложена установленная в результате эмпирического исследования взаимосвязь показателей агрессии и саморегуляции, агрессии и эмоционального интеллекта. Показана роль развития индивидуальной саморегуляции и эмоционального интеллекта в определении способности родителей управлять своим поведением и эмоциональным состоянием, в гармонизации взаимоотношений с ребенком. По результатам проведенного исследования предлагается разработать программу

ПСИХОЛОГИЯ

профилактики и психологической коррекции агрессии родителей, компонентом которой будет являться повышение уровня развития эмоционального интеллекта и общего уровня саморегуляции.

Ключевые слова

агрессия, саморегуляция, эмоциональный интеллект, самоконтроль, ребенок, родители, детско-родительские отношения, детерминанты агрессии

Psychological determinants of parental aggression: opportunities for self-control Abstract

Tatyana N. Sherbakova, Elena A. Zabara*

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

*Corresponding author. E-mail: zabaraelena@mail.ru

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5006-2910>

Abstract

The **Introduction** of this work substantiates the relevance of the applied research, which determines a parental aggression in the context of intra-family relations. Theoretical aspects related to the parental aggression, as well as aggressive parental behavior models and their projections onto the child's self-attitude and activity, are also described in the introductory part. The introduction also contains substantive characteristics of the regulatory and control means over the aggression manifestation in the field of child-parent relations. Comparative analysis of the destructive and «biologically adapted» aggression in the field of child-parent relations is also presented in the introduction of this work. The **Methods** part presents a diagnostic toolkit used primarily to study parental aggression level and features of child-parent relations, as well as ways of self-regulation, reasons for aggressive behavior and its acceptability in a communication with a child. The **Results** part explores the role of emotional intelligence and parent's psychological competence in the process of building productive and healthy relations between a parent and a child. This chapter also contains the description and interpretation of the empirical research conducted to evaluate different characteristics of parents, such as level of aggression and hostility, level of self-regulation and state of the emotional intelligence. The **Discussion** part includes the analysis of the factors determining parental aggressive behavior. These factors are categorized and used to create the psychological profile of an «aggressive parent». In the **conclusion** part of this work, the relation between aggression and self-regulation, as well as between aggression and emotional intelligence, which was found during the empirical research. The influence of increasing self-regulation and emotional intelligence at the ability of parent to control their behavior and emotions, as well as role of these factors in building healthy

child-parent relations are also shown in this chapter. Based on the results of this work, we propose to develop a program for the prevention and psychological correction of parental aggression. The main idea of this program is to raise the level of emotional intelligence and the general level of self-regulation.

Keywords

aggression, self-regulation, emotional intelligence, self-control, child, parents, parent-child relationships, determinants of aggression

Введение

В социальной ситуации развития сегодняшнего дня агрессивность является одной из характеристик семейного взаимодействия, что имеет ряд негативных психологических «шлейфов опыта» ребенка, с большой долей вероятности проявляющихся в будущем в виде деструкций различного рода. В современной психологии все более актуальными являются прикладные исследования психологических детерминант агрессии родителей, а также выявления эффективных способов ее самоконтроля и саморегуляции (Baumeister, 2007).

Психологи рассматривают феномен агрессии родителей как конативную проекцию определенного внутреннего эмоционального состояния: чувства враждебности, гнева, негодования. Деструктивная модель поведения взрослого может находиться в континууме от физических и вербальных проявлений агрессии в адрес ребенка до невербальных символических сигналов. В психологических теориях агрессии подчеркивается определенная амбивалентность: деструктивная и конструктивная агрессия.

Последняя определяется как «биологически адаптированная» характеристика активности личности родителя, которая позволяет добиваться определенных целей или безусловного выполнения требований и соблюдения правил и границ.

Деструктивная агрессия в свою очередь вносит разрушительные тенденции во взаимоотношения родителей и детей (излишний контроль, неуважение, враждебность, отчужденность, злоба, гнев, раздражение, самобичевание, ненависть, сварливость, жестокость), может провоцировать формирование заниженной самооценки у развивающейся личности, психологических комплексов, закрепление агрессивных паттернов поведения, как дозволенных способов решения проблем (Бэрон, 1999; Ботова, 2012).

Психологи сегодня отмечают общую нарастающую тенденцию к нарастанию проявлений агрессии в обществе в виде широкомасштабного выхода эмоций из-под контроля, в том числе и в пространстве внутрисемейных отношений. В исследованиях психологов подчеркивается идея о том, что излишняя импульсивность, недостаточный самоконтроль в проблемных ситуациях может провоцировать отступление от декларируемых принципов морали, так как,

ПСИХОЛОГИЯ

по существу, способность контролировать эмоции и поведение составляет основу воли и характера личности. Исследователи отмечают, что рост рисков в сфере эмоциональной жизни общества требует поиска эффективных средств купирования и снижения нарастания агрессивности, к которым можно отнести совокупность нарабатываемых и закрепляемых привычек субъективного контроля (Илгамова, 2011).

К эффективным средствам следует также отнести повышение психологической, коммуникативной и эмоциональной компетентности и развитие осознанной саморегуляции в управлении агрессией (Carver, 2002). Об этом говорят полученные нами результаты эмпирического исследования, проведенного в рамках разработки проблематики взаимосвязи агрессии (враждебности) и таких показателей, как общий уровень саморегуляции, эмоциональный интеллект и длительность в браке.

Методы

В работе использованы следующие методики:

1. Авторская анкета для родителей, проявляющая склонность к агрессии (Е. А. Забара, Т. Н. Щербакова).
2. Диагностика агрессивности по тесту Басса-Дарки;
3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой;
4. Тест-опросник родительского отношения (А. Я Варга и В. В. Столин);
5. Диагностика «эмоционального интеллекта» по Н. Холлу.

Программа эмпирического исследования включала: 1) изучение и сравнительный анализ характеристик родителей с разным типом выраженности показателей агрессивности (враждебности), общего уровня саморегуляции и эмоционального интеллекта с дальнейшим разделением респондентов на группы с существенными признаками; 2) установление характера взаимосвязи показателей агрессии и саморегуляции, агрессии и эмоционального интеллекта, а также агрессии и длительности брака; 3) математико-статистическая обработка данных с целью обнаружения явно не наблюдаемых взаимосвязей (корреляционный анализ); 4) составление психологического портрета агрессивного родителя на основе анализа и обобщения полученных эмпирическим путем данных.

Результаты

Полученные результаты эмпирического исследования показали, что для родителей с высокой выраженностью агрессивности (и враждебности) существует отрицательная корреляционная связь между агрессивностью и общим уровнем саморегуляции ($r = -0,59$, $p \leq 0,05$), а также между агрессивностью и эмоциональным интеллектом ($r = -0,63$, $p \leq 0,05$). Иными словами, развитие индивидуальной саморегуляции и эмоционального интеллекта определяет

способность человека управлять своим состоянием и поведением и наоборот, недостаток их развития способствует повышению агрессивности или враждебности. Чем ниже эмоциональный интеллект, тем больше невозможность осознавать эмоции, управлять ими, своим поведением, а также распознавать свои или чужие эмоции, что выражается в деструктивных формах (физической, вербальной или косвенной) агрессии. Т. е. если у родителя нет способности, например, к эмпатии, проявляющейся в способности к осознанному сопереживанию текущему эмоциональному состоянию ребенка, то не возникает желания позаботиться о нем, оказать ему помощь и стать более внимательным к нему. Таким образом, умение различать, анализировать эмоциональное состояние ребенка, способность родителя к сопереживанию и сочувствию, а также контакт с собственными эмоциями являются важными составляющими эмоционального интеллекта родителя и важным условием для гармоничной целостной личности. Внутренняя дисгармония родителя, проявляющаяся, например, в агрессивности или враждебности по отношению к ребенку, может, таким образом, свидетельствовать о низком эмоциональном интеллекте. Однако родители по своему психологическому статусу являются более ответственным за развитие детско-родительских отношений, за большую осознанность своего внутреннего состояния, а также ответственны за развитие таких навыков осознанности, поэтому повышение общего уровня саморегуляции и эмоционального интеллекта является важной задачей каждого родителя.

Также общий уровень саморегуляции для респондентов с высокими уровнями агрессивности (и враждебности) значимо положительно коррелирует с эмоциональным интеллектом ($r = 0,36$, $p \leq 0,05$), т. е. с помощью эмоционального интеллекта есть возможность управлять эмоциями, быть с ними в контакте, что дает возможность более осознанно управлять своей целенаправленной активностью через общий уровень саморегуляции. По мнению Д. Гулман (2019), у человека есть два ума: один думает (рациональный ум), другой чувствует (эмоциональный ум) и люди с высоким коэффициентом умственного развития и низким уровнем эмоционального интеллекта или наоборот – редкое «явление». В его исследованиях эмоционального интеллекта приводятся данные о существовании незначительной корреляции между показателем умственного развития и некоторыми аспектами эмоционального интеллекта. В нашей работе общий уровень саморегуляции, как «рациональный ум» также положительно коррелирует с эмоциональным интеллектом.

Длительность брака имеет положительную корреляцию с общим уровнем саморегуляции ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$) и эмоциональным интеллектом ($r = 0,48$, $p \leq 0,05$), что может говорить о более осознанном подходе к своей родительской роли в наиболее старшем возрасте, когда появляется больше понимания возрастных особенностей развития ребенка. Такое отношение благоприятно сказывается

ПСИХОЛОГИЯ

на эмоциональных отношениях между родителем и ребенком. Между длительностью брака и агрессивностью корреляция выявлена обратная ($r = -0,49$, $p \leq 0,05$), т. е. агрессивность и враждебность снижается со временем.

Обсуждение результатов

Во многих исследованиях современные ученые приходят к выводам о том, что агрессивное поведение, как модель активности, зарождается с детства в семье. При большом количестве существующих детерминант агрессии родителей одной из самых существенных факторов является воспроизведение родительских ролевых моделей, с которыми ребенок сталкивался в своем детстве (Кириленко, 2013). В психологии объясняют такое «воспроизводство отношений» через механизм идентификации, когда ребенок интериоризирует способы родительского отношения и управления поведением.

При этом подчеркивается, что достаточно часто субъект склонен проявлять во взрослом возрасте с насилие, если он был регулярно свидетелем агрессии в семье или жертвой физических наказаний (Бадонов, 2015).

Также в современных исследованиях детерминант человеческой агрессии выделяют две тенденции: ситуационную (факторы внешней среды) и личностную (индивидуально-психологические особенности).

Однако сегодня наиболее популярной является точка зрения полидетерминированности проявлений агрессии. В данном ракурсе приводится следующая совокупность детерминирующих факторов агрессии:

- биологические детерминанты: наследственность, генетическая предрасположенность;
- социальные детерминанты: агрессия как результат научения («выученная реакция»), прямая зависимость насилия от числа увиденных агрессивных сцен, которые «запускают» или «включают» механизмы подражания, механизм обуславливания реального насилия наблюдаемым насилием (прайминг);
- аверсивный опыт: депривации, фрустрации, и некоторые другие факторы внешнего и внутреннего воздействия;
- социально-профессиональные детерминанты: специфика работы, график работы, повышение нагрузки в деятельности, новые формы отношений, новые виды трудовой деятельности, наличие и острота проблемы, социально-психологические факторы, уровень ответственности, плотность стрессовых ситуаций;
- культура этноса и региональные особенности (стереотипы);
- группа личностных детерминант (связь агрессии с состоянием тревоги, сниженным уровнем эмпатии, эмоциональной неустойчивостью и склонностью к дисфориям, с авторитарным типом личности, с внешним локусом контроля, а также с ценностно-смысловой сферой личности).

К детерминантам агрессии родителей следует отнести также большое количество конфликтных ситуаций в семье, стрессы родителей, отсутствие ресурсной составляющей в общем физическом и психологическом состоянии родителей в результате игнорирования принципов здорового образа жизни с достаточным количеством сна, отдыха и положительных эмоций, а также отсутствие компетентности в вопросах воспитания детей.

Существует предложенный Савиной Е. А. и Смирновой Е. О. портрет агрессивного родителя с описанием характеристик личности родителей, способных оказывать определенное деструктивное влияние на развитие личности ребёнка (Савина, 2003):

- разинтегрированность, дисгармоничность личности (отсутствие внутреннего единства), к которой относятся: наличие внутри личностного конфликта, недостаточно позитивное самоотношение и самопринятие, высокий статус невротизации, неадекватное чувство вины, беспокойство, тревожность;
- несформированность самоконтроля эмоциональной сферы у родителей, что вызывает трудности в родительских отношениях;
- негибкость мышления, ригидность поведения, проявляющиеся в низкой рефлексии родительского поведения, что затрудняет адекватную оценку ситуации и выбор конструктивной модели поведения с учетом индивидуально психологических и возрастных особенностей собственного ребенка;
- ригидность и стереотипность суждений характерная для гипер принципиальных, рациональных и требовательных родителей;
- эффект эгоцентричности взрослых, когда его потребности, интересы и различные идеи ставятся во главу угла.

В современной психологии последовательно развивается идея возможности освоения приемов эффективного контроля агрессивных проявлений в соответствии с эмоционально-поведенческими эталонами и стереотипами, ценностями и смыслами, освоенными в ходе социализации (Гурьев, 2016).

Саморегуляцию применительно к управлению агрессивностью можно рассматривать как системно организованный процесс психической активности человека по самоконтролю и управлению разными видами агрессивных побуждений (Тарасова, 2008, 2010).

В теории В. И. Моросановой (2018) подчеркивается, что осознанная саморегуляция связана с высоким уровнем развития психологической компетентности взрослого. Это позволяет родителям самостоятельно и ответственно обозначать цели, формулировать задачи и управлять процессом их достижения, мобилизуя личностные ресурсы. К таким индивидуальным ресурсам относятся основные структурные компоненты субъективного контроля, способность к рефлексии и прогнозированию.

Выраженная способность к саморегуляции, психологическая готовность

ПСИХОЛОГИЯ

контролировать эмоциональную активность, осознавать, сдерживать или канализировать социально приемлемыми способами побуждения агрессивной активности предоставляет возможность регулировать деструктивные поведенческие реакции (Банщикова, 2014).

Выводы

Таким образом, по результатам исследования, для агрессивных родителей выявлены следующие портретные характеристики.

- Склонность к излишней требовательности в отношениях с ребенком, что может не соответствовать возрастным, половым и личностным особенностям, потребностям и интересам ребенка.

- Неспособность родителя заботиться о своем физическом, психологическом здоровье, распознавать вовремя свои потребности, просить близких людей о помощи в случае необходимости.

- Родитель переполнен негативными чувствами, которые мешают услышать или увидеть потребности ребенка в силу различных жизненных ситуаций (стрессы, конфликты, недостаток времени, финансов, накопленная усталость и т. д.), что вызывает сложности с эмоциональным контактом в детско-родительских отношениях, приводит к дефициту эмпатии по отношению к чувствам и эмоциям ребенка, недостатку поддержки и заботы.

- В момент срыва на ребенка родитель замечает за собой резкие слова, действия, которые испытывал в детстве по отношению к себе. Такое поведение объясняется научением, т. е. родители, негативно относящиеся к своим детям, часто были сами отвергаемыми своими родителями в детстве.

- Появление у родителя раздражения и недовольства собственными детьми от истощения психологических ресурсов, связанного с отсутствием быстрых результатов воспитания или даже внешних поощрений за свой родительский «труд».

- Агрессия допускается родителем в отношении ребенка ввиду невозможности не накричать на ребенка, позиции родителя, что причиной собственного агрессивного поведения является ребенок, выводящий из эмоционального равновесия.

- Родители строят негармоничный характер детско-родительских отношений, в которых отсутствует или искажена адекватная обратная связь родителя с ребенком, способствующая формированию позитивной Я-концепции ребенка в соответствии с теорией, предложенной Р. Бернсом (2004). Именно в таких негармоничных детско-родительских отношениях у ребенка формируется низкая социальная адаптация, а также агрессивность помимо других отрицательных качеств личности (пассивности, зависимости, неуверенности в себе и др.). Агрессивность далее транслируется уже выросшим из этого ребенка родителем на своих детей, что формирует повторяющиеся негармоничные детско-родительские отношения из поколения в поколение.

Авторитет, референтность личности родителя вместе с демократическим стилем, способствует закладыванию позитивной Я-концепции ребенка, развитию доброжелательности и доверия к себе и миру в процессе воспитания.

Таким образом, при наличии дефицитов в системе осознанной саморегуляции и/или низком эмоциональном интеллекте родителей агрессивное поведение является принимаемым родителем в качестве правомерного способа разрешения проблемных ситуаций. Развитие индивидуальной саморегуляции и эмоционального интеллекта определяет способность родителя управлять своим поведением и состоянием, что дает возможность гармонично взаимодействовать с ребенком, в контексте данного типа взаимодействия фасилируется становление его личности (Berger, 2011).

По результатам проведенного исследования планируется разработка программы профилактики и психологической коррекции агрессии родителей, которая будет направлена на повышение уровня развития эмоционального интеллекта и общего уровня саморегуляции.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Бадонов А. М. Агрессивное поведение в семье как фактор возникновения домашнего насилия // Евразийская парадигма России: ценности, идеи, практика: матер. Междунар. науч. конф., посвящ. 20-летию Бурятского государственного университета. Науч. ред. В. В. Башкеева, М. В. Бадмаева. 2015.

Банищикова Т. Н. Осознанная саморегуляция – психологический ресурс управления агрессией // Фундаментальные исследования. 2014. № 9. С. 2322–2326.

Банищикова Т. Н., Фомина Е. А., Соломонов В. А., Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция в управлении агрессией: Монография. СПб.: Нестор-История, 2018. 296 с.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 2004. 485 с.

Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 1999. 352 с.

Ботова М. Г. Соотношение понятия «насилие» и «агрессия»: теоретико-эмпирическое исследование // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18, № 1, С. 100–102.

Голубева Е. В., Истратова О. Н. Эмоциональное отвержение ребенка родителями: причины и последствия: Монография. Москва: ИНФРА-М, 2020. 186 с.

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 544 с.

Гурьев М. Е. Социально-психологическая характеристика сущности агрессии в зарубежной и отечественной психологической литературе // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2016. № 26-1, С. 109–121.

ПСИХОЛОГИЯ

Илгамова Э. З. Феномен семейного насилия в отношении детей // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 1, С. 280–292.

Кириленко И. Н. Агрессия подростка: семейная детерминация: Монография. Ростов-на-Дону.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2013. 224 с.

Кириленко И. Н. Теории агрессии в психологии // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. 2013. № 2, С. 67–72.

Савина Е. А., Смирнова Е. О. Родители и дети: психология взаимоотношений. М.: Когнито-Центр, 2003. 230 с.

Тарасова Е. В. Агрессивность ребенка в системе детско-родительских отношений: специфика и формы проявления, особенности коррекции // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. 2008. № 2. С. 79–84.

Тарасова Е. В. Проблема агрессивности, саморегуляции и адаптации личности // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 3, С. 28–32.

Baumaister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent // A.W. Kruglanski, E. T. Higgins. *Social psycholog: Handbook of basic principles* (2nd ed.). New York: Guilford Press, 2007. P. 516–539.

Berger K. S. *The developing person through the life span*. Worth Publishers, 2011. P. 939.

Carver C. S., Scheier M. F. Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior // *Personality and Soc. Psychol. Rev.* 2002. Vol. 6. doi: https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0604_05

References

Badonov, A. M. (2015). Aggressive behavior in the family as a factor in the emergence of domestic violence. In V. V. Bashkeyeva, M. V. Badmayeva (Eds.), *Eurasian paradigm of Russia: values, ideas, practice*. Proceedings of an international scientific conference (pp. 189–191). Ulan-Ude: Buryat State University named after Dorzhi Banzarov. (in Russ.).

Banshchikova, T. N. (2014). Conscious self-regulation is psychological resource for managing aggression. *Basic research*, 9. 2322–2326. (in Russ.).

Banshchikova, T. N., Fomina, E. A., Solomonov, V. A., & Morosanov, V. I. (2018). *Conscious self-regulation in the management of aggression: Monograph*. St. Petersburg: Nestor-History. (in Russ.).

Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1999). *Aggression*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Baumaister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. In A.W. Kruglanski, E. T. Higgins (Ed), *Social psycholog: Handbook of basic principles* (pp. 516–539). New York: Guilford Press.

Berger, K. S. (2011). *The developing person through the life span*. Publisher: Worth Publishers.

Botova, M. G. (2012). Correlation between the concepts of "violence" and "aggression": theoretical and empirical research. *Vestnik of Kostroma State University*, 18(1), 100–102. (in Russ.).

Burns, R. B. (2004). *Self-Concept Development and Education*. Moscow: Progress. (in Russ.).

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. *Personality and Socio Psychological Review*, 6(4), 304–315. doi: https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0604_05

Goleman, D. (2019). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (in Russ.).

Golubeva, E. V., Istratova, O. N. (2020). *Emotional rejection of a child by parents: causes and consequences: Monograph*. Moscow: INFRA-M. (in Russ.).

Gur'ev, M. E. (2016). Socio-psychological characteristics of the essence of aggression in foreign and domestic psychological literature. *Basic and applied research: problems and results*, 26(1), 109–121. (in Russ.).

Ilgamova, E. Z. (2011). The phenomenon of family violence against children. *Vestnik of Kazan Technological University*, 1, 280–292. (in Russ.).

Kirilenko, I. N. (2013). *Adolescent Aggression: Family Determination: Monograph*. Rostov-on-Don: Publishing house GBOU DPO RO RIPK and PPRO. (in Russ.).

Kirilenko, I. N. (2013). Theories of aggression in psychology. *Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 2, 67–72. (in Russ.).

Savina, E. A., & Smirnova, E. O. (2003). *Parents and Children: Relationship Psychology*. Moscow: Cognito-Center. (in Russ.).

Tarasova, E. V. (2008). Aggressiveness of a child in the system of parent-child relations: specificity and forms of manifestation, peculiarities of correction. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika*, 2, 79–84. (in Russ.).

Tarasova, E. V. (2010). The problem of aggressiveness, self-regulation and personality adaptation. *Vestnik of Peoples' Friendship University of Russia. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika*, 3, 28–32. (in Russ.).

УДК 378.147

Приемы доказательной аргументации оценки компетенций

Надежда Ф. Ефремова

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: nefremova61@dstu.edu.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4556-008X>

Аннотация

В статье представлен новый взгляд на проблему оценивания компетенций студентов. В разделе «Введение» описаны проблемы обеспечения надежности результатов оценивания компетенций, существующие на настоящий момент в системе профессионального образования. Показаны отличительные особенности компетенций, которые необходимо учитывать при разработке и использовании оценочного инструментария для выявления их сформированности. Отмечено, что трудности оценочного процесса, в первую очередь, обусловлены сложной структурой и глубокой латентностью компетенций. В разделе «Теоретическое обоснование» на основе исследований ряда зарубежных авторов показана новизна метода проектирования оценочных средств и процессов на основе принципа доказательной аргументации для получения фактических данных о результатах обучения. Концептуальная основа доказательной аргументации по методу Evidence-based Assessment строится на последовательной разработке ряда моделей оценки: конструкта, задания, сборки, статистической обработки результатов и их интерпретации. Важным условием проявления компетенций является планируемая деятельность испытуемых в ситуации оценки. В разделе «Обсуждение результатов» отмечается, что в отечественном образовании модели доказательной комплексной оценки компетенций обучающихся, обеспечивающей высокую надежность и валидность результатов, пока не нашли широкого применения. Предложенный в статье подход может быть полезен преподавателями системы высшего образования при планировании результатов освоения образовательных программ и использовании научно обоснованных методов конструирования средств оценки когнитивных и компетентностных достижений студентов. В заключении сформулирован вывод о том, что предложенный метод использования моделей доказательной аргументации может способствовать дальнейшему развитию контрольно-оценочной деятельности для снижения погрешности в оценке и получения данных, способствующих повышению качества обучения в условиях компетентностного подхода.

Ключевые слова

компетенции, качество обучения, результаты обучения, оценочные средства, проектирование оценки, модель задания

Methods of evidence-based argumentation of competence assessment

Nadezhda F. Efremova

Don state technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: nefremova61@dstu.edu.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4556-008X>

Abstract

The article presents a new look at the problem of assessing students' competencies. The section "Introduction" describes the problems of ensuring the reliability of the results of assessing competencies that currently exist in the vocational education system. The distinctive features of competencies that must be taken into account when developing and using assessment tools to identify their development are shown. It is noted that the difficulties of the assessment process are primarily due to the complex structure and deep latency of competencies. In the section "Theoretical substantiation", based on the research of a number of foreign authors, the novelty of the method of designing assessment tools and processes based on the principle of evidence-based argumentation for obtaining factual data on learning outcomes is shown. The conceptual basis of evidence-based argumentation using the Evidence-based Assessment method is based on the sequential development of a number of assessment models: construct, assignment, assembly, statistical processing of results and their interpretation. An important condition for the manifestation of competencies is the planned activity of the subjects in the assessment situation. In the section "Discussion of the results" it is noted that in domestic education the models of evidence-based comprehensive assessment of students' competencies, which ensure high reliability and validity of the results, have not yet found wide application. The approach proposed in the article can be useful for teachers of the higher education system when planning the results of mastering educational programs and using scientifically based methods for constructing means of assessing the cognitive and competence achievements of students. In the conclusion, the conclusion is formulated that the proposed method of using models of evidence-based argumentation can contribute to the further development of control and assessment activities to reduce errors in the assessment and obtain data that contribute to improving the quality of training in a competence-based approach.

Keywords

competencies, learning quality, learning outcomes, evaluation tools, evaluation design, task model

Введение

Запрос общества на навыки и компетенции поставил перед высшим образованием новые задачи при подготовке высококвалифицированных специалистов (Boyatzis, 2008; Efremova, 2020). При активном развитии технологического и социального аспектов в общественном секторе не происходит заметных изменений в методологии и технологиях компетентностного обучения и, особенно, в оценивании его результатов. Сложность решения этих задач связана с тем, что компетенции являются динамическими характеристиками личности, они формируются, проявляются и оцениваются только в процессе деятельности при решении стандартных и нестандартных задач. Поэтому их формирование и оценивание требуют создания соответствующих условий деятельности при обучении и в ситуации оценки. Это обеспечивает укрепление связи между образовательной программой и оценкой достижений, необходимых выпускникам для успеха в производственной деятельности. Оценка компетенций является ключевым фактором учебной активности студентов, связующим элементом между планируемыми результатами и достижениями обучающихся, образовательной ситуацией и потребностью ее корректировки для достижения качества подготовки специалистов. Поэтому сама оценка должна быть качественной и надежной, а наиболее важным фактором при обеспечении качества любой оценки является ее обоснованность.

Целью оценки при компетентностном обучении является совершенствование и активное обучение критическому мышлению через освоение содержания и структурированную деятельность по применению знаний в ситуации оценки. Инструменты оценки, классифицированные и используемые должным образом, должны приводить к высокой степени валидности результатов оценивания, чтобы студенты могли овладеть навыками критического мышления в его различных формах: историческом, социологическом, биологическом и др.

Вместе с тем, в высшем образовании низкое качество оценивания является серьезной проблемой, которая имеет серьезные последствия для студентов, преподавателей и работодателей. Отсутствие четкой и всеобъемлющей концептуальной основы качества самой оценки создает трудности в обеспечении качества обучения. В настоящее время в большинстве случаев оценивание компетенций сводится к проверке усвоения содержания отдельных дисциплин. Однако компетенции не являются суммой знаний, умений и навыков. Это самостоятельные новообразования и новые результаты обучения. В силу принципа эмерджентности при интеграции отдельных элементов у системы появляются

новые свойства, не характерные для каждого из элементов, входящих в систему. Так и с компетенциями, они формируются только на основе знаний, умений и навыков, но не сводятся к их сумме и обладают рядом своих уникальных свойств. Прежде всего, это способность индивида действовать и решать проблемы с использованием полученного опыта и накопленной или найденной в источниках информации. Компетенции сложны по структуре, междисциплинальны, наддисциплинальны и более латентны, чем знания и умения. Поэтому они труднее формируются и проявляются испытуемыми в ситуации оценки, что создает определенные сложности при конструировании контрольно-оценочной деятельности и разработке оценочного инструментария, организации условий оценки, обеспечением испытуемым структурированной индивидуальной или групповой деятельности, требующейся для проявления компетенций с применением усвоенных знаний и поиском необходимой информации.

Целью данного исследования является концептуализация качества оценки путем обзора существующих в международной практике инновационных средств и методов, показателей и критериев качества оценивания, их влияния субъектов образования.

Теоретическое обоснование

Одним из направлений оценочной деятельности по компетенциям является подход, основанный на доказательствах. В мировой образовательной практике уже обозначились такие подходы к оценке компетенций, они становятся все более широкомасштабными, инновационными и высокотехнологичными. В последнее время широкое применение находит структурированный подход к построению образовательной оценки – Evidence Based Assessment (EBA), оценка на основе фактических данных (Hansen, 2009). Она предусматривает сбор информации, оценку достоверности, интерпретацию и обсуждение результатов для вывода, корректировку образовательной деятельности (Hunsley, 2007; Jenkins, 2011; Joshi, 2019).

В рамках развития оценки, основанной на фактических данных, в практике оценивания достижений обучающихся произошел заметный сдвиг, который привел к разработке научно обоснованной оценки, базирующейся на теории и практике педагогических измерений; выборе конструкций, методов и мер, используемых для обеспечения надежности оценки и обоснованной интерпретации полученных данных. ЕВА впервые был использован в области медицины, а затем и в других областях, клинической психологии и образовании (Steglitz, 2015).

Этот механизм использует четкие принципы, критерии и показатели, имеет четкую структуру, деятельность сконцентрирована на оценке фактических данных, обеспечивающих аутентичную оценку. Для этого необходимо разработать комплексный набор показателей, которые позволили бы

ПЕДАГОГИКА

обеспечить научно обоснованный подход в организации и проведении оценки, обеспечивающей снижение проблем, связанных с ошибками. Критерии и подход к оценке, основанный на стандартах, обеспечивает структуру качества: эффективное обучение студентов; справедливое оценивание; академические стандарты; ожидания учащихся относительно того, что от них потребуется при выполнении оценочного задания. Он информирует, к чему надо стремиться в процессе обучения, как и на каком основании будут оцениваться результаты образовательной деятельности, что особенно важно в условиях роста объемов самостоятельной работы и при развитии дистанционного обучения в условиях пандемии.

Основанный на критериях и стандартах подход к оценке способствует сравнительному анализу и поддержанию академических стандартов, возможности проверить эффективность оценивания в рамках образовательных программ. Ключевые принципы такой оценки качества являются неотъемлемой частью процесса обучения студентов в ведущих университетах мира. Оценочные задания, требующие от обучающихся взаимодействия с ключевым содержанием и отработки или демонстрации приобретения ключевых навыков, знаний и ценностей, способствуют эффективному обучению. Помощь обучающимся в понимании того, что от них требуется при выполнении заданий по оценке, помогает им правильно направлять свои усилия. Дж. Биггс (Biggs, 2011) указал на тесную связь между образовательной программой, обучением и оцениванием. Он утверждает, что обучающимся для получения высокой оценки необходимо знать цели и научиться их достигать. Студентам необходимо развивать способности самооценки и контролировать качество своей учебной работы, сравнивать достижения с обоснованными критериями, что позволит обеспечить более высокое качество обучения. Если студент учится достоверно оценивать свои достижения, у него повышаются мотивация к обучению и познавательный интерес, развиваются коммуникативные навыки, повышается самооценка и, как следствие, улучшается качество усвоенных знаний, развивается спектр универсальных компетенций (Efremova, 2019).

Исследователи в области оценки высшего образования в последние годы предлагают использование критериев и рубрик, в частности вовлекая студентов в самооценку и оценку со стороны сверстников, пропагандируют аналитическую оценку, дают подробные практические рекомендации для разработчиков оценочных средств (Armstrong, 2015). Использование аналитических схем и шаблонов для разработки оценочных средств в настоящее время прочно вошло в высшее образование на международном уровне, популярность этих методов непрерывно растет.

Необходимость решения проблем моделирования и снижения неопределенности естественным образом возникает во всех видах оценки. В целом

исключительную важность имеет система выставления оценок как механизм саморегуляции образовательного процесса. Поэтому создание и распространение доказательной базы для оценки поведенческих характеристик испытуемых требует разработки специфических методов конструирования оценочного инструментария. Доказательный дизайн оценки как научное обоснование достоверности информации широко используется в различных видах деятельности: медицине, строительстве, архитектуре, управлении, в образовании для аутентичной оценки учебных достижений обучающихся. Дизайн оценочных средств, основанный на принципах доказательной аргументации, позволяет получать фактические данные о подготовленности испытуемых. Особую актуальность он приобретает в условиях развития компетентностного подхода в связи с необходимостью надежного оценивания не только когнитивных результатов обучения, но и компетентностных.

Р. Мислеви с сотрудниками (Mislevy, Steinberg & Almond, 2003; 2013) предложили метод Evidence-centered Design (ECD) – паттерн-дизайна, ориентированного на фактические данные как высокоуровневую модель концептуальной основы комплексной образовательной оценки. Это система доказательной аргументации оценки предназначена для обеспечения валидности результатов путем согласования продуктов и процессов оценки. ECD-дизайн оценивания, ориентированный на доказательства, подход к построению образовательных оценок с точки зрения обоснования аргументов выполнения комплексного задания, требующего от испытуемых не только продемонстрировать определенные знания, но и выполнить планируемые действия с использованием знаний и поиска нужной информации. Это современная методология, которая подчеркивает центральную роль доказательной аргументации в разработке оценок, использования поддержки и опровержения. Особенностью этого метода является наличие в оценке вероятностных рассуждений на основе накопления доказательств с точки зрения обоснования проявления латентных характеристик и компетенций при выполнении задач комплексного задания. Возможность вероятностных рассуждений по поводу достижений обеспечивается различными моделями оценочных средств, позволяющими накапливать информацию о том, что испытуемые говорят, делают и как общаются, какие результаты получают. Модели оценки позволяют накапливать свидетельства проявления более широко понимаемых знаний и фиксировать более сложные действия испытуемых в ситуации оценки. Такие данные создают возможности судить не только о качестве усвоенных знаний, но и о том, как эти знания применяются для решения комплексных заданий и о широкой области проявляемых компетенций. Поэтому в значительной степени внимание направлено на организацию процесса выполнения задания, чтобы гарантировать, что способ сбора и интерпретации свидетельств соответствует целям, для которых предназначена оценка.

Обращение к перспективным концепциям паттерн-дизайнов оценки в системе образования способствует овладению методами построения многовариантных форм контроля и установления связей объектов в образовательных системах.

При создании модели фактических данных научно-ориентированное проектирование оценочных средств по модели Evidence-centered Design предоставляет язык, концепции и представления оцениваемых атрибутов для разработки и проведения образовательных оценок, доказательство надежности которых является критической частью аргумента обоснованности оценки. ECD опирается на три основных принципа: цель оценки, ресурсы и условия для деятельности испытуемых; отбор контролируемого содержания предметной области, используемого при выполнении задания; обеспечение доказательной аргументации путем рассуждений о том, как действуют испытуемые при выполнении задания (Mislevy, 2003). Она формализует процесс сбора информации и доказательного обоснования достоверности оценки: анализ предметной области, моделирование конструкта, концептуальная структура оценки, разработка оценочного средства и проведение оценки, накопление и обработка данных, отображение данных на шкале оценивания, выводы и интерпретация. С. Мессик (Messick S.) выделяет цепочку рассуждений о том, что следует анализировать и как определять, какие знания, навыки и способности должны быть оценены; какие характеристики и важные знания, навыки и способности, действия и поведение могут быть проявлены при выполнении задания (Hermelin, 2007).

Самый ответственный этап подготовки оценочного процесса – моделирование предметной области включает три основные составляющие: утверждения, доказательства и задачи (Efremova, 2018). Он начинается с постановки цели (подцелей), после чего выбирают одну (одномерный случай) или несколько (многомерный случай) переменных. Для этого в спецификации оценочного задания ECD используют ряд моделей.

Модель студента включает утверждение конкретного сочетания проверяемых знаний и компетенций, навыков или способностей, перечень конструктов, имеющих отношение к конкретной оценочной ситуации. Эта модель обуславливает все дальнейшие действия по разработке оценки.

Модель доказательств разрабатывается после выбора конструкции модели студента. Подбираются доказательства и опровержения, чтобы сделать выводы о владении студентом базовыми знаниями и способностям их применения. В подходе, основанном на конструкте, оценка начинается с вопросов. Какие комплексы знаний, навыков или других атрибутов должны быть измерены, подразумевая, что они связаны с эксплицитными (явными) или имплицитными (латентными) образовательными результатами или имеют социальную ценность? Какие поведение или деятельность должны заставить эти конструкты проявиться, какие задания или ситуации должны вызвать нужное поведение испытуемого?

Разработка модели задания опирается на ряд процедур, которые сосредоточены относительно нескольких вопросов. Что можно наблюдать в деятельности испытуемого при выполнении задания, как оно может обеспечить доказательство наличия планируемых результатов, достаточны ли уровни освоения студентом необходимых знаний, обладает ли он навыками и способностями, подлежащими оцениванию? Как подобрать, структурировать и предоставить ситуации, чтобы обеспечить возможности проявления способностей для их аутентичного оценивания? Для решения этих вопросов ключевая идея ECD заключается в том, чтобы обеспечить обоснование и доказательства аргумента оценки. Модель задания показывает, какие задачи могут быть представлены в различных форматах, чтобы обеспечить планируемую деятельность и возможности проявления компетенций испытуемых. На основе конструкторов подбираются различные задачи: тестовые, кейсы, проекты и другие оценочные элементы, обеспечивающие полноту целей оценки. Модель задачи, описывает, что должно быть выявлено, как выявить и как совместить баллы с наблюдениями и свидетельствами.

Модель сборки объединяет все предыдущее и учитывает, как взаимодействуют между собой модели студента, доказательств и задачи.

Модель доказательств (свидетельств) состоит из двух частей: правил, описывающих, как определить и охарактеризовать существенные особенности продукта или деятельности; как на основе контекстной информации доказательств может быть получена или изменена оценка.

Модель доставки поясняет, как все модели будут работать вместе, чтобы обеспечить надежность оценочного процесса. Она описывает условия

Статистическая модель содержит методы сбора и обработки данных, интерпретации результатов, выводов об уровне сформированности заявленных к оцениванию компетенций, форматах предъявления результатов пользователям.

В качестве критериев качества оценки важными являются достоверность, прозрачность и надежность; стандартизация, заинтересованные стороны, ясность и учет отклонений, влияющих на качество оценки; проверка и статистический анализ данных (Davletkaliyeva, 2015; Bennett, 2018).

Обсуждение результатов

Процесс обеспечения аутентичной оценки компетентностных результатов обучения является очень сложным и многогранным. Поэтому решение проблем надежности оценки качества образования является ключевым направлением исследований ученых и практиков во всем мире. К традиционным вопросам этой темы, таким как достоверность и надежность, присоединяется целый ряд других проблем, требующих внимания. К ним относятся: оценка ценностного отношения студентов к профессии; учет культурного и социального развития; проблемы стандартизированного тестирования и прикладные вопросы

ПЕДАГОГИКА

педагогического измерения; вопросы использования результатов оценки; проблемы оценки результатов совместного решения проблем в образовательной среде (Cage, 2016; 2018).

Особый интерес представляют исследования отношений аутентичности результатов оценивания с подходами к обучению, между восприятием оценок обучающимися и их влиянием на учебную мотивацию (Gulikers, 2006). Авторы утверждают, чем более аутентичны оценки и больше согласованности обучения и контроля, тем более качественно идет усвоение содержания и развития общих навыков.

И все же при всем многообразии проблем в оценочной деятельности фокус исследований в настоящее время сосредоточен на концептуальных и методологических вопросах, связанных с возможностями оценивания навыков 21 века: критическое мышление, творчество, сотрудничество, метапознание и мотивация, которые взаимосвязаны сложным образом. Поэтому для их оценки требуется обоснование ряда критериев, позволяющих делать выводы; проектирование сложных задач, содержащих контексты реальных проблем, требующих для решения деятельности и рассуждений обучающихся (Cage, 2020); использование инновационных образовательных технологий и психометрических моделей оценки, позволяющих сделать компетентностные результаты видимыми.

Еще одной проблемой является, в какой степени оценки стимулируют способности личности к дальнейшему обучению (Baartman, 2014). Методы и технологии оценки в 21-м веке будут заключаться в отражении новых образовательных приоритетов, абсолютной приверженности качеству, независимости и влиянию оценки на качество обучения, обеспечения возможностей обучения на протяжении всей жизни.

Выводы

Последние два десятилетия отмечены инновациями и изменениями в мире, требующими приобретения студентами особых навыков для решения сложных проблем и выживания в среде неопределенности. Такие компетенции как когнитивные (умение учиться) и мета-когнитивные (думать о собственном мышлении и знать, как планировать, контролировать и оценивать собственное мышление и понимание) не могут быть оценены традиционными методами или средствами тестирования учебных достижений. Их оценка выходит за рамки традиционных методов контроля. Методология ECD становится необходимой основой для оценки результатов компетентностного обучения. Развитие доказательного моделирования и психометрических моделей оценочных средств может дать широкий спектр образовательных оценок для сбора доказательств о способностях студентов решать проблемы с использованием знаний и навыков.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности

Автор выражает глубокую благодарность коллегам службы международного сотрудничества ДГТУ и своей кафедры в реализации проекта по гранту программы ЭРАЗМУС+ 575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR.

Литература

- Ефремова Н. Ф. Аргументация и доказательства достоверности оценок компетенций студентов. Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т.12, №2. С. 43–50. doi: <http://dx.doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-2-43-50>
- Armstrong S., Chan S., Malfroy J., Thomson R. Assessment Guide Implementing criteria and standards-based assessment. Sydney: University of Western Sydney, 2015. 80 p.
- Baartman L., Gulikers T. Assessment as the cornerstone of high quality vocational education: An analysis of 11 assessment programs in senior secondary and higher vocational education // Pedagogische Studien. 2014. Vol. 91, Issue 1. P. 54–68.
- Bennett R. E. Educational Assessment: What to Watch in a Rapidly Changing World // Educational Measurement: Issues and Practice, 2018. Vol. 27, Issue 1. P. 5–12.
- Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. New York: McGraw-Hill Education, 2011. 389 p.
- Boyatzis R. E. Competencies in the 21st century // Journal of Management Development. 2008. Vol. 27, Issue 1. P. 5–12. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Care E. Assessment as a Stimulus for Scaling 21st Century Skills in Education Systems. Brookings Institution, 2020. 31 p.
- Care E., Griffin P., Wilson M. Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research and Applications. Springer Science & Business Media, 2018. 276 p. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Care E., Scoular C., Griffin P. Assessment of Collaborative Problem Solving in Education Environments // Applied Measurement in Education. 2016. Vol. 29, Issue 4. P. 250–264. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2016.1209204>
- Davletkaliyeva Y. S., Muldasheva B. K., Izteleuova Z. S., Kulbaeva B. S., Satova D. E. Criteria-Based Assessment as a Method of Qualitative Development of Teaching and Learning Process // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015. Vol. 3. URL: www.science-sd.com/462-24947 (Дата обращения: 21.10.2020).
- Efremova N. F. Huseynova A. A. Shvedova S. V. The influence of assessment on learning motivation. SHS Web Conf. Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society, 70, 04003. Les Ulis: EDP Sciences, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20197004003>

ПЕДАГОГИКА

Efremova N. F., Meskhi B. Ch., Shvedova S. V. Quality assurance in the context of european integration // *Journal of supranational policies of education*. 2019. Vol. 10. P. 40–56. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2019.10.003>

Gulikers J. T. M., Bastiaens T. J., Kirschner P. A., Kester L. Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome // *Studies in Educational Evaluation*. 2006. Vol. 32, Issue 4. P. 381–400. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.003>

Hansen E. G., Zapata-Rivera D. et al. Evidence Centered Design for Developing High-Quality Learning-Centered Assessments. 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/237295116_Evidence_Centered_Design_for_Developing_High-Quality_Learning-Centered_Assessments

Hermelin E., Lievens F., Robertson I. T. The Validity of Assessment Centres for the Prediction of Supervisory Performance Ratings // *International Journal of Selection and Assessment*. 2007. Vol. 15, Issue 4. P. 405–411. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00399.x>

Hunsley J., Mash E. J. Evidence-based assessment // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2007. Vol. 3. P. 29–51. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091419>

Jenkins M. M., Youngstrom E. A., Washburn J. J. Youngstrom J. K. Evidence-Based Strategies Improve Assessment of Pediatric Bipolar Disorder by Community Practitioners // *Professional Psychology: Research and Practice*. 2011. Vol. 42, Issue 2. P. 121–129. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0022506>

Joshi V., Parashar S., Sharma P. Evidence Based Assessment – Policy, Principle and Practice Perspective // *World Conference on Research in Education*. Berlin, 2019. P. 29–31. doi: <http://dx.doi.org/10.33422/worldcre.2019.08.459>

Mislevy R. J. Evidence-Centered Design for Simulation-Based Assessment // *Military Medicine*. 2013. Vol. 178. Issue 10. P. 107–114. doi: <http://dx.doi.org/10.7205/MILMED-D-13-00213>

Mislevy R. J., Almond R. G., Lukas J. F. A Brief Introduction to Evidence-centered Design. Princeton: Educational Testing Service. 2003. 37 p.

Steglitz J., Warnick J. L., Hoffman S. A., Johnston W., Spring B. Evidence-Based Practice. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition. 2015. Chicago: Northwestern University. P. 332–338. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10540-9>

References

Armstrong, S., Chan, S., Malfroy, J., Thomson, R. (2015). *Assessment Guide Implementing criteria and standards-based assessment*. Sydney: University of Western Sydney.

Baartman, L., Gulikers, T. (2014). Assessment as the cornerstone of high quality vocational education: An analysis of 11 assessment programs in senior secondary

and higher vocational education. *Pedagogische Studien*, 91(1), 54–68.

Bennett, R. E. (2018). Educational Assessment: What to Watch in a Rapidly Changing World. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(1), 5–12.

Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. New York: McGraw-Hill Education.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02621710810840730>

Care, E., Scoular, C., Griffin, P. (2016). Assessment of Collaborative Problem Solving in Education Environments. *Applied Measurement in Education*. 29(4), 250–264, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2016.1209204>

Care, E., Griffin, P., Wilson, M. (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research and Applications*. Springer Science & Business Media. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>

Care, E. (2020). *Assessment as a Stimulus for Scaling 21st Century Skills in Education Systems*. Brookings Institution.

Davletkaliyeva, Y. S., Muldasheva, B. K., Izteleuova, Z. S., Kulbaeva, B. S., Satova, D. E. (2015). Criteria-Based Assessment as a Method of Qualitative Development of Teaching and Learning Process. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 3. URL: www.science-sd.com/462-24947

Efremova, N. F., Meskhi, B. Ch., Shvedova, S. V. (2019). Quality assurance in the context of european integration. *Journal of supranational policies of education*, 10, 40–56. doi: <https://doi.org/10.15366/jospoe2019.10.003>

Efremova, N. F. Huseynova, A. A. Shvedova, S. V. (2019). The influence of assessment on learning motivation. In *Trends in the development of psychological and pedagogical education in a transitive society*. Proceedings of the SHS Web Conf. Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society. 04003. Les Ulis: EDP Sciences. doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197004003>

Efremova, N. F. (2018). Argumentation and evidence of the reliability of assessments of students' competencies. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Izvestia of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 12(2), 43–50. doi: <http://dx.doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-2-43-50> (in Russ.).

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381–400. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.003>

Hansen, E.G., Zapata-Rivera, D. et al. (2009). Evidence Centered Design for Developing High-Quality Learning-Centered Assessments. URL: https://www.researchgate.net/publication/237295116_Evidence_Centered_Design_for_Developing_High-Quality_Learning-Centered_Assessments

Hermelin, E., Lievens, F., Robertson, I.T. (2007). The Validity of Assessment Centres for the Prediction of Supervisory Performance Ratings. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(4). 405–411. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00399.x>

Hunsley, J., Mash, E.J. (2007). Evidence-based assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 29–51. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091419>

Jenkins, M. M., Youngstrom, E.A., Washburn, J. J. Youngstrom, J. K. (2011). Evidence-Based Strategies Improve Assessment of Pediatric Bipolar Disorder by Community Practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(2), 121–129. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0022506>

Joshi, V., Parashar, S., Sharma, P. (2019). Evidence Based Assessment - Policy, Principle and Practice Perspective. In *World Conference on Research in Education* (pp. 29–31). Berlin. doi: <http://dx.doi.org/10.33422/worldcre.2019.08.459>

Mislevy, R. J., Almond, R. G., Lukas, J. F. (2003). *A Brief Introduction to Evidence-centered Design*. Princeton: Educational Testing Service.

Mislevy, R. J. (2013). Evidence-Centered Design for Simulation-Based Assessment. *Military Medicine*, 178(10). 107–114. doi: <http://dx.doi.org/10.7205/MILMED-D-13-00213>

Steglitz, J., Warnick, J. L., Hoffman, S. A., Johnston, W., Spring, B. (2015). Evidence-Based Practice. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition (pp. 332–338). Chicago: Northwestern University. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10540-9>

УДК 373

Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы

Алла А.Осипова^{1*}, Нелли А. Лысенко², Иван А. Бородин³

¹Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

²Ростовский филиал «Российского государственного университета правосудия», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

³Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*E-mail: aaosipova@sfedu.ru

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9291-7753>

Аннотация

Введение. В статье рассматривается актуальная проблема современного образования – трансформация обучения в начальной школе в условиях цифровизации. В статье впервые рассматриваются как позитивные, так и негативные стороны цифровизации начального образования с позиции младшего школьника и с позиции педагога, предпринимается попытка систематизации основных психолого-педагогических проблем цифровизации обучения в начальной школе.

Теоретическое обоснование. На успешность овладения знаниями в младшем школьном возрасте оказывают влияние как внешние факторы (особенности социально-культурной среды, уровень материального достатка семьи, этническая и конфессиональная принадлежность, статус образовательного учреждения, место проживания (мегаполис, небольшой город или поселок, сельская местность) и т.д.), так и внутренние факторы (индивидуально-физиологические особенности, уровень развития высших психических процессов, особенности личности, особенности развития познавательной сферы, характер учебной мотивации и т.д.). Одним из факторов, оказывающих существенное влияние на уровень и качество обучения в начальной школе на современном этапе развития цивилизации, является цифровая среда. Широкое проникновение в массовую школу цифровых технологий предъявляет как к педагогам, так и учащимся совершенно новые требования. Новое качество образования достигается совершенно новыми способами. Однако, внедрение в образовательную практику цифрового обучения наряду с очевидными преимуществами (доступность, наглядность, информационная насыщенность и т.д.), неизбежно порождает ряд психолого-педагогических проблем для всех субъектов обучения. Эти проблемы затрагивают как учащихся, так и педагогов.

Обсуждение результатов. Проведенный анализ психолого-педагогических исследований показал наличие целого ряда проблем, связанных с цифровизацией

обучения в начальной школе как у обучающихся, так у педагогов. Трудности школьников связаны с диспропорцией и искажениями в развитии познавательной сферы (внимания, памяти, мышления и речи), коммуникативной сферы (сокращение реального количества взаимодействий и перенос общения в онлайн-сферу), наличием соматических проблем (ухудшение зрения, осанки, недоразвитие мелкой моторики). Трудности педагогов связаны с освоением и применением информационных технологий в реальном образовательном процессе.

Ключевые слова

цифровые технологии, начальная школа, информация, младший школьный возраст, ученик, педагог, познавательная сфера, личность, обучение

Digitalization in elementary school: psychological and pedagogical problems

Alla A. Osipova^{1*}, Nelly A. Lysenko², Ivan A. Borodin³

¹Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

²Rostov branch of the Russian State University of Justice, Rostov-on-Don, Russian Federation

³Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

*Corresponding author. E-mail: aaosipova@sfedu.ru

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9291-7753>

Abstract

Introduction. The article deals with the actual problem of modern education - the transformation of education in primary school in the context of digitalization. For the first time, the article examines both the positive and negative aspects of digitalization of primary education both from the perspective of a primary school student and from the perspective of a teacher, an attempt is made to systematize the main psychological and pedagogical problems of digitalization of education in primary school.

Theoretical substantiation. The success of mastering knowledge at primary school age is influenced by both external factors (peculiarities of the socio-cultural environment, the level of material well-being of the family, ethnic and religious affiliation, the status of an educational institution, place of residence (metropolis, small town or village, rural area), etc. and internal factors (individual physiological characteristics, the level of development of higher mental processes, personality traits, features of the development of the cognitive sphere, the nature of educational motivation, etc.). One of the factors that have a significant impact on the level and quality of education in primary school

at the present stage of the development of civilization is the digital environment. The widespread penetration of digital technologies into the mass school imposes completely new requirements on both teachers and students. The new quality of education is achieved in completely new ways. However, the introduction of digital learning into educational practice, along with obvious advantages (accessibility, clarity, information richness, etc.), inevitably generates a number of psychological and pedagogical problems for all subjects of learning. These issues affect both students and educators.

Discussion. The analysis of psychological and pedagogical research has shown the presence of a number of problems associated with the digitalization of teaching in elementary school for both students and teachers. The difficulties of schoolchildren are associated with disproportions and distortions in the development of the cognitive sphere (attention, memory, thinking and speech), the communicative sphere (reducing the real number of interactions and transferring communication to the online sphere), the presence of somatic problems (deterioration of vision, posture, underdevelopment of fine motor skills). The difficulties of teachers are associated with the development and application of information technologies in the real educational process.

Keywords

digital technologies, elementary school, information, primary school age, student, teacher, cognitive sphere, personality, learning

Введение

На современном этапе развития общества вся система российского образования находится в состоянии цифровой трансформации. Глобальные вызовы – цифровизация экономики, пандемия, переход на дистанционные формы обучения – требуют существенных трансформаций системы образования, внедрения новых технологий, образовательных инструментов и освоения субъектами образовательной деятельности новых hard- и soft-навыков. Образовательные учреждения утратили статус монополиста в сфере обучения, перестали быть местом трансляции уникальных знаний. Из носителя и транслятора знаний и навыков педагог становится штурманом в океане образовательных онлайн-ресурсов. Широкое внедрение в образовательный процесс информационных технологий, их интеграция с традиционными средствами обучения порождает ряд трудностей как для обучающихся, так и для педагогов. Если в доцифровую эпоху основными носителями и трансляторами информации являлись бумажные учебники, пособия, доска и мел, то современный арсенал технологических средств обучения весьма разнообразен: приложения для телефонов и смартфонов, электронные издания, интерактивные доски с выходом в интернет, мультимедийные проекторы, онлайн-уроки и различный сетевой образовательный контент. Для того, чтобы младшие школьники могли адекватно воспринимать

и осваивать современные цифровые технологии с учетом требований безопасности, навыками работы в информационно-цифровой среде в полной мере должны обладать педагоги (Удалов, 2005).

Теоретическое обоснование

Реалиями современного уровня развития цивилизации становятся ситуации, когда дети начинают пользоваться всевозможными гаджетами, самостоятельно выходить в Интернет и осуществлять веб-серфинг ранее, чем овладевают речью и начинают ходить. Опросы, проведенные в российских школах (Карпова, 2018; Каррыев, 2017) свидетельствуют о том, что подавляющее большинство учащихся 1–4 классов имеют собственные смартфоны, планшеты и проводят за экранами гаджетов от 1,5 до 4 часов в сутки, в основном с развлекательными целями. Эти данные не противоречат общемировой тенденции частого и малоосмысленного использования гаджетов детьми.

Согласно Закона «Об образовании в Российской Федерации», главной целью начального образования выступает развитие личности младшего школьника, которое должно осуществляться в процессе совместной деятельности обучающихся и педагога. Эта задача содержится также и в «Федеральном государственном стандарте начального общего образования» (ФГОС НОО). Вместе с тем, в этих документах поднимается вопрос и о качестве обучения (Сивелева, 2016). Качество обучения и академическая успеваемость учеников начальной школы зависят от целого ряда факторов: социальных, биологических, психолого-педагогических. В нашей статье мы остановимся на рассмотрении психолого-педагогических проблем, возникающих при цифровизации обучения, при этом под «цифровой средой» мы будем понимать совокупность материальных, программных и содержательных компонентов, оказывающих влияние как на субъектов обучения, так и на процесс обучения в целом.

Существующий разрыв между высоким уровнем педагогических ожиданий и результатами обучения в начальной школе в значительной степени обусловлен тем, что освоение нового материала школьниками определяется индивидуальными возможностями преодоления внешних и внутренних преград (Лаптев, 2011). В условиях цифровизации обучения школьнoзначимыми становятся такие навыки как:

- умение адекватно отбирать и обрабатывать информацию;
- самостоятельно приобретать определенные виды знания;
- быстро приспосабливаться к меняющимся условиям;
- уметь распознавать возникающие учебные проблемы и искать способы

их разрешения.

В исследовании А. А. Волочкова (Волочков, 2015) была выявлена высокая корреляционная связь между уровнем учебной успешности младших школьников

и уровнем развития их когнитивной сферы. Когнитивная сфера, являясь составной частью познавательной сферы человека, представляет собой систему сенсорно-перцептивных (ощущения и восприятие), интеллектуальных (мышление и речь), мнемических (память), аттенционных (внимание) и имажитивных (воображение) процессов. В отечественной психолого-педагогической литературе достаточно полно рассмотрены вопросы взаимосвязи отдельных познавательных процессов и успешности обучения в условиях традиционной школы. Однако цифровая среда обладает рядом специфических особенностей и содержит множество факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное влияние на процесс и результат обучения, а также на развитие личности субъектов обучения. Для фиксации проблем, возникающих у младших школьников при обучении в условиях цифровизации необходимо рассмотреть особенности функционирования в познавательной сфере процессов внимания, памяти, мышления, коммуникативных процессов, а также особенностей развития личности в целом.

Внимание

В исследовании И. В. Крупник (Крупник, 2015) была выявлена стойкая коррекционная связь между успеваемостью младших школьников и свойствами их внимания. Вместе с тем, многие исследователи отмечают, что современные младшие школьники способны концентрировать внимание на одном объекте весьма ограниченное время (5–8 секунд) и длительное сосредоточение (в компьютерной игре, например) достигается за счет высокой динамики объектов, их частой сменяемости, что ведет к диспропорции в развитии аттенционных процессов.

Наличие в образовательном контенте значительного количества визуальных типов подачи информации (диаграммы, инфограммы, графики, пиктограммы, схемы) несет риск возникновения «контентной слепоты» пользователя, которая заключается в том, что при перекодировке такой информации визуальные компоненты доминируют над содержательными, затрудняется осознание структурно-содержательных и нравственно-ценностных аспектов информации.

Память

В исследованиях, посвященных изучению воздействия цифровой среды на процессы памяти, получены весьма противоречивые данные. В ряде исследований было показано положительное влияние на развитие памяти занятий на специальных компьютерных тренажерах. В то же время имеются исследования, фиксирующие негативное влияние использования электронных гаджетов на процессы памяти: так, использование младшими школьниками социальных сетей на переменках в школе перегружает оперативную и кратковременную память и приводит к трудностям в усвоении материала на последующем уроке

ПЕДАГОГИКА

вследствие дефицита места в рабочей памяти. Использование смартфона в качестве записной книжки (фотографирование домашнего задания, снимки во время внеурочных мероприятий, наличие телефонной книги контактов) резко понижает мотивацию к запоминанию: «Зачем забивать себе голову, когда всегда можно посмотреть или «погуглить»?». Это может порождать целый ряд трудностей в обучении, поскольку от уровня развития памяти в младшем школьном возрасте значительно зависит успешность обучения (Долгова, Крыжановская, Ратаева, 2015).

Мышление и речь

Немецким исследователем М. Шпитцером (Spitzer, 2012) был предложен термин «цифровая деменция» для обозначения снижения функциональных возможностей мозга и ослабления познавательных функций вследствие злоупотребления использованием различных цифровых гаджетов. Результаты обучения тесно связаны с уровнем мотивации и познавательной активности школьника. Возможности смартфонов для формирования познавательной активности весьма обширны, однако младшие школьники используют гаджеты в основном с развлекательными целями, использование смартфона с познавательными целями в этом возрасте очень ограничено, поскольку для того, чтобы эффективно использовать смартфон в целях обучения ребенок должен обладать такими навыками как: точность формулирования запроса в поисковой системе; владение антивирусными средствами безопасности; умение извлекать необходимую информацию из большого массива видео- и аудиоконтента, различать достоверный и недостоверный (фейковый) контент. В силу возраста и ограниченности социального опыта младший школьник либо не обладает указанными навыками, либо осваивает их весьма и весьма поверхностно (Карпова, 2018).

Легкость доступа к информационному контенту приводит к снижению познавательного интереса, поскольку информация в цифровом мире не добывается, а только потребляется (Умхажиева, 2019).

Общение

Выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский считал непосредственное общение ребенка со взрослым фундаментальным условием личностного развития и воспитания детей. Специалисты многих стран выражают серьезную озабоченность по поводу снижения социальных навыков детей, широко использующих электронные гаджеты: чем раньше ребенок знакомится с виртуальной сферой, тем труднее ему устанавливать и поддерживать коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми (Spitzer, 2012, Фролова, 2016). На успешность обучения в начальной школе оказывают влияние такие коммуникативные навыки как: умение выслушать и понять точку зрения собеседника, умение работать

в команде, готовность и умение отстаивать собственную точку зрения и плодотворно участвовать в дискуссии и т. д. Однако, многие младшие школьники испытывают серьезные затруднения в овладении коммуникативными навыками вследствие того, что общение в «онлайне» и в «реале» кардинально различаются. Эмоции «онлайн» принято передавать с помощью смайликов и эмодзи, но в реальном общении дети младшего школьного возраста затрудняются в опознании эмоций по мимике и жестам. А поскольку коммуникации в сети не предполагают взаимодействия «лицом к лицу», то общение детей становится эмоционально «холодным», уровень эмпатии становится критически низким.

Для современных младших школьников интернет является не только технологией, но и средой обитания, которая выступает источником развития и фактором социализации, то есть к традиционным факторам социализации добавляется цифровая социализация, которая имеет свои специфические особенности: вневременной характер взаимодействия, высокая скорость обмена информацией, большие объемы визуальной информации, преобладание визуального контента над текстовым и т. д. Исследователи отмечают наличие детских социальных сетей, которыми самостоятельно пользуются дети, начиная с дошкольного возраста (Патаракин, 2006, Михайлина, Федотова, 2020). Вместе с тем, при использовании интернет-коммуникации не может быть достигнут такой же уровень социального присутствия, который свойственен для взаимодействия педагога и ученика «лицом к лицу» (Bold, 2009).

Развитие личности

Развитие личности младшего школьника тесно связано с процессами общения, тем социальным опытом, который усваивается в непосредственном общении со сверстниками и со взрослыми. Опыт реального социального взаимодействия у младших школьников весьма незначительный, а общение в виртуальной среде содержит значительные риски, поскольку навыки виртуального общения не позволяют строить адекватные отношения в реальной ситуации с реальными людьми. Электронное общение не эквивалентно живому общению в реале. Развитие личности ребенка тесно связано с развитием речи, взаимодействие с гаджетами лишено речевой составляющей, поэтому смартфон, планшет и компьютер не могут заменить межличностное общение ребенка со взрослыми и сверстниками. Длительное бесконтрольное использование электронных гаджетов могут приводить к формированию цифровой зависимости, которая достаточно сложно поддается коррекции в младшем школьном возрасте (Гершман, 2016).

Здоровье

Длительное использование гаджетов может отрицательно сказаться на состоянии здоровья младшего школьника. Длительное бесконтрольное использование

ПЕДАГОГИКА

наушников приводит к снижению слуха, просиживание за компьютером и планшетом ухудшает осанку, изменяется обмен веществ, развивается ранний сколиоз и др.

Зрение

Еще в доцифровые времена у офтальмологов была распространено мнение, что «близорукость – это профессиональное заболевание умных детей». Имелось ввиду, что чтение большого количества книг создает значительную нагрузку на зрительный аппарат, который в младшем школьном возрасте еще окончательно не сформировался. Современные исследования (Алесина, Чечельницкая, 2010) подтвердили данное наблюдение – у высокоуспешных школьников проблемы со зрением встречаются гораздо чаще, чем у их слабоуспевающих сверстников. Это связано с тем, что при постоянном использовании цифровых информационных ресурсов нагрузка на зрительный аппарат существенно повышается.

Особую нагрузку на зрительный аппарат создает ситуация пользования смартфоном во время ходьбы, поскольку фокусировка на мелких деталях экрана смартфона ведет к сильному напряжению глазных мышц. Также сильно устают глаза при работе с мониторами различной яркости, размера и разрешения экранов (Артюнина, 2011). Согласно санитарным нормам, принятым в РФ, использование в начальной школе экранов ограничивается 7 минутами в течение урока, однако на переменах и во внеурочное время дети проводят за экранами гаджетов значительно большее время, используя зачастую несколько экранов одновременно (планшет, смартфон и телевизор). Избыток времени, которое младший школьник проводит в активном использовании цифровых устройств непосредственно влияет на его зрение (в сторону ухудшения), а опосредованно – на уровень успеваемости.

Развитие мелкой моторики

Одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе служит уровень развития его мелкой моторики. Высокий уровень развития мелкой моторики способствует легкости овладения навыком письма и оказывает влияние на особенности протекания мыслительной деятельности. Игра на экранах планшетов и смартфонов не способствует развитию тонкой моторики, что порождает соответствующие трудности при обучении. Длительная работа с клавиатурой и сенсорными экранами ведет к перенапряжению мышц кисти и возникновению «туннельного синдрома». Многочисленными исследованиями было доказано, что материал, записанный рукой, а не набранный на клавиатуре, лучше запоминается, поскольку вначале происходит формулирование мысли, а только потом ее фиксация. Письмо от руки требует высокого уровня развития абстрактного мышления.

Длительное нахождение в статичной позе (сидение за компьютером, ноутбуком, планшетом) негативно сказывается на состоянии опорно-двигательного аппарата: увеличивается нагрузка на позвоночник, ухудшается осанка, возникает застой крови в органах малого таза, ухудшается развитие крупной моторики, появляется избыточная масса тела (Grund: 2001).

С каждым годом доступ к глобальной информационной сети все более облегчается, количество разнообразного контента увеличивается лавинообразно, при этом качество контента весьма вариативно – от высоконаучного, созданного командой специалистов до весьма примитивного, а зачастую и антинаучного контента, созданного и распространяемого непрофессионалами. В сети находится и откровенно вредоносный для детей контент. Но в силу малочисленности опыта безопасного поведения в сети дети могут нанести себе ущерб, используя вредоносный контент. Дети младшего школьного возраста могут столкнуться с такими видами агрессивного поведения в сети как кибербуллинг, груминг, активная пропаганда различных форм девиантного поведения (суицидальное поведение, употребление запрещённых психоактивных веществ и т. п.). Отсутствие у ребенка опыта противодействия таким угрозам может приводить к серьезным психотравмам. Не меньшую угрозу представляет и злоупотребление использованием интернета в различных целях, что может приводить к формированию интернет-зависимости даже в весьма раннем возрасте.

В качестве педагогических факторов, оказывающих влияние на успешность обучения в младшем школьном возрасте, выступают такие факторы как: личность учителя, стиль и характер педагогических взаимоотношений, педагогические технологии, которыми пользуется педагог. В исследовании Ю. Г. Молокова и А. В. Молоковой было показано отсутствие прямой связи между уровнем оснащённости школы информационными технологиями и оборудованием и эффективностью информатизации образовательного процесса, наличие у педагогов высоких информационных компетенций и применение ими цифровых технологий в процессе обучения на привели к ожидаемому результату (Молоков, Молокова, 2002). Введение в школах электронных дневников зачастую не облегчило, а затруднило деятельность педагогов, поскольку параллельно с ведением электронного дневника продолжалось заполнение его бумажного варианта, что существенно повысило нагрузку на учителей, аналогичная ситуация складывается с системой документооборота – от педагогов требуют сведений и отчетов как в бумажном, так и в электронном виде и часто формы для заполнения не совпадают.

Многие исследователи в качестве одной из психолого-педагогических проблем цифрового обучения указывают на наличие существенного разрыва между доцифровым и цифровым поколениями (Дидактическая концепция..., 2020). К представителям доцифрового поколения относятся педагоги старшего возраста, родители и старшие родственники, которые испытывают серьезные

затруднения при использовании цифровых технологий в обучении. Младшие школьники как представители цифрового поколения испытывают трудности при овладении навыками обучения доцифрового периода (счет в уме, составление планов пересказа текста и т. д.).

Среди части учительского корпуса распространено мнение, что цифровизация обучения – это наличие в школе достаточного количества компьютеров, интерактивных панелей и досок, доступа к высокоскоростному интернету, создание и использование различных онлайн-курсов по предметам, перевод дидактических пособий и учебников в электронную форму, свободное использование учениками электронного образовательного контента (Голицына 2017, Павлова, 2019).

Однако такая трактовка цифровизации обучения с одной стороны ведет к появлению «цифровой пропасти» между педагогами: теми, кто способен творчески применять цифровые технологии для выполнения не только обучающих, но и исследовательских задач, и теми, кто использует цифровые технологии для выполнения рутинных задач (или вообще старается избегать использования компьютерных технологий) (Каракозов, Уваров, 2016; Крамаренко, Квашин, 2017; Козлова, 2019), а с другой – появляется риск подмены цифровизации обучения оцифровкой имеющегося учебно-методического инструментария. Однако, оцифрованный традиционный учебник (даже оснащенный гиперссылками, ссылками на внешние образовательные ресурсы, дополненный анимацией и видеофрагментами) не ведет к повышению учебной мотивации детей, их внимание смещается на наиболее яркие и динамичные элементы в ущерб целостности восприятия темы или раздела (Дидактическая концепция..., 2020).

Одной из психолого-педагогических проблем педагогов в области цифровизации образования является разрыв между уже имеющимися у педагогами цифровыми навыками и их применением в учебном процессе: многие педагоги, прошедшие соответствующую переподготовку и получившие определенные цифровые навыки, широко их применяют вне профессиональной деятельности, при этом сохраняют твердое убеждение в том, что непосредственная профессионально-педагогическая деятельность должна носить традиционный (доцифровой) характер (Берман, 2017).

Существует ряд трудностей при оценке педагогом результатов обучения: при дистанционном обучении во время устного опроса возможны как технические помехи (разрыв Интернет-соединения, низкое качество звука и изображения), так сложности при контроле процесса выполнения задания (выполнение контрольных заданий излишне заботливыми взрослыми, присвоение ребенком чужих учебных результатов, поверхностное знакомство с учебным материалом, несоответствие выполненных заданий проблематике учебной дисциплины и т. д.) (Михайлина, Федотова, 2020).

Для того, чтобы использование цифровых технологий в обучении детей младшего школьного возраста было максимально эффективным и безопасным, педагогам необходимо:

- целенаправленно формировать познавательные интересы детей;
- при выборе форм обучения учитывать возрастные особенности;
- формировать у детей навыки самостоятельного поиска и фильтрации учебной информации в Интернете;
- организовывать совместную учебную деятельность и обеспечивать ее мотивационную сторону.

Обсуждение результатов

Цифровые технологии пронизывают все сферы жизни и кардинально меняют многие аспекты жизни, в том числе и обучение. Везде, где в наличии интернет, мобильная связи и цифровые устройства дети будут пользоваться этими устройствами и будут включены в цифровую среду как активно, так и пассивно, следовательно они будут ощущать на себе как позитивное, так и негативное воздействие. Это воздействие касается как отдельных познавательных процессов, так коммуникативной сферы и личности детей в целом.

К когнитивным особенностям цифрового поколения относят:

- мозаичный характер мышления («клиповое мышление»);
- ограниченность сенсорного опыта;
- низкий уровень концентрации внимания (фиксация на одном предмете не более 8 секунд);
- ограниченный словарный запас;
- избирательность и непостоянство познавательных интересов;
- низкий уровень развития творческого воображения;
- значительное количество пассивного экранного времени: школьники используют образовательные ресурсы в развлекательных (просмотр обучающего видео) и контрольных (прохождение тестов) целях, без обсуждения учебного материала с педагогами и сверстниками;
- высокая скорость одновременного просмотра экранов различных устройств (смартфоны, смарт-часы, телевизор, планшет, компьютер) сочетаются с низким уровнем концентрации на одном предмете;
- ограниченная возможность чтения и понимания больших объемов текста.

В отношении влияния цифрового обучения на процессы памяти существуют противоречивые данные: с одной стороны целенаправленные, специально организованные тренинговые игры и упражнения способствуют развитию мнемических процессов, с другой стороны, бесконтрольный серфинг в социальных сетях и интернете, использование гаджетов в развлекательных целях (прослушивание музыки, просмотр роликов и т. д.) ведет к перенапряжению

ПЕДАГОГИКА

и ухудшает процессы запоминания и воспроизведения.

В социально-личностном плане у детей цифровой эпохи отмечаются:

- инфантилизм, как следствие существующего дисбаланса между продвинутыми навыками интернет-серфинга и уровнем развития социальных и личностных качеств (таких как упорство, ответственность, настойчивость);
- неспособность к систематическому труду;
- восприятие реальной жизни как «пресной», «скучной», «слишком медленной»;
- доминирование виртуальных форм общения над реальными: дети легко вступают в онлайн-контакт, но с трудом заводят друзей и поддерживают длительные дружеские отношения в реальном мире;
- в виртуальном общении визуальный язык (смайлики, эмодзи, символические знаки) заменяет текстовые сообщения;
- затруднения при выполнении совместной деятельности;
- нарушение и искажение традиционных механизмов социализации: при сетевой социализации онлайн-контакты выступают в качестве «референтной группы»;
- гедонизм;
- размытость и неустойчивость морально-нравственных ценностей;
- отсутствие личностной системы информационной безопасности.

Использование педагогами цифровых ресурсов может как облегчить профессиональную деятельность, так и существенно затруднить ее.

Выводы

Цифровая трансформация обучения в начальной школе с одной стороны, позволяет использовать преимущества виртуальной среды и потенциалы цифровых технологий, а с другой – порождает ряд специфических психолого-педагогических проблем, отсутствовавших в доцифровую эпоху. Многими исследователями отмечается наличие негативной тенденции в развитии познавательной сферы детей в условиях цифровизации: снижение объема, устойчивости и концентрации внимания, снижение продуктивности памяти, диспропорции в развитии речемыслительной сферы. Серьезные трансформации происходят в коммуникативной сфере: снижается объем реального общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, объемы виртуального общения резко возрастают благодаря наличию социальных сетей, однако такие контакты являются весьма поверхностными. Наиболее значимым психологическим аспектом цифровизации обучения в начальной школе является существенная трансформация характера коммуникаций всех субъектов образовательного процесса, которая ведет к неоднозначным психолого-педагогическим последствиям. Психолого-педагогические затруднения педагогов в связи с цифровизацией образования

связаны как с освоением новых цифровых навыков, так и с их применением в реальном учебном процессе.

Литература

- Алесина И. А., Чечельницкая С. М., Демьянова Т. Г. Заболевания глаз и успеваемость детей в школе // Детская больница. 2010. № 1(39). С. 45–48.
- Артюнина Г. П., О.А. Ливинская Влияние компьютера на здоровье школьника // Псковский регионологический журнал. 2011. № 12. С. 144–150.
- Берман Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности. Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 6-2, С. 35–38.
- Волочков А. А. Успеваемость и когнитивное развитие в зависимости от учебной активности школьника // Вестник пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1: Психологические и педагогические науки . 2015 . № 1 . С . 87–97.
- Гершман А. О. Предпосылки развития цифровой зависимости у младших школьников // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сб. науч. ст. и матер. межд. конф. Коломна: Гос. социально-гуманитарный ун-т, 2016. С. 82–85.
- Голицына И. Н. Мобильное обучение как информационная образовательная технология // Школьные технологии. 2017. № 2. С. 39–44.
- Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Ратаева В. В. Влияние памяти на успеваемость младших школьников // Концепт. 2015. Т. 31. С. 96–100.
- Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19.
- Карпова Е. Е. Образовательная ценность личного смартфона для ученика начальной школы. Педагогический потенциал смартфона // WORLD SCIENCE: problems and innovations: сб. ст. XXIII межд. науч.-практ. конф. Пенза: Изд-во: "Наука и Просвещение", 2018. С. 235–239.
- Каррыев Б. Интернет: цифровая революция эры мгновенной коммуникации. Мегасила, история и влияние на общество. М.: Ridero. 2017. 490 с.
- Козлова Н. Ш. Цифровые технологии образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 1(40), С.85–93. doi: <https://doi.org/10.24411/2078-1024-2019-11008>
- Крамаренко Н. С., Квашин А.Ю. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз» // Вестник Московского государственного областного университета. 2017. № 4. С. 1–16. doi: <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-850>
- Крупник И. В. Влияние свойств внимания на успеваемость младших школьников // Концепт. 2015. № S1. С. 171–175.

ПЕДАГОГИКА

Лантес В. В. Феномен психолого-познавательных барьеров и его значение в современном школьном обучении // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2011. № 182. С. 5–18

Михайлина М. Ю., Федотова Е. П. Цифровизация образования: опыт, проблемы и риски дистанционного обучения. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО». 2020. 24 с.

Молоков Ю. Г., Молокова А. В. О проекте «Информатизация школьного образовательного пространства» // Психолого-педагогические аспекты внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Сб. науч. тр. / Под ред. И.М. Бобко. Новосибирск-Новокузнецк: НГПУ, 2002. С. 11–16.

Павлова Л. А. Плюсы и минусы цифровизации начального образования // XXIX Ершовские чтения. Педагогическое образование: вызовы времени: сб. тр. конф. Изд-во ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ 2019. С. 96–98.

Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение. Москва: Изд-во ПЕР СЭ. 2006. 112 с.

Сивелева С. Ю. Проблема качества современного начального образования в условиях реализации общеобразовательных программ // Молодой ученый. 2016. № 24 (128). С. 514–517.

Удалов С. Р. Подготовка педагогов к использованию средств информатизации и информационных технологий в профессиональной деятельности // Монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. 211 с.

Умхажиева Х. Т. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2019. № 50 (288). С. 399–401.

Фролова П. Н., Улановская К. А. Роль современных гаджетов в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Научный альманах. 2016. С. 315–319. doi: <https://doi.org/10.17117/na.2016.03.02.315>

Bold M. Interaction in distance learning // Encyclopedia of distance learning. 2009. P. 1244–1249. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-198-8.ch178>

Grund A., Krause H., Siewers M., Rieckert H., Muller M.J. Is TV viewing an index of physical activity and fitness in overweight and normal weight children? // Public Health and Nutrition. 2001. № 4. P. 1245–1251. doi: <https://doi.org/10.1079/PHN2001178>.

Spitzer, M. Digitale demenz. München: Droemer, 2012. 367 p.

References

Alesina, I. L., Chechelitskaya S. M., Demyanova T. G., & Avdeeva T. G. (2010). Eye diseases and school performance of children. *Children's Hospital*, 1(39), 45–48. (in Russ.).

Artyunina, G. P., & Livinskaya O. A. (2011). The influence of the computer on the health of the student. *Pskov regionalological journal*, 12, 144–150. (in Russ.).

Berman, N. D. (2017). On the issue of digital literacy. *Contemporary research on social problems*, 6-2, 35–38.

Bold, M. (2009). Interaction in distance learning. *Encyclopedia of distance learning*, 1244–1249. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-198-8.ch178>

Dolgova, V. I., Kryzhanovskaya, N. V., & Rataeva, V. V. (2015). The influence of memory on the performance of younger students. *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*, 31, 96–100. (in Russ.).

Frolova, P. N., & Ulanovskaya, K. A. (2016). The role of modern gadgets in the formation of communication skills of primary schoolchildren. *Scientific almanac*, 3-2(17) 315–319. doi: <https://doi.org/10.17117/na.2016.03.02.315> (in Russ.).

Gershman, A. O. (2016). Prerequisites of the Development of Digital Addiction in Primary School Students. In Ershova, R. V. (Ed.), *Digital society as a cultural and historical context of human development* (pp. 82–85). Kolomna: State Social and Humanitarian University. (in Russ.).

Golitsyna, I. N. (2017). Mobile learning as an information educational technology. *School technology*, 2, 39–44. (in Russ.).

Grund, A., Krause, H., Siewers, M., Rieckert, H., & Muller, M. J. (2001). Is TV viewing an index of physical activity and fitness in overweight and normal weight children? *Public Health and Nutrition*, 4, 1245–1251. doi: <https://doi.org/10.1079/PHN2001178>

Karakozov, S. D., & Uvarov, A. YU. (2016). Successful informatization is the transformation of the educational process in the digital educational environment. *Problems of modern education*, 2, 7–19. (in Russ.).

Karpova, E. E. (2018) The educational value of a personal smartphone for an elementary school student. Smartphone pedagogical potential. In *WORLD SCIENCE: problems and innovations* (pp. 235–239). Penza: Science and Education. (in Russ.).

Karryev, B. (2017). *The Internet: the digital revolution in the era of instant communication. Megapower, history and impact on society*. Moscow: Ridero. (in Russ.).

Kozlova, N. SH. (2019). Digital education technologies. *Vestnik of Maikop State Technological University*, 1(40), 85–93. doi: <https://doi.org/10.24411/2078-1024-2019-11008> (in Russ.).

Kramarenko, N. S., & Kvashin, A. YU. (2017). Psychological and organizational aspects of the introduction of digital education, or how the introduction of innovations cannot be turned into a "digital collective farm". *Vestnik of Moscow State Regional University*, 4, 1–16. doi: <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-850> (in Russ.).

Krupnik, I. V. (2015). Influence of the properties of attention on the performance of primary schoolchildren. *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*, S1, 171–175. (in Russ.).

Laptev, V. V., & Larchenkova, L. A. (2011). The phenomenon of psychological and cognitive barriers and its importance in modern schooling. *Bulletin of the*

ПЕДАГОГИКА

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 182, 5–18. (in Russ.).

Mihajlina, M. YU., & Fedotova, E. P. (2020). *Digitalization of education: experience, problems and risks of distance learning*. Saratov: GAU DPO "SOIRO". (in Russ.).

Molokov, YU. G., & Molokova, A. V. (2002). About the project "Informatization of the school educational space". In I. M. Bobko (Ed.), *Psychological and pedagogical aspects of the implementation of information technology in the educational process*. Novosibirsk-Novokuznetsk: Novosibirsk State Pedagogical University. (in Russ.).

Patarakin, E. D. (2006). *Online communities and learning*. Moscow: PER SE. (in Russ.).

Pavlova, L. A. (2019). Pros and cons of digitalization of primary education. In S. A. Elantseva (Ed.), *XXIX Ershov Readings. Pedagogical education: challenges of the time* (pp. 96–98). Ishim: Ishim Pedagogical Institute named after P. P. Ershov. (in Russ.).

Siveleva, S. Yu. (2016). The problem of the quality of modern primary education in the context of the implementation of general education programs. *Young scientist*, 24(128), 514–517. (in Russ.).

Spitzer, M. (2012). *Digitale demenz*. München: Droemer.

Udalov, S. R. (2005). *Training of teachers for the use of informatization and information technologies in professional activities: Monograph*. Omsk: Omsk State Pedagogical University. (in Russ.).

Umkhazhieva, H. T. (2019). The use of information and communication technologies in teaching primary school children. *Young scientist*, 50(288), 399–401. (in Russ.).

Volochkov, A. A. (2015). Academic performance and cognitive development depending on the student's educational activity. *Vestnik of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series №1: Psychological and pedagogical sciences*, 1, 87–97. (in Russ.).

Научное издание

Сетевое издание «Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология» - рецензируемое научное издание, публикуется в сети Интернет, не имеет печатной версии и полностью находится в свободном доступе.

Цена распространения: бесплатно
12+

Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13.11.2017 г.

Учредитель и издатель: Донской государственный технический университет, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Адрес и электронная почта редакции: г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, корпус 8, ауд. 8-307, editor@inov-ppd.ru

**ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА:
ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА. ДЕФЕКТОЛОГИЯ
2020
ТОМ 3 № 2**

**INNOVATIVE SCIENCE:
PSYCHOLOGY. PEDAGOGY. DEFECTOLOGY
2020
Vol. 3 Issue 2**

Дата выхода в свет: 28 ноября 2020