



ДОНСКОЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ТОМ 4 № 1

2021

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 Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор (Армения)

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор (США)

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

Лазарь Стошич, доктор наук, профессор (Сербия)

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

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

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

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

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

Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор (Россия)

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

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

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

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

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Редакционная коллегия

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

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

Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент (Россия)

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор (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, 2021

Сайт журнала: inov-ppd.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации выдано
Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных техноло-
гий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), номер свидетельства
ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13.11.2017 г.

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

Lazar Stojić (Serbia)

Professor, PhD

Editorial Board

Elena V. Vorobyeva (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Tatyana I. Vlasova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Maksim N. Dmitriev, Associate professor, Candidate of Medicine (Russian Federation)

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

Evgenii E. Nesmeyanov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Philosophy

Elena A. Makarova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Olga S. Mavropulo (Russian Federation)

Associate professor, Candidate of Pedagogy

Vlada I. Pishik (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Marina L. Skuratovskaya (Russian Federation)

Associate professor, Doctor of Pedagogy

Tatiana N. Shcherbakova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Ol'ga D. Fedotova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Larisa A. Tsvetkova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Валерия А. Зинина

Психологические особенности личности младших школьников
с разным уровнем академической успеваемости 6

Анна А. Гнездилова

Особенности влияния детско-родительских отношений
на успешность адаптации студентов первокурсников 20

Камилла О. Цахилова

Социально-психологические функции комплимента
в межличностном общении 36

Татьяна Н. Щербакова, Хава Х. Тамасханова

Адаптация как фактор повышения успешности студентов
в условиях социокультурных и образовательных рисков 51

Виктор А. Клименко, Анастасия В. Гришина

Психологические предикторы адаптации образовательных
мигрантов к трудной жизненной ситуации 62

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Елена А. Мацюк

Междисциплинарный подход к изучению дисграфии
и дислексии у младших школьников в условиях цифровизации 77

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Valeria A. Zinina

Psychological characteristics of the personality of primary school students with different levels of academic performance 6

Anna A. Gnezdilova

Features of the influence of parent-child relations on the success of adaptation of first-year students 20

Kamilla O. Tsakhilova

The social and psychological functions of a compliment in interpersonal communication 36

Tatyana N. Shcherbakova, Hava H. Tamaskhanova

Adaptation as a factor of increasing the success of students in the context of socio-cultural and educational risks 51

Виктор А. Клименко, Анастасия В. Гришина

Психологические предикторы адаптации образовательных мигрантов к трудной жизненной ситуации 62

DEFECTOLOGY

Elena A. Matsyuk

Interdisciplinary approach to the research of dysgraphia and dyslexia of the elementary school children in the conditions of digitalization. 77

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-6-19>

Психологические особенности личности младших школьников с разным уровнем академической успеваемости

Валерия А. Зинина

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

E-mail: marelin6@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-529X>

Аннотация

Статья посвящена изучению актуальной психолого-педагогической проблемы, а именно проблемы школьной успеваемости. Научная новизна исследования состоит в анализе мотивации к обучению и тревожности в качестве факторов, оказывающих воздействие на уровень академической успеваемости младших школьников. В разделе **Введение** обозначены актуальность исследования, его цель и гипотеза. Теоретический анализ литературных источников показал, что личностные качества влияют на успеваемость школьников. В разделе **Методы** обозначены объект и методы исследования. Объектом исследования выступили младшие школьники (4 класс) Лицея № 27. Участие принимали как девочки, так и мальчики в количестве 72 человек. Исследование было проведено осенью 2020 года. Методы исследования: тестирование «Направленность на приобретение знаний» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова) и Шкала явной тревожности СМАС (А. М. Прихожан). Раздел **Результаты** включает в себя полученные авторами данные. В эмпирической части исследования были получены следующие результаты: школьная мотивация связана с академической успеваемостью, то есть чем выше учебная мотивация, тем выше уровень успеваемости у школьника; уровень тревожности не связан с академической успеваемостью; была выявлена обратная взаимосвязь между уровнем мотивации к обучению и тревожностью, то есть чем выше тревожность, тем ниже мотивация к обучению. Гипотеза подтверждена частично. В разделе **Обсуждение результатов** автор говорит о ряде направлений для дальнейших исследований. Была намечена разработка рекомендаций для педагогов.

Ключевые слова

мотивация к обучению, тревожность, младший школьник, академическая успеваемость, личные качества

Для цитирования

Зинина В. А. Психологические особенности личности младших школьников с разным уровнем академической успеваемости // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 1. С. 6–19. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-20-35>

Psychological characteristics of the personality of primary school students with different levels of academic performance

Valeria A. Zinina

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

Corresponding author E-mail: marelin6@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-529X>

Abstract

The article is devoted to the study of an actual psychological and pedagogical problem, namely, the problem of school performance. In particular, the psychological characteristics of the personality of primary school students, which can affect the level of academic performance, are considered. The motivation for learning and anxiety were selected as psychological features. The section **Introduction** indicates the relevance, purpose, and hypothesis of the study. The theoretical analysis of literary sources has shown that personal qualities affect the academic performance of schoolchildren. In the **Methods** section, the object and methods of the study are indicated. The object of the study was the students of the primary school (4th grade) of Lyceum No. 27. It was attended by 72 both girls and boys. The study was conducted in the fall of 2020. Research methods: testing "Focus on the acquisition of knowledge" (E. P. Ilyina, N. A. Kurdyukova) and the scale of expressed anxiety SMAS (A. M. Parishioners). The **Results** section includes the data obtained by the authors. The empirical part of the study obtained the following results: student motivation is associated with academic performance, that is, the higher learning motivation, the higher the level of the student, level of anxiety is not associated with academic performance; there was also an inverse relationship between the level of motivation to learn and anxiety, that is, the higher the anxiety, the lower the motivation to learn. The hypothesis was partially confirmed. In the section **Discussion** of the obtained results, the author talks about several areas for further research. It was planned to develop recommendations for teachers.

Keywords

motivation to learn, anxiety, primary school student, academic performance, personal qualities

For citation

Zinina, V. A. (2021). Psychological characteristics of the personality of primary school students with different levels of academic performance. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(1), 6–19. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-6-19>

Введение

Одним из главных вопросов педагогики и психологии в области образования является успеваемость обучающихся. Каждый год появляются новые программы обучения, меняются учебники, вводятся современные технологии в образовательный процесс, и все это делается для того, чтобы повысить уровень знаний, а соответственно и показатель академической успеваемости. Однако и на сегодняшний день остается открытым вопрос: что влияет на академическую успеваемость? Ведь даже в современных школах можно найти высокий уровень академической неуспеваемости. В данном исследовании этот вопрос рассмотрен на примере начальной школы, то есть младшего школьного возраста. Начальная школа является одной из фундаментальных ступеней в жизни каждого человека (Блонский, 1961). Этот этап не только во многом определяет дальнейшее академическое развитие личности, но и формирует ключевые личностные качества (Выготский, 2005).

Советский психолог Л. И. Божович, изучая сниженную мотивацию к обучению, обнаружила, что младшим школьникам не хватает нагрузки, из-за чего снижается интерес, а соответственно и мотивация к обучению. Речь идет об интеллектуальной нагрузке. Так, младшие школьники, считая учебный материал достаточно легким, уделяют ему мало внимания, изучают его поверхностно, что отражается на успеваемости детей (Ali, McInerney, 2004; Korpershoek, 2016). Мотивация к обучению имеет прямое влияние на академическую успеваемость: чем ниже уровень мотивации, тем ниже академическая успеваемость (Амонашвили, 1984; Маккеланд, 2007).

Автор шкалы явной тревожности СМАС А. М. Прихожан говорит о тревожности как об эмоциональном состоянии, которое со временем становится устойчивым (Прихожан, 2009). Данное состояние влияет на многие когнитивные механизмы, тем самым снижая уровень академической успеваемости (Хорни, 1997).

Так, психологические особенности личности уже давно являются объектом исследования в сфере образования. С точки зрения педагогической психологии и психологии развития, младший школьный возраст является определяющим в становлении личности.

Целью исследования является выявление психологических особенностей личности младших школьников с разным уровнем академической успеваемости.

Исходя из цели была выдвинута гипотеза о том, что личностные качества младших школьников с разным уровнем академической успеваемости могут различаться.

Объектом исследования являются младшие школьники (ученики мужского и женского пола 4-ых классов).

Предметом исследования выступают личностные особенности младших школьников с разным уровнем успеваемости.

Методы

Объектом эмпирического исследования стали младшие школьники, ученики 4-ых классов МАОУ лицей № 27 им. А. В. Суворова. Всего в исследовании приняли участие 72 школьника, из них 35 девочек в возрасте от 10 до 11 лет и 37 мальчиков в возрасте от 9 до 11 лет с разными показателями академической успеваемости: 16 учеников с оценкой «удовлетворительно», 38 учеников с оценкой «хорошо» и 18 учеников с оценкой «отлично» (учитывается средний академический балл учащегося). Информация представлена в диаграмме на рисунке 1.

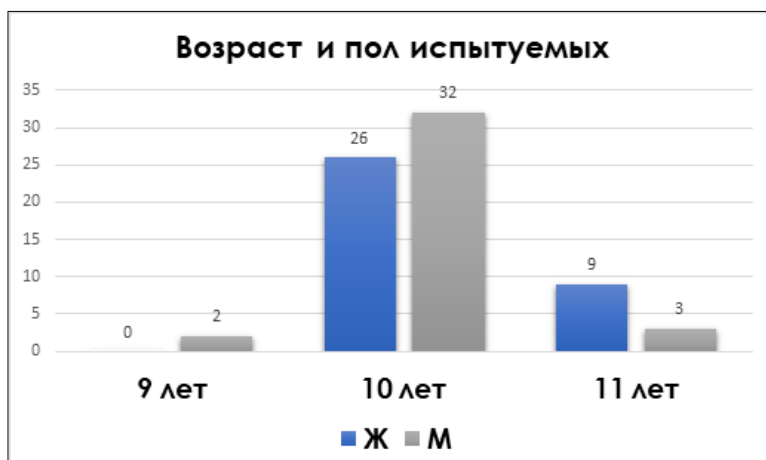


Рисунок 1. Возраст и пол испытуемых.

Предметом эмпирического исследования являются личностные особенности младших школьников с разным уровнем успеваемости.

В ходе работы были поставлены и выполнены следующие задачи:

- Провести теоретический анализ научной литературы по теме исследования;
- Изучить психологические особенности личности младшего школьника;
- Обобщить научно-психологические представления об учебной мотивации и тревожности в младшем школьном возрасте;
- Определить цель, объект, предмет, гипотезу и диагностический инструмент;
- Описать полученные данные по личностным особенностям младших школьников;

- Выявить взаимосвязь между особенностями личности младшего школьника и академической успеваемостью.

Методики исследования

1. Теоретический анализ научных источников – данный метод используется для анализа и сопоставления литературы по исследуемой проблеме.
 2. Психологическое тестирование – непосредственное получение данных:
- «Направленность на приобретение знаний» (предложена Е. П. Ильиным и Н. А. Курдюковой);
 - Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А. М. Прихожан).

Полученные данные были проверены на достоверность с помощью методов математической статистики. Была использована компьютерная программа «SPSS17.0 for Windows». Анализ был проведен с использованием критерия U-критерий Манна-Уитни и r-критерий Пирсона.

Процедура исследования

В первую очередь, был проведен первичный теоретический анализ по теме исследования. Исходя из этого, был подобран методический инструментарий. Выбранные методики были проверены и утверждены научным руководителем и школьным психологом.

Тестирование младших школьников проводилось в два этапа, так как было занято учебное время с разрешения классных руководителей, школьного психолога и директора. Перед началом самого тестирования было краткое знакомство с детьми и давались общие инструкции:

- Подписывать бланки тестов (это было необходимо в случае, если школьник неправильно заполнит бланк);
- В случае вопроса поднять руку, а не выкрикивать с места;
- Не писать свои варианты ответа, а только выбирать из предложенных;
- Не делиться ответами с соседом по парте и не говорить ответы вслух.

Также, школьники были проинформированы, что результаты тестирования не повлияют на их оценки, и заполненные бланки сможет увидеть только человек, который проводил тестирование.

На первом этапе была проведена методика «Направленность на приобретение знаний». На методику было отведено по 10 минут. Каждый ученик получал отдельные бланки с тестами. По истечению времени, бланки были собраны.

На втором этапе тестирования была проведена методика Шкала явной тревожности СМАС. На данную методику ученики потратили 25 минут, так как она содержит большое количество вопросов.

Результаты

Первая методика «Направленность на приобретение знаний» (предложена Е. П. Ильиным и Н. А. Курдюковой) направлена на выявление степени выраженности мотивации к обучению и получению знаний. Максимальное количество баллов в данной методике 12. Чем выше балл получает школьник, тем выше его мотивация к обучению. Результаты данной методики отражены в диаграмме на рисунке 2.

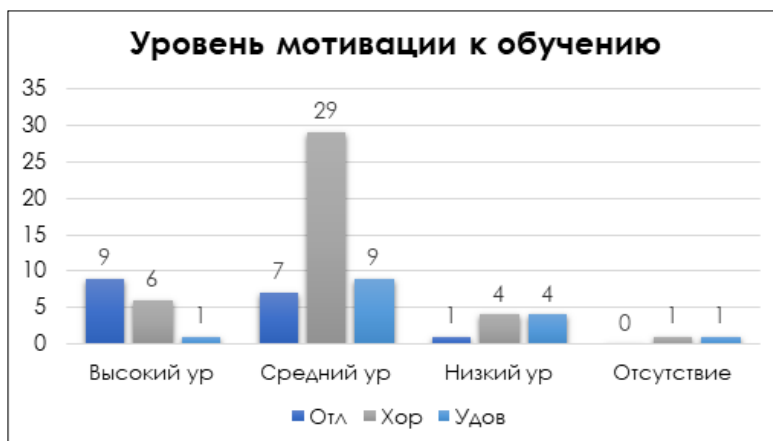


Рисунок 2. Уровень мотивации к обучению.

По рисунку 2 видно, что 16 школьников имеют высокий уровень школьной мотивации. Из них 9 человек (56 %) учится на «отлично», 6 человек (38 %) учится «хорошо» и 1 человек (6 %) учится «удовлетворительно». То есть высокий уровень мотивации в основном имеют школьники с высоким уровнем академической успеваемости.

Средний уровень мотивации имеют 45 школьников. Из них 7 человек (16 %) учится на «отлично», 29 человек (64 %) учится «хорошо» и 9 человек (20 %) учится «удовлетворительно». Данный уровень мотивации в основном соответствует средней академической успеваемости.

Низкий уровень мотивации имеют 9 человек. Из них 1 человек (12 %) учится на «отлично», 4 человека (44 %) учится «хорошо» и, так же, 4 человека (44 %) учится «удовлетворительно».

Отсутствие мотивации присутствует у 2-х школьников. Из них 1 ученик (50 %) учится «хорошо», другой ученик (50 %) учится «удовлетворительно».

Низкий уровень мотивации и отсутствие мотивации в большей и равной степени характерны для «хорошистов» и «троечников».

Учитывая процентные соотношения, можно отметить, что чем выше уровень академической успеваемости, тем выше уровень мотивации к обучению и получению новых знаний.

Наглядно процентное соотношение уровней мотивации к обучению всей выборки испытуемых отображены на рисунке 3.

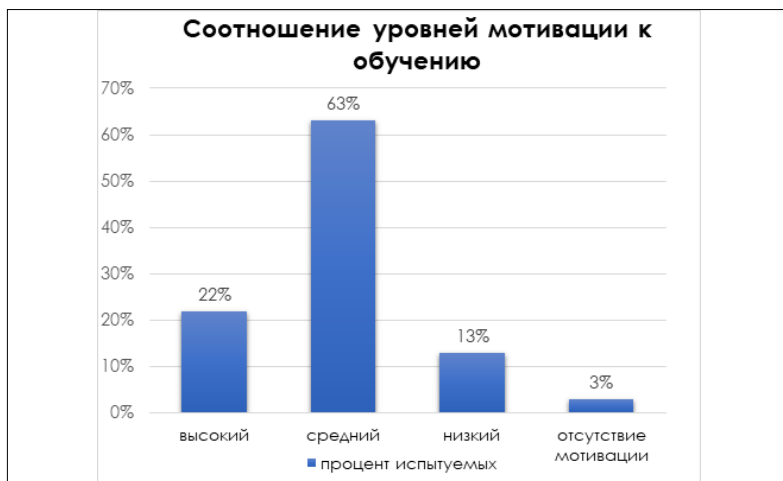


Рисунок 3. Соотношение уровней мотивации к обучению в выборке.

Как мы видим из диаграммы, для выборки в целом характерно преобладание среднего уровня мотивации к обучению. Он выявлен у 63 % испытуемых (45 человек). Высокий уровень проявляется в меньшей степени, всего у 22 % опрошенных (16 человек). Низкий уровень мотивации к обучению зафиксирован у 13 % испытуемых (9 человек). Отсутствие мотивации выявлено лишь у 3 % (2 человека). Можно говорить о том, участники исследования в достаточной степени мотивированы к обучению. Как правило, получаемые отметки отражают и уровень мотивации. Высокий уровень в большей степени характерен для отличников, средний – для обучающихся на «хорошо».

Для оценки достоверности различий в мотивации к обучению нами был проведен статистический анализ мотивации испытуемых с различным уровнем успеваемости про помощи критерия U Манна-Уитни. В результате были выявлены значимые различия в уровнях школьной мотивации между группой «отличников» и группой «троечников». Обучающиеся на «отлично» обладают более высокой мотивацией к обучению, чем их сверстники, обучающиеся на «удовлетворительно» ($U=61,000$, значимость на уровне 0,004).

Таблица 1

Показатели значимости различий в уровне мотивации к обучению в группе «троечников» и «отличников» по методике «Направленность на приобретение знаний»

Статистика U Манна-Уитни 61,000

Асимптотическая значимость
(2-сторонняя) ,004

Таким образом, стремление рассматривать полученные знания в качестве главных результатов учебной деятельности у обучающихся на «отлично» статистически достоверно выше.

На заключительном этапе исследования испытуемым была предъявлена методика «Шкала явной тревожности СМАС». Данная методика предназначена для выявления уровня тревожности младших школьников. Методика включала в себя две субшкалы. Первая – шкала «лжи». Все школьники набрали допустимое количество баллов по данной шкале, то есть их ответы могут считаться достоверными. Вторая субшкала – шкала тревожности. Изначально, были получены «сырые» баллы, которые были переведены в стены не только опираясь на баллы, но на возраст и пол школьника. Самый высокий уровень тревожности соответствует 10-му стелу, низкий уровень тревожности\отсутствие тревожности соответствует 0. Результаты, для наглядности, представлены в диаграмме (рис 4).

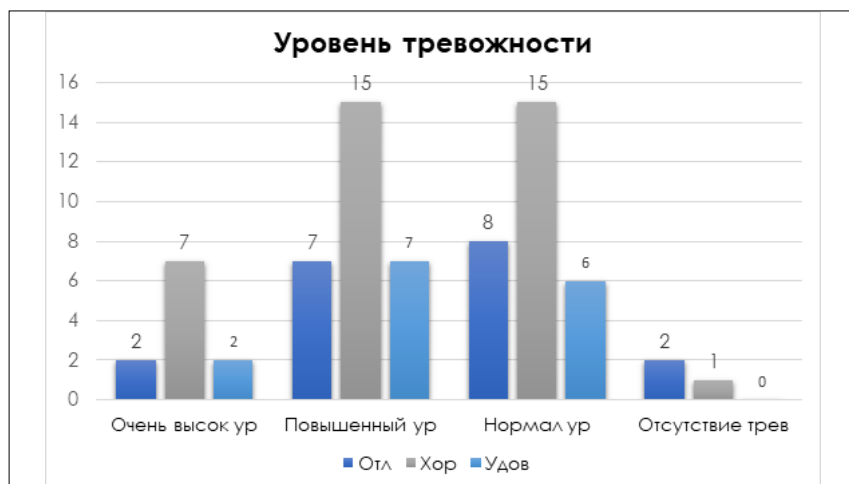


Рисунок 4. Распределение уровней тревожности.

Учитывая полученные данные, можно отметить, что самый высокий уровень тревожности был выявлен у 11 человек. Из них 2 человека (18 %) учатся на «отлично», 7 человек (64 %) учатся «хорошо» и еще 2 человека (18 %) учатся «удовлетворительно».

Повышенный уровень тревожности характерен для 29 школьников, из которых на «отлично» учатся 7 человек (24 %), 15 человек (52 %) учатся «хорошо» и 7 человек (24 %) учатся «удовлетворительно».

Нормальный уровень тревожности наблюдается также у 29 школьников. В данной категории 8 человек (28 %) «отличники», 15 человек (52 %) «хорошисты» и 6 человек (20 %) учатся «удовлетворительно».

Отсутствие тревожности было выявлено у 3-х школьников. Двое из них являются «отличниками», а один «хорошистом».

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что категория «отличников» и «троечников» равномерно распределена по всем уровням тревожности.

Распределение уровней тревожности по всей выборке отражено в диаграмме (рис 5).

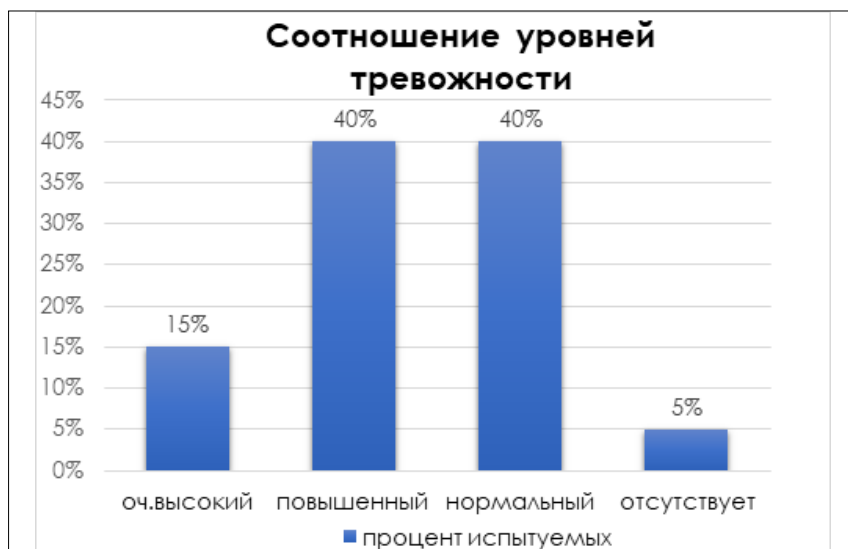


Рисунок 5. Соотношение показателей уровней тревожности в выборке.

На основании диаграммы можно сделать вывод, что для подавляющего большинства опрошенных учеников в равной степени характерен повышенный и нормальный уровень тревожности – по 40 %. Очень высокий уровень

тревожности проявляется не так часто – всего у 15 % испытуемых. Однако полное отсутствие тревожности показали лишь 5 % испытуемых. Это говорит о достаточно высокой распространенности тревожности среди учеников младшей школы. Тревожность в данном случае понимается как хроническое переживание психического и соматического напряжения, проявляющееся в усталости, раздражительности, нетерпеливости, чувстве внутренней скованности, склонности даже по незначительным поводам испытывать беспокойство и т. п. Причинами могут быть и трудности в обучении, и взаимоотношения в классе, что позволяет наметить дальнейшие пути исследований.

Таблица 2

Показатели значимости различий в уровне тревожности к обучению в группе «троечников» и «отличников» по методике «Шкала явной тревожности СМАС»

<u>Статистика U Манна-Уитни</u>	118,500
<u>Асимптотическая значимость (2-сторонняя)</u>	,373

Чтобы проверить предположение о том, связан ли уровень тревожности с академической успеваемостью, обратимся к результатам статистического анализа. На основании таблицы 2 можно говорить о том, что достоверных различий в уровне тревожности в группах с разной академической успеваемостью выявлено не было. Уровень тревожности в данной выборке не связан с получаемыми отметками.

Статистический анализ результатов эмпирического исследования взаимосвязи личностных качеств младших школьников и их академической успеваемости.

Проанализировав полученные результаты и выявив статистически значимые различия в особенностях личностных качеств младших школьников, мы выдвинули гипотезу о существовании взаимосвязи между уровнем мотивации к обучению и уровнем тревожности.

Для проверки предположения был проведен корреляционный анализ при помощи г-критерия Пирсона.

Таблица 3			
Значимые корреляционные связи между уровнем мотивации, самооценкой и уровнем успеваемости, уровнем тревожности			
		<u>Успеваемость</u>	<u>Ур. тревожности</u>
<u>Возраст</u>	Корреляция Пирсона	Связь отсутствует	Связь отсутствует
	Значимость (2-сторонняя)	Отсутствует	Отсутствует
<u>Уровень мотивации</u>	Корреляция Пирсона	,388**	-,431**
	Значимость (2-сторонняя)	,001	,000
<u>Самооценка</u>	Корреляция Пирсона	Связь отсутствует	-,313**
	Значимость (2-сторонняя)	Отсутствует	,007

- По результатам корреляционного анализа можно сделать следующие выводы:
- Уровень мотивации к обучению прямо коррелирует с академической успеваемостью ($r=0,388$, корреляция значима на уровне $0,01$). Чем выше школьная мотивация ребенка, тем больше он интересуется получением знаний, активен на уроках, выполняет домашнее задание и как следствие получает более высокие отметки;
 - Уровень мотивации имеет обратную взаимосвязь с уровнем тревожности школьников ($r=-0,431$, корреляция значима на уровне $0,01$). Это говорит о том, что дети, отличающиеся высоким и повышенным уровнем тревожности, как правило, имеют низкую мотивацию к обучению.

Обсуждение результатов

По результатам статистического и корреляционного анализа, мотивация к обучению имеет прямую взаимосвязь с успеваемостью школьника. Л. И. Божович не раз отмечала большое значение заинтересованности в процессе обучения у младших школьников (Божович, 2008). Здесь важно развивать внутреннюю мотивацию ученика (Асеев, 1976; McInerney, Sinclair, 1992).

После обработки данных, было выявлено, что тревожность не влияет на школьную успеваемость. Исследований, подтверждающих или опровергающих полученные данные, обнаружено не было. Школьная успеваемость – сложное

и многогранное явление школьной реальности, которое требует разносторонних подходов к ее изучению (Ананьев, 1960; Матюхина, 1984). Ряд причин всегда лежит в основе школьной неуспеваемости (Астапов, 2004). Среди них можно выделить: несовершенство методов обучения, отсутствие позитивного контакта с учителем, страх выделяться и т. д. (Поливанова, 2000). Тревога является одним из основных психологических факторов, влияющих на активность и дееспособность школьника, что косвенно касается и темы успеваемости. Однако требуется дальнейшее более углубленное изучение данного фактора. Необходимо расширить используемый методологический аппарат.

Выводы

В ходе проведения качественного анализа, были выявлены незначительные отличия в процентном соотношении между группой «отличников» и «троечников». Критерий U Манна-Уитни показал, что статистически значимые различия были получены только по первой методике, направленной на выявление уровня школьной мотивации у младших школьников. То есть, уровень мотивации к получению знаний связан с академической успеваемостью: чем выше уровень мотивации к получению знаний, тем выше академическая успеваемость младшего школьника. Корреляционный анализ по г-критерию Пирсона показал взаимосвязи между особенностями личности младшего школьника, как уровень мотивации к обучению, уровень тревожности и успеваемость.

Таким образом, предложенная гипотеза о том, что личностные качества младших школьников с разным уровнем академической успеваемости могут различаться, подтверждается частично. Для уточнения полученных результатов следует провести последующее исследование с учетом некоторых факторов, таких как возраст, пол и другие.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности как психологов, так и педагогов. Педагоги, зная о психологических особенностях своих учеников, могут подобрать более эффективную модель взаимодействия с ребенком, а также вовремя заметить возможные причины возникновения школьной неуспеваемости. Психологи же могут проводить дополнительную диагностику по уже известным «западающим» сферам, а также корректировать то, что мешает повышению уровня академической успеваемости. Также, важно ознакомить родителей с таким материалом. В комплексе может быть проведена эффективная работа, которая затронет не только академическую успеваемость, но и развитие школьника как полноценной личности.

Авторы заявляют об отсутствии конфликтов интересов.

Литература

Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценок и учения школьников. М.: Педагогика, 1984. 296 с.

Ананьев, Б. Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе: Сб. науч. тр. М.: Учпедгиз, 1960. С. 3–28.

Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.

Астапов, В. М. Тревозность у детей. СПб: Питер, 2004. 224 с.

Блонский, П. П. Школьная успеваемость // Избранные педагогические произведения: Сб. науч. тр. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. С. 458–466.

Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.

Выготский, Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.

Макклеланд, Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 669 с.

Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031000-педагогика и психология. М.: Academia, 2000. 180 с.

Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб: Питер, 2009. 191 с.

Хорни, К. Тревозность // Собр. соч. в 3 томах. М.: Смысл, 1997. Т.2. С. 174–180.

Ali, J., McInerney, D. M. Multidimensional assessment of school motivation. Paper presented at the 3rd SELF Research Conference, Berlin, Germany, 2004.

Korpershoek, H. Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities, and achievement in secondary education // Frontline Learning Research. 2016. Vol. 4. Issue 3. P. 28–43. doi: [10.14786/flr.v4i3.182](https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.182)

McInerney, D. M., Sinclair, K. E. Dimensions of school motivation: A cross-cultural validation study // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1992. Vol. 23, Issue 3. P. 389–406. doi: [10.1177/0022022192233009](https://doi.org/10.1177/0022022192233009)

References

Ali, J., & McInerney, D. M. (2004). Multidimensional assessment of school motivation. Paper presented at the 3rd SELF Research Conference, Berlin, Germany.

Amonashvili, SH. A. (1984). *The formative and educational functions of the assessments and teachings of schoolchildren*. Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

Anan'ev, B. G. (1960). Development of children in the process of primary education and upbringing. In: *Problems of teaching and upbringing in primary school* (pp. 3–28).

Moscow: Uchpedgiz. (in Russ.).

Aseev, V. G. (1976). *Motivation of behavior and personality formation*. Moscow: Mysl'. (in Russ.).

Astapov, V. M. (2004). *Anxiety in children*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Blonskij, P. P. (1961). School performance. In: *Selected pedagogical works* (pp. 458–466). Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (in Russ.).

Bozhovich, L. I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Horney, K. (1997). Anxiety. In: *Collected works in 3 volumes* (pp. 174–180). Moscow: Smysl. (in Russ.).

Korpershoek, H. (2016). Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities, and achievement in secondary education. *Frontline Learning Research*, 4(3), 28–43. doi: [10.14786/flr.v4i3.182](https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.182)

Makkleland, D. (2007). *Human motivation*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Matyuhina, M. V. (1984). *Motivation for teaching elementary school child*. Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

McInerney, D. M., & Sinclair, K. E. (1992). Dimensions of school motivation: A cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(3), 389–406. doi: [10.1177/0022022192233009](https://doi.org/10.1177/0022022192233009)

Polivanova, K. N. (2000). *Psychology of age crises: The textbook for students of higher pedagogical educational institutions studying in the specialty 031000 - pedagogy and psychology*. Moscow: Academia. (in Russ.).

Prihozhan, A. M. (2009). *Psychology of anxiety: preschool and school age*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Vygotsky, L. S. (2005). *Pedagogical psychology*. Moscow: ACT. (in Russ.).

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-20-35>

Особенности влияния детско-родительских отношений на успешность адаптации студентов первокурсников

Анна А. Гнездилова

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

E-mail: a-9381550013@yandex.ru

Аннотация

Новизна исследования заключается в анализе особенностей связи параметров воспитательных стратегий с механизмами адаптации студентов-первокурсников. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о психологических особенностях, которые возникают у студентов при общении с их родителями во взаимосвязи с особенностями воспитательной стратегии, а также при выборе адаптационных механизмов для успешного обучения в вузе. Данная статья отражает результаты теоретического и эмпирического исследования по изучению особенностей влияния детско-родительских отношений на успешность адаптации студентов-первокурсников. Нами было опрошено 60 студентов первого курса обучения и их родители. **Во введении** в рамках теоретической составляющей рассмотрены понятия адаптации, адаптивности, типы детско-родительских отношений. В эмпирической части исследования проводилась диагностика детско-родительских отношений, анализ семейных взаимоотношений и социально-психологическая адаптация. В разделе **«Методы»** описаны методики, которые были использованы в данном исследовании: тест-опросник родительского отношения к детям (А. Я. Варга, В. В. Столин); «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис; методика «Социально-психологическая адаптация», разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом. В качестве основных статистических методов использовались коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента. В ходе исследования были сформулированы две гипотезы. Первая гипотеза о наличии различий в типах детско-родительских отношений среди студентов-техников и студентов-гуманитариев. Вторая гипотеза предполагает, что на успешность адаптации студентов-первокурсников могут оказывать влияние детско-родительские отношения. В разделе **«Результаты»** отражены полученные данные, в том числе в рисунках и таблицах. Приведён анализ данных, полученных по каждой методике отдельно. На наш взгляд, они представляют особый интерес и требуют дальнейшего продолжения исследований в данной

области. Раздел **«Обсуждение результатов»** представляет собой обобщённый анализ всех полученных данных. Выводы приведены в разделе **«Заключение»**. Результаты данного исследования могут быть использованы в работе психологов центров планирования семьи, на телефоне доверия, а также при разработке программ по семейной терапии. Исследование представляет интерес с точки зрения семейного консультирования.

Ключевые слова

студенты, тип детско-родительских отношений, семья, стратегии воспитания, адаптация

Для цитирования

Гнездилова А. А. Особенности влияния детско-родительских отношений на успешность адаптации студентов первокурсников // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 1. С. 20–35. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-20-35>

Features of the influence of parent-child relations on the success of adaptation of first-year students

Anna A. Gnezdilova

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

E-mail: a-9381550013@yandex.ru

Abstract

The novelty of the research lies in the analysis of the peculiarities of the relationship between the parameters of educational strategies and the mechanisms of adaptation of first-year students. The theoretical significance of the study lies in expanding the understanding of psychological characteristics that arise in students when communicating with their parents in relation to the peculiarities of educational strategy, as well as when choosing adaptive mechanisms for successful study at a university. This article reflects the results of theoretical and empirical research on the study of the peculiarities of the influence of parent-child relations on the success of adaptation of first-year students. We interviewed 60 first-year students and their parents. In the introduction, within the framework of the theoretical component, the concepts of adaptation, adaptability, types of child-parent relationships are considered. In the empirical part of the study, diagnostics of parent-child relations, analysis of family relationships and socio-psychological adaptation were carried out. The section "Methods" describes the techniques that were used in this study: test-questionnaire of parental attitudes towards children (A. Ya. Varga, V. V. Stolin); "Analysis of Family Relationships" E.G. Eidemiller and

V.V. Yustitskis; method "Socio-psychological adaptation", developed by K. Rogers and R. Diamond. Spearman's correlation coefficient, Mann-Whitney U-test, Student's t-test were used as the main statistical methods. During the research, two hypotheses were formulated. The first hypothesis is that there are differences in the types of parent-child relationships among technical students and humanities students. The second hypothesis suggests that the success of adaptation of first-year students can be influenced by parent-child relationships. The section "Results" reflects the obtained data, including in figures and tables. The analysis of the data obtained by each method separately is presented. In our opinion, they are of particular interest and require further research in this area. The Discussion of Results section is a generalized analysis of all the data obtained. The conclusions are given in the "Conclusion" section. The results of this study can be used in the work of psychologists in family planning centers, on the helpline, as well as in the development of family therapy programs. The research is of interest from the point of view of family counseling.

Keywords

students, type of child-parent relations, family, parenting strategies, adaptation

For citation

Gnezdilova, A. A. (2021). Features of the influence of parent-child relations on the success of adaptation of first-year students. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(1), 20–35. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-20-35>

Введение

Особенности семейного воспитания оказывают влияние на формирование таких составляющих личности, как: направленность личности, способности, особенности поведения, самосознание и т. д. В психологической и педагогической практике существует достаточно большое количество работ, посвященных исследованию стратегий воспитания и их последствиям. Как в отечественной, так и в зарубежной психологии существует достаточно количество работ по изучению адаптационного поведения в юношеской среде, на этапе начала обучения в вузе (Григорович, Марцинковская, 2003). Понимание значимости данной проблемы в юношеской среде и особенностей формирования здоровой социальной среды особенно остро ставит вопрос о необходимости рассмотрения психологических особенностей взаимодействия современных первокурсников с родителями (Султанова, 2015).

Актуальность проблемы заключается в решении задачи улучшения адаптации выпускника к системе отношений в высшей школе. Очень важными задачами являются исследование психологических особенностей, выявленных в процессе обучения на первом курсе (Карвасарский, 2000). Проблема учебной

адаптации студентов для системы образования выходит на передний план, так как является одной из разновидностей социальной адаптации. Данная проблема была затронута в ряде работ (Дарвиш, 2003; Асмолов 2010; Бодалев 2011). Личностное развитие и дальнейшая профессиональная карьера будущего специалиста во многом зависят от успешности учебной адаптации на младших курсах вуза (Вассерман, 2014). Первокурсники как правило не обладают навыками и умениями, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Тогда предпринимаемые ими попытки компенсировать это усидчивостью, не всегда приводят к успеху (Личко 2007; Варга, 2017). Прежде чем студент приспособится к условиям обучения в институте, проходит достаточно немало времени. Многими это достигается слишком большой ценой. Таким образом низкая успеваемость на первом курсе и большой отсев по результатам сессии являются прямым следствием отсутствия необходимых навыков у студентов (Султанова, 2015; Югфельд, 2015). Обучение в школе и обучение в ВУЗе имеет существенные различия, поэтому приспособление к новым условиям требует много сил и как результат низкая успеваемость (Цукерман, Мастеров, 2005; Compas, Forsythe, Wagner, 1988). Все это обуславливает необходимость рассмотрения вопроса о психологических особенностях взаимодействия современных юношей и родителей более детально, и порождает проблематику настоящего исследования, которая заключается в изучении влияния детско-родительских отношений на успешность адаптации студентов-первокурсников (Араkelов, 2012; Lazarus, Folkman, 1984). Теоретико-методологическую основу исследования составили: теории психологических особенностей юношеского возраста зарубежных авторов (Р. Бенедикт, У. Бронфенбрэннер, Ш. Бюлер, А. Валлон, М. Кле, Дж. Марсиа, Ж. Пиаже, Г. С. Салливан, Э. Эриксон, Д. Элкинд, С. Холл, Э. Шпрэнгер, Э. Штерн и др.), и отечественных авторов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Д. И. Фельдштейн, К. Н. Поливанова и др). Особенности внутрисемейных отношений (Л. И. Божович, М. Буянов, А. Я. Варга, Л. С. Выготский, Ю. Гиппенрейтер, И. В. Дубровина, А. И. Захаров, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Матейчек, В. С. Мухина).

Методы

Согласно заявленной теме в рамках эмпирического исследования нами была поставлена следующая цель работы – изучение психологических особенностей влияния детско-родительских отношений на успешность адаптации студентов-первокурсников. Предмет исследования – связь параметров воспитательных стратегий с механизмами адаптации студентов-первокурсников. Эмпирический объект исследования – 60 студентов-первокурсников (30 первокурсников факультета «ППД» ДГТУ и 30 первокурсников физического факультета ЮФУ) в возрасте

от 18 до 20 лет, и их родители. Для компьютерной обработки эмпирических данных использовались стандартные статистические программы: Microsoft Office Excel 2017; SPSS20.0 for Windows. В качестве основных статистических методов были использованы коэффициент корреляции Спирмена, а также непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования: 1. На успешность адаптации студентов-первокурсников могут оказывать влияние детско-родительские отношения; 2. Могут существовать различия в особенностях адаптации у студентов первого курса в зависимости от профиля подготовки (гуманитарного или технического).

В исследовании использованы следующие психодиагностические методики:

- тест-опросник родительского отношения к детям (А. Я. Варга, В. В. Столин);
- методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицки;
- методика «Социально-психологическая адаптация», разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом.

Результаты исследования

Результаты тестирования родителей тех студентов, которые принимали участие в эмпирическом исследовании, с помощью тест-опросника родительского отношения к детям А. Я. Варга, В. В. Столина, представлены на Рисунке 1.

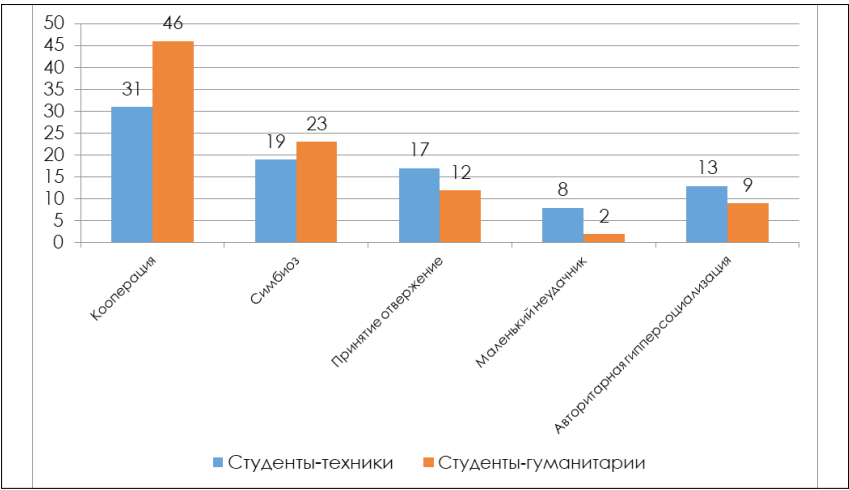


Рисунок 1. Психологические особенности отношения родителей к своим детям-студентам 1 курса (в %)

Анализ первичных эмпирических данных показал, что среди группы родителей как студентов-техников, так и студентов-гуманитариев преобладает стратегия «кооперация» (46 % – в группе студентов-гуманитариев и 31 % в группе студентов-техников). Таким образом, родители студентов, по их мнению, стремятся к нахождению компромиссных решений, высоко оценивают интеллектуальные и личностные особенности своего ребенка, стараются ему помочь и подсказывать в сложных жизненных ситуациях.

Тестирование 1 и 2 групп респондентов по тесту-опроснику «Анализ семейных взаимоотношений» (Методика АСВ) Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис дало результаты, которые представлены на Рисунке 2.

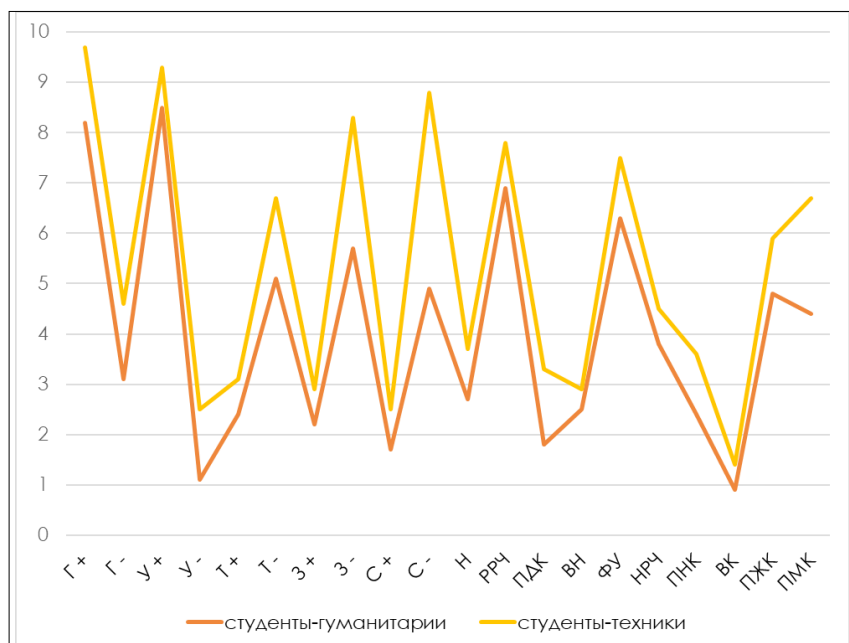


Рисунок 2. Распределение усредненных показателей по шкалам методики АСВ среди всей группы респондентов

Обобщив полученные результаты по данной методике, можно заключить, что в группе студентов-техников преобладает потворствующая гиперпротекция (Г⁺, У⁺, Т⁻, З⁻, С⁻). В группе студентов-гуманитариев наблюдается доминирующая гиперпротекция (Г⁺, У[±], Т[±], З⁺, С[±]). При потворствующей гиперпротекции студент находится в центре внимания всей семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. При доминирующей

гиперпротекции студент также находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, но в то же время лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Зачастую преобладание таких стратегий в поведении родителей проявляется через нарушения в воспитании.

По методике «Социально-психологическая адаптация», разработанной К. Роджерсом и Р. Даймондом, нами были получены результаты, представленные на Рисунке 3.

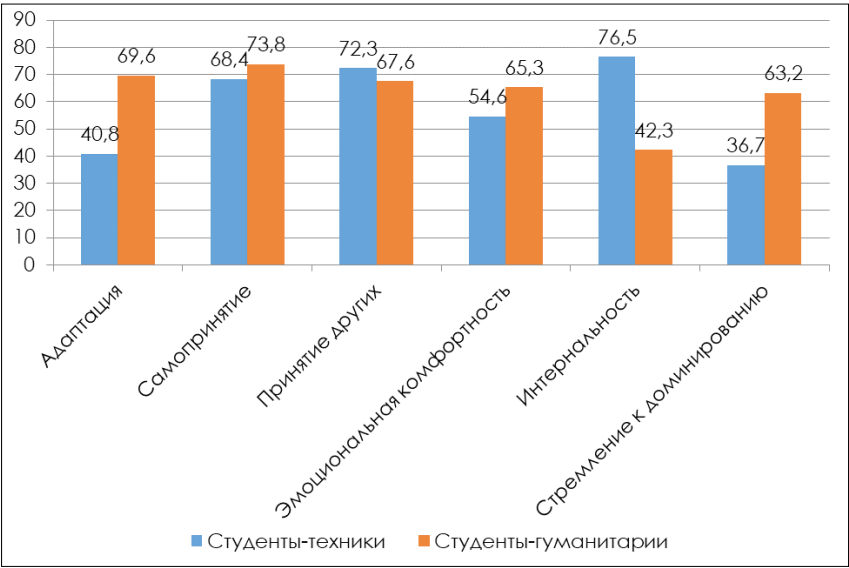


Рисунок 3. Психологические особенности социально-психологической адаптации (значения интегральных показателей в %)

Обобщая полученные результаты по интегральным показателям для группы студентов-гуманитариев, можно заключить, что почти все они находятся в области средних и высоких значений. Значения по шкалам общей адаптированности представлены ниже на Рисунке 4. Анализ полученных данных позволяет заключить, что у студентов-гуманитариев уровень адаптированности находится в области высоких значений, и это отражает высокую приспособляемость к изменяющимся условиям среды, человека как личности к условиям общества и микро-групп, в которые он включен.

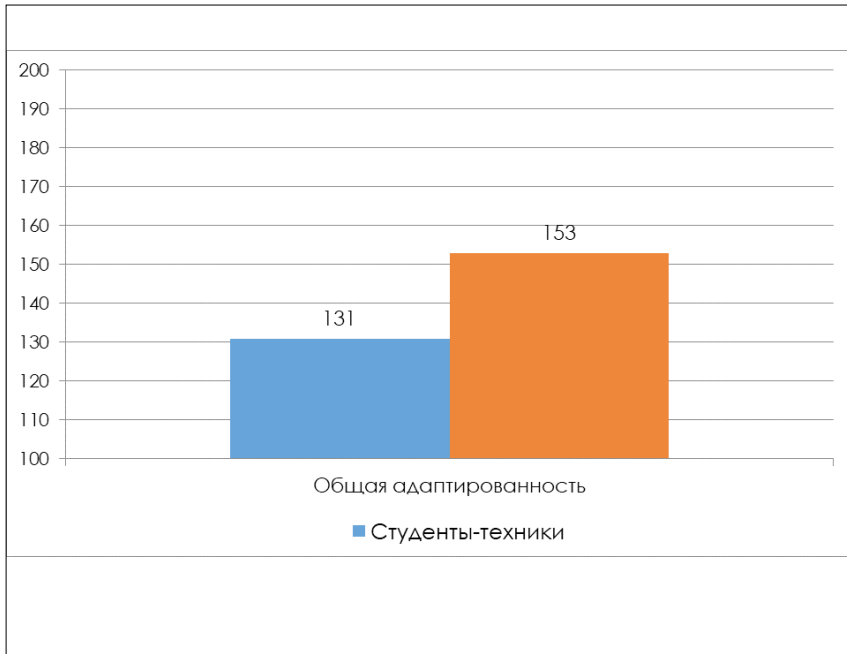


Рисунок 4. Уровень общей адаптированности среди всей группы респондентов (в баллах)

Среди группы студентов-техников выявлен средний уровень общей адаптированности – 131, при нормативном распределении 68–136. Полученные данные позволяют судить о наличии адекватного уровня адаптированности у студентов-техников как в среде вуза, так и в изменяющихся условиях общества.

По тесту-опроснику родительского отношения к детям А. Я. Варга, В. В. Столина были получены следующие данные (Таблица 1).

Исходя из полученных статистических данных можно заключить, что существуют различия в специфике выбора стратегии детско-родительских отношений по мнению родителей по всем шкалам методики: кооперация, симбиоз, принятие-отвержение, маленький неудачник, авторитарная гиперсоциализация. Таким образом, гипотеза о том, что могут существовать различия в типах детско-родительских отношений среди студентов-техников и студентов-гуманитариев, подтвердилась полностью.

Таблица 1

Значимые различия в выборе типа родительского отношения

Параметры сравнительного анализа (Стратегии)	Средний ранг		U- критерий	Уровень значимости
	Родители студентов- техников	Родители студентов- гуманитарии		
Кооперация	21,3	29,7	406	,000
Симбиоз	2,6	5,9	550	,041
Принятие/ отвержение	7,5	3,2	575,5	,072
Маленький неудачник	6,4	1,7	466,5	,004
Авторитарная гипперсоциализация	6,6	2,8	568,5	,063

Далее, в Таблице 2, представлены результаты относительно усредненных данных среди двух групп респондентов по методике АСВ Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис.

Таблица 2

Значимые различия между усредненными данными по шкалам методики АСВ Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис среди всей группы респондентов

Шкалы методики	студенты- техники	студенты- гуманитарии	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)	
Г +	8,2	9,7	2,34	0,031	*
Г -	3,1	4,6	3,01	0,003	**
У +	8,5	9,3	1,98	0,50	*

У -	1,1	2,5	3,58	0,005	**
Т +	2,4	3,1	1,70	0,042	*
Т -	5,1	6,7	1,83	0,038	*
З +	2,2	2,9	1,12	0,023	*
З -	5,7	8,3	4,23	0,001	***
С +	1,7	2,5	2,66	0,019	*
С -	4,9	8,8	4,04	0,001	***
Н	2,7	3,7	3,03	0,004	**
РРЧ	6,9	7,8	2,22	0,029	*
ПДК	1,8	3,3	3,78	0,001	***
ВН	2,5	2,9	1,30	0,017	*
ФУ	6,3	7,5	2,39	0,028	*
НРЧ	3,8	4,5	2,65	0,039	*
ПНК	2,4	3,6	1,95	0,054	*
ВК	0,9	1,4	3,57	0,001	***
ПЖК	4,8	5,9	2,91	0,008	**
ПМК	4,4	6,7	2,62	0,011	**

На основании проведенного эмпирического исследования и статистической обработки данных по этому тесту можно заключить, что по отношению к студентам-гуманитариям, поведение родителей характеризуется следующими особенностями. Внимание семьи сосредоточено на юноше/девушке, и максимально стремится к удовлетворению его потребностей. У родителей из таких семей зафиксировано расширение сферы родительских чувств к своему ребенку (Корнилова, Чумакова, Корнилов, Новикова, 2010). Чтобы не потерять связь со своим ребенком и не испытывать страх потери родительских чувств (это было также зафиксировано в ходе исследования), они стремятся удовлетворить любое желание.

Родители студентов-техников проявляют некоторые особенности в поведении, заключающиеся в противоречивости действий. С одной стороны, родители ставят ребенка в центр внимания, уделяя ему много времени и сил, с другой стороны, накладывают много запретов и ограничений и пытаются поставить под контроль жизнь подростка (Frydenberg, Lewis, 2002; Маклаков, 2001). У данной группы родителей расширение сферы родительских чувств более выражено,

при этом они, пытаются контролировать их как можно больше. На основании проведенного сравнительного и статистического анализа можно заключить, что специфика воспитания и взаимодействия родителей со студентами-первокурсниками безусловно накладывает отпечаток на особенности адаптации юношей и девушек к обучению в ВУЗе. В результате чего можно заключить, что гипотеза о том, что на успешность адаптации студентов-первокурсников могут оказывать влияние детско-родительские отношения, подтвердилась.

По методике «Социально-психологическая адаптация», К. Роджерса и Р. Даймонда для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга, также использовался U-критерий Манна-Уитни (Таблица 3). Анализ полученных статистических данных позволяет заключить, что у студентов-техников и студентов-гуманитариев существуют значимые различия в специфике проявления социально-психологической адаптации.

Таблица 3 Значимые различия в проявлении особенностей социально-психологической адаптации студентов первокурсников				
Параметры сравнительного анализа	Средний ранг		U- критерий	Уровень значимости
	студенты- техники	студенты- гуманитарии		
Адаптация	40,8	69,6	703	,000
Самопринятие	68,4	73,8	231,8	,042
Принятие других	72,3	67,6	983,2	,000
Эмоциональная комфортность	54,6	65,3	569,3	,005
Интернальность	76,5	42,3	703	,000
Стремление к доминированию	36,7	63,2	497	,037

Результаты корреляционного анализа особенностей личности и мотивации по выборке в целом представлены в Таблице 4. Приведенные результаты указывают на наличие статистически значимой положительной корреляционной связи уровня адаптации со спецификой воспитательных стратегий, такими как Гиперпротекция +, Потворствование (У+), Недостаточность обязанностей подростка (Т-), Недостаточность требований-запретов к ребенку (З-), Чрезмерность санкций (жестокое воспитание) (С+).

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа показателей адаптированности и детско-родительских отношений

Переменные	Кол-во человек	Коэффициент корреляции (Rs)	Значимость (p-value)
Адаптация & Гиперпротекция +	60	0,271	0,028
Адаптация & Потворствование (У+)	60	0,324	0,013
Адаптация & Недостаточность обязанностей подростка (Т-)	60	0,458	0,012
Адаптация & Недостаточность требований-запретов к ребенку (З-)	60	0,336	0,009
Адаптация & Чрезмерность санкций (жестокое воспитание) (С+)	60	0,253	0,029

На основании проведенного анализа можно заключить, что гипотеза о том, что на успешность адаптации студентов-первокурсников могут оказывать влияние детско-родительские отношения, подтвердилась.

Обсуждение результатов

Проведенный теоретический анализ работ, посвященный данной теме, показал, что современные научные воззрения на студенческий возраст неоднозначны – его временные рамки размыты, а развитие студентов происходит неравномерно. Характерными особенностями студенческого возраста являются: противоречивость в поведении, реакция эмпансипации, реакция группирования со сверстниками, возникновение интереса к противоположному полу, развитие самосознания через рефлексию и общение. Отношение родителей к детям может быть: благоприятным и неблагоприятным; отцовским и материнским; сотрудничеством, псевдосотрудничеством, изоляцией и соперничеством; гиперопекающим и гипоопекающим; отвергающим, жестоким и чрезмерно ориентированным на мораль (Frydenberg, 2002). Современный эталон семейного воспитания предполагает опору на принципы целенаправленности, научности, гуманизма, плановости, комплексности, систематичности и согласованности.

В настоящее время в педагогике и дидактике высшей школы одну из важных исследуемых задач представляет собой проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе (Яньшин, 2004). Однако различия методов обучения в средней и высшей школах определяют специфику процесса адаптации студентов в вузах (Tamres, Janicki, Helgeson, 2002). В начале обучения у студентов начинают изменяться или меняться кардинально те установки и стереотипы, которые имелись на момент поступления. Соответственно успешная адаптация для студента является важным аспектом для дальнейшего развития и обучения на высоком уровне. Эмпирическое исследование показало, что родители и студенты совершенно по-разному оценивают оказываемое воздействие родителя на них. Родители в основном выбирают стратегии компромисса и симбиоза. Первокурсники же полярно оценивают их воздействие и выявляют стратегии потворствующей и доминирующей гиперпротекции.

Заключение

Проведённое нами эмпирическое исследование что специфика взаимоотношений студентов-первокурсников с родителями безусловно влияет на особенности их адаптации к обучению в ВУЗе. Данные, полученные в результате исследования, важны для практики педагогической и психологической работы со студентами различных учебных заведений, так как специфика общения и восприятия сверстников в студенческой среде, определяет вектор дальнейшего развития коммуникативной культуры и современного российского общества в целом.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Литература

- Аракелов Г. Г. Стресс и его механизмы // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 2012. № 4. С. 45–54.
- Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. М.: МГУ, 2010. 367 с.
- Бодалев А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. М.: Когито-центр, 2011. 2280 с.
- Варга А. Я. Структура и типы родительских отношений. М.: ВЛАДОС, 2017. 358 с.
- Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. СПб.: Речь, 2014. 256 с.
- Григорович Л. А., Марцинковская Т. Д. Педагогика и психология: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
- Дарвиш О. Б. Возрастная психология: Учебное пособие для высших учебных заведений. Киев: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
- Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2000. 672 с.
- Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.
- Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Речь, 2007. 256 с.
- Маклаков А. Г. Общая психология. СПб: Питер, 2001. 592 с.
- Султанова И. В. Факторы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников // European research. 2015. № 9.
- Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М.: Академия, 2005. 405 с.
- Югфельд Е. А. Проблема профессиональной социализации студентов: современный аспект // Мир науки, 2015. № 3. С. 56.
- Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб: Питер, 2004. 336 с.
- Compas B. E., Forsythe C. J., Wagner B. M. Consistency and variability in causal attributions and coping with stress // Cognitive therapy and research, 1988. Vol. 12. P. 305–320.
- Frydenberg E. Beyond Coping: Some paradigms to consider // Beyond Coping: Meeting Goals, Vision and Challenges. New York: Oxford University Press, 2002. P. 1–18. doi: [10.1093/med:psych/9780198508144.001.0001](https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.001.0001)
- Frydenberg E., Lewis R. Adolescent well-being: building young people's resources // Beyond coping: meeting goals, visions and challenges. New York: Oxford University Press, 2002. P. 175–194.

Lazarus R. S., Folkman S. Stress: appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.

Tamres L. K., Janicki D., Helgeson V. S. Sex differences in coping behavior: A metaanalytic review and an examination of relative coping // Personality and Social Psychology Review. 2002. Vol. 6, Issue 1. P. 2–30.

References

Arakelov, G. G. (2012). Stress and its mechanisms. Vestnik of Moscow State University. Series 14: Psychology, 4, 45–54. (in Russ.).

Asmolov, A. G. (2010). Psychology of personality: Textbook. Moscow: Moscow State University. (in Russ.).

Bodalev, A. A. (2011). Psychology of communication. Encyclopedic dictionary. Moscow: Cogito-center. (in Russ.).

Compas, B. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1988). Consistency and variability in causal attributions and coping with stress. Cognitive therapy and research, 12, 305–320.

Darvish, O. B. (2003). Developmental Psychology: Teaching manual for students in higher education. Kiev: VLADOS-PRESS. (in Russ.).

Frydenberg, E. (2002). Beyond Coping: Some paradigms to consider. In E. Frydenberg (Ed.), Beyond Coping: Meeting Goals, Vision and Challenges (pp. 1–18). New York: Oxford University Press. doi: [10.1093/med:psych/9780198508144.001.0001](https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.001.0001)

Frydenberg, E., & Lewis, R. (2002). Adolescent well-being: building young people's resources. In E. Frydenberg (Ed.), Beyond Coping: Meeting Goals, Vision and Challenges (pp. 175–194). New York: Oxford University Press.

Grigorovich, L. A., & Martsinkovskaya, T. D. (2003). Pedagogy and psychology: Teaching manual. Moscow: Gardariki. (in Russ.).

Karvasarsky, B. D. (2000). Psychotherapeutic encyclopedia. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Kornilova, T. V., Chumakova, M. A., Kornilov, S. A., & Novikova, M. A. (2010). The Psychology of Uncertainty: The unity of the intellectual and personal potential of a person. Moscow: Smysl. (in Russ.).

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress: appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.

Licko, A. E. (2007). Psychopathy and character accentuations in adolescents. Moscow: Rech'. (in Russ.).

Maklakov, A. G. (2001). General Psychology. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Sultanova, I. V. (2015). Factors of socio-psychological adaptation of first-year students. European research, 9. (in Russ.).

Tamres, L. K., Janicki, D., Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A metaanalytic review and an examination of relative coping. Personality and Social Psychology Review, 6 (1), 2–30.

Varga, A. Ya. (2017). Structure and types of parental relationships. Moscow: VLADOS. (in Russ.).

Vasserman, L. I., Gorkova, I. A., & Romitsyna, E. E. (2014). Parents through the eyes of a teenager: psychological diagnostics in medical and pedagogical practice. St. Petersburg: Rech'. (in Russ.).

Yanshin, P. V. (2004). Clinical Psychology Workshop. Personality research methods. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Yugfel'd, E. A. (2015). The problem of sociological training of students: a modern aspect. World of Science, 3, 56. (in Russ.).

Zuckerman, G. A., & Masterov, B. M. (2005). Psychology of Self-Development. Moscow: Akademiya. (in Russ.).

УДК 316.77

DOI <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-36-50>

Социально-психологические функции комплимента в межличностном общении

Камилла О. Цахилова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: cahilova@sfedu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9480-631X>

Аннотация

В статье рассматривается комплимент как важный компонент межличностного общения. В разделе **Введение** автором раскрывается актуальность исследуемой темы в связи с проблемой установления и поддержания отношений между людьми, их дальнейшей гармонизацией, достижением эффективного бесконфликтного взаимодействия. В теоретическом обосновании автором приводится обзор основных подходов к рассмотрению феномена комплимента в отечественных и зарубежных исследованиях; включая вопросы сходства и различия комплимента, лести и похвалы; влияния комплиментов на качество и характер общения. Новизна исследования заключается в выделении и систематизации функций комплиментов в межличностном общении, описании и структурировании их формально-содержательных характеристик, анализе соотношения со сходными речевыми высказываниями. Поскольку данное явление изучается также в лингвистике, это обусловило междисциплинарный характер его рассмотрения: в русле социально-психологического и лингвистического знания. В разделе **Обсуждение результатов** автором выделяются основные направления исследования российских и иностранных авторов, которые позволяют говорить о важности комплиментов в межличностном взаимодействии. В заключении в качестве основных, наиболее важных, функций, которые выполняет комплимент, выделяются такие, как: 1) установление и поддержание доброжелательных отношений или гармонизация межличностных отношений; 2) оказание эмоциональной поддержки; 3) соблюдение этикета; 4) доставление удовольствия собеседнику; 5) удовлетворение потребностей партнера в признании и одобрении; 6) конструктивная или созидательная (в конфликтном дискурсе); 7) оказание психологического воздействия; 8) альтернатива другим речевым актам. Автором подчеркивается недостаточная изученность данной темы, намечаются дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова

комплимент, межличностное общение, похвала, лесть, комплиментарные высказывания, психологическое воздействие, межличностные отношения

Для цитирования

Цахилова К. О. Социально-психологические функции комплимента в межличностном общении // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 1. С. 36–50. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-36-50>

The social and psychological functions of a compliment in interpersonal communication

Kamilla O. Tsakhilova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: cahilova@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9480-631X>

Abstract

The article deals with a compliment as an important component of interpersonal communication. In the **Introduction**, the author reveals the relevance of the topic under study in connection with the problem of establishing and maintaining relations between people, their further harmonization, and achieving effective conflict-free interaction. In the theoretical substantiation, the author provides an overview of the main approaches to the consideration of the phenomenon of a compliment in Russian and foreign studies; including the issues of similarities and differences of a compliment, flattery, and praise; the influence of compliments on the quality and nature of communication. The novelty of the research lies in the identification and systematization of the functions of compliments in interpersonal communication, the description, and structuring of their formal and substantive characteristics, the analysis of the relationship with similar speech utterances. As this phenomenon is also studied in linguistics, the interdisciplinary approach to the consideration of compliment had a place to be: in the context of socio-psychological and linguistic knowledge. In the **Discussion** section, the author emphasizes the main areas of research of Russian and foreign authors, which allow us to talk about the importance of compliments in interpersonal interaction. In conclusion, the most important functions that a compliment performs are highlighted: 1) establishing and maintaining friendly relationships or harmonizing interpersonal relationships; 2) providing emotional support; 3) observing etiquette; 4) giving pleasure to the interlocutor; 5) meeting the partner's needs for recognition and approval; 6) constructive or creative (in a conflict discourse); 7) providing psychological

influence; 8) an alternative to other speech acts. The author emphasizes the lack of knowledge of this topic, outlines further prospects for research.

Keywords

compliment, interpersonal communication, praise, flattery, complimentary statements, psychological impact, interpersonal relationships

For citation

Tsakhilova, K. O. (2021). The social and psychological functions of a compliment in interpersonal communication. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(1), 36–50. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-36-50>

Введение

Значимость умело составленных и «поданных» комплиментов высока, так как они открывают массу возможностей в различных сферах деятельности. К примеру, в профессиональной сфере комплименты позволяют продемонстрировать свою заинтересованность деловым партнером. Несмотря на то, что «комплиментарные» высказывания обычно содержат небольшое преувеличение достоинств собеседника, умение дать человеку возможность почувствовать собственную ценность – позволяет быстрее получить желаемое. С помощью комплимента можно создать условия для плодотворного взаимодействия и в рабочем пространстве: положительно оценить проделанную работу коллег, признать ее полезность и важность. Помимо деловых, комплименты являются неотъемлемой частью и романтических отношений. По этой причине особенно ярко выражено использование комплиментов в общении молодых людей.

Исследованием проблемы влияния комплиментов на межличностные отношения занимались такие психологи, как Р. Чалдини (2021), Д. Карнеги (2020), Ф. Зимбардо и М. Лайппе (2001). Отдельные лингвистические аспекты изучались О. С. Иссерс (2008) и другими. В то же время комплимент редко рассматривался как самостоятельный феномен, он всегда шел в сравнении и взаимосвязи с похвалой, ложью и лестью, не выделялись четко его социально-психологические функции.

Актуальность данного теоретического исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день в отечественной психологической науке недостаточно, на наш взгляд, работ, посвященных проблеме «вклада» комплимента в установление и развитие межличностных отношений. В силу этого, не систематизированы социально-психологические функции комплимента, который является самым простым и удобным в использовании инструментом выстраивания полноценного диалога или манипулирования. Доставляя удовольствие собеседнику и поднимая его настроение, он может выступать в качестве «рычага влияния», способа

достижения успешных результатов в межличностном общении, для всех, кто к этому стремится. В этой связи интерес представляет также и сравнительный анализ сходных с комплиментом явлений и их социально-психологических функций, что задает междисциплинарный характер рассмотрения, объединяющий социально-психологические трактовки и лингвистический подход.

Таким образом *цель исследования* – рассмотреть комплимент как вид психологического воздействия, сравнить его с лестью и похвалой и выделить социально-психологические функции комплимента.

Теоретическое обоснование

Комплимент – самый распространенный в ситуациях повседневного межличностного взаимодействия речевой акт, выступающий ярким и востребованным проявлением подачи обратной связи: М. Cordella, Н. Large, и V. Pardo, опираясь на исследования предшественников Р. Brown and S. Levinson, уточняют, что это не просто выразительный речевой акт, а «позитивная стратегия вежливости» (positive politeness strategy), с помощью которой выражается восхищение каким-либо благом или его одобрение (Cordella et al., 1995). С точки зрения практической психологии, с ее акцентом на деловое общение – комплимент есть необходимый компонент создания способствующей эффективности взаимодействия доверительной тональности.

Н. А. Коваль и Е. А. Захарова относят комплимент к числу психологических *методов управления*, которые «концентрируют все необходимые и разрешенные законом приемы воздействия на людей для координации в процессе совместной трудовой деятельности» (Коваль, Захарова, 2004, с. 37).

По мнению Д. А. Шевчука, комплимент является одним из *условий успешного протекания делового общения*, так как он позволяет увеличить шансы удачного разрешения проблем и заключения сделок. Под ним автор понимает приятное слово, включающее «небольшое преувеличение положительных качеств человека» (Шевчук, 2006, с. 57).

Согласно «стратегии поведения» Д. Карнеги предполагается, что комплименты следует составлять таким образом, чтобы они оценивали не внешние качества человека, а внутренние. Этим человек демонстрирует, что мыслит не поверхностными образами, а может усмотреть богатство внутреннего мира собеседника (Карнеги, 2020).

Поскольку феномен «комплимент» не редко являлся предметом исследования в работах, которые были посвящены проблемам межкультурной коммуникации и нормам речевого общения (Беяева-Станден, 2006; Дьякова, 2015; Иссерс, 2008; Шалюхина, 2017; Cordella et al., 1995), то, при анализе данного феномена, вполне уместен междисциплинарный подход, включающий социальную психологию и лингвистику.

Примером такого подхода могут служить два психолингвистических эксперимента Е. И. Беляевой-Станден. Эмпирическим объектом исследования выступили студенты московских и воронежских вузов в возрасте от 18 до 30 лет. Целью исследования являлось определение общих представлений мужчин и женщин о своем поведении в ситуациях, в которых фигурировали комплименты. В частности, автора интересовали «частотность выражения и получения комплимента в зависимости от характеристик адресата (возрастная и психологическая дистанция), предмета/объекта комплимента, тип реакции на комплимент, а также понимание самого акта комплимента и мотивации его осуществления» (Беляева-Станден, 2006, с. 156).

Е. И. Беляева-Станден пришла к выводу, что комплимент «представляет собою положительное высказывание, в котором говорящий отмечает что-либо хорошее/позитивное в собеседнике с целью сделать ему приятное, показать ему своё расположение и тем самым расположить его к себе» (Беляева-Станден, 2006, с. 156). С помощью таких фраз у инициатора появляется возможность установить и поддерживать доброжелательные отношения.

На данный аспект также обращает внимание и J. G. Loog, допуская, что комплименты часто применяются из принципа вежливости в межличностном общении (Loog, 2020). Следовательно, полагает автор, можно предположить, что субъекты общения могут делать комплименты неосознанно, используя готовые, заранее составленные клишированные фразы, или наоборот – осознанно, преследуя какую-либо цель.

Y. Dai и соавторы, рассматривая проблему последствий раскрытия личной информации (реакций на нее) в информационном пространстве, выявили, что ответное самораскрытие и комплименты раскрывающемуся – это те реакции, которые повышают качество общения, «способствуют близости» (Dai et al., 2016, с. 397). Человек становится уязвимым, раскрывая значимую для себя информацию партнеру, поэтому, тот, в свою очередь, (для того, чтобы вызвать еще большее доверие) – может применить в своей речи комплименты, тем самым, выражая свою заинтересованность, и стимулируя рассказ собеседника о себе. Авторы обращают внимание на то, что в таких ситуациях комплименты можно считать *способом выражения обратной связи*. Кроме того, утверждают они, люди думают о тех, кто дает им положительные отзывы, «как о более симпатичных, привлекательных, компетентных и умных» (Dai et al., 2016, с. 398). По этой причине, по мнению Y. Dai и соавторов, комплимент в большей степени оказывает влияние на развитие симпатии в любой диаде, чем «взаимное самораскрытие».

«Структура» комплиментарного взаимодействия достаточно проста. Согласно О. С. Иссерс, он содержит три главных элемента: субъект комплимента, объект комплимента, и предмет, по причине которого делается комплимент (Иссерс, 2008). Однако, форма «реализации комплимента» обуславливается

прагматическим контекстом, в который входит социальная и психологическая дистанция между субъектами общения, а также место и время.

Сравнительный анализ комплимента, лести и похвалы

Одним из важных моментов в исследовании комплимента как своеобразного явления, обладающего своей спецификой, являются попытки отделить его от сходных речевых высказываний. Исследования, посвященные анализу комплиментов, можно разделить по двум направлениям: разграничивающие понятия «комплимент», «лесть» и «похвала» и объединяющие их в один вербальный акт. На наш взгляд, каждый из этих феноменов не повторяет предыдущий, они существуют независимо друг от друга и имеют черты, по которым их можно различать.

Похвалу, как и комплимент, принимают за способ позитивного психологического воздействия. Ее противоположностью является «осуждение» (Loor, 2020). Похвала встречается не только в повседневной жизни. Н. А. Коваль и Е. А. Захарова в своей работе (Коваль и Захарова, 2004) утверждают, что похвала в деловом общении – не редкое явление, и ее используют старшие по возрасту либо по рангу, званию. В этом способе воздействия осуществляется «пристройка сверху» (позиция «над») (Шейнов, 2015). Именно поэтому полученная похвала может не доставлять удовольствия.

Говоря о «комплиментарности» как о форме проявления тактичности, Ю. А. Разинов утверждает, что «комплименты и похвалы лживы, но им все равно бывают рады» (Разинов, 2014, с. 20).

В. П. Шейнов, размышляя о специфике и эффективности комплиментов, находит их главное отличие от похвалы в том, что похвала – это всегда оценка, а комплимент – восхищение и удивление (Шейнов, 2015).

Лингвисты дифференцируют комплимент и похвалу по критерию цели высказывания: цель комплимента – сообщить о благорасположении, а цель похвалы – дать положительную оценку человеку (Иссерс, 2008).

Оказалась ли наша похвала успешной, мы определяем по реакции собеседника, вербальной или невербальной, иными словами, ждем принятия или отклонения оценки. В случае комплимента, результат всегда положительный, даже если партнер не согласен с высказыванием. Если похвала предполагает оценку человека, его знаний и умений, то предметом комплимента, считают исследователи, являются «вещи, дела, идеи и так далее, косвенно относящиеся к людям», как пишут Н. А. Коваль и Е. А. Захарова (Коваль, Захарова, 2004, с. 39). При этом увеличивается спектр причин, по которым человеку можно сделать комплимент. Отделяя лесть от комплимента, Н. А. Коваль и Е. А. Захарова приводят следующее отличие: «Лесть проста и понятна. Комплимент же наталкивает человека на размышления, на догадку» (Коваль, Захарова, 2004, с. 39).

Люди очень благосклонно реагируют на лесть (Чалдини, 2021) несмотря на то, что тот, кто произносит ее, возвышает собеседника над ним самим, осуществляя «пристройку снизу». Лесть, «фальшь которой сокрыта и неverifiedируема», представляет собой более грубую форму обмена ложью, по мнению Ю. А. Разинова (Разинов, 2014, с. 20). Рассуждая о субъектах, в общении которых преобладает лесть, автор обращает внимание на то, что «лесть необходима не только лстецу как «слабому», но и тщеславному как «сильному мира сего», причем не столько для «поглаживания» его эго (как в случае похвалы и комплимента), сколько для подтверждения начальственного статуса» (Разинов, 2014, с. 20).

Ф. Зимбардо и М. Ляйппе установили, что такие приемы, как лесть и мелкие «добрые» поступки (предложить чашку кофе, стакан воды или сигарету) позволяют сделать так, чтобы одному человеку захотелось довериться другому (Зимбардо и Ляйппе, 2001). Лесть – это угодливое восхваление каких-либо достоинств человека, преувеличивающее их реальную ценность, для извлечения выгоды. В большинстве случаев льстят в адрес вышестоящего по положению или статусу, льстят тому, от кого зависит субъект.

Таким образом, комплимент, похвала и лесть схожи в том, что несут положительную окраску. Однако только в комплиментах сохраняются равные позиции между субъектами общения. Цель комплимента – сообщить собеседнику нечто приятное о делах, поступках, восхититься его идеями, не затрагивая личность и ее качества, чтобы наладить либо развить контакт с партнером. Приведем пример, который может служить высказыванием такого типа: «Ваша работа выглядит очень достойно!» Цель похвалы – сообщить адресату о положительной оценке его и его качеств, выбрав «позицию над». Например, высказывание: «Сегодня ты молодец!». С целью преувеличения достоинств партнера инициатор избирает форму лести и позицию «под». Лесть, в отличие от похвалы и комплимента, допускает не простое преувеличение качеств и умений, а обман или неискренность. Приведем пример: «Ты самая красивая девушка на свете!»

Комплимент как психологическое воздействие

В основе действия комплиментов, как утверждает Л. Ф. Голубева, «лежит психологический феномен внушения» (Голубева, 2015, с. 71). Таким образом, если человек часто будет слышать, что его работа всегда выполнена качественно, его идеи всегда креативны, он поверит в это, а появившаяся потребность совершенствоваться в этом вопросе лучше будет удовлетворяться, что вызовет положительные эмоции и стимул к выполнению тех или иных поручений.

Ф. И. Карташкова, Н. Б. Мальцева и А. А. Князева считают, что комплимент стоит рассматривать в качестве *манипулятивного приема* (Карташкова и др., 2017). Также существуют версии, сторонники которых полагают, что комплимент входит в такой вид психологического влияния, как «*формирование*

благосклонности» (Сидоренко, 2000; Loor, 2020), путем высказывания благоприятных суждений о человеке (Сидоренко, 2000; Саковская, 2017).

Наиболее полно, на наш взгляд, комплимент рассматривается в работе В. П. Шейнова. Он утверждает, что комплимент нельзя отнести к уже выделенным видам психологического воздействия, он независим от них и представляет собой отдельный, автономный способ психологического влияния на партнера (Шейнов, 2015). Автор аргументирует свою позицию тем, что комплимент, как и другое осознаваемое воздействие, имеет универсальную структуру. В нее входят: сбор информации об адресате (это необходимо для создания фактической основы комплимента, делающей его искренним); вовлечение в контакт путем активации положительных эмоций; фоновые факторы (состояние сознания собеседника, его функциональное состояние, привычные модели поведения в ответ на комплиментарные высказывания, а также факторы, связанные с доверием, высоким статусом и привлекательностью инициатора), мишени воздействия – основаны на удовлетворении актуальных потребностей партнера (потребность в одобрении, потребность в уважении и потребность в признании). Последний компонент в представленной В. П. Шейновым структуре – побуждение к активности, предполагающее, что за комплиментом должна последовать какая-то реакция.

Таким образом, на основе обзора теоретических исследований, нам представляется возможным рассматривать комплимент либо как разновидность, вариацию уже установленных видов психологического воздействия, либо как самостоятельный вид, имеющий свою собственную структуру и особенности.

Социально-психологические функции комплимента

На основании теоретического анализа отечественных и зарубежных источников мы попытались выделить основные социально-психологические функции комплимента, систематизировав представления авторов о нем.

1) Установление и поддержание доброжелательных отношений или гармонизация межличностных отношений является одной из важнейших функций комплимента, по мнению таких авторов, как О. С. Иссерс (2008), А. В. Бартош и Е. А. Нечаева (2008), Е. М. Doohan и V. Manusov (2004), так как он направлен на урегулирование или укрепление отношений.

Если ваш комплимент оказался уместен, то это станет одним из шагов установления первоначального контакта с собеседником и создания позитивного настроения для дальнейшего развития вашей беседы. Таким образом, комплимент уменьшает социальную дистанцию между взаимодействующими (Doohan, Manusov, 2004).

2) Оказание эмоциональной поддержки также является функцией комплиментов. Проведенное эмпирическое исследование А. О. Ариповой и Т. Л. Крюковой

выявило предпочтения 196 респондентов по получаемым и оказываемым формам эмоциональной поддержки: «комплимент» высоко оценивался личностью как форма получения эмоциональной поддержки «в связи с укреплением веры в себя, в свои силы и развитие мотивации для разрешения сложившихся трудностей» (Арипова, Крюкова, 2019, с. 105). Авторы подчеркивают, что получение поддержки в такой форме ожидается в первую очередь от супруга.

3) Соблюдение этикета. Основой комплиментарных высказываний является желание проявить вежливость. Комплимент, выполняя этикетную функцию, ориентирован на неконфликтное общение, он социально задан и культурно закреплён (Вострикова, 2008).

4) Исходя из определения комплимента В. П. Шейнова, где говорится о том, что это «небольшое преувеличение достоинств человека, о которых ему приятно слышать» (Шейнов, 2015, с. 10), можно предположить, что одна из функций комплимента – доставление удовольствия собеседнику. J. G. Loog проводил исследование комплиментов в цифровом пространстве и сделал вывод, что комплименты были направлены на то, чтобы «восхититься личностью», тем самым доставляя ей удовольствие (Loog, 2020, с. 61). Удовольствие сопровождается возникновением положительных эмоций, что тоже можно было бы выделить как отдельную функцию. Однако на наш взгляд, поднятие настроения в любом случае будет связано с доставлением удовольствия.

5) Удовлетворение потребностей партнера в признании и одобрении. Делая комплименты другим, мы помогаем им чувствовать себя значимыми, вызывая при этом улыбку или приятное удивление. Исследователи D. C. Marigold, J. G. Holmes, M. Ross пытались выявить связь уровня самооценки с принятием положительной обратной связи от романтических партнеров/супругов (Marigold et al., 2007). Посчитав, что люди с низкой самооценкой будут сопротивляться добрым словам партнера по отношению к ним, авторы провели 3 исследования. Оказалось, что испытуемые с заниженной самооценкой чувствовали себя довольно позитивно по отношению к высказыванию, к себе и к своему партнеру, когда выражали их значимость именно комплиментами – так же позитивно, как люди с завышенной самооценкой. Иначе говоря, они демонстрировали принятие комплиментов, чувствуя себя ценными для своего партнера, что повышало их уровень удовлетворенности романтическими отношениями.

Кроме того, комплименты высоко ценятся в романтических отношениях – обмен положительных эмоций и высказываний в форме комплимента является особенно ценным, иногда интимным ритуалом (Doohan, Manusov, 2004).

6) По мнению Е. С. Востриковой, следует выделить «созидательную (конструктивную) функцию комплимента в конфликтном дискурсе, которая проявляется, если в результате конфликта преодолеваются негативные или кризисные явления» (Вострикова, 2008, с. 98). Очень часто вовремя прозвучавший

комплимент может повлиять на дальнейшую жизнь человека, успокоив строгого начальника или сохранив хорошие отношения с супругом, оставляя стадию конфликта позади.

Представим ситуацию, где одна сотрудница пытается понизить авторитет другой всеми допустимыми способами по причине того, что она не хочет отдавать новой сотруднице свой заработанный тяжелым трудом статус лучшего работника – возникает конфликт. Осознав, что происходит между ними, новая сотрудница использует комплименты, чтобы настроить коллегу на нужный лад в разрешении возникшей ситуации, показав, что они не соперники, а партнеры, и должны в качестве стратегии избрать «сотрудничество».

7) Оказание психологического воздействия так же является функцией комплимента, так как он влияет на адресата, его эмоции, мысли и действия. Так, комплимент может выступать как способ осознаваемой или неосознаваемой манипуляции (Карташкова и др., 2017), как частный вид формирования благосклонности (Loog, 2020) и даже как самостоятельный вид психологического воздействия, имеющий свою структуру (Шейнов, 2015), в результате чего возникают как вербальные, так и невербальные ответы-реакции партнера.

Людям нравится видеть себя хорошими, достойными людьми. Партнер, который делает комплимент, удовлетворяет желание другого человека самосовершенствоваться и поэтому может восприниматься другим человеком как симпатичный и вызывающий доверие. Согласно Y. Dai, S. Y. Shin, N. Kashian, J. Jang, и J. B. Walther, даже людям, у которых отсутствует благоприятная самооценка и которые считают комплимент «неточным», тем не менее нравится человек, который делает им комплимент, и они хотят за это ему чем-то отплатить (Dai et al., 2016, p. 398).

N. K. Grant, L. R. Fabrigar и H. Lim было проведено два исследования, чтобы проверить влияние комплиментов на уступчивость партнера и выяснить, может ли симпатия объяснить их эффективность. Оба исследования показали, что комплименты повышают уступчивость по сравнению с контрольным состоянием, при этом механизмы симпатии не являются необходимыми для того, чтобы комплименты усиливали уступчивость (Grant et al., 2010).

8) Альтернатива другим речевым актам. Комплимент может быть использован вместо других речевых актов. Это одна из причин, по которой комплименты могут появляться на любой стадии разговора. Большинство из них появляются в начале речи, что указывает на то, что комплимент может быть произнесен в качестве альтернативы приветствию (Cordella et al., 1995). Также он может использоваться как благодарность и извинение. Замена благодарности и извинения комплиментом предполагает, что люди осознают необходимость поощрения слушателя, например, за предыдущую услугу (в случае благодарности) или улучшения его настроения за прошлые или будущие оскорбления (извинения) (Cordella et al., 1995).

Подводя итог, мы допускаем, что существуют и другие функции комплиментов в межличностном общении. Их выделение и изучение явится темой дальнейших исследований в данной области.

Обсуждение результатов

Проведенный анализ позволяет выделить следующие направления исследований, по которым можно судить о значимости комплиментов в межличностном общении.

Первое направление связано с различными подходами к исследованию феномена комплимента: лингвистический, психологический и междисциплинарный подходы.

Второе направление раскрывает разнообразие комплиментов через его сравнение с лестью и похвалой. В работах данного направления выделяются цели и причины, по которым могут создаваться комплимент, лесть и похвала, раскрываются их сходства и различия.

Третье направление связано с влиянием комплиментов на дальнейшее развитие межличностных отношений. В таких исследованиях комплимент рассматривается как способ психологического воздействия на личность. Анализ исследований показал, что свидетельств негативного влияния комплиментов недостаточно.

Заключение

На сегодняшний день комплимент является самым действенным механизмом выстраивания отношений с положительным знаком, не считая улыбки и называние человека по имени. Важность комплиментов, которые умело составлены и поданы, высока, так как они открывают массу возможностей в различных отраслях человеческой деятельности и являются довольно функциональными.

В результате проведенного анализа отечественной и зарубежной литературы по данной проблеме были сделаны следующие выводы.

Во-первых, комплимент представляет собой высказывание, в котором отмечаются положительные стороны результата деятельности (физической или интеллектуальной) собеседника с целью сделать ему приятное и тем самым расположить его к себе (Беляева-Станден, 2006).

Во-вторых, исследования, посвященные анализу комплиментов, можно разделить на два вида: разграничивающие понятия «комплимент», «лесть» и «похвала» и объединяющие их в один речевой акт. На наш взгляд, комплимент не является суммой похвалы и лести, также и последние, в свою очередь, не являются его разновидностями. Комплимент, похвала и лесть различаются по целям, предмету и выбору позиции, однако, схожи в том, что могут вызвать положительную реакцию.

В-третьих, анализ проведенных исследований позволил выделить основные, на наш взгляд, функции комплимента. К ним относятся: 1) установление и поддержание доброжелательных отношений или гармонизация межличностных отношений; 2) оказание эмоциональной поддержки; 3) соблюдение этикета; 4) доставление удовольствия собеседнику; 5) удовлетворение потребностей партнера в признании и одобрении; 6) конструктивная или созидательная (в конфликтном дискурсе); 7) оказание психологического воздействия; 8) альтернатива другим речевым актам.

Тема комплиментов в науке еще недостаточно изучена, она требует дальнейшего рассмотрения и более углубленного анализа с точки зрения психологии. К примеру, еще не разработаны классификации комплиментов, которые бы раскрывали их психологическое содержание. Дальнейшие исследования, в том числе эмпирического характера, помогут уточнить выдвинутые нами предположения о функциях комплимента, выделить новые функции, более полно исследовать данный феномен.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Литература

- Арипова А. О., Крюкова Т. А. Эмоциональная поддержка: о понятии и формах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, №2. С. 102–107. doi: [10.34216/2073-1426-2019-25-2-102-107](https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-102-107)
- Бартош А. В., Нечаева Е. А. Комплимент как главное средство гармонизации межличностных отношений // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2008. №3. С. 139–147.
- Беляева-Станден Е. И. Гендерные особенности комплимента россиян // Вопросы психолингвистики. 2006. №4. С. 155–170.
- Вострикова Е. С. Функционирование комплимента в конфликтном дискурсе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 83. С. 96–99.
- Голубева Л. Ф. Социально-психологические основы управления трудовым коллективом // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №2 (142). С. 66–73.
- Дьякова К. Ю. Комплимент как элемент речевого этикета в аспекте межкультурной коммуникации // Русистика. 2015. №1. С. 41–46.
- Зимбардо, Ф., Лайтне, М. Социальное влияние: пер. с англ. СПб: Питер, 2001. 448 с.
- Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издательство АКИ, 2008. 288 с.

Карнеги Д. Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей. Минск: Попурри, 2020. 368 с.

Карташкова Ф. И., Мальцева Н. Б., Князева А. А. Комплимент как интенциональное состояние и как манипулятивный прием // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8, № 1. С. 106–114. doi: [10.22363/2313-2299-2017-8-1-106-114](https://doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-1-106-114)

Коваль Н. А., Захарова Е. А. Способы психологического воздействия на персонал // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2004. № 3. С. 37–40.

Разинов Ю. А. Социальный обмен ложью // Вестник Самарского государственного университета. 2014. Т. 20, № 5 (116). 20–24.

Саковская О. Н. Психология воздействия: практикум. Ярославль: ЯрГУ, 2017. 40 с.

Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Социальная психология в трудах отечественных психологов: СПб.: Питер, 2000. С. 148–170.

Чалдини Р. Психология влияния. 5-ое изд. СПб.: Питер, 2018. с. 336.

Шалюхина А. В. Комплимент и похвала как проявления эмпатии в испанском языке // Русистика. 2017. Т. 15, № 1. С. 91–102. doi: [10.22363/2313-2264-2017-15-1-91-102](https://doi.org/10.22363/2313-2264-2017-15-1-91-102)

Шевчук Д. А. Деловое общение: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 192 с.

Шейнов В. П. Неотразимый комплимент. Безотказные приемы влияния. СПб.: Питер, 2015. 337 с.

Cordella M., Large H., Pardo V. Complimenting behavior in Australian English and Spanish speech // Multilingual. 1995. Vol. 14, Issue 3. P. 235–252. doi: [10.1515/mult.1995.14.3.235](https://doi.org/10.1515/mult.1995.14.3.235)

Dai Y., Shin S. Y., Kashian N., Jang J., Walther J. B. The Influence of Responses to Self-Disclosure on Liking in Computer-Mediated Communication // Journal of Language and Social Psychology. 2016. Vol. 35 Issue 4. P. 394–411. doi: [10.1177/0261927X15602515](https://doi.org/10.1177/0261927X15602515)

Doohan E.-A. M., Manusov V. The communication of compliments in romantic relationships: An investigation of relational satisfaction and sex differences and similarities in compliment behavior // Western Journal of Communication. 2004. Vol. 68, Issue 2. P. 170–194. doi: [10.1080/10570310409374795](https://doi.org/10.1080/10570310409374795)

Grant N. K., Fabrigar L. R., Lim H. Exploring the Efficacy of Compliments as a Tactic for Securing Compliance, Basic and Applied Social Psychology. 2010. Vol. 32, Issue 3. P. 226–233. doi: [10.1080/01973533.2010.497456](https://doi.org/10.1080/01973533.2010.497456)

Loor, J. G. The Compliment as a Social Strategy: a Discourse Analysis of On-line Compliments and Insults // Odissea. 2020. Issue 20. P. 35–64. doi: [10.25115/odisea.v0i20.2834](https://doi.org/10.25115/odisea.v0i20.2834)

Marigold, D. C., Holmes, J. G., Ross, M. More than words: Reframing compliments from romantic partners fosters security in low self-esteem individuals.

Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Vol. 92 Issue 2. P. 232–248. doi: [10.1037/0022-3514.92.2.232](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.232)

References

- Aripova, A. O., & Kryukova, T. L. (2019). Emotional support: the concept and forms. *Vestnik of Kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 25(2), 102–107. doi: [10.34216/2073-1426-2019-25-2-102-107](https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-102-107) (in Russ.).
- Bartosh, A. V., & Nechaeva, E. A. (2008). Compliment as the main means of harmonization of interpersonal relation. *Vestnik of the Faculty of Humanities of the Ivanov State Chemical and Technology University*, 3, 139–147. (in Russ.).
- Beliaeva-Standen, E. I. (2006). Gender peculiarities of Russians' compliments. *Journal of Psycholinguistics*, 4, 155–170. (in Russ.).
- Carnegie, D. (2020). *How to Win Friends and Influence People*. Minsk: Popurri. (in Russ.).
- Cialdini, R. (2018). *Psychology of Influence (5th ed.)*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).
- Cordella, M., Large, H., & Pardo, V. (1995). Complimenting behavior in Australian English and Spanish speech. *Multilingual*, 14(3), 235–252. doi: [10.1515/mult.1995.14.3.235](https://doi.org/10.1515/mult.1995.14.3.235)
- Dai, Y., Shin, S. Y., Kashian, N., Jang, J., & Walther, J. B. (2016). The Influence of Responses to Self-Disclosure on Liking in Computer-Mediated Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 35(4), 394–411. doi: [10.1177/0261927X15602515](https://doi.org/10.1177/0261927X15602515)
- Dooohan, E.-A. M., & Manusov, V. (2004). The communication of compliments in romantic relationships: An investigation of relational satisfaction and sex differences and similarities in compliment behavior, *Western Journal of Communication*, 68(2), 170–194. doi: [10.1080/10570310409374795](https://doi.org/10.1080/10570310409374795)
- Dyakova, K. Y. (2015). Compliment as Element of Speech Etiquette in the Aspect of Intercultural Communication. *Russian Language Studies*, (1), 41–46. (in Russ.).
- Golubeva, L. F. (2015). Social and psychological basics of management by working collective. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2(142), 66–73. (in Russ.).
- Grant, N. K., Fabrigar, L. R., & Lim, H. (2010). Exploring the Efficacy of Compliments as a Tactic for Securing Compliance, *Basic and Applied Social Psychology*, 32(3), 226–233. doi: [10.1080/01973533.2010.497456](https://doi.org/10.1080/01973533.2010.497456)
- Issers, O. S. (2008). *Communication strategies and tactics of Russian speech (5th ed.)*. Moscow: LKI Publishing House. (in Russ.).
- Kartashkova, F. I., Maltseva, N. B., & Knyazeva, A. A. (2017). Compliment as intentional state and a manipulative device. *RUDN Journal Of Language Studies, Semiotics And Semantics*, 8(1), 106–114. doi: [10.22363/2313-2299-2017-8-1-106-114](https://doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-1-106-114) (in Russ.).
- Koval, N. A., & Zakharova, E. A. (2004). Ways of influencing personnel psychologically. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 3, 37–40. (in Russ.).

Loor, J. G. (2020). The Compliment as a Social Strategy: a Discourse Analysis of On-line Compliments and Insults. *Odisea*, 20, 35–64. doi: [10.25115/odisea.v0i20.2834](https://doi.org/10.25115/odisea.v0i20.2834)

Marigold, D. C., Holmes, J. G., & Ross, M. (2007). More than words: Reframing compliments from romantic partners fosters security in low self-esteem individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 232–248. doi: [10.1037/0022-3514.92.2.232](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.232)

Razinov, Y. A. (2014). Social exchange of lie. *Vestnik of Samara state university*, 5 (116), 20–24. (in Russ.).

Sakovskaja, O. N. (2017). *Impact Psychology: Practicum*. Yaroslavl: YarGU. (in Russ.).

Shalyukhina, A. V. (2017). Compliment and praise as manifestations of empathy in Spanish. *Russian Language Studies*, 15(1), 91–102. doi: [10.22363/2313-2264-2017-15-1-91-102](https://doi.org/10.22363/2313-2264-2017-15-1-91-102) (in Russ.).

Sheinov, V. P. (2015). *An irresistible compliment. Fail-safe methods of influence*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Shevchuk, D. A (2006). *Business communication: Training manual*. Rostov-on-Don: Phoenix. (in Russ.).

Sidorenko, E. V. (2000). Personal influence and opposition to others' influence. In A. L. Svensizki (Ed.), *Social Psychology in the works of Russian psychologists* (pp. 148–170). St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Vostrikova, E. S. (2008). Functioning of a compliment in the conflict discourse. *Izvestia: Herzen Leningrad State Pedagogical Institute*, 38(82-1), 96–99. (in Russ.).

Zimbardo, P., & Leippe, M. (2001). *Social influence* (Trans.). St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

УДК 159.9.072.43

DOI <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-51-61>

Адаптация как фактор повышения успешности студентов в условиях социокультурных и образовательных рисков

Татьяна Н. Щербакова^{1*}, Хава Х. Тамасханова²

¹Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

²Ингушский государственный университет, г. Назрань, Российская Федерация

*E-mail: tatiananik@list.ru

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-185X>

Аннотация

Во введении представлено обоснование актуальности исследования взаимосвязи адаптивности и детерминации успешности студентов в контексте современных рисков. Показаны результаты теоретического анализа субъективных факторов – детерминант достижения успеха в студенческом возрасте. Описаны основные направления проявления активности студента, направленной на позитивные трансформации и саморазвитие. Дана содержательная характеристика роли представлений о способах развития адаптивности личности как фактора повышения успешности в условиях неопределённости. Новизна исследования заключается в выявлении и описании субъективных факторов успеха студентов в условиях современных рисков. В содержание статьи включён сопоставительный анализ различных типов адаптации и их эффектов в практической активности развивающегося субъекта. Раздел **Методы** описывает методики и анкеты, используемые в исследовании. Описана выборка – студенты факультета психологии Донского Государственного Технического Университета (ДГТУ). В разделе **Результаты** показана роль рефлексии опыта адаптации и достижения успеха в проектировании конструктивной индивидуальной траектории продвижения в учебно-профессиональной деятельности. В данном модуле содержится анализ критериев высокого уровня развития адаптивности студентов в условиях современных рисков. В **Обсуждении результатов** представлено описание и интерпретация результатов эмпирического исследования представлений студентов об адаптивности и детерминантах достижения успеха в современных условиях. Данные эмпирического исследования показывают значение представлений студентов о факторах успеха в регуляции поведения и деятельности. Впервые показана роль развития индивидуальной мотивации роста и устойчивости личности в определении продуктивности поведения студентов в условиях современных образовательных и социальных рисков. В **Заключении** подчеркивается

наличие связи степени адаптивности и успешности личности студентов. Делается вывод о том, что уровень осмысления специфики проявлений неопределенности в современной ситуации способствует формированию устойчивости личности, ее продуктивности, жизнестойкости и конструктивности. Приведена модель программы повышения уровня адаптивности студентов как фактора детерминации успешности студентов в современных условиях.

Ключевые слова

адаптация, студент, успешность, субъект, представления, субъективные детерминанты, аутопсихологическая компетентность, конструктивность

Для цитирования

Щербакowa Т. Н., Тамасханова Х. Х. Адаптация как фактор повышения успешности студентов в условиях социокультурных и образовательных рисков // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 1. С. 51–61. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-51-61>

Adaptation as a factor of increasing the success of students in the context of socio-cultural and educational risks

Tatyana N. Shcherbakova¹, Hava H. Tamaskhanova²

¹Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

²Ingush State University, Nazran, Russian Federation

*E-mail: tatiananik@list.ru

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-185X>

Annotation

The Introduction provides a rationale for the relevance of the study of the relationship between adaptability and the determination of student success in the context of modern risks. The results of the theoretical analysis of subjective factors – determinants of success in student age are shown. The main directions of student activity aimed at positive transformation and self-development are described. The author gives a meaningful description of the role of ideas about the ways of developing the adaptability of the individual as a factor of hanging success in conditions of uncertainty. The novelty of the research is to identify and describe the subjective factors of students' success in the conditions of modern risks. The content of the article includes a comparative analysis of various types of adaptations and their effects on the practical activity of a developing subject. The Methods section describes the methods and questionnaires used in the study.

The sample is described - students of the Faculty of Psychology of the Don State Technical University (DSTU). The Results section shows the role of reflection on the experience of adaptation and success in designing a constructive individual trajectory of advancement in educational and professional activities. This module contains an analysis of the criteria for a high level of development of students' adaptability in the conditions of modern risks. The Discussion of the results presents a description and interpretation of the results of an empirical study of students' ideas about adaptability and the determinants of success in modern conditions. The data of the empirical study show the importance of students' ideas about success factors in the regulation of behavior and activity. For the first time, the role of the development of individual motivation for personal growth and stability in determining the productivity of students' behavior in the conditions of modern educational and social risks is shown. In Conclusion, the author emphasizes the relationship between the degree of adaptability and the success of the students' personalities. The conclusion is made that the level of understanding of the specifics of the manifestations of uncertainty in the current situation contributes to the formation of the stability of the individual, its productivity, resilience, and constructiveness. The model of the program for increasing the level of adaptability of students as a factor determining the success of students in modern conditions is presented.

Keywords

Adaptation, student, success, subject, representations, subjective determinants, autopsychological competence, constructiveness

For citation

Shcherbakova, T. N., Tamaskhanova, H. H. (2021). Adaptation as a factor of increasing the success of students in the context of socio-cultural and educational risks. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(1), 51–61. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-51-61>

Введение

В контексте стратегических и операциональных трансформаций современной общественной жизни актуализируется интерес к выявлению социально-психологических и субъективных предикторов развития преадаптации личности студента как фактора обеспечения конкурентоспособности в условиях повышенной энтропии социальной и профессиональной жизни. Проблема психологических детерминант успешной преадаптации будущих специалистов приобретает сегодня особый смысл и актуальность. Это обусловлено рядом обстоятельств: повышенной динамичностью условий профессионального самоопределения, новыми тенденциями стандартизации и требованиями к компетентности субъекта, к уровню его психологической готовности

к инновационным способам решения проблем, освоению новых технологий; изменением уровня притязаний современного молодого человека, ориентацией на расширение личностных границ и повышения уровня жизни. С точки зрения современных психологов, сегодня востребована личность, способная к самоинициации, надситуативной активности, нацеленной на достижение успеха, способная продуктивно решать «задачи на смысл» в инновационных ситуациях (Абакумова, Кагермазова, 2008; Асмолов, Шехтер, Черноρίζов, 2017; Кривошеева, 2020). Среди совокупности субъективных детерминант конструктивной социализации студента рангом приоритетных наделяются: мотивация достижения и личностного роста, выраженность стремления утвердить свою субъектность в пространстве референтных отношений, сформированность многофункциональной компетентности, способность к многовекторной интерпретации и рефлексии опыта.

Современные социально-экономические преобразования российского общества, прогрессивные динамические трансформации в различных сферах общественной жизни выдвигают новые форматы развития личности будущего специалиста. В современной психологии подчеркивают идея значимости разработки проблемы повышения адаптивного потенциала субъекта в период освоения взрослой жизни со всеми ее реалиями и рисками (Никоненко, 2018). Так как именно на этом этапе развития происходит личностное самоопределение и вырабатывается модель активности в пространстве личного, социального и профессионального бытия, уникальность этого периода заключается в возможности активно апробировать на практике ценностно-смысловые ориентиры, жизнестойкость и свои возможности в приближении образа достижений.

В качестве субъективных предикторов успешности профессионального самоопределения студентов в условиях неопределенности и новых форматов профессионального обучения выступают ряд факторов: представление о себе как действующем субъекте, релевантное стремлению к успеху содержание мотивации, целеустремленность, независимость, креативность, готовность экспериментировать и проявлять надситуативную активность, личностная устойчивость, эмоциональная стабильность, психологическая конструктивность (Головина, 2018; Тихонова, 2018).

С психологической стороны успех рассматривается как особая форма самореализации субъекта, продуцирующая ощущение психологического благополучия, самоуважение и доверие к самоэффективности, подтвержденной оценками референтных других (Джигла, 2020; Непогодина, Ярушева, 2020).

Личностный смысл достижения высоких результатов в контексте современных социальных трендов связан с повышением самооценки и усилением позитивного отношения к себе, уверенностью в возможности продуктивности в будущем. Здесь проявляется объективная и субъективная значимость успеха

студента в разных сферах. Субъективно значимый успех становится мощным мотиватором дальнейшего продвижения субъекта как в аутопсихологическом плане, так и в реальной деятельности.

Потребность в постоянном саморазвитии, самоинициация освоения новых векторов активности как показывают исследования психологов, связано с принятием успеха как значимой личностной ценности, представлением о престижности достижений и позитивных трансформаций, идентификацией с группой людей, способных эффективно решать проблемы (Соколович, 2020; Saseendran, Salman, 2019).

Выделяются основные векторы взаимосвязи «адаптивность – успешность»: повышение ресурсных возможностей личности; приобретение конструктивного опыта; стабилизация установки на проявление компетентности и адекватной запросу ситуации активности; акцент на роли адаптации в осознании детерминации успеха. В работах психологов доказано, вместе с тем, значение связи успешности личности и надситуативной активности, аутопсихологической компетентности, соразмерности конструктивности и риска в реализуемой личностью активности, способностью к автономии и стремлением к трансформациям.

Как показывают исследования психологов, переживание успеха сопровождается позитивными эмоциями, способствуя усилению мотивации и ассимиляции опыта реальных достижений желаемого, утверждению позитивного самоотношения, формированию представления о себе как перспективной личности. В достижении высокого уровня адаптивности студентов большую роль играет субъектная позиция, интегрированность субъективного контроля, ориентация на временную перспективу (Головина, 2018; Панкратова, 2018).

Повторяющийся опыт переживания ситуации успеха в различных сферах формируют субъективную базу для реализации пролонгированного успешного поведения в условиях современных рисков. В исследованиях психологов в качестве значимых детерминирующих успех разного типа факторов выделяются личностные смыслы, характер смысложизненных ориентаций, адекватный выбор жизненной стратегии, четкость жизненных планов.

В современной психологии в совокупности основных детерминирующих факторов повышения адаптивности развивающейся личности сегодня особо выделяют такие как: стимулирующая среда; влияние референтных взрослых, задающих тон; пространство для апробации социальной компетентности; способность к рефлексии опыта; просоциально ориентированная референтная группа; самоуважение, стремление к личностному росту; выраженность социогенных потребностей; активность. Сегодня психологи акцентируют внимание на стремлении молодых людей быть успешными в разных сферах жизни как современном тренде на фоне различных дефицитов компетентности (Звездина, 2015; Kayasheva, Khanova, 2019).

В психологических исследованиях показана взаимосвязь полноты и адекватности представлений студентов и успешной адаптации в инновационном пространстве современного профессионального образования. В частности, содержание представлений об условиях и возможности достижения успеха в учебно-профессиональной деятельности во многом зависит продуктивность предпринимаемых усилий и оптимальность привлекаемых ресурсов.

Переживание успешности сопряжено, как правило, с позитивным эмоциональным сопровождением действий человека и с радостью по поводу того, что достижение намеченного делает его значимой, востребованной, привлекательной личностью, желаемой, одобряемой в современной социокультурной среде. Стремление к успеху, с точки зрения психологов, является одна из фундаментальных потребностей субъекта, удовлетворение которой является, по существу, доказательством самоэффективности и повышает статус психологического благополучия. В современной социальной ситуации развития студентов присутствуют социокультурные и образовательные риски: противоречие декларируемых возможностей и надежности их обеспечения; быстрая смена ориентиров и трендов; существенное изменение форматов обучения; приоритет дистанционных форм взаимодействия; повышенная стрессогенность среды; энтропийность условий реализации деятельности. При этом успешность является сегодня одной из ведущих в системе иерархизированных жизненных ценностей студентов. Это актуализирует проблему изучения алгоритмов и психологических механизмов усиления адаптационных механизмов развивающегося субъекта (Назаров, 2020).

В современных психологических исследованиях, показано, что существует обоюдная взаимосвязь между мотивацией достижения успеха, активностью, продуктивностью личности, уровнем адаптивности и успешности, выражающаяся в том, что более адаптированная личность будущих специалистов является результатом его продуктивной социализации на более ранних этапах развития и необходимым условием конкурентоспособности в будущем (Понкпатова, 2018; Соколова, 2020). В качестве критериев высокой адаптивности в психологии выделяется ряд позиций: наличие четких представлений о стандартах поведения и возможностях настоящей ситуации; толерантность к стрессу; эффективность усилий, результативность деятельности, оптимальность использования индивидуальных ресурсов; готовность к развитию в новых условиях среды; устойчивость личности. Предметное изучение содержания представлений студентов о сущности связи «адаптивность – успешность» способствует созданию адекватных программ по усилению конструктивного развития личности студентов.

Отмечается наличие двусторонней взаимосвязи адаптивность – успешность, которая выражается в том, что адаптация становится базой для достижения личностью успеха, достижение которого, в свою очередь, повышает возможность адаптации к постоянно меняющимся условиям.

Следует отметить, что как высокий уровень адаптации, так и успешность личности взаимосвязаны определенным образом ее стремлением к саморазвитию и позитивным трансформациям, адекватным вызовам современности (Shcherbakova, 2019). Способность личности использовать свои психологические ресурсы напрямую связана с достижением субъективно значимой цели, реализацией желаемой модели будущего.

Обратная связь рассматривается как механизм коррекции активности за счет анализа оценок окружающими как результатов, так и способов деятельности, понимания ожиданий, требований, предъявляемых к личности социумом.

Яркой психологической особенностью студенчества является высокая мобильность и восприимчивость к новым тенденциям, инновациям и трендам: социокультурным и образовательным, готовность отходить от стереотипов и искать новые способы достижения успеха.

Методы

В исследовании использовались следующие методы: анкета «Детерминанты успеха и способы его достижения» (Т. Н. Щербакова, О. Киреев), тест-опросник «Потребность в достижении» (Ю. М. Орлов, В. И. Шуркин, Л. П. Орлова); методика «Социально-психологическая адаптация» (Р. Даймонд, К. Роджерс). В исследовании приняли участие студенты психологи, обучающиеся в ДГТУ.

Результаты исследования

Анализ полученных результатов показывает, что в представлениях 45 % респондентов критерием высокого уровня адаптации личности является успех, достижение цели. Достаточно большое количество студентов- 38 % связывают успех с персонализацией как в реальном взаимодействии, так и в сети Интернет, с признанием в референтной группе. Представления студентов о связи адаптивности и успешности достаточно фрагментарны, в них чаще всего указывается на значимость желания человека повышать адаптивные способности для получения успеха – 49 %.

В плане рефлексии условий высокой адаптивности личности 34 % студентов подчеркивают значение индивидуальных ресурсов и опыта их успешного использования в различных ситуациях. Достаточно большое количество студентов 37 % считают, что адаптивность и успешность связаны неоднозначно, очевидно это следствие ограниченного понимания адаптации как приспособления.

В результате исследования выраженности потребности достижений было выявлено, что высокая степень данной потребности характерна для 56 % респондентов, средний уровень демонстрируют 32 % и 12 % показывают недостаточную выраженность этого стремления.

Вместе с тем, совсем незначительная часть респондентов связывает достижение

успеха с оптимизмом, способностью непрерывно учиться в различных ситуациях, компетентностью в общении. Отмечается также влияние устойчивости личностной и эмоциональной в достижении успеха и адаптации в условиях неопределенности. По мнению респондентов-студентов важно так же научиться анализировать и «психологически примерять» опыт других в достижении успеха для построения эффективной траектории продвижения. В качестве критериев адаптивности и успешности личности респонденты называют объективные достижения, психологическое удовлетворение от своих способностей решать проблемы, чувство гордости за объективные результаты деятельности, рост желания развиваться, достижение признания, освоение новых социально-психологических ролей.

Студенты выделяют ряд субъективных факторов, обеспечивающих высокую адаптивность и успешность:

- выраженную мотивацию достижения результатов и желаемых образов будущего;

- способность к самосовершенствованию качеств, способствующих успеху;

- гибкость и, одновременно, жизнестойкость;

- заинтересованность в расширении своего влияния и возможностей в будущем.

В результате исследования были выявлены психологические барьеры адаптации в условиях современных рисков: неадекватная оценка своих ресурсов и ограничений, дефициты конструктивной «обучающей» обратной связи, недостаточное понимание специфики современной ситуации, затруднения рефлексии и прогностики.

Обсуждение результатов

Высокий уровень развития потребности в достижениях пробуждает инициативность, активность и целеустремленность, стремление учесть и правильно оценить возможности ситуации, способность отстаивать свои интересы.

В оценке адаптации студентов можно выделить тенденцию к нормативной адаптивности и стремление «психологически соответствовать» новым контекстам реализации учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, можно говорить о наличии связи степени адаптивности и успешности личности студентов. Социокультурные и образовательные риски современной социальной ситуации развития студентов продуцируют особые требования к адаптивности личности и мотивации достижения успеха. Содержание, полнота, структурированность и четкость представлений студентов во многом определяет продуктивность адаптивной активности и вероятность повышения успешности. Понимание специфики проявлений неопределенности в современной ситуации профессионализации человека способствует

формированию устойчивости личности к энтропии. Общая тенденция оценки адаптивности студентов в ситуации неопределенности связана с тремя параметрами: продуктивность, жизнестойкость, конструктивность.

Заключение

Анализ полученных результатов позволяет говорить о целесообразности разработки программ психологического обеспечения конструктивной адаптации студентов в условиях современных рисков как фактора повышения их успешности. Содержание такой программы должно интегрировать усиление мотивации роста, развитие компетентности, совершенствование рефлексивных и прогностических способностей.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: Монография. М.: Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2008. 325 с.

Асмолов, А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–27.

Головина С. Г. Отношение к успеху и мотивация успешности студенческой молодежи // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 43–3. С. 69–72.

Джиги Н. Д. Взаимосвязь самооотношения студентов с мотивацией достижения успеха // Вестник Барановичского государственного университета. 2020. № 8. С. 78–83.

Звездина Г. П. Инициация исследовательской активности студентов посредством участия в НИР // Субъект профессиональной деятельности: стратегии развития и риски: материалы Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2015. С. 54–58.

Кривошеева А. С. Взаимосвязь прокрастинации и мотивации достижения успеха у студентов университета // Научно-практические исследования. 2020. № 10–2 (33). С. 14–18.

Назаров С. М. Психологические барьеры на пути к достижению успеха в профессиональной деятельности // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами: материалы V Международной научно-практической конференции. Серпухов: ООО «Эдельвейс», 2020. С. 50–55.

Непогодина А. В., Ярушева С. А. Уровень самооценки как фактор успеха профессиональной деятельности // Управление, экономика и общество – 2020: проблемы и пути развития: материалы Международной научно-практической

конференции: сборник статей. Челябинск: Издательство Челябинского Государственного университета, 2020. С. 118–120.

Никоненко Н. В. Взаимосвязь эго-состояния личности и мотивации успеха // Мир педагогики и психологии. 2018. № 1(18). С. 107–112.

Панкратова И. А. Особенности взаимосвязи представлений об успехе и мотивации успешной деятельности у студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 105–110.

Соколович Е. А. Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач у индивидов с разными уровнями и видами перфекционизма в период ранней взрослости // Право. Экономика. Психология. 2020. № 3 (19). С. 105–109.

Тихонова Н. Е. Факторы жизненного успеха и социального статуса в сознании россиян // Вестник Института социологии. 2018. Т. 9. № 4 (27). С. 11–43.

Kayasheva O. I., Khanova Z. G. The role of psychology students' reflexivity in securing professional success // EurAsian Journal of BioSciences. 2019. Vol. 13. Issue 2. P. 2051–2056.

Saseendran H., Salman S. Influence of Entrepreneurship Psychology on Small Business Creation and Organisational Success // Small Enterprises Development, Management & Extension Journal. 2019. Vol. 46. Issue 3. P. 205–216. DOI: [10.1177/0970846419871112](https://doi.org/10.1177/0970846419871112)

Shcherbakova T., Misirov D., Akobyan M., Zhitnaya I. Psychological aspects of security culture development for modern students // International Scientific Conference: "Achievements and Perspectives of Philosophical Studies" (APPSCONF-2019), SHS Web Conf. Vol. 72, 2019. 03010. DOI: [10.1051/shsconf/20197203010](https://doi.org/10.1051/shsconf/20197203010)

References

Abakumova, I. V., & Kagermazova, L. Ts. (2008). *Semantic communications in the educational process: theory and technologies of directed translation of meanings in teaching: Monograph*. Moscow; Nalchik: Publishing house of M. and V. Kotlyarov. (in Russ.).

Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., & Chernorizov, A. M. (2017). Preadaptation to uncertainty as a strategy for navigation of developing systems: routes of evolution. *Questions of Psychology*, 4, 3–27. (in Russ.).

Golovina, S. G. (2018). Attitude to success and motivation of success of student youth. *Trends in the Development of Science and Education*, 43-3, 69–72. (in Russ.).

Jiga, N. D. (2020). The relationship of students' self-attitude with the motivation to achieve success. *Vestnik of the Baranovich State University*, 8, 78–83. (in Russ.).

Kayasheva, O. I., & Khanova, Z. G. (2019). The role of psychology students' reflexivity in securing professional success. *EurAsian Journal of BioSciences*, 13(2), 2051–2056.

Krivosheeva, A. S. (2020). The relationship between procrastination and motivation for achieving success among university students. *Scientific and Practical Research*, 10-2(33), 14–18. (in Russ.).

Nazarov, S. M. (2020). Psychological barriers on the way to achieving success in professional activity. In: *Modern studies of problems of human resources management*. Proceedings of the V International Scientific and practical conference (pp. 50–55). Serpukhov: OOO «Edel'veys». (in Russ.).

Nepogodina, A. V., & Yarusheva, S. A. (2020). The level of self-assessment as a factor of success of professional activity. In: *Management, economy and society-2020: problems and ways of development*. Proceedings of the International Scientific and Practical conference: collection of articles (pp. 118–120). Chelyabinsk: Chelyabinsk State University Publishing House. (in Russ.).

Nikonenko, N. V. (2018). The relationship between the ego-state of the individual and the motivation for success. *The World of Pedagogy and Psychology*, 1 (18), 107–112. (in Russ.).

Pankratova, I. A. (2018). Features of interrelation of ideas about success and motivation of successful activity among students. *Izvestiya Yuzhnogo Federalnogo Universiteta. Pedagogical Sciences*, 7, 105–110. (in Russ.).

Saseendran, H., & Salman, S. (2019). Influence of Entrepreneurship Psychology on Small Business Creation and Organisational Success. *Small Enterprises Development, Management & Extension Journal*, 46(3), 205–216. DOI: [10.1177/0970846419871112](https://doi.org/10.1177/0970846419871112)

Shcherbakova T., Misirov D., Akobyan M., & Zhitnaya I. (2019). Psychological aspects of security culture development for modern students. In: *International Scientific Conference: "Achievements and Perspectives of Philosophical Studies"* (APPSCONF-2019). SHS Web Conf., 72, 03010. DOI: [10.1051/shsconf/20197203010](https://doi.org/10.1051/shsconf/20197203010)

Sokolovich, E. A. (2020). Motivation to achieve success and motivation to avoid failure in individuals with different levels and types of perfectionism in the period of early adulthood. *Right. Economy. Psychology*, 3(19), 105–109. (in Russ.).

Tikhonova, N. E. (2018). Factors of Life success and social status in the minds of Russians. *Vestnik of the Institute of Sociology*, 9(4(27)), 11–43. (in Russ.).

Zvezdina, G. P. (2015). Initiation of research activity of students through participation in research. In: *Subject of professional activity: development strategies and risks*. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (pp. 54–58). Rostov-on-Don: DSTU. (in Russ.).

УДК 159,99

DOI <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-62-76>

Психологические предикторы адаптации образовательных мигрантов к трудной жизненной ситуации

Виктор А. Клименко¹, Анастасия В. Гришина^{2*}

¹Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Российская Федерация

²Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

* E-mail: avgrishina.donstu@gmail.com

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>

Аннотация

Во **Введении** раскрывается понятие образовательной миграции как трудной жизненной ситуации, переживаемой студентами. Миграционные потоки студентов растут с каждым годом во всем мире, а значит изучение психологических особенностей этой группы молодежи, а также сложностей, с которыми они сталкиваются, является чрезвычайно актуальным для психологической науки. Сложившаяся во всем мире ситуация пандемии и вынужденной самоизоляции привела к еще более серьезным психологическим последствиям для образовательных мигрантов, ведь многие из них не могли вернуться на родину, либо приехать к месту учебы, что повышало тревожность за свое будущее и карьеру, за невозможность помочь своим близким и т. д. Проведенное эмпирическое исследование было посвящено изучению сложных жизненных ситуаций, их типов и распространенности на разных группах образовательных мигрантов в период пандемии COVID-19. Новизна исследования заключается в изучении сложных жизненных ситуаций образовательных мигрантов. В разделе **«Методы»** описана эмпирическая база исследования. Её составили 380 человек – студенты высших учебных заведений Екатеринбурга и Томска в возрасте 18–22 с разным миграционным опытом. Исследование проводилось с помощью авторской анкеты, в которую вошли вопросы о переживании наиболее часто-встречающихся сложных жизненных ситуаций для образовательных мигрантов этих регионов: заболевания коронавирусом, переживания о здоровье близких, несостоявшаяся поездка (фиксирующая сложности передвижения), сложности с учебой, проблемы в личной жизни, бытовые сложности. Раздел **«Результаты»** показывает, что принадлежность к группе «образовательных мигрантов» не влияет однозначно на специфику восприятия сложных жизненных ситуаций молодыми людьми, их частоту и типичность переживания. В разделе **«Обсуждение результатов»**

полученные данные сравниваются с данными зарубежных исследователей, изучающих особенности адаптации образовательных мигрантов к новой образовательной и социально-психологической среде. Раздел **«Выводы»** гласит, что самыми («популярными») и значимыми с точки зрения феномена «сложных жизненных ситуаций» для респондентов оказались сложности с учебой и переживания о здоровье близких.

Ключевые слова

образовательная миграция, сложная жизненная ситуация, личностные ресурсы, адаптация, Covid-19

Для цитирования

Клименко В. А., Гришина А. В. Психологические предикторы адаптации образовательных мигрантов к трудной жизненной ситуации // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 1. С. 62–76. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-62-76>

Psychological predictors of adaptation of educational migrants to a difficult life situation

Victor A. Klimenko¹, Anastasia V. Grishina^{2*}

¹Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

²Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

* E-mail: avgrishina.donstu@gmail.com

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>

Abstract

The introduction reveals the concept of educational migration as a difficult life situation experienced by students. The migration flows of students are growing every year worldwide, which means that the study of the psychological characteristics of this group of young people and the difficulties they face are extremely relevant for psychological science. The current situation of a pandemic and forced self-isolation throughout the world led to even more serious psychological consequences for educational migrants, because many of them could not return to their homeland or come to their places of study, which increased anxiety for their future and career, for the inability to help their loved ones, etc. The conducted empirical research was devoted to the study of difficult life situations, their types, and prevalence in different groups of educational migrants during the COVID-19 pandemic. The novelty of the research lies in the study of difficult life situations of educational migrants. The section "Methods" describes the empirical basis of the study. It was made up of 380 people - students of higher

educational institutions of Yekaterinburg and Tomsk at the age of 18-22 with different migration experiences. The study was carried out using the author's questionnaire, which included questions about the experience of the most common difficult life situations for educational migrants in these regions: coronavirus disease, worries about the health of loved ones, a failed trip (fixing the difficulties of movement), difficulties with studies, problems in personal life, everyday difficulties. The section "Results" shows that belonging to the group of "educational migrants" does not unambiguously affect the specificity of perception of difficult life situations by young people, their frequency, and typicality of experience. In the section "Discussion of the results" the obtained data are compared with the data of foreign researchers studying the features of adaptation of educational migrants to the new educational and socio-psychological environment. The "Conclusions" section states that the most "popular" and significant from the point of view of the phenomenon of "difficult life situations" for the respondents were difficulties with learning and worries about the health of friends and family.

Keywords

educational migration, difficult life situation, personal resources, adaptation, Covid-19

For citation

Klimenko, V.A., Grishina, A. V. (2021). Psychological predictors of adaptation of educational migrants to a difficult life situation. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(1), 62–76. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-62-76>

Введение

В последние годы интерес к проблеме личностных ресурсов и к вопросам выявления предикторов их актуализации неуклонно растет в условиях глобального ускорения жизни и нарастающего уровня стресса. Это обуславливает актуальность темы.

Одной из наиболее подверженных стрессу и происходящим изменениям оказывается молодежь студенческого возраста, еще только начавшая самостоятельную жизнь, испытывающая типичные для возрастного периода трудности адаптации, совладания со сложными жизненными ситуациями, развития самоорганизации и самостоятельности. Причем наиболее активной и развивающейся группой современной молодежи считается категория образовательных мигрантов – молодых людей, переезжающих в другие регионы и страны ради получения высшего образования. Эта студенческая группа в целом обладает более высоким адаптационным потенциалом, однако, и они сталкиваются с серьезными сложностями в процессе интеграции в другую социальную, а иногда, и этническую среду.

Ситуация миграции, вне зависимости от готовности к ней конкретной личности, рассматривается как трудная жизненная ситуация, задействующая значительное количество личностных ресурсов и требующая от мигранта развития принципиально новых социально-психологических компетенций.

Исследования сложных жизненных ситуаций традиционно проводятся, как в психологии, так и в других социальных науках: У. Томас (1928); С. Л. Рубинштейн (1935), Курт Левин (1946), Д. Магнуссон (1983); Л. И. Анцыферова (1994); Л. Г. Дикая (1996), К. А. Абульханова (1999); Е. А. Петрова (2004); Е. В. Битюцкая (2007); Л. Росс, Р. Нисбетт (2009); Н. Б. Парфенова (2009); Н. В. Гришина (2012); О. В. Александрова, И. Б. Дерманова (2017).

Проблемами образовательных мигрантов в России занимаются, традиционно обращаясь к исследованию иностранных студентов, их личностных особенностей, проблем адаптации или, наоборот, миграционных настроений российской обучающейся молодежи: Д. Н. Митин, Е. М. Покровская, Е. Н. Шпет, Е. А. Трофимов, Т. И. Трофимова, В. В. Константинов, Н. И. Леонов, Ф. Х. Хасан (Митин, 2010; Покровская, Смольникова, Ларионова, 2014; Шпет, 2015; Трофимов, Трофимова, 2017; Леонов, Хасан, 2019). Однако вопрос об исследовании психологических предикторов успешной интеграции образовательных мигрантов в принимающее общество практически открыт.

Под образовательной миграцией понимают перемещение людей с целью получения образования. В нашей стране группа образовательных мигрантов является одной из самых развивающихся, как в количественном, так и в качественном плане. Ее динамика может быть проиллюстрирована статистическими данными и объяснена существующими трендами развития образовательной, миграционной и научной политики. Интенсификации процессов образовательной миграции способствует целый ряд причин (Апанович, 2015; Трофимов, Трофимова, 2017; Шпет, 2015; Игнатовский, Штро, 2019):

- Интернационализация образования, развившаяся с одной стороны вследствие общих глобализационных процессов, а с другой, – ставшая, благодаря Проекту 5/100, в российской высшей школе одним из показателей эффективности и рейтингования вуза;
- Появление тренда на позиционирование университетов через различные рейтинги, многие из которых учитывают в качестве одного из показателей расчета – количество обучающихся из других стран и регионов;
- Научно-технический прогресс, в частности развитие информационных пространств и платформ, Интернет-сетей и диджитализации;
- Рост популярности массовых онлайн-курсов (МООК), особенно заметный в условиях пандемии и повсеместного введения элементов дистанционного образования в практику высшей школы;
- Изменение отношения к преемственности специализации и научной школы,

в том числе в рамках двухуровневой системы высшего образования, вследствие чего после окончания первой ступени обучения все больше студентов меняют не только учебное заведение (которое тоже считает рост числа привлеченных образовательных мигрантов на каждый уровень обучения положительным показателем), но и даже свою образовательную траекторию;

- Появление «рынка образовательных услуг», которое сложно представить для советского и постсоветского периода развития образования (Трофимов, Трофимова, 2017).

В результате в последние годы наблюдается стремительный рост образовательной миграции. В частности, Россия, с точки зрения международной образовательной миграции выступая в качестве страны-реципиента, ежегодно принимает по 300 тысяч студентов на обучение в высших учебных заведениях, и каждый год этот показатель растет и, по плану, удвоится в ближайшие 5 лет (по данным федерального проекта «Экспорт образования», проектного офиса «5–100», Министерства науки и высшего образования).

К основным характеристикам образовательной миграции относят:

- Носит временный характер и ограничена периодом получения образования или прохождения конкретного учебного курса (Рязанцев, 2010);
- Чаще всего относится к определенной возрастной группе;
- Предполагает перемещение в другой регион / страну;
- В основном добровольна (Трофимов, Трофимова, 2017).

Основной возрастной группой образовательных мигрантов является категория 17–22 лет: когда, закончив школу, юноши и девушки поступают в высшие учебные заведения, вследствие чего – перемещаются по направлению к выбранному учебному заведению. И здесь молодые люди вне зависимости от своей готовности к этим изменениям сталкиваются с специфичной трудной жизненной ситуацией: помимо необходимости адаптации к условиям нового учебного заведения, нового региона, города или даже страны, к новым культурным и социальным нормам, языку, еще и начинается адаптация к самостоятельной жизни и стремительное взросление, вследствие необходимости принимать ответственность за свою жизнь, питание, проживание, управление деньгами и т. д. (Чернышев, 2016; Митин, 2010; Федотова, 2017; Уляева, 2019; Леонов, Хасан, 2019; Перикова, Бызова, Ловятина, 2019).

Методы

Для изучения психологических предикторов адаптации мигрантов к трудной жизненной ситуации было проведено эмпирическое исследование, состоящее из нескольких этапов (с 2018 по 2020 гг., включая так называемый «период пандемии»). Эмпирическую базу исследования составили 380 человек – студенты высших учебных заведений Екатеринбурга и Томска в возрасте 18–22 с разным миграционным опытом: группа не-мигрантов – проходящих обучение по месту

постоянного проживания ($n=100$), группы внутренних образовательных мигрантов из Томска и Екатеринбурга ($n_1=92$, $n_2=90$, соответственно), группа внешних образовательных мигрантов – граждан других государств ($n=98$).

В данной статье представим результаты одного из этапов исследования – исследования сложных жизненных ситуаций, их типов и распространенности на разных группах образовательных мигрантов. Эта часть исследования проводилась с помощью авторской анкеты, которая разрабатывалась с участием фокус-групп молодежи городов Томска и Екатеринбурга. В нее вошли вопросы о переживании наиболее часто-встречающихся сложных жизненных ситуаций для образовательных мигрантов этих регионов. Часть из них отвечает их возрастным и учебным характеристикам, а часть возникла вследствие специфичности периода проведения исследования – периода пандемии коронавируса. Итоговый перечень составили сложные жизненные ситуации, связанные со следующими переживаниями: заболевания коронавирусом, переживания о здоровье близких, несостоявшаяся поездка (фиксирующая сложности передвижения), сложности с учебной, проблемы в личной жизни, бытовые сложности.

Результаты

Исследование показало, что все респонденты в целом субъективно удовлетворены своей жизнью. Также, в целом респонденты скорее склонны испытывать удовлетворенность тем, как прошел год, который модно стало считать субъективно-сложным и объективно-трудным (2020). Показатель общей удовлетворенности текущим годом лишь в некоторой степени отличается от общего показателя удовлетворенности жизнью в целом (напомним, оценивание производилось по 7-бальной шкале, и итоговые баллы 5,24 по сравнению с 4,36).

Таблица 1
Данные описательной статистики по итогам проведения авторского опросника, направленного на изучение сложных жизненных ситуаций

Variable	Descriptive Statistics		
	Valid N	Mean	Std. Dev.
Насколько Вы в целом удовлетворены своей жизнью	380	5,24	1,060612
Изменилось ли восприятие жизни в 2020 году	380	2,86	1,212351

Таблица 1

Данные описательной статистики по итогам проведения авторского опросника, направленного на изучение сложных жизненных ситуаций

Variable	Descriptive Statistics		
	Valid N	Mean	Std. Dev.
Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в 2020 году	380	4,36	1,561789
Переживали ли в этом году: Коронавирус	380	0,26	0,443087
Переживали ли в этом году: Несостоявшаяся поездка	380	0,28	0,453557
Переживали ли в этом году: Сложности с учебой	380	0,78	0,418452
Переживали ли в этом году: О здоровье родных	380	0,74	0,443087
Переживали ли в этом году: Бытовые сложности	380	0,60	0,494872
Переживали ли в этом году: Проблемы в личной жизни	380	0,36	0,484873
Переживали ли в этом году: Ничего особенного	380	0,02	0,141421
Насколько Вы оцениваете по 7-бальной шкале прошедший год как сложный лично для себя	380	4,88	1,171777

Были получены сведения о распространенности и популярности различных сложных жизненных ситуаций как на выборке в целом, так и на отдельных подгруппах образовательных мигрантов. Ниже представлены данные по частоте встречаемости и общей распространенности конкретных сложных жизненных ситуаций на разных выборках исследования.

Анализ типов и распространенности предложенных ситуаций показал следующее: часть сложных ситуаций распространены оказались лишь на 30 % (заболевание коронавирусом, отмена несостоявшихся поездок, проблемы в личной жизни), тогда как самыми «популярными» сложностями оказались сложности с учебой и переживания о здоровье близких (80 % по каждому показателю).

Таблица 2

Распространенность разных сложных жизненных ситуаций на выборках людей с разным миграционным опытом

Виды СЖС	Не-мигранты	ОМ Екб	ОМ Томск	Внеш. ОМ	Итого по СЖС
Болезнь (в т. ч. коронавирус)	25	23	27	30	105
Несостоявшаяся поездка	17	26	21	19	83
Сложности с учебой	98	89	77	90	354
Переживания о здоровье близких	89	79	72	71	311
Бытовые сложности	76	58	54	67	255
Проблемы в личной жизни	54	36	37	46	173
Ничего особенного	1	1	0	3	5
Итого по группам	360	312	288	326	1286

Отметим, что изначально мы предполагали гораздо большее количество оценок субъективной сложности по пункту «Проблемы в личной жизни», однако, видимо, специфика событийной наполненности года сказалась и на этом, сместив фокус переживания в сторону других проблем.

Далее вся группа респондентов была разделена на 2 подгруппы в зависимости от оценки степени сложности прошедшего года, при этом промежуточные показатели (3, 4, 5) были исключены из анализа. В результате выяснилось, что 84 (22,1 %) респондента оценивают год как скорее сложный, 18 (4,7 %) – отказываются приписывать ему субъективную сложность. Сформированные подгруппы были проверены по показателям авторского опросника на достоверность различий.

Результаты дисперсионного анализа показали, что те респонденты, которые оценивают прошедший период, как сложный, достоверно в меньшей степени склонны испытывать удовлетворенность им и проявляют большую ригидность в отношении восприятия жизни в целом (не пересматривали свои взгляды на жизнь). Данный результат, с одной стороны, заставляет ставить вопрос о влиянии на восприятие молодых людей СМИ и других информационных ресурсов, а также «моды» считать период сложным. С другой стороны, становится иллюстрацией значимости психологического благополучия, как особого типа личностного ресурса, который, проявляясь на уровне установок личности и формирования готовности личности к действию или бездействию, изменению взглядов или сохранению их, может оказывать влияние на общую удовлетворенность жизнью и особенности текущего психоэмоционального состояния.

Разделение всех участников на 2 подгруппы по оценке степени удовлетворенности прошедшим периодом (напомним, традиционно – в СМИ – именуемым, как сложный), дало иные результаты: те, кто удовлетворен прожитым годом, достоверно в большей степени удовлетворены и жизнью в целом, гораздо более гибкую позицию проявляют к своим мировоззренческим установкам и готовы пересматривать взгляды на жизнь, при этом достоверно в меньшей степени отмечают переживание сложностей в учебе.

Отметим, что в данном случае также промежуточные показатели (5, 4, 3) были исключены из анализа. В результате выяснилось, что 91 (23,9 %) респондентов удовлетворены своей жизнью в прошедший период, 53 (13,9 %) – скорее не удовлетворены своей жизнью в прошедший период.

Дополнительно на всем массиве был проведен корреляционный анализ, который показал наличие корреляционных связей между показателями субъективно-переживаемой удовлетворенности жизнью, удовлетворенности годом, изменением восприятия жизни (определенной мировоззренческой гибкостью). В частности, было выявлено, что удовлетворенность жизнью в целом и последним годом имеют очень значимую корреляцию ($p=0,00$), также как и удовлетворенность годом оказалась связана с готовностью респондентов к изменениям и принятию этих изменений ($p=0,00$). Тогда как удовлетворенность жизнью в целом также оказалась достаточно связана с переоценкой жизни респондентами ($p\leq 0,05$).

Готовность к изменению своих позиций и мировоззренческих установок также обнаружила отрицательную корреляцию с оценкой прошедшего периода как сложного ($p \leq 0,001$), что из этих двух параметров стало причиной, а что следствием, вопрос дискуссионный и может быть подвергнут дополнительным проверкам в дальнейшем.

Были выявлены корреляции между склонностью оценивать год как сложный и сложностями с учебой ($p \leq 0,05$), переживаниями о здоровье родных ($p \leq 0,05$), что позволяет утверждать о том, что именно эти две сферы для наших респондентов оказались наиболее значимыми с точки зрения феномена «сложных жизненных ситуаций». В некотором смысле такой результат позволяет делать выводы об общем смещении ценностей современной обучающейся молодежи в условиях глобальных медицинских катастроф и пандемий с традиционно приписываемым им переживаний о личной жизни к переживаниям о здоровье близких. Сложности, связанные с учебой, в данном случае оказались достаточно прогнозируемы и ожидаемы.

Удивительным, однако, оказался масштаб влияния сложностей, связанных с учебой, на переживание удовлетворенности жизнью в целом и в текущем году. В обоих случаях были обнаружены очень высокие отрицательные корреляции ($p \leq 0,005$). Полагаем, что такой результат может быть связан с переживанием студентами обучения, как центральной сферы своего текущего жизнеосуществления.

При этом ситуация непосредственно самого заболевания (личной болезни коронавируса) не показала никаких значимых корреляционных связей ни с оценкой степени сложности прошедшего периода, ни с оценкой удовлетворенности им или пересмотром своих установок и принципов жизни, что заставляет нас признать наличие субъективно разного отношения к такого типа жизненной ситуации у молодых людей, обучающихся в России, и предположить, что для многих из них она не является ни сложной, ни даже субъективно-значимой.

Кроме того, в анализ был введен показатель миграции. Однако никаких корреляционных связей он с показателями субъективной оценки сложных жизненных ситуаций не дал, что позволяет утверждать, что в чистом виде принадлежность к группе «образовательных мигрантов» не влияет однозначно ни на специфику восприятия сложных жизненных ситуаций молодыми людьми, ни на частоту и типичность переживания тех или иных сложных жизненных ситуаций.

Далее был проведен статистический анализ данных авторского опросника сложных жизненных ситуаций с учетом выборок исследования. В частности, анализировались показатели студентов не-мигрантов, внутренних образовательных мигрантов и студентов из других государств.

Сперва мы подвергли дисперсионному анализу показатели групп не-мигрантов и внутренних мигрантов.

Данные дисперсионного анализа показали, что не-мигранты достоверно более удовлетворены прошедшим годом ($p \leq 0,01$), оказались более готовыми менять свое восприятие жизни ($p = 0,00$) и в гораздо меньшей степени отмечают испытываемые сложности с учебой ($p \leq 0,05$). Этот результат возвращает нас к ранее уже высказанным предположениям: находясь в родной среде, привычных условиях, под заботой близких, в меньшей степени наделяя избыточной важностью обучение, так как оно для них, возможно, только обучение, а не попытка смены места жительства и дальнейшего развития.

Мы подвергли дисперсионному анализу показатели групп внутренних мигрантов и внешних образовательных мигрантов.

Результаты показывают, что внешние образовательные мигранты гораздо более готовы менять восприятие жизни ($p \leq 0,05$) и в меньшей степени отмечают в анкетах наличие сложностей с учебой, чем внутренние образовательные мигранты ($p \leq 0,05$). Это позволяет утверждать, что, будучи в большей степени адаптивными, испытывающими постоянные изменения своих взглядов и мировосприятия даже от просто обучения в другой стране и культуре, они изначально более открыты новому, что в целом согласуется с представлениями о личностных особенностях иностранных студентов (Митин, 2010; Покровская и др., 2014). Меньшая значимость для иностранных студентов сложностей с учебой может быть объяснено посредством двух предположений, каждое из которых, впрочем, требует проверки. Во-первых, как правило, в эту группу – внешних образовательных мигрантов – включены студенты, которые уже не первый год обучаются в другой стране и уже имели самый разнообразный опыт решения сложностей с процессом своего обучения, на фоне которых, возможно, сложности последнего года оказались менее заметными (а многие из иностранных студентов так и не смогли приехать в страну обучения, либо же наоборот выбрали проживание в ней без возвращения домой в течение года и излишнего пересечения границ, таким образом минимизировали себе стрессы, в какой-то степени «выбрав среду»). Во-вторых, среди внешних образовательных мигрантов, как мы писали, есть те, кто планирует после обучения оставаться в России, но при этом настолько плотной связи между обучением в конкретном вузе и возможностью жить там, где хочется, у них нет, в силу более выраженного миграционного опыта. Еще раз отметим, оба данных предположения требуют дополнительных проверок и уточнений.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного этапа исследования следует сравнить с результатами многих зарубежных исследований, изучающих особенности адаптации образовательных мигрантов к новой образовательной и социально-психологической среде. В исследовании Ю. Цхай, Х. Ду изучалось влияние пандемии Ковид-19

на психическое здоровье китайских студентов, обучающихся за рубежом. Было показано, что беспокойство о здоровье своих близких дополняется информацией в СМИ, содержащей уничижительные заголовки, стереотипные суждения и предубеждения об их этнической группе и о роли Китая в распространении Ковид-19. Все это приводит увеличению уровня стресса, тревожности и страхов среди китайских студентов-мигрантов (Y. Zhai, & X. Du, 2020). Психологическое благополучие образовательных мигрантов в период пандемии также является предметом исследований зарубежных исследователей: финансовая нестабильность, непредсказуемость будущего / карьеры и воздействие средств массовой информации были описаны как общие стресс-факторы, которые вызывают снижение уровня психологического благополучия и снижают экономическую стабильность. COVID-19, карантин, ограничительные меры (в том числе и возможность свободно перемещаться по стране и миру) и вынужденная самоизоляция в первую очередь ослабляют психическое здоровье студентов университетов (López et al., 2020; Kocjan., Kavčič, & Avsec, 2021; Li, Hafeez, & Zaheer, 2021; Curşeu, Coman, Panchenko, Fodor, & Raţiu, 2021). Результаты приведенных исследований указывают на особенности переживания иностранными студентами ситуации пандемии, что не подтверждается результатами нашего исследования, где достоверных различий в показателях переживаний различных сложных ситуаций и общей степени удовлетворенности между показателями групп студентов из иностранных государств и не-мигрантов обнаружено не было.

Выводы

Таким образом, полученные результаты показали, что самыми «популярными» и значимыми с точки зрения феномена «сложных жизненных ситуаций» для респондентов оказались сложности с учебой и переживания о здоровье близких.

Корреляционный анализ выявил значимые положительные связи между субъективно-переживаемой удовлетворенностью жизнью, удовлетворенностью годом (оцениваемым периодом) и изменением восприятия жизни (определенной мировоззренческой гибкостью). Оценка прошедшего периода как сложного обнаружила отрицательную корреляцию с готовностью к изменению своих позиций и мировоззренческих установок. Обнаружено сильное негативное влияние переживаний ситуаций, связанных с проблемами в учебе, на общую оценку удовлетворенности как жизнью в целом, так и оцениваемым периодом.

При этом ситуация самого заболевания (личной болезни коронавирусом) и показатель миграции не дали никаких значимых корреляционных связей ни с каким другим показателем. Это позволяет утверждать, что ситуация заболевания коронавирусом для многих молодых людей не является сложной, а принадлежность к группе «образовательных мигрантов» не влияет однозначно

на специфику восприятия сложных жизненных ситуаций молодыми людьми, их частоту и типичность переживания.

Сравнение восприятия сложных жизненных ситуаций на разных группах образовательных мигрантов показало ряд специфичных отличий в переживаниях между группами: большую удовлетворенность прошедшим годом у студентов, обучающихся по месту проживания, большую мировоззренческую гибкость у не-мигрантов и внешних образовательных мигрантов, а также большую значимость и субъективно-переживаемую сложность проблем с учебой для внутренних мигрантов.

Литература

Апанович М. Ю. Образовательная миграция в России: точки развития // Вестник науки и образования. 2015. №9(11). С. 79–82.

Игнатовский А. С., Штро Р. С. Ретроспективная оценка факторов профессионального самоопределения студентов российских ВУЗов // Тенденции науки и образования в современном мире. 2019. №. 48–2. С. 16–20.

Леонов Н. И., Хасан Ф. Х. Копинг-ресурсы иностранных студентов в трудной жизненной ситуации // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2019. № 29(3). С. 291–297.

Митин Д. Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения // Вестник РУДН. Серия: Политология. 2010. № 3. С. 123–134.

Перикова Е. И., Бызова В. М., Ловягина А. Е. Психическая саморегуляция студентов в трудных жизненных ситуациях // Вестник Вятского государственного университета. 2019. №2. С. 99–106.

Покровская Е. М., Смольникова Л. В., Ларионова А. В. Проблема создания модели социокультурной интеграции иностранных студентов // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11(38). С. 124–127.

Рязанцев С. В. Мировой рынок труда и международная миграция. М.: Экономика, 2010. 303 с.

Трофимов Е. А., Трофимова Т. И. Особенности учебной миграции в условиях глобализации // Тенденции и проблемы в экономике России: теоретические и практические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск: Изд-во БГУ, 2017. С. 219–224.

Уляева Л. Г. Психологические ресурсы: понятие, виды, функции, роль в самореализации личности // Живая психология. 2019. Т. 6, № 4(24). С. 255–265.

Федотова В. А. Ценности россиян в контексте возрастных различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. №1. С. 78–86.

Чернышев К. А. Образование как фактор миграционной подвижности: опыт оценки и принятия управленческих решений на региональном уровне // Вопросы управления. 2014. № 6(12). С. 172–178.

Шпет Е. Н. Учебная миграция как инструмент для подготовки студентов вузов с использованием практик зарубежной образовательной системы // Научно-педагогическое обозрение. 2015. №1(7). С. 30–37.

Curşeu P. L., Coman A. D., Panchenko A., Fodor O. C., Raţiu L. Death anxiety, death reflection and interpersonal communication as predictors of social distance towards people infected with COVID 19. *Current psychology*. 2021. DOI: [10.1007/s12144-020-01171-8](https://doi.org/10.1007/s12144-020-01171-8)

Kocjan G. Z., Kavčič T., Avsec A. Resilience matters: Explaining the association between personality and psychological functioning during the COVID-19 pandemic // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2021. Vol. 21, Issue 1. 100198. DOI: [10.1016/j.ijchp.2020.08.002](https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.08.002)

Li H., Hafeez H., Zaheer M. A. COVID-19 and Pretentious Psychological Well-Being of Students: A Threat to Educational Sustainability. *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 11. 4034. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.628003](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.628003)

López J., Perez-Rojo G., Noriega C., Carretero I., Velasco C., Martinez-Huertas J. A., López-Frutos P., Galarraaga L. Psychological well-being among older adults during the COVID-19 outbreak: a comparative study of the young-old and the old-old adults // *International Psychogeriatrics*. 2020. Vol. 32(11). P. 1365–1370. DOI: [10.1017/S1041610220000964](https://doi.org/10.1017/S1041610220000964)

Zhai Y., Du X. Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7, Issue 4, e22. DOI: [10.1016/S2215-0366\(20\)30089-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30089-4)

References

Apanovich, M. YU. (2015). Educational migration in Russia: points of development. *Vestnik of Science and Education*, 9(11), 79–82. (in Russ.).

Chernyshev, K. A. (2014). Education as a factor of migration mobility: experience in assessing and making managerial decisions at the regional level. *Management issues*, 6(12), 172–178. (in Russ.).

Curşeu, P. L., Coman, A. D., Panchenko, A., Fodor, O. C., & Raţiu, L. (2021). Death anxiety, death reflection and interpersonal communication as predictors of social distance towards people infected with COVID 19. *Current psychology*. DOI: [10.1007/s12144-020-01171-8](https://doi.org/10.1007/s12144-020-01171-8)

Fedotova, V. A. (2017). Values of Russians in the Context of Age Differences. *Vestnik of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 1, 78–86. (in Russ.).

Ignatovskij, A. S., & SHtro, R. S. (2019). Retrospective assessment of the factors of professional self-determination of students of Russian universities. *Trends in science and education in the modern world*, 48–2, 16–20. (in Russ.).

Kocjan, G. Z., Kavčič, T., & Avsec, A. (2021). Resilience matters: Explaining the association between personality and psychological functioning during the COVID-19

pandemic. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100198. DOI: [10.1016/j.ijchp.2020.08.002](https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.08.002)

Leonov, N. I., & Hasan, F. H. (2019). Coping resources of international students in difficult life situations. *Vestnik of Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"*, 29(3), 291–297. (in Russ.).

Li, H., Hafeez, H., & Zaheer, M. A. (2021). COVID-19 and Pretentious Psychological Well-Being of Students: A Threat to Educational Sustainability. *Frontiers in psychology*, 11, 4034. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.628003](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.628003)

López, J., Perez-Rojo, G., Noriega, C., Carretero, I., Velasco, C., Martinez-Huertas, J. A., López-Frutos, P., & Galarraga, L. (2020). Psychological well-being among older adults during the COVID-19 outbreak: a comparative study of the young-old and the old-old adults. *International Psychogeriatrics*, 32(11), 1365–1370. DOI: [10.1017/S1041610220000964](https://doi.org/10.1017/S1041610220000964)

Mitin, D. N. (2010). Educational migration: concept, problems, and solutions. *Vestnik of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science*, 3, 123–134. (in Russ.).

Perikova, E. I., Byzova, V. M., & Lovyagina, A. E. (2019). Mental self-regulation of students in difficult life situations. *Vestnik of Vyatka State University*, 2, 99–106. (in Russ.).

Pokrovskaya, E. M., Smol'nikova, L. V., & Larionova, A. V. (2014). The issue of creating a model of socio-cultural integration of foreign students. *Psychology, Sociology and Pedagogy*, 11(38), 124–127. (in Russ.).

Ryazancev, S. V. (2010). *Global labor market and international migration*. Moscow: Ekonomika. (in Russ.).

Shpet, E. N. (2015). Educational migration as a tool for training university students using the practices of the foreign educational system. *Pedagogical Review*, 1(7), 30–37. (in Russ.).

Trofimov, E. A., & Trofimova, T. I. (2017). Features of educational migration in the context of globalization. In Kurganskij, C. A. (ed.) *Trends and problems in the Russian economy: theoretical and practical aspects*. Proceedings of the All-Russian scientific-practical conference (pp. 219–224). Irkutsk: Publishing House of the Buryat State University. (in Russ.).

Ulyaeva, L. G. (2019). Psychological resources: concept, types, functions, role in personal self-realization. *ZHivaya psihologiya*, 6-4(24), 255–265. (in Russ.).

Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The lancet Psychiatry*, 7(4), e22. DOI: [10.1016/S2215-0366\(20\)30089-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30089-4)

УДК 376.3

DOI <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-77-92>

Междисциплинарный подход к изучению дисграфии и дислексии у младших школьников в условиях цифровизации

Елена А. Мацюк

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

E-mail: elenamacjuk@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8575-5845>

Аннотация

Во введении раскрывается специфика коммуникативной деятельности современных школьников, рассматривается её новый вид – дисплейная коммуникация. Разбираются случаи недостаточной сформированности коммуникативных навыков у обучающихся, имеющих речевые расстройства. Отмечается важность учёта особых образовательных потребностей, психологических и познавательных барьеров в обучении у этой категории школьников. Научная новизна статьи заключается в расширенном анализе структуры, профилактики и преодоления дисграфии с точки зрения междисциплинарного подхода, включающего неврологический, нейропсихологический аспекты и базовые дефектологические логопедические методы диагностики и коррекции нарушений письма и чтения. В **теоретическом обосновании** содержится обзор отечественных и зарубежных работ, посвящённых нарушениям письма и чтения – дисграфии и дислексии. Сопоставлены результаты исследований, социальных опросов, проводимых российскими и зарубежными специалистами, изучающими проблему. Раскрывается понятие школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста. Понимание структуры нарушений процессов письма и чтения анализируется в парадигме нейропсихологического подхода к их диагностике и коррекции и с учётом психологических особенностей учеников этой категории. В **обсуждении результатов** обобщаются результаты исследований неврологов, логопедов, нейропсихологов в России и за рубежом, изучивших на современном этапе причины и многофакторную структуру дисграфии и дислексии и указывающих на особое значение целенаправленного комплексного междисциплинарного подхода в преодолении этих расстройств. Показана важность объединения воздействий не только на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферу обучающихся с дисграфией и дислексией, но прежде всего понимание всего симптомокомплекса, частью которого являются эти расстройства, а также учёт медико-биологических факторов. Результативность

коррекционных программ, по мнению авторов, зависит от наличия стойкого интереса учеников к процессу обучения, формирование которого невозможно сегодня без использования привычных поколению «цифры» достижений информационного общества, таких как сетевые ресурсы и дисплейная коммуникация, успешно используемые в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова

дисграфия, дислексия, коммуникативные навыки, междисциплинарный подход, цифровизация образовательной среды, школьная дезадаптация

Для цитирования

Мацюк Е. А. Междисциплинарный подход к изучению дисграфии и дислексии у младших школьников в условиях цифровизации // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 1. С. 77–92. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-77-92>

Interdisciplinary approach to the research of dysgraphia and dyslexia of the elementary school children in the conditions of digitalization

Elena A. Matsyuk

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

E-mail: elenamacjuk@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8575-5845>

Abstract

The introduction reveals the specificity of the communicative activity of modern schoolchildren, which considers its new type – display communication. Cases of insufficient formation of communication skills among students with speech disorders are analyzed. The importance of considering special educational needs, psychological and cognitive barriers in learning for this category of schoolchildren is noted. The scientific novelty of the article lies in the expanded analysis of the structure, prevention, and overcoming of dysgraphia from the point of view of an interdisciplinary approach, including neurological, neuropsychological aspects, and basic defectological speech therapy methods for diagnosing and correcting writing and reading disorders. The theoretical substantiation provides an overview of domestic and foreign works devoted to disorders of writing and reading – dysgraphia and dyslexia. The results of the study, social surveys conducted by Russian and foreign experts studying the problem are compared. The concept of school maladjustment in children of primary school age is revealed. Understanding

the structure of violations of the processes of writing and reading is analyzed in the paradigm of the neuropsychological approach to their diagnosis and correction and considering the psychological characteristics of students in this category. Discussion of the results summarizes the results of studies of neurologists, speech therapists, neuropsychologists in Russia and abroad, who have studied the causes and multifactorial structure of dysgraphia and dyslexia at the present stage and indicate the special importance of a purposeful integrated interdisciplinary approach in overcoming these disorders. The importance of combining influences not only on the cognitive, emotional, and behavioral spheres of students with dysgraphia and dyslexia but above all understanding the entire symptom complex, of which these disorders are a part, as well as considering biomedical factors, is shown. The effectiveness of correctional programs, according to the authors, depends on the presence of persistent interest of students in the learning process, the formation of which is impossible today without using the “figures” of the information society achievements familiar to the generation, such as network resources and display communication, which are successfully used in the modern educational space.

Keywords

dysgraphia, dyslexia, communication skills, interdisciplinary approach, digitalization of the educational environment, school maladjustment

For citation

Matsyuk, E.A. (2021). Interdisciplinary approach to the research of dysgraphia and dyslexia of the elementary school children in the conditions of digitalization. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(1), 77–92. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-77-92>

Введение

Цифровизация общества затронула все сферы жизни человека XXI века, однако самые значительные трансформации произошли в области коммуникации, как межличностной, так и профессиональной. Исследователи отмечают, что новый вид коммуникации – дисплейный, стал неотъемлемой частью жизни современного общества. Дисплейная коммуникация содержит элементы и устной, и письменной речи, является особой знаковой системой, расширяющей возможности общения, но редуцирующей при этом традиционные виды коммуникации. Овладение дисплейной коммуникацией современные дети начинают значительно раньше, чем овладение чтением, письмом, а иногда и устной речью. Как следствие, коммуникативное и когнитивное развитие поколения Z отличается своеобразием и неравномерностью формирования, иными качественными характеристиками, чем у их сверстников 20–40 лет назад. Недостаточность данных

о значениях нормативного и отклоняющегося речевого онтогенеза современного ребёнка, на которую указывают учёные (Чиркина, 2012; Величенкова и соавт., 2019) диктует необходимость разработки новых принципов, методов, приёмов современной дидактики цифрового обучения и воспитания.

Вместе с тем наращивание инновационных процессов стало причиной беспрецедентных изменений в сфере образования, повсеместное применение дистанционных образовательных технологий вызвало стремительную цифровизацию образовательной среды. Сегодняшние школьники поставлены перед необходимостью овладения универсальными компетенциями поколения «цифры», такими как: высокий уровень самоконтроля и самоорганизации, критическое мышление, умение работать в команде. В современных условиях коммуникация приобрела особое значение для развития личности ученика, становления его ценностно-смысловой сферы и рассматривается педагогами в тесной взаимосвязи с процессами социализации детей и подростков. Особая роль коммуникативной деятельности как важного показателя адаптивной оснащённости личности подчёркивается в работах отечественных исследователей Л. А. Петровской, А. А. Леонтьева, М. П. Шаповаловой. Наиболее полно коммуникативное развитие в младшем школьном возрасте изучала в своих работах Н. Я. Лемяскина, указав на его связь с формированием мотива успешности и становлением ценностного компонента общения (Лемяскина, 2000). По данным С. Ю. Толмачевой, характерным для детей 8–10 лет является подчинение речевых жанров ведущей деятельности (учебной и игровой) и потребностям коммуникативного поведения во взаимоотношениях с окружающими людьми (Толмачева, 2009). Авторы подчёркивают, что уровень развития коммуникативной деятельности оказывает решающее влияние на развитие регулирующей функции поведения и общую познавательную активность развивающейся личности, а недостаточность сформированности коммуникативных навыков устно-речевой или письменно-речевой деятельности вследствие речевых нарушений и других когнитивных расстройств в младшем школьном возрасте создаёт барьер школьной и социальной адаптации (Лемяскина, 2000; Толмачева, 2009).

Теоретическое обоснование

Наиболее подробно рассмотрев проблему обучения детей с нарушениями речи в рамках работы над Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) в 2012 году, затрагивающим все составляющие процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), Г. В. Чиркина предложила ввести определение «особые образовательные потребности» (special educational needs, SEN) ребёнка с тем или иным речевым нарушением, как новый параметр «влияющий на вариативность обучения и выбор варианта стандарта» (Чиркина, 2012, с. 156). Автор отмечала значительную широту диапазона

речевых расстройств по степени выраженности от легких проявлений речевой недостаточности до глубоких языковых расстройств. И хотя психофизиологическая база речи у детей с речевой патологией к школьному возрасту оказывается более сформированной, а проявления речевых нарушений сглаживаются (в том числе под воздействием дифференцированной логопедической помощи в образовательных и медицинских учреждениях), Г. В. Чиркина делала акцент на неумении этих детей свободно пользоваться компонентами языковой системы, отсутствии достаточного уровня развития коммуникативной практики. Негативное влияние перечисленных трудностей на овладение навыками чтения и письма является, по данным автора, причиной стойкой неуспеваемости детей по всем школьным предметам. Г. В. Чиркина также указывала многообразие последствий, вызываемых речевыми расстройствами и отрицательно влияющих на социальную адаптацию обучающегося, подчёркивая, что «значительная часть речевых нарушений приводит к специфическим трудностям обучении, так как хроническая неуспеваемость по письму (и часто в сочетании с трудностями чтения – дислексией) формирует стойкую негативную реакцию на обучение в школе» (Чиркина, 2012, с. 161)

Автор выделяла две линии развития образования для детей с особенностями развития – академический компонент и жизненная компетенция и отмечала, что основным критерием, определяющим возможности продвижения обучающегося по этим линиям, является степень и качество овладения коммуникацией.

Вопросами диагностики школьной неуспеваемости, нарушений овладения процессами чтения и письма (дислексия и дисграфия) у детей с речевыми расстройствами, а также разработкой научно-методических рекомендаций по обучению этой категории детей в разное время занимались видные отечественные учёные и практики в области логопедии, психологии, нейропсихологии: Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, О. Е. Грибова, А. Н. Корнев, Т. В. Ахутина, И. Н. Садовникова, Т. А. Фотекова и др.

Данные всероссийского социологического опроса по проблемам нарушений письма и чтения у детей, проведенного в 2019 году группой исследователей среди населения России и профессиональной аудитории, продемонстрировали низкую информированность российского общества в вопросах дисграфии и дислексии. Лишь 17 % населения осведомлены об этих понятиях, 83 % не знают о них. При этом лишь около половины россиян осознают необходимость специальной помощи ребёнку и только 28 % ориентированы, к каким специалистам следует обращаться. Среди профессионалов педагогического профиля наименее подготовленными к оказанию помощи детям с дисграфией и дислексией считают себя учителя (43 % опрошенных не располагают возможностью помогать детям с подобными проблемами обучения) (Величенкова и соавт., 2019). Т. Ю. Хотылёва и соавторы в методических рекомендациях по профилактике и преодолению

трудностей обучения на раннем этапе описывают противоречивую ситуацию, сложившуюся в современной школе: «с одной стороны, в современной психолого-педагогической практике разработаны уникальные технологии коррекции школьной неуспешности: логопедические, дефектологические, психологические, нейропсихологические. С другой, учителя начальных классов, как правило, не владеют этими технологиями или не имеют возможности их применять на своих уроках» (Хотылева и соавт. 2016, с. 4). Педагогическая проблема усугубляется тем, отмечают авторы, что дети с особенностями развития остаются в массовой школе, представляя собой выражено разноразовный контингент обучающихся. Одновременно, количество детей в классе увеличивается, а количество специалистов сопровождения в помощь учителю (логопедов, тьюторов, психологов) фактически не растёт.

Исследование министерства здравоохранения России, посвященное проблемам школьной дезадаптации, констатирует наличие этого синдрома у 31,6 % обучающихся. Одним из основных проявлений школьной дезадаптации наряду с психологическими особенностями, по данным врачей, являются нарушения письма (дисграфия) и чтения (дислексия) (Заваденко, 2016). Неврологи и педиатры отмечают: являясь сложным многофакторным процессом, школьная дезадаптация имеет как социально-педагогическую, так и медико-биологическую основу. Рассматривая это явление в разрезе нейропедиатрической практики, учёные приходят к выводу: наиболее распространённой причиной расстройства школьной адаптации оказывается минимальная мозговая дисфункция (ММД) – незрелость отдельных высших психических функций. У 6,9 % детей с ММД фиксируются нарушения письма и чтения. Примечательно, что внутри группы детей с ММД достаточно отчётливо выделяются дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Из общего числа обследованных школьников СДВГ был диагностирован у 7,6 % детей, тогда как среди всех случаев ММД на его долю приходилось 46 %. Массовая доля дисграфии и дислексии среди детей с СДВГ очень велика и составляет 66 %. Эти обучающиеся страдают дефектом концентрации внимания, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими. Коррекция расстройств школьных навыков, в том числе дисграфии и дислексии у школьников с ММД и СДВГ, требует комплексного медико-психолого-педагогического воздействия – подчеркивается в исследовании неврологов и нейропедиатров. Эти данные коррелируют с результатами исследований зарубежных авторов R. I. Nicolson и A. J. Fawcett, утверждающих, что в группах обучающихся, страдающих дефицитом внимания и расстройством координации развития, распространенность дислексии развития может возрасти до 10 или более процентов (Nicolson, Fawcett, 2011).

Другие зарубежные исследователи, в частности L. Rello, характеризуют дисграфию и дислексию как неврологическую неспособность детей к обучению,

выражающуюся в трудностях точного распознавания слов и плохим написанием новых слов, малочастотных, длинных или сложных по звукослововому составу слов, а также схожих фонетически и орфографически (Rello, 2014).

R. I. Nicolson и A. J. Fawcett особенно отмечают дефицитарность навыка письма, который, по их определению, у детей расстройствами школьных навыков существенно ниже ожидаемого, учитывая хронологический возраст обучающегося, измеренный интеллект и соответствующее возрасту образование (Nicolson, Fawcett, 2011).

Распространенность дисграфии и дислексии, по данным L. Rello, среди населения США варьируется от 10 % до 17,5 %, у испаноязычного населения от 7,5 % до 11 % (Rello, 2014). В англоговорящих странах дислексия встречается в популяции у 10–15 % (O'Hare, 2010). Общенациональные польские исследования по диагностике дислексии и дисграфии у школьников показали, что этим расстройством страдают 13,1 % детей (Klim-Klimaszewska, Nazaruk, 2018).

Поскольку письмо и чтение являются сложнейшими интегративными навыками, процесс формирования которых проходит ряд общих стадий, включающих в деятельность практически все сенсорные системы и структуры мозга, что подчеркивали в своих работах отечественные и зарубежные учёные ещё в середине прошлого века (Бернштейн, 1947; Лурия, 1950; Boshier et al., 1960). Дефицит развития или несформированность любой структуры, интегрированной в эту функциональную систему, вызывает трудности формирования навыка письма и чтения. В зарубежных исследованиях, изучающих проблемы дисграфии и дислексии, также подчеркивается совпадение фаз формирования этих процессов, в связи с чем эти расстройства объединяются при рассмотрении в единый комплекс, обозначаемый как речевые нарушения (Speech disorders). С появлением методов нейровизуализации и расширением диапазона наук с приставкой нейро-, учёных, занимающихся когнитивными расстройствами у обучающихся, все более интересовал поиск ведущих факторов возникновения дисграфии и дислексии и влияние несформированности отдельных психических функций (особенно тесно связанных с речевой деятельностью) на формирование навыков чтения и письма.

Современный взгляд отечественных исследователей на строение процессов письма чтения, а также нарушения формирования этих навыков основывается на нейропсихологическом подходе и фундаментальных работах А. Р. Лурия, Э. Г. Симерницкой, А. В. Семенович и других отечественных нейропсихологов. Так, Т. В. Ахутина, указывая на методологическую выверенность системного и динамического подхода к изучению высших психических функций А. Р. Лурия, подчеркивает его актуальность на новом уровне знаний, отстаиваемых современными учёными (Ахутина, Пылаева, 2004). Рассматривая функциональный состав письма и его динамическое строение в парадигме теории о 3 блоках мозга

А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина анализирует трудности письма и чтения с точки зрения операционной составляющей блоков мозга: поддержка активного тонуса коры при письме (1 блок мозга); переработка слухо-речевой, кинестетической, зрительной или зрительно-пространственной информации (2 блок мозга); серийная организации, а также программирование и контроль произвольных действий (3 блок мозга). (Ахутина, Пылаева, 2004).

В отечественной литературе основное внимание при описании дисграфии и дислексии уделяется тому её виду, который связан со специфическими ошибками вследствие нарушений языкового анализа и синтеза. Ученик, воспринимая всё слово целиком и опираясь на его смысловую сторону, игнорирует при этом фонетический состав слова либо не может составить слово из отдельных букв (звуков). С точки зрения нейропсихологического подхода, в основе этой формы дисграфии лежит недостаточное развитие процессов переработки слухоречевой информации, а именно фонематического анализа. Зарубежные авторы также называют «фонологическую дислексию/дисграфию» наиболее часто встречающимся расстройством. А. О'Наре подчёркивает, что фонологическая осведомлённость является одним из определяющих факторов обучения чтению. Дети с плохой фонологической осведомленностью имеют проблемы с приобретением навыков сочетания звуков речи с рифмой и аллитерацией и распознавания слогов, что сопровождается, по мнению исследователя, с дефицитом кратковременной вербальной памяти (О'Наре, 2010). Эти ошибки зачастую сочетаются с трудностями кинестетического анализа, т. е. речедвигательными нарушениями. R. I. Nicolson и A. J. Fawcett, расширяя мысль предыдущих авторов, подчеркивают, что в ряде случаев причиной ошибок на письме является специфический «шум» в производстве движений руки, а не плохое знание букв. (Nicolson, Fawcett, 2011). По данным A. Klim-Klimaszewska, S. Nazaruk, некоторые школьники испытывают серьёзные трудности в овладении навыком слитного письма и правописания (Klim-Klimaszewska, Nazaruk, 2018). А. О'Наре описывает случаи диспрактической дисграфии, выражающейся в «неопределённости в отношении движений, необходимых для образования букв, слов и интервалов» (О'Наре, 2010, р. 341).

Несформированность зрительных функций и трудности переработки зрительно-пространственной информации, визуальная нестабильность восприятия у детей с дисграфией и дислексией также отмечаются в работах Anne О'Наре. По её данным, дети сообщают о том, что «маленькие буквы, казалось, перемещаются, меняются местами и сливаются» (О'Наре, 2010, р. 343).

Трудности письма, обусловленные слабостью функций программирования и контроля, описываются редко (Ахутина, 2001), но в практике логопедической помощи встречаются часто. Возможно, педагоги относят эти случаи к группе дизорфографий – ошибок несоблюдения орфографических правил. Ученики,

испытывающие такие трудности, допускают ошибки, связанные с трудностями переключения, особенно при утомлении. На письме эти ошибки проявляются как повторением типа задания, так и застреванием на элементах букв, слогов, слов, т. е. системными и элементарными персеверациями, что по мнению нейропсихологов свидетельствует о несформированности операций всего III блока мозга – как программирования и контроля, так и серийной организации движений.

R. I. Nicolson и A. J. Fawcett описывают это явление в рамках гипотезы дефицита автоматизации. По их мнению, дети с дислексией и дисграфией испытывают трудности с отработкой навыков в самых разных сферах (двигательной, познавательной) несмотря на длительную практику в постоянных условиях (Nicolson, Fawcett, 2011).

Значимость сформированности механизмов общей организации деятельности, уровня работоспособности и отсутствия повышенной утомляемости для учащихся 9–10 лет выявлена в исследовании М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко (Безруких, Крещенко, 2004). Авторы указывают на незначительную взаимосвязь ошибок на письме с языковыми способностями и актуальным уровнем речевого развития в этом возрасте и считают, что предположение о неречевых причинах возникновения нарушений письма и чтения у учеников 3–4- класса полностью подтвердилось их исследованием. При этом несоответствие скорости и темпа деятельности обучающегося в сравнении с этими же показателями в классе играет особую роль в возникновении и стойкости специфических ошибок на письме и при чтении (Безруких, Крещенко, 2004).

Все перечисленные операционные нарушения блоков мозга, приводящие к функциональным расстройствам чтения и письма могут сочетаться друг с другом, вызывая тяжёлые смешанные формы дисграфий и дислексий. По данным исследователей наиболее часто встречаются одновременно трудности программирования и контроля и трудности переработки слухо-речевой и кинестетической информации, связанные с недостаточностью развития функций левого полушария (Хотылева и соавторы, 2016).

У детей с относительной слабостью функций по правополушарному типу отмечаются зрительно-пространственные трудности и проблемы слухового восприятия. Дети пишут раздельно буквы внутри слова, допускают колебания наклона и высоты букв, для них характерно фонетическое письмо. При восприятии информации на слух такие школьники прибегают к постоянным переспросам для произвольного включения слухового восприятия. Нейропсихологи высказывают мнение, что правое полушарие обеспечивает самые ранние этапы не только зрительной и зрительно-пространственной, но и слуховой информации. У детей этой категории сочетается дефицит произвольной памяти при нормативной произвольной памяти (Симерницкая, 1978; Ахутина и соавторы, 2000). V. W. Berninger

и соавторы отмечают, что научившись читать слова, такие дети с дислексией обычно понимают материал для чтения, т. е. словесное понимание или понимание на слух у них сохраняется (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, Raskind, 2008).

В связи с разнообразием факторов, обуславливающих нарушения письма и чтения, данная проблема изучается в междисциплинарном аспекте, её исследуют психологи, педагоги, медики, а также неврологи и психиатры. Врачи обращают внимание на постоянную стрессогенную ситуацию, в которой находятся дети с дисграфией и дислексией из-за постоянных неудач в учёбе. Такие черты как неуверенность, тревожность, заниженная самооценка, неуспешность, закрепляясь, в конечном счёте сказываются на психологическом здоровье школьников, имеющих нарушения письма и чтения (Заваденко, 2016). С этими данными коррелируют результаты нашего исследования по выявлению особенностей принятия себя младшими школьниками с дисграфией и дислексией. Диагностика бессознательных эмоциональных компонентов личности посредством проведения проективной методики «Автопортрет» выявила у детей с нарушениями письма и чтения наличие умеренно-выраженных страхов в 66 % случаев, заниженной самооценки – у 49 %, умеренно-выраженной агрессии у 45 % и умеренно-выраженной зависимости у 77 % в сравнении с их сверстниками, не имеющими проблем в формировании школьных навыков (Matsyuk, Yelagina, 2020).

Данные, представленные логопедами ФГБУЗ ДЗМ «Центр патологии речи и нейрореабилитации» О. И. Долговой и соавторами свидетельствуют о том, что 80 % школьников с дисграфией и дислексией, поступающих на курс нейрореабилитации, имеют низкий уровень сформированности мотивационных установок к учебной деятельности. Логопеды ЦПРиН подчёркивают, что достижение успехов в школьном обучении не должно являться конечной целью помощи обучающимся с дисграфией и дислексией. Основной задачей является, по их мнению, является формирование у этой категории школьников стойкой положительной мотивации в образовательном процессе. Добиться устойчивой положительной динамики в преодолении нарушений письма и чтения и формировании мотивации к учебной деятельности в условиях курса нейрореабилитации удалось благодаря использованию целенаправленного комплексного междисциплинарного подхода (Долгова и соавт., 2018).

Пониженный эмоциональный фон и негативное отношение к школе в целом сказываются не только на психологическом, но и на физическом здоровье детей. У детей с расстройствами школьной адаптации вследствие речевых нарушений выше частота острых респираторных вирусных инфекций, пиелонефрита, аллергических реакций, которые характеризуются сниженным иммунным статусом (Voloshina, Buslovskaya, Klimova, Ryzhkova, 2019).

Исследователи наблюдают предрасположенность к возникновению нарушений письма и чтения по гендерному признаку. Так, А. О'Наре отмечает, что

среди англоязычного населения дисграфия и дислексия встречается в 4 раза чаще у мальчиков, чем у девочек (O'Hare, 2010). По данным L. N. Voloshina и соавторов мальчики с дефектами речевого развития чаще страдают хроническими сопутствующими заболеваниями, хуже адаптированы к процессу обучения, имеют более значительные нарушения психоэмоционального статуса, и в 2 раза чаще имеют патологии центральной нервной, костно-мышечной и сердечно-сосудистой системы, ЛОР-органов и органов пищеварения. Исследования L. N. Voloshina и соавторов также показывают, что у мальчиков с речевыми расстройствами обычно наблюдается снижение адаптационных способностей, низкий уровень соматического здоровья и отклонения в физическом развитии (Voloshina, Buslovskaya, Klimova, Ryzhkova, 2019).

Неправильное отношение к трудностям ребёнка со стороны родителей или школьных педагогов, обвиняющих его в нежелании учиться, лени и медлительности способствуют развитию невротических, депрессивных состояний либо оппозиционного и агрессивного поведения. Взрослые, окружающие ребёнка, обязательно должны учитывать, что дисграфия и дислексия являются комплексными расстройствами и компенсация их в короткие сроки невозможна. При неудачных попытках экспресс-помощи при коррекции нарушений письма и чтения, невротизация ребёнка только усугубляется (Заваденко, 2016).

Специалисты, занимающиеся изучением современных подходов к анализу природы и поиску способов дифференцированной помощи младшим школьникам с дисграфией и дислексией, в нашей стране и за рубежом в подавляющем большинстве мнений приходят к выводу о целесообразности комплексного междисциплинарного подхода к проблеме дисграфии и дислексии в начальной школе.

Так, в голландских центрах речи и слуха диагностика адаптивности детей с языковым расстройством или подозрением на него состоит из оценки речевых и языковых навыков, познания, поведения, слуха (и других физических аспектов) и характеристик семьи. В этом обследовании принимают участие логопед, психолог по развитию и аудиолог (Wiefferink, van Beugen, Wegener Sleeswijk, Gerrits, 2020). А. O'Hare считает, что детям с дислексией можно проконсультироваться с педиатром, чтобы выявить предрасполагающие факторы в развитии ребёнка и его истории болезни, а также предложить научную интерпретацию широкого спектра теорий и вмешательств, предлагаемых для лечения дислексии (O'Hare, 2010). В ряде иностранных публикаций подчёркивается важность профилактики нарушений письма и чтения и рассматриваются способы их коррекции (Rello, 2014; Snowling, Hulme, 2012).

Обсуждение результатов

Отечественные неврологи и педиатры приходят к выводу, что оказание помощи детям, имеющим расстройства школьных навыков, должно быть

своевременным, носить комплексный характер, объединяя методы медико-психологической, медико-педагогической, социальной и логопедической коррекции, таким образом совмещая усилия врачей, учителей, логопедов и психологов в достижении высокой результативности помощи ребёнку. Подчеркивается роль участия семьи, заинтересованность и осведомленность родителей, согласованность их усилий с действиями специалистов. Особое значение отводится раннему выявлению и коррекции когнитивных, эмоциональных и поведенческих нарушений у детей с расстройствами школьных навыков. При этом планирование и проведение комплексных мероприятий должно осуществляться по индивидуальному плану для каждого ребёнка (Заваденко, 2016).

Российские исследователи в области нейропсихологии приходят к двум выводам, равнозначным по важности при составлении эффективной программы коррекции дисграфии и дислексии. Во-первых, особое значение имеет выявление психологической структуры синдрома отклонения высших психических функций, то есть определение первичного дефекта, его системных следствий и компенсаторных перестроек. Во-вторых, коррекция трудностей письма должна включать работу не только над письмом, но и над всем синдромом отклонения в развитии высших психических функций с учётом слабого звена и при опоре на сохранные звенья.

Заключение

Подводя итоги расширенного анализа проблемы нарушений письма и чтения у младших школьников в современных условиях, следует отметить, что изучение междисциплинарного подхода к пониманию структуры, к профилактике и преодолению дисграфии и дислексии имеет сегодня особую актуальность в связи с возросшей частотой встречаемости этих расстройств и учитывает их многофакторность, охватывая не только эмоциональные и поведенческие особенности школьников, но и медико-биологическую составляющую. Важнейшим аспектом построения индивидуальных коррекционных программ на современном этапе оказания целенаправленной комплексной помощи обучающимся с проблемами в овладении процессами письма и чтения является учёт всего симптомакомплекса, частью которого является дисграфия и дислексия и выявление первичного нарушения, а также учёт сохранных систем, т. е. опора на нейропсихологический подход в диагностике и коррекции указанных расстройств. Таким образом, для достижения высокой результативности программ по преодолению дисграфии и дислексии на сегодняшний день адекватным является использование междисциплинарного подхода и нейропсихологической диагностики. Важным является учёт психологических особенностей детей младшего школьного возраста, страдающих нарушениями письменной речи, а также коммуникативных особенностей современных детей поколения «цифры» и включение в связи с этим в процесс

обучения сетевых форм общения и дисплейной коммуникации. Перспективы исследования заключаются в расширении методологических подходов к повышению мотивации и стойкого интереса к учебной деятельности у школьников с дисграфией и дислексией, являющихся конечной целью программ повышения адаптивной оснащённости личности в условиях обучения.

Литература

Ахутина Т. В., Хотылева Т. Ю., Галактионова О. Г. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе. Методическое пособие. М.: В. Секачев, 2016. 108 с.

Ахутина Т. В., Яблокова Л. В., Полонская Н. Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий: Сборник научных трудов. Москва–Оренбург, 2000. С. 132–152.

Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Восстановительное обучение при грубой сенсомоторной афазии // Актуальные проблемы логопедической практики: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященные 100-летию проф. Н. Н. Трауготт. СПб.: Аукционер и К°, 2004. С. 92–115.

Безруких М. М., Крещенко О. Ю. Особенности речевого развития младших школьников с трудностями обучения письму и чтению // Актуальные проблемы логопедической практики: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященные 100-летию проф. Н. Н. Трауготт. СПб.: Аукционер и К°, 2004. С. 247–259.

Бернштейн Н. А. О построении движений. М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1947. 253 с.

Величенкова О. А., Ахутина Т. В., Русецкая М. Н., Гусарова З. В. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные всероссийского опроса // Специальное образование. 2019. № 3. С. 36–49. DOI: [10.26170/sp19-03-03](https://doi.org/10.26170/sp19-03-03)

Долгова О. И., Зиборова Е. В., Петриченко С. И. Способы формирования стойкой мотивации на групповых занятиях в системе комплексной нейрореабилитации у детей с различными формами дисграфии, дислексии в рамках интенсивного курса // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии, 15 мая 2018 г. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. С. 103–107.

Заваденко Н. Н. Школьная дезаптация в нейропедиатрической практике // Практика педиатра. 2016. № 3. С. 60–70.

Лемяскина Н. А., Стернин И. А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж: Воронежский университет, 2000. 195 с.

Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. 84 с.

Симерницкая Э. Г. Доминантность полушарий. М.: Издательство: МГУ, 1978. 95 с.

Толмачева С. Ю. Речевые жанры в языковом сознании младшего школьника: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2009. 24 с.

Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Учёные записки. 2012. № 2 (22). С. 155–166.

Berninger V. W., Nielsen, K. H., Abbott R. D., Wijsman E., Raskind W. Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated // Journal of School Psychology. 2008. Vol. 46, Issue 1. P. 1–21. doi: [10.1016/j.jsp.2006.11.008](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008)

Bosher B., Maklebust H. Psychoneurological learning disorders in children // Arch. Pediat. 1960. Vol. 77, Issue 6. P. 247–256.

Klim-Klimaszewska A., Nazaruk S. Early assessment of the risk of dyslexia and dysgraphia among children aged 5–6 in the aspect of educational and therapeutic work of kindergartens // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, 2018. P. 558–573.

Matsyuk E. and Yelagina M, Features of self-attitude in primary school children with dysgraphia and dyslexia in the conditions of digitalization of education // E3S Web Conf. Volume 210, 2020.

Nicolson R. I., Fawcett A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum // Cortex. 2011. Vol. 47, Issue 1. P. 117–127. doi: [10.1016/j.cortex.2009.08.016](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016)

O'Hare A. Dyslexia: what do paediatricians need to know? // Occasional Review. 2010. Vol. 20, Issue 7. P. 338–343. doi: [10.1016/j.paed.2010.04.004](https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.04.004)

Rello L. Design of Word Exercises for Children with Dyslexia // Procedia Computer Science. 2014. Vol. 27, P. 74–83. doi: [10.1016/j.procs.2014.02.010](https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.010)

Snowling M. J., Hulme C. Interventions for children's language and literacy difficulties // International Journal of Language & Communication Disorders. 2012. Vol. 47, Issue. 1. P. 27–34. doi: [10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x)

Voloshina, L.N., Buslovskaya, L.K., Klimova, V.K. & Ryzhkova, Y.P. Evaluation of the adaptive potential of first-graders with normal speech development and speech disorders. Cypriot Journal of Educational Science. 2019. Vol. 14, Issue 2. P. 345–351.

Wiefferink K., Van Beugen C., Wegener Sleeswijk B., Gerrits E. Children with language delay referred to Dutch speech and hearing centres: caseload characteristics // International Journal of Language and Communication disorders. 2020. Vol. 55, Issue 4. P. 573–582.

References

Ahutina, T. V. & Pylaeva, N. M. (2004). Recovery training in gross sensorimotor aphasia In M. G. Hrakovskaya (Ed.), *Current topics of speech therapy practice*. Proceedings

of the scientific-practical conference "Central mechanisms of speech" (pp. 225–245). St. Petersburg: Akcioner i K°. (in Russ.).

Ahutina, T. V., Yablokova, L. V., & Polonskaya, N. N. (2000). *Neuropsychology and psychophysiology of individual differences*. Moscow–Orenburg: Publishing house of the Orenburg Regional Institute for Advanced Training of Educators. (in Russ.).

Akhutina, T. V. Khotyleva, T. Yu. & Galaktionova, O. G. (2016). Prevention and overcoming learning difficulties at an early stage. Toolkit. Moscow: V. Sekachev. (in Russ.).

Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1–21. doi: [10.1016/j.jsp.2006.11.008](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008)

Bernstein N. A. (1947). *On the construction of movements*. Moscow: State publishing house of medical literature. (in Russ.).

Bezrukih, M. M., & Kreshchenko, O. Yu. (2004). Features of speech development of primary school children with difficulties in learning to write and read. In M. G. Hrakovskaya (Ed.), *Current topics of speech therapy practice*. Proceedings of the scientific-practical conference "Central mechanisms of speech" (pp. 247–259). St. Petersburg: Akcioner i K°. (in Russ.).

Bosher, B., & Myklebust, H. (1960). Psychoneurological learning disorders in children. *Archives de Pédiatrie*, 77(6), 247–256.

Chirkina, G. V. (2012). The problem of teaching children with speech disorders in the context of their special educational needs. *Uchenye zapiski*, 2 (22), 155–166. (in Russ.).

Dolgova, O. I., Ziborova, E. V., & Petrichenko, S. I. (2018). Methods for the formation of persistent motivation in group lessons in the system of complex neurorehabilitation in children with various forms of dysgraphia and dyslexia. In O. A. Velichenkova, A. V. Lagutina (Eds.), *Reading in the digital age*. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference of the Russian Association of Dyslexia (pp. 103–107). Moscow: Pushkin State Russian Language Institute. (in Russ.).

Klim-Klimaszewska, A., & Nazaruk, S. (2018). Early assessment of the risk of dyslexia and dysgraphia among children aged 5–6 in the aspect of educational and therapeutic work of kindergartens. In *Society. Integration. Education*. Proceedings of the International Scientific Conference (pp. 558–573). Rezekne: Academy of Technologies.

Lemyaskina, N. A., & Sternin, I. A. (2000). *Communicative behavior of primary school children*. Voronezh: Voronezh University. (in Russ.).

Luria, A. R. (1950). *Essays on the psychophysiology of writing*. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (in Russ.).

Matsyuk, E., & Yelagina, M. (2020). Features of self-attitude in primary school children with dysgraphia and dyslexia in the conditions of digitalization of education. In D. Rudoy, A. Olshevskaya, & V. Kankhva (Eds.) *Innovative Technologies in Science and Education*. Proceedings of the E3S Web Conference. Les Ulis: EDP Sciences.

- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning, and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117–127. doi: [10.1016/j.cortex.2009.08.016](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016)
- O'Hare, A. (2010). Dyslexia: what do pediatricians need to know? *Occasional Review*, 20(7), 338–343. doi: [10.1016/j.paed.2010.04.004](https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.04.004)
- Rello, L. (2014). Design of Word Exercises for Children with Dyslexia. *Procedia Computer Science*, 27, 74–83. doi: [10.1016/j.procs.2014.02.010](https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.010)
- Simernickaya, E. G. (1978). *The dominance of the hemispheres*. Moscow: Moscow University Publishing House. (in Russ.).
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. doi: [10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x)
- Tolmacheva, S. Yu. (2009). *Speech genres in the linguistic consciousness of primary school children* (Candidate dissertation abstract). Voronezh. (in Russ.).
- Velichenkova, O. A., Ahutina, T. V., Ruseckaya, M. N., & Gusarova, Z. V. (2019). The problem of writing and reading disorders in children: data from an all-Russian survey. *Special Education*, 3 (55), 36–49. doi: [10.26170/sp19-03-03](https://doi.org/10.26170/sp19-03-03) (in Russ.).
- Voloshina, L. N., Buslovskaya, L. K., Klimova, V. K. & Ryzhkova, Y. P. (2019). Evaluation of the adaptive potential of first-graders with normal speech development and speech disorders. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(2), 345–351.
- Wiefferink, K., Van Beugen, C., Wegener Sleswijk, B., & Gerrits, E. (2020). Children with language delay referred to Dutch speech and hearing centres: case-load characteristics. *International Journal of Language and Communication disorders*, 55(4), 573–582.
- Zavadenko, N. N. (2016). School Disadaptation in neuro-pediatric practice. *Pediatrician practice*, 3, 60–70. (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+

Свидетельство о регистрации средства массовой информации выдано Федеральной службой по надзору с сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор),
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
2021
ТОМ 4 № 1**

**INNOVATIVE SCIENCE:
PSYCHOLOGY. PEDAGOGY. DEFECTOLOGY
2021
Vol. 4 Issue 1**

Дата выхода в свет: 28 февраля 2021