

ТОМ 7, №1, 2024

eISSN 2658-7165

РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Общая психология / Психология личности / Психофизиология / Педагогическая психология / Социальная психология / Возрастная психология / Коррекционная психология / Дефектология / Общая педагогика



Ψ



www.inov-ppd.ru
DOI 10.23947/2658-7165



Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Рецензируемый научный журнал (издается с 2017 года)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Том 7, № 1, 2024

Целью журнала является содействие распространению нового и актуального научного знания в области психологии, педагогики, дефектологии путем публикации научных работ, выполненных и подготовленных к публикации в соответствии с международными издательскими стандартами.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в котором должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по следующим научным специальностям:

- 5.3.1 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5 – Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7 – Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8 – Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

<i>Индексация</i>	РИНЦ, CyberLeninka
<i>Наименование органа, зарегистрировавшего издание</i>	Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13 ноября 2017 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
<i>Учредитель и издатель</i>	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ)
<i>Периодичность</i>	6 выпусков в год
<i>Адрес учредителя и издателя</i>	344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
<i>E-mail</i>	inovppd@gmail.com
<i>Телефон</i>	+ 7(908)–506–1906
<i>Сайт</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Дата выхода в свет</i>	29.02.2024



Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific journal (published since 2017)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Vol. 7, no. 1, 2024

The purpose of the journal lies in the contribution to improving the quality of scientific research in the fields of psychology, psycholinguistics, pedagogy, and defectology. Our impact is made by publishing scientific works, written and prepared in accordance with international standards.

The journal is included in the List of the leading peer-reviewed scientific publications (Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation), where basic scientific results of dissertations for the degrees of Doctor and Candidate of Science in scientific specialties and their respective branches of science should be published.

The journal publishes articles in the following fields of science:

- General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- Psychophysiology (psychological sciences)
- Psychophysiology (biological sciences)
- Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- Age psychology (psychological sciences)
- Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

<i>Indexing</i>	RSCI, CyberLeninka
<i>Name of the body that registered the publication</i>	Mass media registration certificate ЭЛ № ФС 77 – 71604 dated 13 November, 2017 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media
<i>Founder and publisher</i>	Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Don State Technical University (DSTU)
<i>Periodicity</i>	6 issues per year
<i>Address of the founder and publisher</i>	1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation
<i>E-mail</i>	inovppd@gmail.com
<i>Telephone</i>	+ 7(908)–506–1906
<i>Website</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Date of publication</i>	29.02.2024

Главный редактор, Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Заместитель главного редактора, Павел Николаевич Ермаков, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор, Университет Торонто (Торонто, Канада);

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор, Российско-армянский (славянский) университет (Ереван, Армения);

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор, Центр адлерианской практики и исследований в Университете Адлера (Чикаго, США);

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент, университет Конкордия (Конкордия, Канада);

Владимир Пантелеймонович Борисенков, доктор педагогических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Ольга Владимировна Гукаленко, доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Российская Федерация);

Юрий Петрович Зинченко, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Лазарь Стошич, доктор технических наук, профессор, университет UNION Nikola Tesla (Белград, Сербия).

Редакционная коллегия

Валентина Владимировна Абраухова, доктор педагогических наук, профессор Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Виталий Вадимович Бабенко, доктор биологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (Грозный, Российская Федерация);

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (Ярославль, Российская Федерация);

Ирина Александровна Кибальченко, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Михайловна Кобринна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Анжелика Ильинична Лучинкина, доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет (Симферополь, Российская Федерация);

Татьяна Викторовна Лисовская, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Белоруссия);

Наталья Александровна Лызь, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Валерьевна Муругова, доктор филологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент, Высшая школа экономики (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Любовь Яковлевна Хоронько, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Выпускающий редактор, Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ответственный секретарь и переводчик, Дарья Игоревна Попова, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Литературный редактор, Маргарита Евгеньевна Беликова, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Editor-in-Chief, Irina V. Abakumova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Deputy Editor-in-Chief, Pavel N. Ermakov, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Editorial Board

Alla K. Belousova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Valery P. Belyanin, Dr.Sci. (Philology), Professor, University of Toronto (Toronto, Canada);

Asya S. Berberyan, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Russian Federation-Armenian University (Yerevan, Armenia);

Marina Bluvstein, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Center for Adlerian Practice and Research at Adler University (Chicago, USA);

Evgeny F. Borokhovskiy, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Concordia University (Concordia, Canada);

Vladimir P. Borisenkov, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Olga V. Gukalenko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Institute for Education Development Strategy of the Russian Federation Academy of Education (Moscow, Russian Federation);

Yuri P. Zinchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Lazar Stosic, Dr.Sci., Professor, Faculty of Management, Sremski Karlovci, University UNION Nikola Tesla, (Belgrade, Serbia).

Editorial Board

Valentina V. Abraukhova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vitaly V. Babenko, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Zinaida I. Berezina, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vera A. Labunskaya, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Vorobyeva, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana I. Vlasova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Maxim N. Dmitriev, Cand.Sci. (Medicine), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Alexander V. Dyatlov, Dr.Sci. (Sociology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Nadezhda F. Efremova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Laura T. Kagermazova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russian Federation);

Anatoly V. Karpov, Dr.Sci. (Psychology), Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl, Russian Federation);

Irina A. Kibalchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa M. Kobrina, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russian Federation);

Angelika I. Luchinkina, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (Simferopol, Russian Federation);

Tatiana V. Lisovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk, Belarus);

Natalia A. Lyz, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Evgeny Ye. Nesmeyanov, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga S. Mavropulo, Cand.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena A. Makarova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Murugova, Dr.Sci. (Philology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vlada I. Pischik, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Marina L. Skuratovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga D. Fedotova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa A. Tsvetkova, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);

Lyubov Ya. Khoronko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana N. Shcherbakova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Rostov Institute of Improving Teachers' Qualification and Professional Retraining (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Executive Editor, Evgeny A. Pronenko, Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Responsible secretaries and translator, Daria I. Popova, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Literary editor, Margarita E. Belikova, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Анкетирование студентов как инструмент совершенствования учебного процесса в высшем образовании** 9
Людмила С. Медведева, Наталья С. Землякова, Марьям Д. Ильязова
- Дискуссионные вопросы «агрессивного поля» диминутивности: семантические доминанты нерелевантной коммуникации в педагогической практике** 19
Ольга Е. Захарчук

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Вовлечение студентов инженерных специальностей в лабораторную работу посредством метода эксперимента для повышения успеваемости** 28
Людмила П. Арефьева, Валентина В. Дука

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологической разумности подростков с характеристиками стиля воспитания матери** 38
Лаура Ц. Кагермазова, Евгений А. Проненко
- Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости младших школьников** 49
Галина П. Звездина
- Личностные и социальные корреляты адаптации младших школьников к новой социальной позиции личности: обзор исследований** 60
Лаура Ц. Кагермазова

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Необходимость формирования психологической устойчивости лиц, перенесших домашнее насилие: анализ проблемы** 69
Тамара С. Оленич, Ольга Н. Енина, Анастасия Д. Мельник

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Трансформация параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих с ампутациями в результате перенесенной инцидентной ситуации** 78
Марина С. Романова
- Смыслоразностные ориентации и стратегии совладающего поведения у молодых людей с разной ориентацией на будущее** 88
Татьяна Н. Щербакова, Татьяна Ю. Мариненко
- Критическое мышление в дискурсе российской и мировой науки: обзор исследований** 97
Мария И. Коструб, Ирина В. Абакумова, Мария А. Давыдова
- Особенности восприятия образа собственного тела и самоотношения у женщин с различным индексом массы тела** 105
Луиза А. Етумян, Наталья Е. Комерова
- Выявление предикторов смыслообразующей стратегии избегания** 114
Михаил В. Годунов, Евгений А. Портнов
- Общие ментальные модели и совместная деятельность: сопоставление исследовательских подходов** 122
Евгений А. Проненко

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Student Survey as a Tool for Improving the Educational Process in Higher Education** 9
Lyudmila S. Medvedeva, Natalia S. Zemlyakova, Maryam D. Ilyazova
- Discussion Questions of the “Aggressive Field” of Diminutivity: Semantic Dominants of Irrelevant Communication in Pedagogical Practice** 19
Olga E. Zakharchuk

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- Involving the Engineering Students in Laboratory Work Through the Method of Experiment to Improve Academic Performance** 28
Lyudmila P. Arefyeva, Valentina V. Duca

AGE-RELATED PSYCHOLOGY

- The Relationship of Emotional Intelligence and Psychological Reasonableness of Adolescents with the Peculiarities of Child-parent Relations** 38
Laura Ts. Kagermazova, Evgeny A. Pronenko
- Psychological Determinants of Computer Gaming Addiction of Children in Primary School** 49
Galina P. Zvezdina
- Personal and Social Correlates of Adaptation of Primary Schoolchildren: a Review of Studies** 60
Laura Ts. Kagermazova

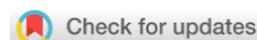
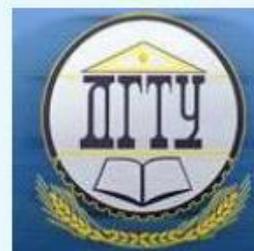
SOCIAL PSYCHOLOGY

- The Necessity of Developing Psychological Resilience in Individuals who have Experienced Domestic Violence: Analysis of the Issue** 69
Tamara S. Olenich, Olga N. Enina, Anastasia D. Melnik

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

- Transformation of Parameters of Volitional Self-regulation and Dominant Mental State in Servicemen with Amputations as a Result of an Incident Situation** 78
Marina S. Romanova
- Meaning-of-life Orientations and Strategies of Coping Behavior in Young People with Different Orientations for the Future** 88
Tatyana N. Shcherbakova, Tatyana Y. Marinenko
- Critical Thinking in the Discourse of Russian and World Science: a Review of Research** 97
Maria I. Kostrub, Irina V. Abakumova, Maria A. Davydova
- The Specifics of Self-Body Image Perception and Self-conception in Women with Different Body Mass Indexes** 105
Luiza A. Yetumyan, Natalia E. Komerova
- Identification of Predictors of a Meaningful Avoidance Strategy** 114
Mikhail V. Godunov, Evgeny A. Portnov
- Shared Mental Models and Collaborative Activities: A Comparison of Research Approaches** 122
Evgeny A. Pronenko

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ



Научная статья



УДК 378.146

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-9-18>

Анкетирование студентов как инструмент совершенствования учебного процесса в высшем образовании

Людмила С. Медведева¹ ✉, Наталья С. Землякова¹, Марьям Д. Ильязова²

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

²Астраханский государственный технический университет, Российская Федерация, г. Астрахань, ул. Татищева, 16/1

✉ milla1988@mail.ru

Аннотация

Введение. Актуальность выбранной тематики обоснована необходимостью совершенствования учебного процесса с целью повышения качества образования и удовлетворенности обучающихся высших учебных заведений. Одним из эффективных способов получения обратной связи от студентов по итогам изучения дисциплины представляется анкетирование. Однако методика проведения анкетных опросов требует корректировки в направлении повышения вовлеченности обучающихся.

Цель. Определение потенциала использования метода анкетирования студентов для улучшения процесса обучения и повышения удовлетворенности студентов результатами изучения дисциплин.

Материалы и методы. Методология исследования основана на эксперименте, предполагающем анкетирование студентов, последующую модификацию практики преподавания на основе полученных результатов и анкетирование студентов, которые изучили предмет после внедрения корректировок. Опрос проведен с использованием разработанной анкеты, включающей вопросы, касающиеся различных аспектов обучения.

Результаты исследования. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что получение обратной связи от студентов позволяет определить направления совершенствования процесса преподавания с целью повышения эффективности достижения результатов обучения и повышения удовлетворенности студентов. Обучающиеся, принявшие участие в исследовании, не только оценили различные элементы процесса обучения, но и сформулировали конкретные предложения по его улучшению. Исследование показало значимость применения различных, в том числе интерактивных методов обучения и задач, способствующих развитию критического мышления, а также получения регулярной обратной связи от преподавателя для повышения мотивации студентов. На основании данных выводов авторами предложен уникальный инструмент, который следует применять преподавателю в конце каждого занятия – рефлексия в виде синквейна.

Обсуждение результатов. Полученные выводы соответствуют результатам других исследований, посвященных проблематике анкетирования студентов для совершенствования практики преподавания. Опрос также позволяет вовлечь студентов в процесс построения программы и выбора методов обучения с учетом их потребностей. Одним из ограничений используемого подхода является использование одного источника информации в виде обратной связи от студентов с помощью анкетирования, в то время как в некоторых исследованиях подчеркивается эффективность сочетания анкетирования с другими методами оценки качества обучения для повышения достоверности результатов.

Ключевые слова: анкетирование студентов, совершенствование процесса обучения, обратная связь, методы обучения, результаты обучения, синквейн

Для цитирования. Медведева, Л. С., Землякова, Н. С., и Ильязова, М. Д. (2024). Анкетирование студентов как инструмент совершенствования учебного процесса в высшем образовании. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 9–18. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-9-18>

Student Survey as a Tool for Improving the Educational Process in Higher Education

Lyudmila S. Medvedeva¹ ✉, Natalia S. Zemlyakova¹, Maryam D. Ilyazova²

¹Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

²Astrakhan State Technical University, 16/1, Tatischeva Str., Astrakhan, Russian Federation

✉ milla1988@mail.ru

Abstract

Introduction. The relevance of the selected topic is justified that it's need to improve the educational process in order to improve the quality of education and students satisfaction of higher educational institutions. One of the most effective ways to get feedback from students which is based on the results of studying the discipline is a questionnaire. However, the methodology of conducting questionnaires requires adjustments in the direction of increasing student engagement.

Objective. Determine the potential to use the student questionnaire method to improve the learning process and increase student satisfaction with the results of the study of disciplines.

Materials and Methods. The research methodology is based on an experiment involving the questioning of students, the subsequent modification of teaching practice is based on the results obtained and the questioning of students who studied the subject after the introduction of adjustments. The survey was conducted using a developed questionnaire that includes questions which are related to various aspects of learning.

Results. The results are obtained confirm the hypothesis that receiving feedback from students allows us to identify areas for improving the teaching process in order to increase the effectiveness of achieving learning outcomes and increase student satisfaction. The students who took part in the study not only evaluated various elements of the learning process, but also formulated specific suggestions for its improvement. The study showed the importance of using various, including interactive teaching methods and tasks, that contribute to the development of critical thinking, as well as receiving regular feedback from the teacher to increase student motivation. It's based on these conclusions, the authors propose a unique tool that should be used by the teacher at the end of every lesson – reflection in the form of a cinquain.

Discussion. The obtained results which consistent with of other studies on the problems of student questionnaires to improve teaching practice. The survey also allows students to be involved in the process of building a program and choosing teaching methods based on their needs. One of the limitations of the approach used is the use of a single source of information in the form of feedback from students through questionnaires, while some studies emphasize the effectiveness of combining questionnaires with other methods of evaluating the quality of learning to increase the reliability of results. One of the limitations of the approach used is the using of a single source of information in the form of feedback from students through questionnaires, while some studies emphasize the effectiveness of combining questionnaires with other methods of evaluating the quality of learning to increase the reliability of results.

Keywords: student survey, improvement of the learning process, feedback, teaching methods, learning outcomes, cinquain

For citation. Medvedeva, L. S., Zemlyakova, N. S., & Ilyazova, M. D. (2024). Student Survey as a Tool for Improving the Educational Process in Higher Education. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 9–18. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-9-18>

Введение

Качество преподавания в высших учебных заведениях является ключевым фактором, определяющим результаты обучения студентов и их удовлетворенность. В данном контексте, анализ и выявление слабых сторон в практике преподавания позволяет преподавателям совершенствовать процесс обучения и повышать его эффективность. Для определения уровня удовлетворенности студентов результатами изучения курса часто бывает недостаточно контроля уровня знаний и умений, которые обучающиеся развили в ходе изучения определенного предмета. Для совершенствования процесса обучения преподавателю необходима обратная связь, что определяет потребность в разработке различного рода инструментов, позволяющих получить требуемую информацию от студентов (Zhao et al., 2022; Корнев, 2018). Одним из распространенных способов получения обратной связи от студентов по итогам изучения курса является анкетирование. Анкетирование дает возможность обучающимся поделиться мнениями и опытом, полученным в ходе изучения дисциплины. Такие опросы часто не лишены недостатков, но они могут предоставить преподавателям информацию для размышления и использования в случае совершенствования учебного процесса (Medina et al., 2019; Фомин, 2022).

Данная статья посвящена исследованию эффективности использования опросов студентов с целью повышения качества преподавания в высших учебных заведениях. В частности, в работе обсуждаются результаты проведенного эксперимента, позволяющего проанализировать вопросы анкеты, полученные выводы, а также преимущества и ограничения проведения таких опросов. Таким образом, цель исследования состоит в определении потенциала использования метода анкетирования студентов для улучшения процесса обучения и повышения их

удовлетворенности результатами изучения предмета в контексте используемых методов обучения, методов оценки, предоставленных материалов и поддержки со стороны преподавателя.

Анкетирование студентов представляет собой один из ключевых инструментов для выявления направлений совершенствования учебного процесса. Среди других методов диагностики можно выделить наблюдение, анализ успеваемости студентов и оценку их достижений в учебе, а также оценку со стороны экспертов (оценку коллег). Наблюдение связано с привлечением профессиональных наблюдателей для получения данных о взаимодействии студентов и преподавателей в ходе занятий с учетом невербальных сигналов и динамики, которые сложно уловить с помощью других способов диагностики. Однако наблюдения обычно не позволяют охватить весь период и разные аспекты обучения, требуя при этом значительных затрат ресурсов и времени. Кроме того, на восприятие наблюдателей могут влиять их личные предубеждения (Martinez et al., 2016). Анализ успеваемости обучающихся является более объективным способом определения эффективности применяемых методов обучения и выявления пробелов (например, низкие баллы, полученные студентами за определенные задания, указывают на потенциальные пробелы в обучении). Однако анализ успеваемости основан на количественных методах оценки, узконаправлен и не предоставляет качественной обратной связи о методах обучения и опыте студентов. Диагностика преподавания, реализуемая коллегами, способствует развитию сотрудничества и получению конструктивной критики для улучшения качества обучения. Однако данный метод связан с временными ограничениями (зависимость от расписания преподавателей), а также субъективностью и предвзятостью коллег (Dawson et al., 2019; Zeng, 2020).

Несмотря на определенные ограничения анкетирования (в том числе субъективность и потенциальную предвзятость ответов студентов), данный метод представляется перспективным для получения обратной связи от студентов с целью улучшения учебного процесса и повышения их мотивации (Aldridge & Bianchet, 2022; Kanwar & Sanjeeva, 2022). Анкетирование позволяет получить необходимую информацию напрямую от студентов и оценить различные аспекты обучения. С помощью анкет можно собрать как количественные, так и качественные данные для последующего анализа. Анонимные опросы способствуют получению более объективной и честной информации, указав на проблемы, о которых студенты не решаются сообщить напрямую. Сравнение результатов анкетирования, проведенного в различные периоды времени, позволяет анализировать тенденции и выявлять проблемные моменты. Указанные преимущества обуславливают применение анкетирования в качестве основного метода в данном исследовании.

Материалы и методы

На основе анализа существующих подходов (Centoni & Maruotti, 2021; Гурина, Морозова и Леонтьева, 2021) в данном исследовании предложен вариант комбинированной анкеты, в которой присутствуют вопросы, касающиеся мотивации студентов, их мнений о содержании курса, методах обучения, оценки, используемых материалах, а также вопросы, касающиеся возможных модификаций курса. Предложенный подход к разработке опросника позволяет преодолеть ограничения общеуниверситетских анкет, которые часто носят общий характер и не учитывают особенностей отдельных дисциплин. Анкета состоит из 6 закрытых и 3 открытых вопросов, поскольку закрытые вопросы упрощают процесс заполнения анкеты для обучающихся и обработки результатов, но могут ограничивать возможность выявления проблем, в то время как открытые вопросы позволяют преодолеть ограничения закрытых вопросов и ознакомиться с различными предложениями студентов, но требуют большей самоотдачи с их стороны.

Выделяют определенные проблемы, связанные с получением необходимой информации путем анкетирования студентов, включая специфику взаимоотношений преподавателя и группы студентов, которая может быть препятствием для выражения студентами мнений по поводу их ожиданий в отношении курса, методов обучения и пр. Другой проблемой может быть сложность интерпретации полученной информации от студентов, в особенности когда описанный ими опыт в некоторой степени противоречит сложившемуся мнению преподавателя. Для нивелирования данных рисков в анкете указана цель проведения опроса и направления использования полученных результатов. Цель анкетирования состоит в том, чтобы ознакомиться с отзывами студентов о пройденном предмете. Полученные данные могут быть использованы для определения способов дальнейшего совершенствования процесса обучения. С целью повышения достоверности ответов предложен вариант анонимного заполнения, что также указано в опроснике.

Участниками исследования являются студенты бакалавриата Донского государственного технического университета. Студенты группы А прошли курс в 2020/2021 году и поделились своим опытом, заполнив анкету, составленную преподавателем с целью проведения данного эксперимента. Полученные результаты были использованы для выявления слабых сторон и улучшения практики преподавания предмета. В 2021/2022 учебном году студенты группы В изучили данную дисциплину с учетом внедренных корректировок и ответили на вопросы анкеты. Проведено сравнение ответов студентов двух групп для оценки влияния внесенных изменений на удовлетворенность обучающихся результатами изучения дисциплины. Результаты исследования обсуждаются с точки зрения эффективности использования анкетирования студентов для улучшения практики преподавания.

В исследовании применен холистический подход, суть которого состоит в том, что в вопросах анкеты учтены различные образовательные аспекты, включая содержание курса, методы обучения и оценивания, учебные

материалы и поддержку, предоставляемую преподавателем. В то время как в литературе данные аспекты часто исследуются изолированно, авторы данного исследования интегрируют их в единую структуру оценки, что позволяет, более комплексно проанализировать опыт и восприятие обучающихся. Важно подчеркнуть, что основой исследования послужили актуальные подходы и концепции, обсуждаемые в литературе, включая проблематику вовлечения студентов в процесс разработки программы курса, ориентированности на потребности обучающегося и сложности понятия «удовлетворенность». Практическая реализация данных концепций в реальной образовательной среде позволяет оценить их эффективность в контексте анкетирования студентов для дальнейшего совершенствования учебного процесса. Кроме того, исследование выходит за рамки разработки соответствующей анкеты и проведения опроса, поскольку предполагает также оценку корректировок курса, внесенных на основе полученных обратной связи от студентов группы А. Сравнение результатов анкетирования групп А и В позволяет глубже проанализировать исследуемую проблематику с акцентом на эффект учета обратной связи для корректировки учебного процесса и стимулирования мотивации студентов.

Результаты исследования

Количество студентов в группе А составляет 24 человека, 21 из которых заполнили анкету после изучения дисциплины. В таблице 1 представлены результаты анкетирования группы А.

Таблица 1

Результаты опроса группы А (ответы на закрытые вопросы)

Вопрос	Доля студентов, выбравших данный ответ, в общем числе студентов, заполнивших анкету, %				
	Вполне удовлетворен/а	Удовлетворен/а	Затрудняюсь ответить	Неудовлетворен/а	Совсем не удовлетворен/а
Насколько вы удовлетворены содержанием и структурой курса?	23,8	19,0	42,9	4,8	9,5
Помогли ли вам в обучении предоставленные учебные материалы?	33,3	28,6	19,0	14,3	4,8
Насколько полезными для вас были групповые обсуждения и командная работа в ходе изучения курса?	14,3	23,8	28,6	9,5	23,8
Как вы относитесь к методам оценки, которые использовались в ходе изучения предмета?	9,5	14,3	33,3	23,8	19,0
Насколько вы были мотивированы и заинтересованы в изучении данного предмета?	23,8	19,0	28,6	9,5	19,0
Был ли преподаватель готов уделить дополнительную информацию и оказать требуемую поддержку в ходе обучения?	33,3	14,3	33,3	9,5	9,5

В ответ на открытый вопрос о том, что больше всего понравилось обучающимся в процессе изучения курса, 28,6 % студентов группы А сообщили, что им понравилось участвовать в выполнении групповых заданий, 14,3 % опрошенных выразили удовлетворенность программой и логикой курса и 9,5 % студентов отметили, что им понравились семинары. Отвечая на вопрос о том, что больше всего не понравилось студентам в ходе изучения предмета, 19,0 % респондентов отметили, что им не хватало обратной связи от преподавателя и обсуждения выполненных заданий, 23,8 % студентов оказались неудовлетворены тестовыми заданиями, 14,3 % указали на слабую практическую ориентированность курса и 9,5 % опрошенных ответили, что недовольны сложностью усвоения лекционного материала. На вопрос о том, что можно изменить, чтобы сделать курс более увлекательным и интересным, 28,6 % студентов уточнили, что хотели бы получить обратную связь от преподавателя не только в виде оценки или количества полученных баллов, но и в виде комментариев о выполненных студентами заданиях. 9,5 % респондентов предложили задействовать другие методы обучения, включая геймификацию и проектно-ориентированное обучение.

Представленные результаты анкетирования позволяют заключить, что большинство студентов группы А были удовлетворены общей структурой и содержанием курса (42,9 % выбрали вариант «затрудняюсь ответить», что указывает на отсутствие твердого мнения по данному вопросу). Примерно треть опрошенных сочли учебные материалы полезными, в то время как более 50,0 % студентов сообщили, что групповая работа и обсуждения, в которых они приняли участие, не принесли им достаточной пользы (включая 28,6 % респондентов, которые выбрали вариант «затрудняюсь ответить»). Большинство студентов сочли используемые методы оценки неэффективными или не смогли оценить их эффективность. Примерно 50,0 % респондентов отметили свою невысокую мотивированность к изучению предмета. По мнению 21,0 % студентов преподаватель не был готов предоставить дополнительную информацию и оказать им требуемую поддержку. В ответах практически на все закрытые вопросы (кроме пользы учебных материалов) присутствует высокая доля студентов, выбравших вариант «затрудняюсь ответить» (более 28,0 %). Учитывая полученные результаты, преподаватель внес корректировки в учебный процесс путем замены нескольких индивидуальных и тестовых заданий на командное выполнение проектного задания, а также обеспечил обратную связь по каждому выполненному студентами заданию.

Студенты группы В изучили дисциплину с учетом указанных модификаций, после чего им было предложено пройти аналогичный опрос. Количество студентов в группе В составляет 22 человека, 20 из которых заполнили анкету. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.

Отвечая на открытый вопрос о том, что больше всего понравилось студентам в процессе изучения курса, 30 % студентов группы В отметили участие в дискуссиях на семинарских занятиях, 20 % опрошенных выразили удовлетворенность обсуждением сильных и слабых сторон выполненных заданий с преподавателем и 10 % респондентов сообщили, что им понравились презентации и визуализации, используемые преподавателем в ходе проведения лекций. В ответ на вопрос о том, что больше всего не понравилось студентам в процессе изучения предмета, 25 % указали, что им не хватало времени на выполнение заданий и они недовольны высокой интенсивностью курса, 20 % опрошенных отметили недостаточную мотивацию своих коллег в ходе выполнения групповых заданий, 15 % студентов оказались недовольны сложностью проектного задания. На вопрос о том, что можно изменить, чтобы сделать курс более увлекательным и интересным, 20 % обучающихся рекомендовали сократить число задач, необходимых для выполнения проекта, 15 % студентов предложили разнообразить процесс обучения путем применения современных методов, таких как подкастинги или дебаты, и 10 % респондентов предложили использовать эссе с возможностью выбора темы студентом в качестве экзамена по предмету.

Результаты показывают, что студенты группы В более удовлетворены общей структурой и содержанием курса по сравнению с обучающимися группы А. Примерно 50 % студентов посчитали, что предоставленные преподавателем учебные материалы имгодились, и столько же студентов отметили эффективность обсуждений и командных заданий. Представители группы Б также более положительно оценили используемые преподавателем инструменты оценивания, а их мотивация к обучению была выше, чем в группе А. Большинство студентов выразили мнение, что преподаватель был готов оказать им необходимую поддержку в ходе изучения курса. Выбор значительной долей студентов (в особенности, группы А) варианта «Затрудняюсь ответить», может быть обусловлен несколькими факторами: ограниченным интересом студентов к определенным вопросам, связанным с учебным процессом, трудностями в понимании некоторых вопросов или недостаточной уверенностью студентов в своих ответах. Следует отметить, что в группе В доля студентов, выбравших вариант «затрудняюсь ответить», составляет 20 % или менее (за исключением вопроса об отношении студентов к используемым методам оценки). В ответах на открытые вопросы студенты группы В, в основном, сосредоточились на процессе и эффективности командных заданий. Они положительно оценили обратную связь и рекомендовали дополнить программу курса новыми методами обучения, а также предложили проводить экзамен в форме эссе.

Таблица 2
 Результаты опроса группы В (ответы на закрытые вопросы)

Вопрос	Доля студентов, выбравших данный ответ, в общем числе студентов, заполнивших анкету, %				
Насколько вы удовлетворены содержанием и структурой курса?	Вполне удовлетворен/а 35,0	Удовлетворен/а 30,0	Затрудняюсь ответить 15,0	Неудовлетворен/а 10,0	Совсем не удовлетворен/а 10,0
Помогли ли вам в обучении предоставленные учебные материалы?	Помогли 15,0	Скорее помогли 50,0	Затрудняюсь ответить 15,0	Скорее не помогли 15,0	Не помогли 5,0
Насколько полезными для вас были групповые обсуждения и командная работа в ходе изучения курса?	Достаточно полезные 30,0	Полезные 25,0	Затрудняюсь ответить 20,0	В некоторой степени полезные 10,0	Не принесли пользы 15,0
Как вы относитесь к методам оценки, которые использовались в ходе изучения предмета?	Положительно 25,0	Скорее положительно 30,0	Затрудняюсь ответить 30,0	Скорее отрицательно 5,0	Отрицательно 10,0
Насколько вы были мотивированы и заинтересованы в изучении данного предмета?	Достаточно мотивирован/а 30,0	Мотивирован/а 30,0	Затрудняюсь ответить 15,0	Недостаточно мотивирован/а 15,0	Совсем не мотивирован/а 10,0
Были ли преподаватель готов уделить дополнительную информацию и оказать требуемую поддержку в ходе обучения?	Готов 40,0	Скорее готов 25,0	Затрудняюсь ответить 20,0	Скорее не готов 10,0	Не готов 5,0

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показывает, что результаты опроса группы А позволили преподавателю внести корректировки, которые способствовали улучшению качества курса и повышению удовлетворенности обучающихся. Студенты группы А предложили более конкретные рекомендации по улучшению курса, включая проектные задания и геймификацию, а также указали на нехватку обратной связи от преподавателя. Использование группового проектного задания вместо индивидуальных заданий и тестов было положительно воспринято студентами группы В. В целом, результаты исследования свидетельствуют о значимости получения обратной связи от студентов для совершенствования учебного процесса.

Необходимо также отметить, что результаты исследования свидетельствуют о различной степени учебной мотивации студентов в группах А и В. В группе В наблюдается более высокий процент обучающихся, которые подчеркнули свою мотивированность и интерес к учебному процессу, чем в группе А. Одной из главных причин, по которой студенты группы В высоко оценили участие в дискуссиях и командных заданиях, может являться восприятие ими непосредственной связи между учебными заданиями и реальными ситуациями из жизни.

Таким образом, применение интерактивных методов обучения и задач, способствующих развитию критического мышления, способно не только стимулировать когнитивную активность студентов, но и укреплять их

мотивацию. Исследование показывает, что изменения, внесенные на основе анализа обратной связи, полученной от группы А, были положительно оценены студентами из группы В. Соответственно, внедрение командных проектных заданий и предоставление регулярной и конструктивной обратной связи способствовали улучшению процесса обучения. Кроме того, представленные результаты показывают, что студенты положительно оценивают разнообразие методов обучения. В будущем представляется перспективным использование разнообразных форматов и методов (включая, например, модель «перевернутого класса» и дебаты) для создания активной учебной среды, способствующей более глубокому участию и заинтересованности студентов в изучении предмета.

В качестве уникального методического приема рефлексии со студентами, мы предлагаем после каждого занятия проводить синквейн в устной форме. Опишем подробнее технологию его проведения. За 10 минут до окончания занятия преподаватель сообщает обучающимся о необходимости получения обратной связи, с целью выявления того, насколько эффективно был усвоен пройденный материал. Для этого вся аудитория делится на 2–3 команды, в которой выбирается лидер. Преподаватель озвучивает для каждой команды термин, который активно изучался в рамках проводимого занятия. Затем каждой команде необходимо, к данному термину:

1. Определить не менее 5 синонимов.
2. Найти не менее 5 прилагательных, которые подходят к данному термину.
3. Найти 5 глаголов, которые сочетаются с данным термином.
4. Составить не менее 3 предложений с данным термином.

Таким образом, использование данного методического приема позволяет:

- повторить понятийную базу, изученную в ходе занятия;
- внедрить инструменты командной работы;
- привлечь внимание каждого студента к важности изученных терминов и понятий;
- получить обратную связь, о том, как освоены основные термины.

Данный методический прием можно модифицировать и применять как в ходе лекционных, так и в процессе проведения практических занятий.

При этом стимулирование критического мышления, активное участие студентов в обсуждениях и интерес к предмету могут существенно повысить их когнитивную активность. Ключевым фактором для повышения мотивации и заинтересованности студентов представляется создание динамичной, интерактивной и адаптируемой среды обучения, отвечающей разнообразным потребностям обучающихся.

Следует подчеркнуть, что проблематика анкетирования студентов с целью получения обратной связи об эффектах обучения является довольно актуальной и активно обсуждается в современной научной литературе. В частности, в работе Аль Ансари и др. исследуется влияние отзывов студентов на качество преподавания (Al Ansari et al., 2020). Ученые приходят к выводу, что получение обратной связи от обучающихся может повысить эффективность обучения, что также соответствует результатам данного исследования. Важно отметить, что данные авторы акцентируют внимание на том, что отношение преподавателей к полученной от студентов информации может влиять на их дальнейшие решения, что представляет интерес с точки зрения проведения дальнейших экспериментальных исследований в данной области (Al Ansari et al., 2020).

Тематика полезности обратной связи обсуждается также в работах Доусона с соавторами и Хендерсона с коллегами (Dawson et al., 2019; Henderson et al., 2019). Доусон и др. в своей работе фокусировались на мнениях преподавателей и студентов, в то время как Хендерсон, Райан и Махоуни исследовали эффективность обратной связи в активной среде обучения. В данных исследованиях подчеркивается значимость своевременной, конкретной и релевантной обратной связи для улучшения образовательного процесса. Результаты, полученные в ходе проведения данного исследования, также указывают на перспективность использования информации, полученной от студентов, для совершенствования учебного процесса с целью повышения качества обучения и удовлетворенности студентов результатами изучения предмета.

В исследовании Aldrige & Bianchet обсуждается потенциал вовлечения студентов в процесс совместного конструирования учебной программы курса (2022). В проведенном нами исследовании подчеркивается потенциальная эффективность применения подхода, ориентированного на потребности студентов, путем их вовлечения в процесс выбора методов и инструментов обучения. Данные авторы в своей статье также утверждают, что подобное решение способствует достижению целей и результатов обучения и получению релевантной обратной связи от обучающихся.

Borch с коллегами исследуют понятие «удовлетворенности» студентов результатами учебного процесса и приходят к выводу, что удовлетворенность не обязательно является показателем качества обучения, в связи с чем в ходе анкетирования студентов необходимо учитывать и другие факторы, например, их мотивацию (Borch et al., 2020). Данная позиция согласуется с подходом, примененным в нашем исследовании и основанным на учете разных аспектов процесса обучения при составлении анкеты для обучающихся. Значимость оценки удовлетворенности студентов для улучшения результатов обучения подчеркивается также в работах Образцова и Половнёва (2017), Зборовского (2021). Gan и соавторы анализируют взаимосвязь между различными практиками получения обрат-

ной связи, мотивированностью студентов к оставлению комментариев и их поведением (Gan et al., 2021). Полученные ими выводы коррелируют с результатами данного исследования в области значимости взаимодействия преподавателя со студентами и формирования доверительных отношений для получения эффективной обратной связи, например, с помощью предоставления студентам информации о целях и направлениях использования результатов анкетирования. Другим интересным исследованием в данной области является работа Канвар и Санджеевой, посвященная анализу использования опросов студентов для повышения качества образования (Kanwar & Sanjeeva, 2022). Согласно результатам исследования анкетирование позволяет выявить слабые стороны учебного процесса, которые требуют улучшения, однако опросы рекомендуется использовать в сочетании с другими методами оценки качества преподавания. К выводу о том, что отзывы обучающихся необходимо рассматривать в контексте более широкого подхода к оценке и совершенствованию обучения, приходят и другие исследователи (Aldrifge & Bianchet, 2022; Winstone et al., 2021).

Заключение. В целом, результаты проведенного исследования согласуются с выводами других ученых, которые также показывают положительную корреляцию между обратной связью студентов и качеством обучения. Данное заключение имеет особую ценность для высших учебных заведений, представители которых стремятся непрерывно совершенствовать образовательный процесс и повышать эффективность обучения. Учебная мотивация является ключевым фактором, влияющим на активность и результативность студентов в образовательном процессе. Проведенное исследование показывает, что для стимулирования мотивации важно формирование релевантных и интересных контекстов, которые связывают учебный материал с реальной жизнью и интересами студентов. Для достижения этой цели необходимо применение разнообразных учебных методов и форматов, способствующих активной вовлеченности студентов в процесс обучения, включая дискуссии, дебаты, коллективные задания и другие. Усилению мотивации способствует также регулярная обратная связь от преподавателя и признание усилий, приложенных студентами в ходе выполнения заданий.

Тем не менее, важно отметить, что оценка удовлетворенности студентов может быть сопряжена с определенными ограничениями, например, с потенциальной предубежденностью студентов или влиянием внешних факторов, не имеющих отношения к качеству преподавания. В связи с этим, в ряде исследований подчеркивается необходимость использования нескольких источников информации при оценке эффективности образовательного процесса. Таким образом, потенциально перспективным направлением дальнейших исследований в данной области является оценка использования нескольких источников информации для совершенствования учебного процесса, включая мнения коллег, посетивших занятия, и обратную связь, полученную в результате анкетирования студентов.

Список литературы

- Гурина, Р. В., Морозова, Е. В., и Леонтьева, Л. Н. (2021). Оценка удовлетворенности студентов физико-технического профиля университета онлайн-обучением. *Профессиональное образование в современном мире*, 11(4), 84–96. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-10>
- Зборовский, Г. Е. (2021). Удовлетворенность студентов колледжей и вузов образованием: сравнительный анализ. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*, 27(4), 177–192. <https://doi.org/10.15826/izv1.2021.27.4.086>
- Коренев, А. А. (2018). Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema. Рема*, 2, 112–127.
- Образцов, И. В., и Половнёв, А. В. (2017). Удовлетворенность студентов качеством обучения в вузе: социологический анализ на примере МГЛУ. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки*, 2(786), 221–241.
- Фомин, А. Е. (2022). Оценка студентами различных форматов обратной связи об академических достижениях в условиях «онлайн» и «офлайн» обучения. *Психологические исследования*, 15(84), 7. <https://doi.org/10.54359/ps.v15i84.1229>
- Al Ansari, A., Strachan, K., Al Balooshi, S., Al-Qallaf, A., & Ottom, S. (2020). Influence of student feedback on the quality of teaching among clinical teachers in Bahrain. *Medical Science Educator*, 30(1), 253–262. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00892-1>
- Aldrifge, J. M., & Bianchet, S. (2022). Using student feedback about the learning environment as a starting point for co-construction. *Learning Environments Research*, 25, 939–955. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09403-9>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2020). Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be “satisfied”? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 83–102. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09315-x>
- Centoni, M., & Maruotti, A. (2021). Students’ evaluation of academic courses: an exploratory analysis to an Italian case study. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101054. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101054>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>

- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: how are they associated with learning outcomes? *Frontiers in Psychology*, 12, 697045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>
- Henderson, M., Ryan, T., & Mahoney, P. (2019). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Kanwar, A., & Sanjeeva, M. (2022). Student satisfaction survey: a key for quality improvement in the higher education institution. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11, 27. <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00196-6>
- Medina, M. S., Smith, W. T., Kolluru, S., Sheaffer, E. A., & DiVall, M. (2019). A review of strategies for designing, administering, and using student ratings of instruction. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(5), 7177. <https://doi.org/10.5688/ajpe7177>
- Martinez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002>
- Winstone, N. E., Ajjawi, R., Dirks, K., & Boud, D. (2021). Measuring what matters: the positioning of students in feedback processes within national student satisfaction surveys. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1524–1536. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1916909>
- Zeng, L. M. (2020). Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers from the teaching expertise perspective. *Educational Research Review*, 31, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333>
- Zhao, L., Xu, P., Chen, Y., & Yan, S. (2022). A literature review of the research on students' evaluation of teaching in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1004487. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1004487>

References

- Al Ansari, A., Strachan, K., Al Balooshi, S., Al-Qallaf, A., & Ottom, S. (2020). Influence of student feedback on the quality of teaching among clinical teachers in Bahrain. *Medical Science Educator*, 30(1), 253–262. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00892-1>
- Aldrifge, J. M., & Bianchet, S. (2022). Using student feedback about the learning environment as a starting point for co-construction. *Learning Environments Research*, 25, 939–955. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09403-9>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2020). Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be “satisfied”? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 83–102. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09315-x>
- Centoni, M., & Maruotti, A. (2021). Students' evaluation of academic courses: an exploratory analysis to an Italian case study. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101054. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101054>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Fomin, A. E. (2022). Students' assessment of various feedback formats on academic achievements in the conditions of “online” and “offline” learning. *Psychological Studies*, 15(84), 7. <https://doi.org/10.54359/ps.v15i84.1229>
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: how are they associated with learning outcomes? *Frontiers in Psychology*, 12, 697045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>
- Gurina, R. V., Morozova, E. V., & Leontieva, L. N. (2021). Assessment of satisfaction of students of the university's physics and technology profile with online education. *Professional education in the modern world*, 11(4), 84–96. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-10>
- Henderson, M., Ryan, T., & Mahoney, P. (2019). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Kanwar, A., & Sanjeeva, M. (2022). Student satisfaction survey: a key for quality improvement in the higher education institution. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11, 27. <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00196-6>
- Korenev, A. A. (2018). Feedback in teaching and pedagogical communication. *Rhema. Rema*, 2, 112–127.
- Martinez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002>
- Medina, M. S., Smith, W. T., Kolluru, S., Sheaffer, E. A., & DiVall, M. (2019). A review of strategies for designing, administering, and using student ratings of instruction. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(5), 7177. <https://doi.org/10.5688/ajpe7177>
- Obraztsov, I. V., & Polovnev, A. V. (2017). Student satisfaction with the quality of education at the university: a sociological analysis using the example of MGLU. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2(786), 221–241.
- Winstone, N. E., Ajjawi, R., Dirks, K., & Boud, D. (2021). Measuring what matters: the positioning of students in feedback processes within national student satisfaction surveys. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1524–1536. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1916909>

Zborovsky, G. E. (2021). Satisfaction of college and university students with education: a comparative analysis. *Izvestia of the Ural federal university. Series 1. Problems of education, science and culture*, 27(4), 177–192. <https://doi.org/10.15826/izv1.2021.27.4.086>

Zeng, L. M. (2020). Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers from the teaching expertise perspective. *Educational Research Review*, 31, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333>

Zhao, L., Xu, P., Chen, Y., & Yan, S. (2022). A literature review of the research on students' evaluation of teaching in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1004487. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1004487>

Об авторах:

Людмила Сергеевна Медведева, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), milla1988@mail.ru

Наталья Сергеевна Землякова, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), natali10.03@yandex.ru

Марьям Даниловна Ильязова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных наук и психологии, Астраханский государственный технический университет, (Российская Федерация, 414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 16/1), [ORCID](#), iliazovamd@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.08.2023

Поступила после рецензирования 27.09.2023

Принята к публикации 10.01.2024

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Lyudmila Sergeevna Medvedeva, Cand. Sc. (Economy), Associate Professor of the Department of Economics and Management, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), milla1988@mail.ru

Natalya Sergeevna Zemlyakova, Cand. Sc. (Economy), Associate Professor of the Department of Economics and Management, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), natali10.03@yandex.ru

Maryam Danilovna Ilyazova, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Humanities and Psychology, Astrakhan State Technical University (16/1, Tatishcheva Str., Astrakhan, 414056, Russian Federation), [ORCID](#), iliazovamd@yandex.ru

Received 18.09.2023

Revised 27.09.2023

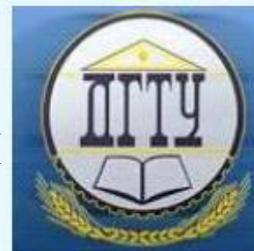
Accepted 10.01.2024

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ



Научная статья



УДК 37.015.3

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-19-27>

Дискуссионные вопросы «агрессивного поля» диминутивности: семантические доминанты нерелевантной коммуникации в педагогической практике

Ольга Е. Захарчук

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

✉ Olga197008@yandex.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена осмыслению речевых фактов, связанных с неоправданным расширением функционально-семантического поля диминутивов в речевой коммуникации, контекстно нерелевантных для лексической культуры учебно-профессионального пространства. Существует пробел в научной литературе, посвященный изучению этой темы в контексте образовательного процесса в университете.

Цель. Исследование проблемы оценочного воздействия диминутивной маркированности лексем на учебно-коммуникативный диалог и «оздоровления» социолингвистической культуры субъектов учебной деятельности – преподавателя и обучающегося.

Материалы и методы. Использованы лингвистические эмпирические методы: метод частичной выборки научных статей и соотнесенный с ним метод лингвистического описания вопросов, связанных с влиянием оценочной функции диминутивов на коммуникативный процесс в сфере учебных и учебно-производственных отношений; качественный метод исследования изучения конкретных случаев, основанный на языковом наблюдении за диапазоном и периодичностью включения диминутивных категорий в учебную коммуникацию.

Результаты исследования. Собраны и систематизированы основные диминутивные единицы, используемые в коммуникативной практике преподавателей; проведен анализ этих единиц по их оценочной функции как маркера границ речевой грамотности педагога.

Обсуждение результатов. Исследуя языковой сегмент функционирования и воздействия предметной и эмоциональной оценочности диминутивов на сознание и эмоции человека, мы подчеркиваем отношение говорящего к действительности, к предмету речи, к субъекту речи. Влияние социолингвистического фактора и прагматических свойств категории диминутивности на речевой акт может порождать субъективно негативное отношение к языковой личности говорящего. По результатам исследования даны методические указания по культуре речи с целью повышения речевой поведенческой компетенции в учебной коммуникации.

Ключевые слова: диминутив, прагмасемантика диминутивов, лингвометодический аспект диминутивов, ситуация речевого общения, речевая характеристика преподавателя

Для цитирования. Захарчук, О. Е. (2024). Дискуссионные вопросы «агрессивного поля» диминутивности: семантические доминанты нерелевантной коммуникации в педагогической практике. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 19–27. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-19-27>

Discussion Questions of the “Aggressive Field” of Diminutivity: Semantic Dominants of Irrelevant Communication in Pedagogical Practice

Olga E. Zakharchuk 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ Olga197008@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article is devoted to the understanding of speech facts related to the unjustified expansion of the functional and semantic field of diminutives in speech communication, contextually irrelevant for the lexical culture of the educational and professional space. There is a gap in the scientific literature which is devoted to the study of this topic in the context of the educational process at the university.

Objective. Study of the problem of the evaluative impact of the diminutive labeling of lexemes on the educational and communicative dialogue and the “improvement” of the sociolinguistic culture of the subjects of educational activity – the teacher and the student.

Materials and methods. Linguistic empirical methods were used: the method of partial sampling of scientific articles and the method of linguistic description of issues related to the influence of the evaluative function of diminutives on the communicative process in the field of educational and educational-industrial relations; a qualitative research method for studying specific cases based on linguistic observation of the range and frequency of inclusion of diminutive categories in educational communication.

Results. The main diminutive units used in the communicative practice of teachers are collected and systematized; analysis of these units was carried out by their estimated function as a marker of the teacher’s speech literacy boundaries.

Discussion. Exploring the language segment of the functioning and impact of the objective and emotional evaluativeness of diminutives on human consciousness and emotions, we emphasize the speaker’s attitude to reality, to the subject of speech, to the object of speech. The influence of the sociolinguistic factor and the pragmatic properties of the category of diminutivity on the speech act can generate a subjectively negative attitude towards the speaker’s linguistic personality. According to the results of the study, methodological guidelines on speech culture are given in order to increase speech behavioral competence in educational communication.

Keywords: diminutive, pragmasemantics of diminutives, linguometodic aspect of diminutives, situation of speech communication, speech characteristics of the teacher

For citation. Zakharchuk, O. E. (2024). Discussion Questions of the “Aggressive Field” of Diminutivity: Semantic Dominants of Irrelevant Communication in Pedagogical Practice. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 19–27. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-19-27>

Введение

Актуальной темой для психолингвистических исследований является определение объективно задействованного в речевой практике педагога рационального диапазона между диминутивами, эксплицитно представляющими лексическую систему языка, и «рефлексивными» диминутивами поведенческой языковой субкультуры, которые сужают лингвистическую компетентность преподавателя и проецируют психологическую лингвозависимость механизмов речевого поведения у будущего специалиста любой профессиональной сферы.

Прагматическая направленность данной темы позволяет затронуть общее и идиосинкретичное в диминутивных моделях, осмыслить межязыковые связи в данном сегменте языка и определить область их релевантности в межкультурном обучении – от культуры-«видения» до культуры-«действия», то есть языковой культуры повседневной жизни, современной, поведенческой, разделяемой большинством (в соответствии с терминологией Р. Галиссона, 1991) (Спиридонова, 1999; Протасова, 2001).

Высшее учебное заведение – передний край науки, движение которой зависит от продуктивного мышления специалистов, носителей высокой культуры, в том числе и языковой культуры. Языковая культура сфокусирована на сложном процессе присвоения личностью совокупных коммуникативных отношений. Профессиональные интересы грамотного во всех отношениях специалиста не мыслятся вне языковой компетенции. И только в постоянной работе над речью студент вуза может сформировать профессиональное языковое самосознание, проявляющееся на всех уровнях коммуникации.

Каким образом языковое сознание обучающегося может зависеть от категории диминутивности? Полагаем, что связь несомненна, поскольку диминутивы охватывают всё бóльший пласт лексики – не только бытовой, но и абстрактной, заимствованной и даже терминологической. В учебных коммуникативных ситуациях диминутивы, выступая компонентами речевого общения, могут нести как положительное, так и отрицательное субъек-

тивное отношение к познаваемому (эмотивный аспект в системности выражения единиц когнитивных структур) (Кузьменкова, 2007; Одарюк, Колмакова, 2017).

В языковом контексте данная категория обладает оценочными функциями лексем в определенных функциональных стилях речи и является достаточно востребованным средством языковой коммуникации: в первую очередь, разговорном стиле социально-бытовой сферы общения. Также детская речь не мыслится без диминутивных форм и воспринимается коммуникантами адекватно, без каких-либо отрицательных эмоций. Детскую речь часто соотносят с речью матери, также называемым «языком нянь». Категория диминутивности в языке детей как средство языковой детской рефлексии (*глазки, губки, носик, ротик, кроватка, стульчик, ложечка, кружечка, колготочки, носочки, песочек, формочки, кашка, супчик, компотик и т. д.*) достаточно широко освещена в научных статьях, рассматривающих проблемы вербальной коммуникации с детьми (А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, М. Д. Восейкова, В. В. Казаковская, Н. В. Менькова и др.).

В художественной литературе включение диминутивов в языковую ткань произведений часто необходимо и целесообразно, поскольку является способом передачи разнообразия красок, например, в фольклорных жанрах. Так, у А. С. Пушкина в сказке «О мертвой царевне и семи богатырях» можем найти следующие строки:

«...Как царица отпрыгнёт, Да как ручку замахнёт, Да по зеркальцу как хлопнет, Каблучком-то как притопнет!..» (Пушкин, с. 543) или *«В руки яблочко взяла, К алым губкам поднесла, Потихоньку прокусила, И кусочек проглотила...»* (Пушкин, с. 551).

Кроме того, в художественном тексте диминутивы отражают коннотативную оценку «обобщения» и даже помогают в создании «целостного образа» героя произведения, каким его задумал автор. В качестве примера можно рассмотреть образ отталкивающего своей приторностью Иудушки Головлева, речь которого изобилует диминутивами, несущими не только сатирическую направленность, но и характеризующие внутреннюю неискренность и лицемерие главного героя романа «Господа Головлевы»:

«Я говорю: теперича в поле очень нехорошо. Ни дороги, ни тропочки – все замело. Опять же волки. А у нас здесь и светленько, и уютненько, и ничего мы не боимся. Сидим мы здесь да посиживаем, ладком да мирком. В карточки захотелось поиграть – в карточки поиграем; чайку захотелось попить – чайку поьем. Сверх нужды пить не станем, а сколько нужно, столько и выпьем. А отчего это так? Оттого, милый друг маменька, что милость Божья не оставляет нас. Кабы не он, царь небесный, может, и мы бы теперь в поле плутали, и было бы нам и темненько, и холодненько... В зипуншичке каком-нибудь, кушачок плохонький, лаптишечки...» (Салтыков-Щедрин, с. 57).

Таким образом, диминутивы тесно связаны с социолингвистическим фоном оценочных средств языка. Языковая оценочная демократизация – социальный маркер речевого поведения первых десятилетий XXI века. К сожалению, в настоящее время лингвисты вынуждены констатировать факт активного вовлечения в систему литературного языка сниженной лексики из разных источников, наплыв заимствований, склонение в сторону жаргонизации и вульгаризации речевого общения и даже легализации сквернословия. Речевая вседозволенность говорит об изменении культуры речевого поведения общества в целом (Nikolenko, Zakharchuk, Babakova, Morenko, 2019).

Уменьшительно-ласкательные суффиксы стали своего рода игрушкой в речи людей, обращающихся «вольно» с языковыми средствами (Фуфаева, 2016; Чернявская, 2022). Сначала кажется, что ничего «особенно страшного» не происходит, когда слышишь, например, в кафе: *«...хлебушка дайте...соляночку будете?...шашлычок только пожарили... нарезочку мясную подадим...селечку с картошечкой организуем...»*. Или в устной рекламе на морском пляже: *«...подходите, катаем деток на бананчике или «за недорого» на таблеточке...всего пятьсот рубликов...наша лодочка уже ждет вас...с водной горочки катаемся...на аттракциончик подходим...»*.

Вслед за Ю. А. Рыловым полагаем, что опасность таится в том, что влияние диминутивов распространяется на всё новые и новые сферы коммуникации (Рылов, 2006, с. 143). И вот уже в речи юристов появляются лексемы с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выражающими эмоциональные и экспрессивные смыслы, которые не характерны для устного делового общения в юриспруденции: *«...подпишем договорчик...продадим вашу двушечку (трёшечку)...посмотрим реестрик...это будет ваша парковочка...»*.

Непонимание (либо нежелание понять) носителями языка семантических оценочных доминант диминутивов приводит, по нашему мнению, к их употреблению в несвойственном для них социокультурном контексте, а иногда даже и «агрессивному навязыванию» в тех коммуникативных областях, которые ранее регулировались языковыми нормами функциональных стилей с соответствующими речевыми средствами для каждого стиля речи (Dressler, Merlini Barbaresi, 2001; Kempe, Brooks, 2007).

Таким образом, рассматривая контекст сферы высшего образования, мы можем сформулировать цель исследования как систематизацию существенных характеристик и выделение семантических доминант в диминутивах, менее релевантных для коммуникативных актов учебно-профессиональной сферы.

Материалы и методы

Основными исследовательскими методами в данной статье являются:

- эмпирический метод непосредственного наблюдения за языковыми реалиями субъект-субъектных контактов в учебно-профессиональных компетенциях Донского государственного технического университета (на основе собранного языкового материала из открытых лекций и практических занятий преподавателей ДГТУ);
- эмпирический метод опросного типа (беседа, анкетирование преподавателей и студентов).

Результаты исследования

Наиболее регулярно категория диминутивности проявляется в системе имени существительного, в связи с этим выбор основания для классификации очевиден: исследование проводится на материале грамматических форм имен существительных. Суммируя существительные-диминутивы, повторяющиеся в устной речи преподавателей на лекционных и практических занятиях, определяем их общее количество у преподавателей технического профиля и преподавателей социально-гуманитарного профиля. Целью является не только соотнесение количественного показателя с уровнем частотности их употребления в учебной коммуникации, но и отраженный показатель степени лингвистической релевантности к их использованию. Количество посещенных занятий преподавателей технического и социально-гуманитарного профилей в течение трех учебных лет отражено в таблице 1.

Таблица 1

Количественный показатель посещенных занятий

Учебный год	2020–2021	2021–2022	2022–2023
Количество посещенных лекций технического профиля	2	3	3
Количество посещенных практик технического профиля	3	5	5
Количество посещенных лекций социально-гуманитарного профиля	4	4	5
Количество посещенных практик социально-гуманитарного профиля	5	6	6
Общее количество занятий	14	18	19

В таблице 2 представлены собранные диминутивные единицы и приведен контекстный пример из речи преподавателя.

Таблица 2

Частотно употребляемые диминутивные формы. Контекстные примеры

№№	Диминутив (пример)	Количественный показатель для преподавателей технических специальностей	Количественный показатель для преподавателей гуманитарных специальностей	Контекстный пример в речевой практике преподавателя
1.	билетик	4	2	«мы с вами ответили на билетик номер 4»
2.	бумажка*	8	9	«почему на столе бумажки разбросаны»
3.	дверка	2	5	«прикройте дверку, будьте любезны»
4.	звоночек	2	—	«вот уже и звоночек»
5.	квадратик*	6	2	«в левом верхнем квадратике»
6.	колбочка	3	—	«аккуратно с этой колбочкой!»
7.	кружочек // кружок*	5	8	«надо обвести в кружочек»
8.	крюпочки	2	1	«видите эти крюпочки?»
9.	листочек //листик*	8	9	«достали листочки и приготовились записывать вопросы»
10.	мелок	4	6	«принесите мелок из соседней аудитории»
11.	минуточка // минутка*	6	7	«подождите две минуточки, пожалуйста»
12.	ошибочка	4	5	«нет, это ошибочка....»
13.	плюсик	8	1	«поставили плюсик и идем дальше»

Продолжение таблицы 2

№№	Диминутив (пример)	Количественный показатель для преподавателей технических специальностей	Количественный показатель для преподавателей гуманитарных специальностей	Контекстный пример в речевой практике преподавателя
14.	секундочка	3	1	«еще секундочку послушайте»
15.	скобочка	11	3	«закрыли скобочку»
16.	справочка	3	1	«отдайте вашу справочку в деканат»
17.	стаканчик*	6	5	«возьмите стаканчик»
18.	столбик*	23	10	«запишитесь в столбик»
19.	страничка	4	6	«вы увидите это задание на страничке 36»
20.	стрелочка*	4	4	«провели стрелочку и соотнесли с определением»
21.	строчка*// строчечка	2	—	«строчечкой ниже»
22.	табличка	7	5	«увидите это в табличке на страничке 29»
23.	тетрадочка	5	3	«открыли тетрадошки и записали тему лекции»
24.	трафаретик	2	—	«вот в помощь трафаретик»
25.	тряпочка	4	8	«намочите тряпочку»
26.	часок // часик	2	5	«ещё часок и домой»
27.	шаблончик	2	—	«это вам шаблончик для выполнения задания»

Примечание: * – традиционные лексемы диминутивной маркированности в устной речи.

В таблице 3 предлагаем соотнести количественный показатель употребления конкретного диминутива с величиной, значения которой служат для их распределения по уровневой шкале: низкий уровень, средний и высокий.

Таблица 3
Параметры уровневого распределения

Уровень употребления контекстных диминутивов (общий показатель)		
Низкий (общее количество раз для всех преподавателей) от 1 до 3	Средний (общее количество раз для всех преподавателей) от 4 до 6	Высокий (общее количество раз для всех преподавателей) от 7 до 10 (и выше)

Обсуждение результатов

На основании собранных данных мы делаем следующие выводы:

1. Общий количественный показатель и уровень употребления в речи диминутивных категорий на занятиях преподавателей технических специальностей оказался выше, чем у преподавателей социогуманитарного профиля. Полагаем, что данный показатель обусловлен более внимательным отношением гуманитария к родному языку, пониманием стилистических особенностей учебно-делового подстиля речи и более качественным владением соответствующими для него языковыми средствами.

2. Опираясь на мнение М. Д. Воейковой (2020) и проецируя его на спектр учебных коммуникативных актов, считаем, что прагматический характер выбора таких диминутивов, как *звоночек*, *колбочка*, *крючочки*, *плюсик*, *справочка*, *тетрадочка*, *трафаретик*, *шаблончик* – не объясняет продуктивной выбранной семантической взаимозамены диминутива и симплекса. Такие «немотивированные» диминутивы можно было бы заменить симплексами без ущерба для смысла. Простые по структуре языковые единицы (симплексы – *звонок*, *колба*, *крючок*,

плюс, справка, тетрадь, трафарет, шаблон) более предпочтительны для интенциональных целей обучающего, так как они обладают формальным словообразовательным преимуществом перед диминутивными формами этих же имен существительных.

3. Активность включения в языковую практику многих закрепившихся форм существительных с диминутивными суффиксами, как, например: *бумажка, квадратик, кружок, листик, мелок, минутка, столбик* – определена нерелевантным их использованием в конкретных речевых условиях и не вызывает у слушателя отрицания семантических эмоционально-оценочных приращений. Однако в некоторых употребляемых контекстных парах (*листик – листочек, минутка – минуточка, кружок – кружочек, строчка – строчечка*) семантические различия существуют. При речевой трансформации образованные лексемы *листочек, кружочек, минуточка, строчечка* получают новую коннотативную окраску и становятся менее привлекательными с точки зрения прагматического словообразования. Следовательно, степень соответствия данного речевого выбора свидетельствует о нерелевантности его употребления в учебной коммуникации.

4. Анализ коммуникативных условий и контекстных значений диминутивных категорий определяет не богатство смыслов и продуктивность эмоционально-оценочных приращений, а в большей степени стремление преподавателей к демонстрации дружеских, неформальных отношений с аудиторией, либо, к сожалению, это желание понравиться через «речевое заискивание или речевую фамильярность» с субъектами учебного процесса.

5. Многоплановая, полифункциональная деятельность преподавателя, формирующаяся и развивающаяся в пространстве четырех координат: личность, культура, общение, учебный процесс – заслуживает психолингвистического исследования, в том числе и с позиции прагматически ориентированного плана языкового выражения. Преподавателю следует принимать во внимание, что с помощью диминутивов отражается субъективная эмоциональность сказанного, в отдельных случаях их семантические доминанты проявляются с оттенком избыточности, следовательно, имеет смысл отказаться от некорректно выбранных лексических единиц в учебном контексте и считать их речевой погрешностью.

6. Расширение сферы употребления диминутивных категорий «как модификационных дериватов существительных, выражающих отношение уменьшительности к предмету, обозначенному мотивирующим словом в сопровождении эмоционально-экспрессивной коннотации» (Панова, 2003) оказывает субъективное воздействие на принятие формы коммуникативного поведения для всех участников. С одной стороны, это стремление к созданию демократичной атмосферы в поликультурном пространстве учебного процесса со стороны говорящего. С другой стороны, существует опасность неверного оценивания воспринимающими информацию его социально-ролевого статуса и, как следствие, ошибочный выбор стратегии и тактики для мотивации к совместной учебно-познавательной деятельности.

7. При создании условий для такой познавательной деятельности как со стороны студента, так и со стороны преподавателя необходимо принимать во внимание, что семантические преобразования лексем в социальной и профессиональной сферах – это один из векторов речевой характеристики говорящего.

8. Оценивая риски уместного и неуместного диминутивного «речетворчества», стоит принять к сведению, что риторический образ преподавателя складывается из профессиональных научно-педагогических и психологических компетенций, владение которыми предполагает слитность научных знаний с языковыми и психолого-педагогическими технологиями. Вера обучающихся в знания и педагогическое мастерство преподавателя способствует росту их уверенности в усвоении учебного материала, что весьма благоприятно сказывается на общем подъеме их умственной работоспособности и познавательной деятельности (Николенко, Захарчук, 2016). Именно поэтому речевое поведение и используемый лингвоинструментарий обучающего имеет принципиальное значение для восприятия, когнитивного осознания и последующего возможного коммуникативного копирования субъектами, участвующими в учебно-профессиональном взаимодействии.

Воздействие предметной и эмоциональной оценочности диминутивов на сознание и эмоции человека изучены далеко не полностью. Если говорящий выбирает коммуникативное поведение, не соответствующее своему социально-ролевому статусу, и, например, пользуется уменьшительно-ласкательными существительными как средством «речетворчества» или «заигрывания» со слушателями, то не стоит удивляться причине отрицательного отношения слушателей (бережно относящихся к родному языку и языковым нормам) к диминутивам как речевому факту и, как следствие, появление «недоверия» к языковой личности говорящего.

Мы исследуем категорию диминутивности в учебно-профессиональной сфере последние несколько лет, что позволяет нам обозначить ряд актуальных задач, требующих истолкования и поиск путей их решения, соответствующих социокультурному фону учебной коммуникации и позволяющих логически последовательно представить картину релевантного и нерелевантного употребления категории диминутивности в поликультурном пространстве вуза. Это следующие задачи:

1) выявить спорные вопросы и исследовательские темы, связанные с оправданным (либо неоправданным) распространением категории диминутивности в различных социокультурных областях;

2) собрать фактический языковой материал и проанализировать основные коммуникативные ситуации, в которых проявляются семантические доминанты категории диминутивности;

3) обсудить результаты исследования для написания методических указаний с целью повышения внимания к уровню общей лингвокультуры как студентов, так и преподавателей. Кроме того, в настоящее время многие преподаватели отмечают социолингвистические барьеры у обучаемых при решении ими социальных и общеобразовательных коммуникативных задач именно из-за «недостатка» общей языковой культуры (Былкова, Чубова и Колмакова, 2018).

Изучение экспрессивной и эмотивной функции языка, начало которому положено трудами В. И. Шаховского, было и остается объектом пристального внимания современных исследователей. Так, эмотивность лексических единиц рассматривается в работах Л. Г. Бабенко (1989), С. В. Ионовой (1998), Бранко Тошовича (2006), А. С. Самигуллиной (2008) и др. В научных исследованиях А. М. Родимкиной (1980), В. А. Кузьменковой (2007), Предрага Пипера (2012, 2014), М. Д. Воейковой (2020) освещены вопросы по определению структурной функции диминутивов и грамматического статуса диминутивных суффиксов. В последние десятилетия появляются статьи с оценкой различных контекстно-коммуникативных ситуаций, в которых говорится о влиянии семантических доминант категории диминутивности применительно к адресату и интенциям адресанта высказываний. Это работы Л. А. Шлыковой (2012), Н. В. Меньковой (2014), Ю. А. Кожяевой (2016), И. В. Фуфаевой (2016, 2017), В. Е. Чернявской (2022) и др.

Лингвисты ищут ответы на некоторые спорные проблемные аспекты, в частности: если диминутивные формы в некоторых западноевропейских языках подверглись лексикализации, утратили оценочный компонент значения и стали чисто размерными номинациями, то существует ли перспектива утраты ласкательного элемента значения и у русских диминутивов? И смогут ли русские диминутивы сохраниться в языке в том же оценочном значении эмотивной функции языка, когда сознательно эксплицируется отношение говорящего к действительности, к предмету речи в несвойственных для их употребления коммуникативных ситуациях?

Для нас представляют интерес научные статьи Н. В. Меньковой «Диминутивы как речевая неудача» (Николенко, 2018) и М. Д. Воейковой «Структурные функции диминутивов в современном русском языке и продуктивность их употребления» (Воейкова, 2020). В статье Н. В. Меньковой рассматриваются причины и следствия отрицательного отношения реципиентов к использованию в речи диминутивных форм. Автор рассуждает об оправданности и неоправданности такого отношения, исходя из определенного коммуникативного момента и поведенческого фактора адресанта. Н. В. Менькова обращает внимание на стратегию и тактику говорящих, исследует причины активного проявления диминутивов в речи участников коммуникации относительно их социально-ролевого статуса.

М. Д. Воейкова продолжает исследование спектра семантических, прагматических и структурных функций диминутивов на базе рандомизированной выборки диминутивных дериватов из основного и устного подкорпусов Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и при помощи анализа этих данных выясняет параметры частотности диминутивных дериватов в современном русском литературном языке и в его разговорной разновидности.

Эффективность учебного процесса зависит от материальных, технических, дидактических, психологических, коммуникативно-учебных условий, которые позиционирует высшее учебное заведение. Каждое из этих условий влияет на качество преподавания в конкретном учебном заведении. Рассмотрение категории диминутивности через призму коммуникативных актов учебного процесса в Донском государственном техническом университете представляется актуальным, так как речевые погрешности (при чрезмерном употреблении диминутивных форм) в рамках коммуникативно-учебного фактора ничем не отличаются от других лексических ошибок и затрудняют процесс субъект-субъектной коммуникации и обучения.

Список литературы

Былкова, С. В., Чубова, Е. П., и Колмакова, В. В. (2018). Проблемное обучение как метод развития критического мышления студентов-бакалавров при написании аргументированного эссе. *Современные исследования социальных проблем*, 9(3), 74–90.

Воейкова, М. Д. (2020). Структурные функции диминутивов в современном русском языке и продуктивность их употребления. *Вопросы языкознания*, 5, 38–56. <https://doi.org/10.31857/0373-658X.2020.5.38-56>

Кузьменкова, В. А. (2007). Диминутив как средство выражения имплицитных смыслов высказывания. В *Язык. Сознание. Коммуникация* (С. 38–50). МАКС Пресс.

Менькова, Н. В. (2018). Диминутивы как речевая неудача. *Верхневолжский филологический вестник*, 4(15), 127–136.

Николенко, О. В., и Захарчук, О. Е. (2016). Обращение как механизм речевого воздействия в процессе обучения. В *Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сборник статей XXV международной научно-практической конференции* (С. 92–96). АННОО «Приволжский Дом знаний».

Одарюк, И. В., Колмакова, В. В. (2017). Прагмалингвистический аспект социализации личности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 11–2, 127–129.

Протасова, Е. Ю. (2001). Роль диминутивов в современном русском языке. *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия*, V, 72–89.

- Пушкин, А. С. (1995). *Полное собрание сочинений*. В 17 т. Т. 3, кн. 1. Воскресенье.
- Рылов, Ю. А. (2006). *Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки*. Гнозис.
- Салтыков-Щедрин, М. (2018). *Господа Головлевы*. Речь.
- Спиридонова, Н. Ф. (1999). Русские диминутивы: проблемы образования и значения. *Известия АН, Серия литературы и языка*, 58(2), 20–45.
- Фуфаева, И. В. (2016). Экспансия экспрессивных диминутивов в русском языке. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, 3, 257–266.
- Чернявская, В. Е. (2022). Диминутивы как социальный индекс: «наденьте масочку» и «машинка подана». *Terra Linguistica*. 13(3), 55–63. <https://doi.org/10.18721/JHSS.13306>
- Dressler, W. U., & Merlini Barbaresi, L. (2001). Morphopragmatics of diminutives and augmentatives: On the priority of pragmatics over semantics. In Kenesei I., Harnish R. M. (eds.) *Perspectives on semantics, pragmatics and discourse: A Festschrift for Ferenc Kiefer* (43–58). John Benjamins.
- Kempe, V., Brooks, P., & Gillis, S. (2007). Diminutives provide multiple benefits for language acquisition. In I. Savickiene, W. U. Dressler (eds.) *Acquisition of diminutives: A cross-linguistic perspective* (pp. 319–342). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.43.14kem>
- Nikolenko, O. V., Zakharchuk, O. E., Babakova, L. D., & Morenko, B. N. (2019). The ‘I’ of the author and its persuasive function (as exemplified by the complex sentence with homogeneously collateral sub clauses). *SHS Web Conferences*. 69, 00081. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900081>

References

- Bylkova, S. V., Chubova, E. P., & Kolmakova, V. V. (2018). Problem-based learning as a method of developing the critical thinking of undergraduate students when writing a reasoned essay. *Modern Studies of Social Issues*, 9(3), 74–90.
- Chernyavskaya, V. E. (2022). Diminutives as a social index: “put on a mask” and “the machine is served”. *Terra Linguistica*. 13(3), 55–63. <https://doi.org/10.18721/JHSS.13306>
- Dressler, W. U., & Merlini Barbaresi, L. (2001). Morphopragmatics of diminutives and augmentatives: On the priority of pragmatics over semantics. In Kenesei I., Harnish R. M. (eds.) *Perspectives on semantics, pragmatics and discourse: A Festschrift for Ferenc Kiefer* (43–58). John Benjamins.
- Fufaeva, I. V. (2016). The expansion of expressive deminutives in the Russian language. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky*, 3, 257–266.
- Kempe, V., Brooks, P., & Gillis, S. (2007). Diminutives provide multiple benefits for language acquisition. In I. Savickiene, W. U. Dressler (eds.) *Acquisition of diminutives: A cross-linguistic perspective* (pp. 319–342). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.43.14kem>
- Kuzmenkova, V. A. (2007). Diminutive as a means of expressing the implicit meanings of a statement. *Language. Conscience. Communication*. MAX Press, 38–50.
- Menkova, N. V. (2018). Diminutives as a speech failure. *Verhnevolzhski philological bulletin*, 4 (15), 127–136.
- Nikolenko, O. V., Zakharchuk, O. E. (2016). Conversion as a mechanism of speech influence in the learning process. In *Problems of education in modern Russia and in the post-Soviet space: collection of articles of the XXV International Scientific and Practical Conference*, 92–96.
- Nikolenko, O. V., Zakharchuk, O. E., Babakova, L. D., & Morenko, B. N. (2019). The ‘I’ of the author and its persuasive function (as exemplified by the complex sentence with homogeneously collateral sub clauses). *SHS Web Conferences*. 69, 00081. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900081>
- Odaryuk, I. V., Kolmakova, V. V. (2017). The pragmalinguistic aspect of personality socialization. *Philology. Theory & Practice*. 11–2, 127–129.
- Protasova, E. Yu. (2001). The role of diminutives in modern Russian. *Works on Russian and Slavic philology. Linguistics. New Series*, V, 72–89.
- Pushkin, A. S. (1995). *The complete works*. At 17 vol. 3, book 1. Voskresenie, 541–556.
- Rylov, Yu. A. (2006). *Aspects of the linguistic picture of the world: Italian and Russian languages*. Gnosis, 143–144.
- Saltykov-Shchedrin, M. (2018). *Messrs Golovlevs*. Rech.
- Spiridonova, N. F. (1999). Russian diminutives: problems of education and meaning. *The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language*, 2, 20–45.
- Voeikova, M. D. (2020). Structural functions of diminutives in modern Russian and the productivity of their use. *Voprosy Jazykoznanija*, 5, 38–56. <https://doi.org/10.31857/0373-658X.2020.5.38-56>

Об авторе:

Ольга Евгеньевна Захарчук, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры документоведения и языковой коммуникации, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, Olga197008@yandex.ru](mailto:ORCID_Olga197008@yandex.ru)

Поступила в редакцию 28.09.2023

Поступила после рецензирования 15.12.2023

Принята к публикации 16.12.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Olga Evgenievna Zakharchuk, Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Documentation and Language Communication, Don State Technical University, (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), Olga197008@yandex.ru

Received 28.09.2023

Revised 15.12.2023

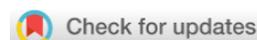
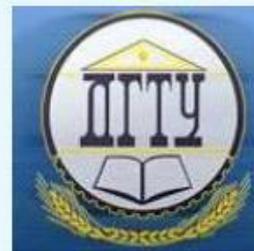
Accepted 16.12.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Научная статья



УДК 159.9:37.018

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-28-37>

Вовлечение студентов инженерных специальностей в лабораторную работу посредством метода эксперимента для повышения успеваемости

Людмила П. Арефьева  , Валентина В. Дука 

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

 Ludmilochka529@mail.ru

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обозначенной темы заключается в недостаточном изучении влияния средств и методик, применяемых на лабораторных занятиях, на успеваемость студентов инженерных направлений. Проблема повышения успеваемости тесно связана с мотивацией обучения и вовлеченностью студентов в работу на занятиях. Дисциплина «Материаловедение» является базовой для большинства инженерных направлений и позволяет внедрить метод эксперимента в лабораторные занятия для повышения вовлеченности и, как следствие, успеваемости студентов рассматриваемых специальностей.

Цель. Изучение взаимосвязи вовлечения студентов в экспериментальную работу на занятиях с уровнем освоения учебной программы.

Материалы и методы. В качестве методического инструментария использовались авторские задания в тестовой форме для оценки уровня усвоения изученного материала. Для обработки полученных данных и определения уровня успеваемости использовались методы математической статистики.

Результаты исследования. Выборку составили 66 обучающихся пяти инженерных направлений подготовки Донского государственного технического университета. Установлено, что использование демонстрационного эксперимента, выполняемого преподавателем с пояснениями и использованием наглядных пособий, на лабораторном практикуме практически не влияет на результат освоения темы. В то же время, вовлечение студентов в проведение этапов лабораторной работы приводит к статистически значимому повышению уровня освоения темы и успеваемости в целом.

Обсуждение результатов. Разработанная методика выполнения лабораторных работ по дисциплине «Материаловедение» обеспечивает вовлечение студентов в учебный процесс и объединяет практико-ориентированный подход с работой в малых группах. Студент осознает значимость своих действий для достижения высокого качества общего результата эксперимента, что приводит к улучшению показателей успеваемости и поддерживает внутреннюю мотивацию к изучению дисциплины. Студенты имели возможность творчески подойти к выполнению поставленной задачи и получали некоторую самостоятельность при проведении эксперимента. Установлено, что при проведении лабораторных работ комбинация педагогического и андрагогического подходов приводит к лучшим результатам, чем педагогический подход.

Ключевые слова: освоение практических навыков, вовлеченность в учебный процесс, уровень успеваемости, методика проведения занятий, лабораторный практикум

Для цитирования. Арефьева, Л. П. и Дука, В. В. (2023). Вовлечение студентов инженерных специальностей в лабораторную работу посредством метода эксперимента для повышения успеваемости. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 28–37. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-28-37>

Involving the Engineering Students in Laboratory Work Through the Method of Experiment to Improve Academic Performance

Lyudmila P. Arefyeva  , Valentina V. Duca 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 Ludmilochka529@mail.ru

Abstract

Introduction. The relevance of the study of the indicated topic lies in the insufficient study of the influence of means and methods used in laboratory classes on the performance of engineering students. The problem of improving academic performance is closely related to the motivation of learning and students' involvement in the work in the classroom. The discipline "Materials Science" is a basic discipline for the majority of engineering disciplines and allows to introduce the method of experimentation into laboratory classes to increase the involvement and, as a consequence, the performance of students of the specialities under consideration.

Objective. Studying the relationship between student involvement in experimental work during classes and the level of mastering the educational program.

Materials and methods. The author's tasks in test form were used as methodological tools to assess the level of mastering the studied material. The methods of mathematical statistics were used to process the obtained data and to determine the level of learning achievement.

Results. The sample consisted of 66 students from five engineering majors at Don State Technical. It has been found that the use of a demonstration experiment conducted by the teacher with explanations and visual aids during the laboratory practice has virtually no impact on the mastery of the topic. However, involving students in the stages of laboratory work leads to a statistically significant improvement in the level of mastering the subject and overall academic performance.

Discussion. The developed methodology of laboratory works in the discipline "Materials Science" provides students' involvement in the learning process and combines the practice-oriented approach with small group work. The student realizes the significance of their actions for achieving high quality of the overall result of the experiment, which leads to improved performance and supports intrinsic motivation to study the discipline. Students had the opportunity to be creative in performing the task and were given some autonomy in carrying out the experiment. It was found that when conducting laboratory works, the combination of pedagogical and andragogical approaches leads to better results than the pedagogical approach.

Keywords: mastering of practical skills, involvement in the learning process, level of academic performance, methodology of classes, laboratory workshop

For citation. Arefyeva, L. P., & Duca, V. V. (2023). Involving the Engineering Students in Laboratory Work Through the Method of Experiment to Improve Academic Performance. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 28–37. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-28-37>

Введение

В настоящее время внутренняя мотивация учения так же, как осознание правильности сделанного выбора будущей профессии, у относительно большого количества студентов по всему миру развиты недостаточно (Смирнов, Давыдов, Бондарик и др., 2016; Korhonen, Mattsson, Inkinen et al., 2019). Данная проблема особенно остро проявляется у студентов инженерных направлений при изучении дисциплин, формирующих общепрофессиональные и некоторые профессиональные компетенции. Среди причин данного явления Смирнов выделил основные: непонимание будущих обязанностей, слабое понимание востребованности компетенций, небольшое количество практики, отсутствие интереса к учебе (Смирнов, Давыдов, Бондарик и др., 2016). Все это оказывает влияние на вовлеченность студентов в учебный процесс и их успеваемость.

В ряду дисциплин, изучаемых в рамках подготовки инженеров разной направленности, материаловедение является одной из самых значимых областей естествознания. Материаловедение – это комплекс наук о материалах, включающий изучение, модификацию и использование физических, химических, технологических и эксплуатационных свойств материалов. Дисциплина «Материаловедение» является обязательной к изучению в техническом университете для рассматриваемых специальностей. Компетенции, сформированные в результате ее изучения, в дальнейшем позволяют правильно выбирать необходимые для производственного процесса материалы и режимы их обработки, разрабатывать и совершенствовать технологии получения и модификации материалов с заданными свойствами, определять качество получаемой продукции, причины отказов деталей, выявлять и устранять брак, проводить входной контроль закупаемого сырья в профессиональной деятельности инженера.

Материаловедение базируется на знаниях, умениях и навыках, получаемых студентами при изучении физики и химии. Однако, в университете химия и физика изучаются в течение одного-двух семестров первого или

второго курсов как общеобразовательный предмет. Как правило, вследствие недостаточности школьных знаний, обширности материала, адаптационного периода и слабой мотивации учения, студенты имеют невысокие результаты обучения. Все это формирует восприятие студентами «Материаловедения» как очень сложной дисциплины, которая мало связана с предыдущими и последующими дисциплинами, а также с дальнейшей профессиональной деятельностью.

Если связь материаловедения с другими дисциплинами учебного плана, необходимость ее изучения для профессиональной подготовки и даже применение полученных знаний при решении обычных бытовых вопросов можно достаточно полно показать на вводной лекции, то повысить мотивацию обучения и познавательный интерес в рамках лабораторного курса можно разными методами. Например, успешными средствами повышения мотивации к учению являются демонстрация профориентированных видеофильмов (Васюков, 2022), геймификация или игровые технологии (Абдыкерев, Замятина и Мозгалева, 2017), использование рубрик для оценивания достижений (Бармута, 2023а) и информационных технологий (Игнатченко и Кукуляр, 2023), создание многоуровневых лабораторных комплексов, ориентированных на особенности будущей профессиональной деятельности студентов (Бирюкова, 2019). Применение технологий дополненной реальности, как показали исследования на примере курсов химии (Silva, Bermúdez & Caro, 2023) и биологии (Erbaş & Demirel, 2019), положительно влияет на академическую успеваемость студентов и мотивацию. Но, к сожалению, нами не было найдено исследований и разработок, свидетельствующих о применении данной технологии в курсе материаловедения.

Одним из наиболее эффективных методов повышения мотивации к освоению естественнонаучных дисциплин и, таким образом, успеваемости является демонстрационный эксперимент (Голубева, 2011). Однако не все темы дисциплины «Материаловедение» позволяют сделать демонстрационный опыт эффективным и требующим небольшого времени на демонстрацию. Такой опыт описывается в работе Голубевой (2011) на примере химического эксперимента по разделу «Качественный анализ», в ходе которого реакция сопровождается образованием кроваво-красного окрашивания. Безусловно, в курсе «Материаловедение» есть лабораторные опыты с эффективными атрибутами, например, с применением электропечей, шлифовально-полировальных станков, но они рассчитаны как минимум на 45–60 минут.

С другой стороны, сравнение и анализ этапов проведения и результатов экспериментов, проводимых обучающимися и инженерами, показывают большое сходство (Половникова, 2020). В то же время связь вовлеченности в учебную деятельность в целом с учебной мотивацией с одной стороны и успеваемостью с другой, уже обнаружено (Семенова, 2016; Гордеева и Сычев, 2017). Также доказано взаимовлияние вовлеченности и творческого подхода, выражающегося в способности рассматривать разные решения проблемы, допускать неоднозначность решения и т. д., с высоким уровнем самоэффективности студентов, необходимой при столкновении с текущими академическими трудностями и будущими профессиональными вызовами (Tang & Werner, 2017; Stolz, Blackmon, Engerman et al., 2022).

На основе проведенного анализа мы выдвинули гипотезу о том, что вовлечение студентов в выполнение эксперимента при проведении лабораторной работы приводит к повышению уровня успеваемости в освоении блока тем дисциплины.

Целью исследования является изучение взаимосвязи вовлечения студентов в экспериментальную работу на занятиях с уровнем освоения учебной программы, в том числе нескольких тем одного тематического блока, идущих последовательно.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были проведены эмпирические исследования, в ходе которых применялись авторские задания в тестовой форме для диагностики уровня усвоения изученного материала.

Для математической обработки данных были использованы следующие методы:

- методы математической статистики для определения уровня успеваемости;
- количественный метод, заключающийся в подсчете баллов, показывающих степень соответствия работы студента уровню освоения индикатора компетенции, описанному в оценочных материалах дисциплины.

Математическая обработка данных включала стандартные методы математической статистики – определение среднего арифметического значения и стандартной ошибки. В ходе математической обработки применялись параметрические методы. Сравнение средних значений проводилось по *t*-критерию Стьюдента для независимых и зависимых выборок. Сравнение дисперсий для независимых выборок – по *F*-критерию Фишера. А также осуществлялся корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Количество баллов, присваиваемых за выполнение лабораторной работы и ее защиту, определялось по формуле:

$$C_i = \sum_{i=1}^n (g_i \cdot C_i),$$

где g_i – весовой коэффициент *i*-го компонента оценки, C_i – оценка *i*-го компонента в баллах, *n* – количество компонентов.

Обсуждаемая ниже методика проведения лабораторного занятия разрабатывалась и поэтапно внедрялась в учебный процесс в течение пяти лет, начиная с 2018/2019 учебного года, исключая период пандемии и самоизоляции. Необходимость разработки новой методики проведения лабораторных работ была вызвана, в том числе, малочисленностью групп либо делением групп на подгруппы, что не позволяет использовать разбиение студентов на малые группы или звенья для проведения экспериментов, как это описывается в работе Буглак (2015). Апробация разработанной методики проходила в 2022/2023 учебном году в осеннем и весеннем семестрах. Для проведения исследования были выбраны пять групп студентов пяти направлений подготовки, относящихся к разным факультетам: «машиностроение» (13 человек), «технология художественной обработки материалов» (12 человек), «агроинженерия» (11 человек), «приборостроение» (9 человек) и «биотехнические системы и технологии» (21 человек). Всего выборка составила 66 человек, регулярно посещавших занятия. Испытуемые составляли две выборки по 33 человека. Студенты, пропускавшие занятия и «отработавшие» пропуск, не принимались в расчет в статистических данных, так как не участвовали в непосредственном выполнении лабораторной работы в соответствии с календарным учебно-тематическим планом. То есть нарушалась последовательность изучения материала.

Методика проведения лабораторной работы. В учебных планах дисциплины «Материаловедение» аудиторские часы поделены между лекциями и лабораторными занятиями (редко – практическими). В рамках лабораторного практикума для большинства направлений подготовки в рабочих программах дисциплины есть лабораторные работы по термической обработке сталей и цветных металлов.

План-конспект занятий по трем лабораторным работам, проводящимся по традиционной и по апробируемой методикам, приведен в таблице 1. Этапы проведения эксперимента и теоретический материал изложены в соответствующем учебном пособии. Лабораторные работы расположены в рабочей программе дисциплины последовательно по мере усложнения изучаемого материала: «закалка и отпуск углеродистой стали», «закалка и отпуск легированной стали», «термическая обработка дуралюмина». Следует отметить, что наличие заготовки отчета по лабораторной работе с кратким описанием теории и технологии является обязательным условием успешного выполнения всех этапов работы. Некоторые пункты и этапы приведенного плана более подробно раскрываются далее.

Таблица 1

Обобщенный план-конспект занятия по группе лабораторных работ по теме «Термическая обработка металлов и сплавов»

Этап занятия	Содержание деятельности	
	Традиционная методика	Апробируемая методика
Организационная часть	Приветствие. Озвучивание темы и плана занятия	
Первичная проверка знаний	Озвучивание задания: 1. Пройти входное тестирование по изучаемой теме. 2. Выполнение студентами заданий	
Теоретический компонент	Краткий теоретический материал, сопровождаемый презентацией и наглядными пособиями (диаграммы состояния, схемы расстановки образцов в электропечи с поправочными коэффициентами), с обязательным акцентированием значимости изучаемой темы для будущей профессии и применимости в разных отраслях реального сектора экономики.	
Проблемный компонент	1. Студенты задают вопросы, возникшие при подготовке к занятию и прослушивании материала. 2. Преподаватель отвечает на вопросы. 3. Преподаватель ставит практические задачи эксперимента с указанием конкретной марки исследуемого материала, видов термообработки и ее режима.	3. Преподаватель ставит задачи эксперимента, задавая общие параметры материала (например, класс стали) и его конечные характеристики (структура, твердость). 4. В ходе дискуссии определяются основные параметры термообработки выбранного из коллекции материала, метод измерения твердости.

Продолжение таблицы 1

Этап занятия	Содержание деятельности	
	Традиционная методика	Апробируемая методика
Практический обучающий компонент	Преподаватель демонстрирует процесс проведения термообработки, включая шлифование образцов и измерение их твердости. Результатом проведения эксперимента будут измеренные значения твердости образца и определение его структуры по референсным значениям. Результаты представляются в табличном виде. Далее студенты самостоятельно строят графические зависимости твердости от условий проведения термообработки, формулируют выводы по главным задачам работы.	Студенты под руководством преподавателя проводят процесс термообработки в соответствии с этапами.
Корректирующий компонент	Объясняются недочеты и ошибки результатов эксперимента, возникшие на разных этапах его проведения.	Обсуждаются недочеты и ошибки результатов эксперимента, возникшие на разных этапах его проведения, и способы их устранения
Практический репродуктивный компонент	Студентам предлагается кратко устно описать режим термообработки другой марки материала для получения заданных физических и эксплуатационных характеристик.	
Тематический контроль и обсуждение занятия	Осуществляется проверка и оценивание отчетов по лабораторной работе (критерии оценки отчета приведены ниже).	
Домашнее задание	Преподаватель задает домашнее задание: 1. Более подробно изучить тему по источникам 2. Выполнить итоговое тестирование (см. результаты в следующем разделе).	
Завершающий этап	1. Преподаватель озвучивает оценки, которые получили бы студенты, если бы оценивание проводилось прямо сейчас 2. Проводится организационная установка – время и место индивидуальных консультаций, сроки проверки результатов итогового тестирования по теме 3. Прощание.	

Этап первичной проверки знаний включает пункты прохождения входного тестирования по теме занятия. В тестовое задание входит 10 вопросов – 5 закрытого типа на выбор одного правильного ответа и 5 открытого типа. Правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Таким образом, максимально студент может набрать десять баллов. Входной контроль необходим для выявления качества самоподготовки студентов к предстоящей лабораторной работе и дает возможность корректировать подачу материала преподавателем.

Защита лабораторной работы, как итоговый контроль усвоения темы, проводится также в тестовой форме в автоматизированной системе. Тестовое задание включает 30 вопросов закрытого и открытого типа, имеющих три уровня сложности и оцениваемых по 1 баллу. На выполнение тестового задания отведено 45 минут, попытка прохождения теста дается только одна. Максимально возможно набрать 100 баллов. Выполнение тестирования происходит во время контрольной точки в аудитории в присутствии преподавателя. Не допускается использования литературы и сети Интернет. Баллы, полученные в ходе тестирования, учитываются при оценивании студента по приведенной выше формуле.

В группах выборки 1 на занятиях проводились демонстрационные эксперименты по термообработке углеродистых и легированных сталей и дюралюмина. Преподаватель объяснял выбор материалов и технологического режима их обработки, в том числе выбор температур термообработки, времени выдержки и охлаждающих сред, что является традиционным подходом к обучению. Также, в соответствии с этапами лабораторной работы, преподаватель проводил загрузку образцов в печи, охлаждение в средах, шлифование образцов и последующее измерение твердости. То есть, использовался педагогический подход (Бармута, 2023б). В группах выборки 2 лабораторные работы проводились с привлечением студентов к определению и обоснованию режимов проведения эксперимента, в том числе расположению образцов в печи, и выполнению определенных операций. То есть, педагогический подход совмещался с андрогогическим (Бармута, 2023б).

В начале проведения лабораторной работы преподаватель ставит цель – провести термическую обработку материала, в частности, сталей определенных классов (конструкционных или инструментальных) и дюралюмина и получить структуру с наибольшей твердостью. Указанная цель лабораторной работы соответствует практиче-

ским производственным целям при получении большого ассортимента деталей и изделий разных областей промышленности. Далее формулируются задачи, решаемые для достижения поставленной цели:

- выбрать материал из имеющейся коллекции в соответствии с целью исследования;
- выбрать и обосновать вид и режим термической обработки (температуру и время выдержки, среду охлаждения, печи) для данного материала с использованием диаграммы состояния и других вспомогательных средств;
- обосновать расположение образцов в печи с учетом их размеров и формы;
- обосновать необходимость операции шлифования торцевых поверхностей образцов;
- обосновать выбор метода измерения твердости (по Роквеллу шкала С или по Бринеллю);
- провести загрузку образцов в печь, отслеживать процесс выдержки по секундомеру, охладить образцы в выбранных средах, отшлифовать поверхность и провести измерения твердости;
- графическое представление полученных результатов и их анализ с формулировкой выводов.

Таким образом, в процесс непосредственного проведения термической обработки образцов вовлекаются не менее десяти студентов группы – один студент загружает шесть образцов в закалочную печь, один – следит за временем выдержки в операциях закалки и отпуска (старения), шесть студентов проводят охлаждение и шлифование, двое – измеряют твердость. В группах, в которых на занятии присутствует более десяти студентов, проведение процессов термообработки и шлифования можно разделить между разными студентами. При этом в активном обсуждении и решении первых пяти задач, как показала практика, участвует не менее четырех-пяти человек. Следует отметить, что выбор вида деятельности в рамках лабораторной работы предоставляется самим студентам. В некоторых случаях операция шлифования образца может и должна быть проведена преподавателем. К таким случаям следует отнести страх или повышенную тревожность студента, невозможность работы с оборудованием по причине ранее полученных травм или особенностей здоровья, неготовность – наличие длинных рукавов, украшений на руках и т. д., что нарушает технику безопасности при работе с крутящимися частями оборудования.

Результаты исследования

Итоги проведения занятий. Составлена таблица, показывающая динамику результатов освоения материала лабораторных занятий, в том числе практических навыков (таблица 2). Итоговая оценка состояла из трех компонентов – входного тестирования с весовым коэффициентом 0,25, выполнения лабораторной и оформление отчета с $g = 0,35$, защиты работы в форме итогового тестирования по теме с $g = 0,4$. Весовые коэффициенты распределялись таким образом, чтобы при невыполнении одного из компонентов нельзя было получить оценку выше «удовлетворительно» в соответствие с балльной шкалой оценивания, что, в свою очередь, подчеркивает для студентов значимость каждого компонента работы.

Таблица 2

Сводная таблица результатов контроля успеваемости по трем лабораторным работам блока

Параметр, балл	Лабораторная работа					
	1	2	3	1	2	3
	Выборка 1			Выборка 2		
Входной контроль	57,60	61,80	59,40	64,20	70,00	68,30
Выполнение лабораторной работы и отчета	73,30	74,80	74,30	80,30	86,10	84,00
Выходной контроль	75,80	77,00	77,70	78,00	80,90	86,90
Суммарная оценка	79,40	72,40	71,90	75,30	80,00	81,20
Среднее квадратическое отклонение	10,82	6,86	7,28	9,26	8,79	9,37

Полученные результаты прошли статистическую обработку для сравнения результативности и эффективности предлагаемой методики проведения лабораторных работ. Анализировались следующие факторы: влияние самоподготовки к занятию на общую оценку по каждой лабораторной работе отдельно по выборкам 1 и 2, влияние изучения каждой темы на уровень освоения последующей, влияние методики проведения занятия на уровень освоения каждой лабораторной работы.

Первичный анализ результатов контроля показывает, что студенты были недостаточно подготовлены к занятиям (средний балл в первой выборке меньше 62, во второй – не превышает 70). Разница между средним баллом за входной контроль в выборках статистически незначима. Однако, на первый взгляд, значения второго и третьего компонента оценивания существенно выше. Сравнение с помощью t -критерия Стьюдента показывает, что в каждой из выборок разница в уровне освоения последующей темы лабораторной работы статистически незначима (таблица 3).

Для установления взаимосвязи между результативностью подготовки к занятиям и результатами занятия проведен корреляционный анализ с определением критерия корреляции Пирсона. Как и ожидалось, проведенный анализ показал (табл. 3), что подготовка к занятиям напрямую влияет на итоговый уровень успеваемости по теме (при $p = 0,001$ и $r_{xy}^{kp} = 0,57$): в выборке 1 $r_{xy} = 0,95; 0,85; 0,79$ для лабораторных работ 1, 2 и 3 соответственно, в выборке 2 – $r_{xy} = 0,8; 0,736; 0,91$.

Таблица 3

Значения критерия Стьюдента для последовательных лабораторных работ

	Выборка 1			Выборка 2		
	Лаб. раб. 1	Лаб. раб. 2	Лаб. раб. 3	Лаб. раб. 1	Лаб. раб. 2	Лаб. раб. 3
<i>t</i> -критерий	0,040	0,132	0,108	0,101	0,005	0,089
Дисперсия	6,565	3,162	6,279	8,773	5,719	10,274

Влияние методики проведения занятия на уровень освоения каждой лабораторной работы анализировалось с помощью *t*-критерия Стьюдента и *F*-критерия Фишера (таблица 4). Как видно, различие между уровнями успеваемости в выборке 1 и выборке 2 статистически значимое при $p = 0,005$, а для лабораторных работ 2 и 3 даже при $p = 0,01$. Следовательно, основная гипотеза, выдвигаемая в нашем исследовании, подтвердилась. То есть разработанная и внедренная методика проведения лабораторных работ по блоку тем «Термическая обработка металлов и сплавов» с вовлечением студентов в процесс проведения исследования дает лучшие результаты, чем традиционная с демонстративным экспериментом, выполняемым преподавателем и способствует повышению успеваемости. И как следствие влияет на интерес и мотивацию к обучению по дисциплине «Материаловедение».

Таблица 4

Критерии Стьюдента и Фишера сравнения успеваемости по лабораторным работам в выборках 1 и 2

	Лаб. раб. 1	Лаб. раб. 2	Лаб. раб. 3
<i>t</i> -критерий	2,008	3,899	4,492
<i>F</i> -критерий	0,733	1,645	1,656

Обсуждение результатов

Разработанная методика проведения лабораторных работ не только обеспечивает вовлечение студентов в учебный процесс, но и объединяет проблемный практико-ориентированное обучение с групповой работой. Каждый студент, выполняющий свой этап работы с образцами, понимает, что от качества его работы зависит качество выполнения последующих этапов и общий результат. То есть студент осознает значимость своих действий и старается выполнить задание на субъективном уровне «я хорошо работаю», или «я работаю не хуже других», или «я работаю лучше других», что зависит от мотивационного профиля и особенностей характера конкретного человека. Как известно, уровень академической успеваемости, заинтересованность и высокая активность являются критериями академической успешности студентов (Гордеева и Сычев, 2017; Мужиченко и Абакумова, 2022). В нашем исследовании студенты, вовлеченные в выполнение эксперимента, демонстрировали лучшие показатели успеваемости. Подобный результат согласуется с исследованиями связи мотивов к посещению университета и академических достижений (Korhonen, Mattsson, Inkinen et al., 2019; Huutinen, Tuononen, Nevgi et al., 2023), показывающими, что создание условий обучения, поддерживающих личный интерес студента и его внутренние мотивы, необходимо для компенсации последствий эмоционально выгорания и снижения уровня успеваемости.

Также студенты, уже знакомые с методикой проведения операции шлифования металлов, использовали имеющиеся навыки для выполнения текущей лабораторной работы и могли самостоятельно оценить качество подготовки поверхности для дальнейших исследований. При выполнении каждой последующей работы использовались практические умения и навыки, сформированные на предыдущих занятиях. Студенты получали возможность творчески подойти к выполнению поставленной задачи, в том числе – рассмотреть разные варианты ее решения. Таким образом, студенты получали некоторую самостоятельность при проведении эксперимента (в рамках выполнения требований техники безопасности) и это способствовало повышению их ответственности и заинтересованности в конечном практическом результате, а не только в получении оценки от преподавателя, и самооэффективности, необходимой для преодоления академических и, в будущем, профессиональных трудностей. Результаты исследования согласуются с концепцией комбинирования педагогического и андрагогического подходов в обучении в высшей школе (Бармута, 2023б), который соответствует выражению либо повышению внутренней мотивации учения (Гордеева, Сычев и Осин, 2014; Шабалина, 2009) и способствует развитию самооэффективности (Tang & Werner, 2017; Stolz, Blackmon, Engerman et al., 2022).

Заключение. Таким образом, в ходе исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза о наличии взаимосвязи вовлечения студентов в проведение эксперимента на лабораторных занятиях с уровнем их успеваемости. На основе полученных результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. В ходе анализа успеваемости выявлено, что подготовка к лабораторным работам напрямую влияет на качество выполнения эксперимента и на итоговую оценку по теме. Также установлено, что разработанная методика проведения занятия с вовлечением студентом в исследовательский процесс приводит к повышению уровня успеваемости, в том числе – к улучшению результатов итогового тестирования по теме занятия и качества подготовки отчета по работе.

2. Сравнение уровня успеваемости по последовательным лабораторным работам не показывает статистически значимых различий в обеих выборках. Данная ситуация, предположительно, отражает определенный стабильный уровень навыков работы с образцами, приобретенный студентами. Незначительная разница в уровне успеваемости в пункте «Выходной контроль» обусловлена освоением разного теоретического материала по изучаемым темам (углеродистые стали, легированные стали, цветные сплавы и методы их обработки) на одинаковом уровне.

3. Показано, что на лабораторных занятиях комбинация педагогического и андрагогического подходов дает лучшие результаты, чем педагогический подход.

Список литературы

Абдыкеров, Ж. С., Замятина, О. М., и Мозгалева, П. И. (2017). Игровые технологии как инструмент мотивации и повышения качества подготовки студентов. *Высшее образование сегодня*, 5, 20–25.

Бармута, К. А. (2023а). Влияние применения рубрик в высшем образовании на успеваемость и мотивацию студентов к обучению. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-43-52>

Бармута, К. А. (2023б). Современные вызовы и возможности для обучения взрослых в высшей школе: сравнение педагогического и андрагогического подходов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 69–79. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-69-79>

Бирюкова, И. П. (2019). Методика многоуровневой организации лабораторного практикума по физике. *Машиностроение: инновационные аспекты развития*, 2, 233–236. <https://doi.org/10.26160/2618-6810-2019-2-233-236>

Буглак, П. А. (2015). Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов в лабораторном практикуме по дисциплине «Материаловедение и технология конструкционных материалов». В Т.С. Мамонтова (ред.) *Проблемы и перспективы физико-математического и технического образования*. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (С. 30–39). Издательство ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ.

Васюков, С. Н. (2022). Профорентированные видеofilмы как средство повышение мотивации к учению студентов железнодорожных колледжей. *Проблемы современного педагогического образования*, 76–3, 52–55.

Голубева, Т. Б. (2011). О формировании мотивации изучения химии у студентов технического вузы посредством использования демонстрационного эксперимента. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 11, 43–50.

Гордеева, Т. О., и Сычев, О. А. (2017). Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 1, 67–87.

Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., и Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической успеваемости». *Психологический журнал*, 35(4), 96–107.

Игнатченко, О. С., и Кукуляр, А. М. (2023). Информационные технологии в системе среднего профессионального образования: опыт внедрения. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 98–108. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-98-108>

Мужиченко, С. В., и Абакумова, И. В. (2022). Особенности профессиональной мотивации студентов разного уровня академической успешности. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(5), 64–75. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-5-64-75>

Половникова, Л. Б. (2020). Виртуальный лабораторный практикум как средство формирования научно-исследовательских компетенций будущего инженера. *Современные наукоемкие технологии*, 4–2, 311–316. <https://doi.org/10.17513/snt.38016>

Семенова, Т. В. (2016). Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности. *Высшее образование в России*, 7, 25–37.

Смирнов, А. В., Давыдов, М. В., Бондарик, В. М., и Богомольская, В. С. (2016). Способы повышения мотивации студентов инженерно-технических специальностей. В Е. Н. Живицкая, В. Л. Смирнов, Д. А. Фецович, В. А. Прытков, Д. В. Лихачевский (ред.). *Высшее техническое образование: проблемы и пути развития. Материалы VIII международной научно-методической конференции: часть 2* (С. 184–186). БГУИР.

Шабалина, М. Р. (2009). Педагогические условия повышения академической успешности студентов. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*, 3(2), 59–63.

Erbas, C. & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450–458. <https://doi.org/10.1111/jcal.12350>

Hyytinen, H., Tuononen, T., Nevgi, A., & Toom, A. (2023). The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout in relation to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 97, 102165. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102165>

Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M., & Toom, A. (2019). Understanding the multidimensional nature of student engagement during the first year of higher education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>

Silva, M., Bermúdez, K., & Caro, K. (2023). Effect of an augmented reality app on academic achievement, motivation, and technology acceptance of university students of a chemistry course. *Computers & Education: X Reality*, 2, 100022. <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2023.100022>

Stolz, R. C., Blackmon, A. T., Engerman, K., Tonge, L., & McKayle, C. A. (2022). Poised for creativity: Benefits of exposing undergraduate students to creative problem-solving to moderate change in creative self-efficacy and academic achievement. *Journal of Creativity*, 32(2), 100024. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2022.100024>

Tang, M., & Werner, C. H. (2017). An interdisciplinary and intercultural approach to creativity and innovation—Evaluation of the EMCI ERASMUS intensive program. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 268–278. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.001>

References

Abdykerov, J. S., Zamyatina, O. M., & Mozgaleva, P. I. (2017). Game technologies as a tool for motivation and improving the quality of students' training. *Higher Education Today*, 5, 20–25.

Barmuta, K. A. (2023a). Influence of using rubrics in higher education on students' performance and academic motivation. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-43-52>

Barmuta, K. A. (2023b). Modern challenges and opportunities for adult learning in higher education: comparison of pedagogical and andragogical approaches. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 69–79. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-69-79>

Biryukova, I. P. (2019). Methodology of multilevel organisation of laboratory practice in physics. *Mashinostroenie: innovatsionnye aspekty razvitiya*, 2, 233–236. <https://doi.org/10.26160/2618-6810-2019-2-233-236>

Buglak, P. A. (2015). Teaching and research and research work of students in laboratory practical training in the discipline “Materials science and technology of structural materials”. In T.S. Mamontova (Ed.) *Problems and prospects of physical, mathematical and technical education*. Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference (P. 30–39). Publishing house of IPI named after P.P. Ershov (branch) of TyumSU.

Erbas, C., & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450–458. <https://doi.org/10.1111/jcal.12350>

Golubeva, T. B. (2011). On the formation of motivation to study chemistry in students of technical universities through the use of demonstration experiment. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 11, 43–50.

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). The Academic Achievement Scales questionnaire. *Psychological Journal*, 35(4), 96–107.

Gordeeva, T. O., & Sychev, O. A. (2017). Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students. *Vestnik of Moscow University. Series 14: Psychology*, 1, 67–87.

Hyytinen, H., Tuononen, T., Nevgi, A., & Toom, A. (2023). The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout in relation to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 97, 102165. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102165>

Ignatchenko, O. S., & Kukular, A. M. (2023). Information technologies in the system of secondary vocational education: experience of implementation. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 98–108. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-98-108>

Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M., & Toom, A. (2019). Understanding the multidimensional nature of student engagement during the first year of higher education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>

Muzhichenko, S. V., & Abakumova, I. V. (2022). Features of professional motivation of students of different levels of academic success. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 5(5), 64–75. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-5-64-75>

Polovnikova, L. B. (2020). Virtual laboratory practice as a means of forming research competences of a future engineer. *Modern Science-Intensive Technologies*, 4–2, 311–316. <https://doi.org/10.17513/snt.38016>

Semenova, T. V. (2016). The influence of learning motivation on students' academic performance: the role of learning activity. *Higher Education in Russia*, 7, 25–37.

Silva, M., Bermúdez, K., & Caro, K. (2023). Effect of an augmented reality app on academic achievement, motivation, and technology acceptance of university students of a chemistry course. *Computers & Education: X Reality*, 2, 100022. <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2023.100022>

Shabalina, M. R. (2009). Pedagogical conditions for increasing students' academic success. *Bulletin of Vyatka State Humanitarian University*, 3(2), 59–63.

Smirnov, A. V., Davydov, M. V., Bondarik, V. M., & Bogomolskaya, V. S. (2016). Ways to increase the motivation of engineering students. In E. N. Zhivitskaya, V. L. Smirnov, D. A. Fetskovich, V. A. Prytkov, and D. V. Likhachevsky (eds.). *Higher technical education: problems and ways of development*. Proceedings of the VIII International Scientific and Methodological Conference: part 2 (pp. 184–186). BSUIR.

Stolz, R. C., Blackmon, A. T., Engerman, K., Tonge, L. & McKayle, C. A. (2022). Poised for creativity: Benefits of exposing undergraduate students to creative problem-solving to moderate changes in creative self-efficacy and academic achievement. *Journal of Creativity*, 32(2), 100024. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2022.100024>

Tang, M., & Werner, C. H. (2017). An interdisciplinary and intercultural approach to creativity and innovation—Evaluation of the EMCI ERASMUS intensive program. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 268–278. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.001>

Vasyukov, S. N. (2022). Proforiented video films as a means of increasing motivation to learning of students of railway colleges. *Problems of modern pedagogical education*, 76–3, 52–55.

Об авторах:

Людмила Павловна Арефьева, доктор физико-математических наук, доцент кафедры материаловедения и технологий металлов, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9110-1000), Ludmilochka529@mail.ru

Валентина Владимировна Дука, старший преподаватель кафедры материаловедения и технологий металлов, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9110-1000), valentina.duka.92@mail.ru

Поступила в редакцию 12.12.2023

Поступила после рецензирования 25.01.2024

Принята к публикации 09.02.2024

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Lyudmila Pavlovna Arefieva, Dr. Sc. (Physical and Mathematical), Associate Professor, Professor of the Materials Science and Metal Technology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9110-1000), Ludmilochka529@mail.ru

Valentina Vladimirovna Duka, Associate Professor of the Materials Science and Metal Technology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9110-1000), valentina.duka.92@mail.ru

Received 12.12.2023

Revised 25.01.2024

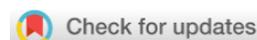
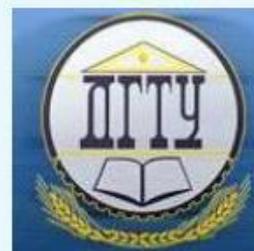
Accepted 09.02.2024

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Научная статья



УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-38-48>

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологической разумности подростков с характеристиками стиля воспитания матери

Лаура Ц. Кагермазова¹ ✉, Евгений А. Проненко²

¹Чеченский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Грозный, пр. Исаева, 62

²Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ laura07@yandex.ru

Аннотация

Введение. Статья направлена на изучение связи эмоционального интеллекта и психологической разумности подростков с характеристиками отношения матери к ребенку. Новизна исследования состоит в том, что сегодня в российских научных работах тема психологической разумности освещена недостаточно. Исследование ее связей с эмоциональным интеллектом позволит понять соотношение между этими характеристиками для более глубокого понимания эмоциональной сферы подростков, а исследование связей со стилем воспитания матери позволит лучше понять процесс ее формирования.

Цель. Исследовать взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологической разумности подростков с особенностями материнского отношения к ним.

Материалы и методы. В качестве эмпирического объекта были исследованы подростки в возрасте от 13 до 15 лет ($n = 43$). Для изучения эмоционального интеллекта была использована методика «Эмоциональный интеллект подростков» (Садоков, Воронкин), для исследования психологической разумности применялась «Шкала психологической разумности, ШПР/PMS» в адаптации Новиковой, Корниловой. При помощи методики «Подростки о родителях» устанавливались характеристики отношения матери к подростку.

Результаты исследования. Эмоциональный интеллект подростков имеет тенденцию к низким показателям при сохранении средних значений психологической разумности. Обнаружены статистически значимые отрицательные связи между враждебностью, непоследовательностью, критичностью матери к подростку с факторами эмоционального интеллекта и психологической разумности. Также выявлена положительная связь между близостью матери с подростком и его психологической разумностью.

Обсуждение результатов. Полученные результаты находят свое подтверждение в концепциях других авторов. Так, сохранение среднего уровня психологической разумности при низком эмоциональном интеллекте подростков объясняется обилием психологической информации в интернет-пространстве, в котором подростки проводят большую часть времени. Также находят свое подтверждение данные об отрицательной связи враждебности и критики матери с уровнем эмоционального интеллекта и психологической разумности: отвергающие, игнорирующие и критикующие подростка родители, преимущественно могут воспитать подростков с низким уровнем эмоционального интеллекта, не стремящихся к обсуждению своих проблем.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, психологическая разумность, стиль воспитания, детско-родительские отношения, эмпатия

Для цитирования. Кагермазова, Л. Ц. и Проненко, Е.А. (2024). Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологической разумности подростков с характеристиками стиля воспитания матери. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 38–48. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-38-48>

The Relationship of Emotional Intelligence and Psychological Reasonableness of Adolescents with the Peculiarities of Child-parent Relations

Laura Ts. Kagermazova ✉, Evgeny A. Pronenko²

¹Chechen State Pedagogical University, 62 Isaeva Ave., Grozny, Russian Federation

²Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ laura07@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article is aimed at studying the relationship of emotional intelligence, as well as psychological reasonableness of adolescents with the peculiarities of the mother's relationship to the child. The novelty of the study lies in the fact that today in Russian scientific works the topic of psychological intelligence is not sufficiently covered. The study of its connections with emotional intelligence will allow us to understand the relationship between these characteristics for a deeper understanding of the emotional sphere of adolescents, and the study of its connections with the mother's parenting style will allow us to better understand the process of its formation.

Objective. investigate the interrelationships of emotional intelligence and psychological reasonableness of adolescents with the peculiarities of maternal attitude towards them.

Materials and methods. Adolescents aged 13 to 15 years ($n = 43$) were studied as an empirical object. To study emotional intelligence, the methodology "Emotional intelligence of adolescents" by Sadokov and Voronkin was chosen, and the "Scale of Psychological reasonableness, SPR/PMS" was used to study psychological reasonableness in the adaptation of Novikova and Kornilova. The "Teenagers about parents" technique was using the peculiarities of the mother's relationship to the teenager were established.

Results. The emotional intelligence of adolescents tends to be low, while maintaining the average values of psychological reasonableness. Statistically significant negative associations were found between hostility, inconsistency, and criticality of the mother towards the teenager with factors of emotional intelligence and psychological reasonableness. A positive relationship was also revealed between the closeness of the mother with the teenager and his psychological intelligence.

Discussion. The results obtained are confirmed in the concepts of other authors. Thus, the preservation of an average level of psychological intelligence with low emotional intelligence of adolescents is explained by the abundance of psychological information in the Internet space in which adolescents spend most of their time. Data on the negative relationship of hostility and criticism of the mother with the peculiarities of emotional intelligence and psychological reasonableness are also confirmed: parents who reject, ignore and criticize a teenager can mainly raise teenagers with a low level of emotional intelligence who do not seek to discuss their problems.

Keywords: emotional intelligence, social intelligence, psychological reasonableness, parenting style, child-parent relations, empathy

For citation. Kagermazova, L. Ts. & Pronenko, E. A. (2024). The relationship of emotional intelligence and psychological reasonableness of adolescents with the peculiarities of child-parent relations. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 38–48. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-38-48>

Введение

В современном стремительно меняющемся мире важным является воспитание адаптивной, гибкой к изменениям личности. Несомненно, на способность к адаптации влияет множество факторов, однако, как показывают Путилова, Виндекер и Сморгалова (2019), адаптация невозможна без понимания человеком своего внутреннего мира, умения анализировать свой опыт, способности к эмоциональной регуляции. К тому же данные характеристики остаются важными в аспекте межличностных отношений, поскольку для того, чтобы понимать другого человека, его эмоции, проблемы, в первую очередь, необходимо понимать самого себя. В связи с этим, актуальным становится исследование таких индивидуально-психологических характеристик как психологическая разумность и эмоциональный интеллект. Особо важным представляется изучение этих характеристик в подростковом возрасте, поскольку именно этот период является наиболее значимым для эмоционального развития, что объясняется потребностью подростков в психологическом благополучии, а также в развитии эмпатии, рефлексии и самоконтроля в процессе коммуникации (Андреева, 2003).

Теоретические взгляды на феномен эмоционального интеллекта. Изначально исследование эмоционального интеллекта шло в рамках развития теории социального интеллекта. Однако до 1990 года термин «эмоциональный интеллект» не имел определения и упоминался в литературе как нечто абстрактное (Наймушина, 2020). Salovey & Mayer (1990) первыми дали развернутое определение данного термина, обозначив эмоциональный интеллект как подмножество социального интеллекта, включающее в себя способность

контролировать и отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для руководства своими действиями. Так модель эмоционального интеллекта Mayer & Salovey (1995) включает следующие компоненты:

1. Восприятие и выражение эмоций – это процесс, в ходе которого мы осознаем и выражаем свои эмоциональные состояния, чувства и мысли, а также можем выявлять и понимать эмоции других людей, эмоции, передаваемые в произведениях искусства.

2. Ассимиляция эмоций в мышлении – использование эмоций для определения приоритетов продуктивного мышления, генерирование эмоций как вспомогательного средства для мотивации.

3. Понимание и анализ эмоций – это способность распознавать и вербализовать эмоции, включая сложные эмоции и чувства, а также способность понимать взаимосвязи между эмоцией и причиной ее возникновения.

4. Рефлексивная регуляция эмоций — это способность оставаться открытым для своих чувств, при этом контролируя их.

Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg (2006) выделяет пять составляющих эмоционального интеллекта, к которым относятся следующие:

- способность управлять эмоциями;
- осведомленность в области чувств;
- эмпатия;
- способность к самомотивации;
- способность распознавать эмоции других людей.

Martinez (1997) относится к эмоциональному интеллекту как к набору некогнитивных навыков, умений и компетенций, которые влияют на способность человека справляться с требованиями и давлением окружающей среды.

Гарскова (1990) определяет эмоциональный интеллект как способность не только понимать личность через анализ выражаемых эмоций, но и управлять эмоциональной сферой на основе этого анализа.

Андреева (2011), проанализировав теории эмоционального интеллекта разных авторов, выделила общие аспекты в понимании данного феномена. Главное, что объединяет большинство точек зрения, это идея о том, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают способностью понимать собственные эмоции и чувства, а также настроение других людей, выражать свои эмоции и управлять ими, что будет способствовать лучшей адаптивности и эффективности в общении и деятельности.

Из всей совокупности элементов, определяемых авторами разных концепций как составляющие эмоционального интеллекта, способность контролировать чувства и эмоции является центральным, поскольку становится необходимым условием для протекания других процессов. По мнению Nyklíček & Denollet (2009) этот аспект тесно связан с феноменом психологической разумности.

По мнению исследователей Nyklíček & Denollet (2009) связь между психологической разумностью и эмоциональным интеллектом объясняется общим структурным компонентом – стремлением отслеживать и понимать эмоции и чувства. Так, уровень развития эмоционального интеллекта влияет на доступность чувственного опыта личности: лицам с более высокими показателями эмоционального интеллекта в большей степени доступны чувственные и эмоциональные переживания.

Определение и факторы психологической разумности. Определение психологической разумности Applebaum (1973) является наиболее используемым, оно включает в себя способность человека видеть взаимосвязи между своими мыслями, чувствами и действиями. В теории психологической разумности этого автора акцент делается на самосознание личности, однако, некоторые авторы больше фокусируются на стремлении понять других. Так, Gough (1975) определил психологически настроенного человека как того, кто интересуется внутренними потребностями, мотивами и опытом других людей, а также дает обратную связь на эти характеристики. Психологическая разумность по данным Beitel, Ferrer, & Сесеро (2005) в самом широком смысле включает в себя осознание и понимание психологических процессов как других людей, так и собственных. Wolitzky & Reuben (1974) определяют психологическую разумность как тенденцию понимать или объяснять поведение в психологических терминах, то есть, рассматривать поведение как выражение и передачу информации о потребностях, желаниях, целях, намерениях, конфликтах, защитных стратегиях рассматриваемого лица. Rogawski (1982) утверждает, что наивысший уровень психологической разумности – это способность вербализовать свой внутренний опыт как продукт собственного разума, а не как результат чьих-то действий, т. е. психологическая разумность связана с локусом контроля. Farber (1985) предложил наиболее всеобъемлющее определение психологической разумности, которое включает склонность размышлять о значении и мотивации поведения, мыслей и чувств самого себя и других. Shill & Lumley (2002) выделяют пять составляющих психологической разумности, в которые входит:

- стремление понимать себя и других;
- открытость новым идеям и способность меняться;
- субъективная доступность к чувствам;
- вера в пользу обсуждения своих проблем;
- интерес к мотивации собственного поведения и поведения других.

В России интерес к исследованию данного феномена начал расти относительно недавно. По данным Новиковой и Корниловой (2014), которые адаптировали методику «Шкала психологической разумности», психологическая разумность личности должна быть связана с такими феноменами как толерантность к неопределенности, эмоциональный и личностный интеллект.

Развитие эмоционального интеллекта и психологической разумности начинается в раннем детстве, однако именно подростковый возраст является наиболее важным этапом в становление данных личностных особенностей. В этот период развивается способность корректно интерпретировать как собственные эмоции и чувства, так и чувства других людей, формируется умение использовать информацию, связанную с эмоциями, для анализа и принятия решений (Клыпа, Стежко, 2019). При этом стоит понимать, что на развитие эмоционального интеллекта и психологической разумности в подростковом возрасте значительное влияние будет оказывать среда, в которой находится ребенок. Особо важным оказывается влияние особенностей воспитания родителей, в частности матери, отношения с которой в подростковом возрасте закономерно видоизменяются. Так, например, от эмпатичности родителей по отношению к своему ребенку будет зависеть сформированность этой черты у человека в будущем (Загвоздкин, 2008).

В связи с этим *цель настоящего исследования* – изучить взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологической разумности у подростков с особенностями отношения матери к ребенку.

Исходя из этого, нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Неприятие и отвержение матерью ребенка будет отрицательно связано с показателями эмоционального интеллекта и психологической разумности подростка.
2. Непоследовательность материнского стиля воспитания будет иметь отрицательную взаимосвязь со способностью к эмоциональной регуляции подростка.
3. Принятие матерью ребенка будет иметь положительную связь с показателями психологической разумности подростка.

Материалы и методы

Эмпирическим объектом исследования стали подростки в возрасте от 13 до 15 лет ($n = 43$) как мужского ($n = 23$), так и женского ($n = 20$) пола. Выбор именно этой возрастной группы обусловлен важностью исследования показателей эмоционального интеллекта и психологической разумности в период наибольшего развития этих индивидуально-психологических характеристик. В процессе интимно-личностного общения, которое является ведущим типом деятельности подростков, накапливается опыт относительно проявлений различных чувств и эмоций, а также появляется потребность в развитии навыка эмоционального регулирования. Развитие эмоционального интеллекта и психологической разумности в этот период объясняется также тем, что отвечающие за согласование эмоций связи между миндалевидным телом и неокортексом активно формируются в подростковом возрасте до начала юности.

Для выявления вероятностной связи между показателями были применены методы математической статистики, включая корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. Для анализа данных была использована программа статистического анализа SPSS Statistica.

Для исследования эмоционального интеллекта подростков применялась методика «Эмоциональный интеллект подростков» Садокова, Воронкина (2015), при помощи которой можно получить данные относительно следующих компонентов:

1. Уровень эмоционального интеллекта.
2. Понимание своих эмоций и эмпатия.
3. Способность к эмоциональной регуляции.
4. Использование эмоций в деятельности.
5. Пластичность.

В качестве инструмента исследования психологической разумности нами была выбрана методика «Шкала психологической разумности, ШПР/PMS» в адаптации Новиковой, Корниловой (2014). В качестве исследуемых проявлений психологической разумности можно выделить:

1. Общий уровень психологической разумности.
2. Заинтересованность в сфере переживаний.
3. Доступность переживаний.
4. Польза от обсуждения переживаний.
5. Желание обсуждать переживания.
6. Открытость новому опыту (Новикова, Корнилова, 2014).

Для исследования особенностей материнского воспитания была применена методика «Подростки о родителях» Вассермана, Горьковой, Ромицыной (2001).

Результаты исследования

В результате проведенного исследования нами были обнаружены следующие данные относительно уровня эмоционального интеллекта и психологической разумности у подростков. Исходя из средних значений показателя

телей эмоционального интеллекта, представленных в таблице 1, можно сделать вывод о тенденции к снижению всех факторов эмоционального интеллекта у современных подростков.

Таблица 1

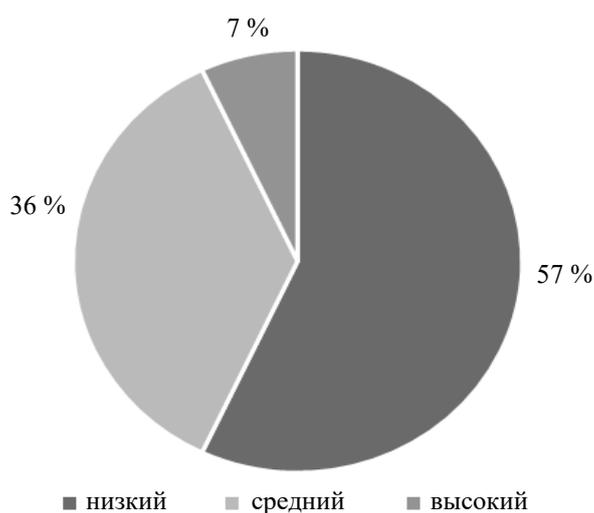
Распределение средних значений, полученных по методике «Эмоциональный интеллект подростков»

Шкала	М	Значение уровня
Эмоциональный интеллект (ЭИ)	121	низкий
Понимание своих эмоций и эмпатия	31	низкий
Способность к эмоциональной регуляции	30	низкий
Использование эмоций в деятельности	32	низкий
Пластичность	28	низкий

Данную тенденцию отражает также и распределение низких, средних и высоких значений, полученных по общей шкале эмоционального интеллекта, в нашей выборке. Эти данные представлены на рисунке 1. Более половины подростков обладают низким эмоциональным интеллектом ($n = 25$), а высокий показатель встречается лишь у 3 подростков. Подобная тенденция может быть вызвана смещением поля общения детей в интернет-пространство, из-за чего они обладают меньшим опытом проявления эмоций в реальном мире.

Рисунок 1

Распределение уровней развития эмоционального интеллекта у подростков



Также нами были вычислены средние значения по выборке, полученные по методике «Шкала психологической разумности, ШПР/PMS», они представлены в таблице 2. Так оказалось, что при тенденции к снижению эмоционального интеллекта показатели психологической разумности сохраняются на среднем уровне, а стремление обсуждать свои проблемы является высоко проявленной характеристикой детей 13–15 лет.

Таблица 2

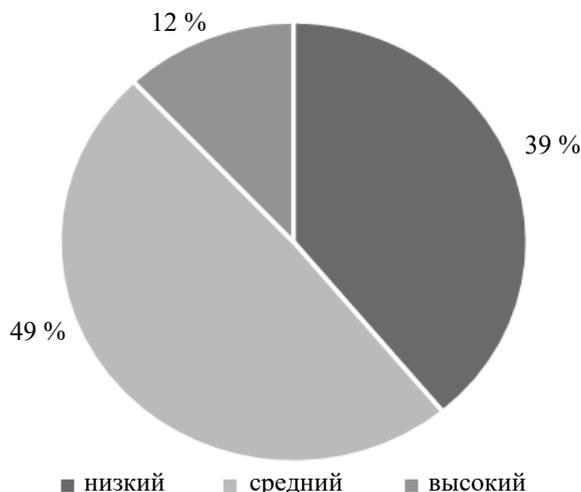
Распределение средних значений, полученных по методике «Шкала психологической разумности, ШПР/PMS»

Шкала	М	Значение уровня
Психологическая разумность	80	средний
Заинтересованность в сфере переживаний	14	средний
Доступность переживаний	11	средний
Польза от обсуждения переживаний	12	средний
Желание обсуждать переживания	15	высокий
Открытость новому опыту	11	средний

Данные о распределении уровней развития интегрального показателя психологической разумности, которые отображены на рисунке 2, также отображают выявленную закономерность о преобладании среднего уровня психологической разумности.

Рисунок 2

Распределение уровней развития психологической разумности у подростков



С целью исследования взаимосвязей эмоционального интеллекта и психологической разумности с особенностями отношения матери к подростку, нами была использована методика «Подростки о родителях», с дальнейшим применением корреляционного анализа Спирмена. Полученные результаты отображены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа

Корреляции	Сила связи	Уровень значимости	Описание
ЭИ & враждебность	-,586	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя отрицательная связь
ЭИ & непоследовательность	-,569	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя отрицательная связь
ЭИ & близость	,362	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
ЭИ & критика	-,437	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Понимание эмоций & враждебность	-,659	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя отрицательная связь
Понимание эмоций & непоследовательность	-,490	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Понимание эмоций & близость	,459	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная положительная связь
Понимание эмоций & критика	-,498	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Понимание эмоций & ПР	,570	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя положительная связь
Понимание эмоций & желание обсуждать	,442	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная положительная связь
Эмоциональная регуляция & враждебность	-,476	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Эмоциональная регуляция & непоследовательность	-,765	$p \leq 0,01$	Статистически значимая сильная отрицательная связь

Продолжение таблицы 3

Корреляции	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Эмоциональная регуляция & критика	-,327	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Эмоциональная регуляция & ПР	,352	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
Эмоциональная регуляция & желание обсуждать	,303	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
использование Эмоций в деят. & позитивный интерес	,401	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная положительная связь
использование Эмоций в деят. & ПР	,336	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
пластичность & враждебность	-,428	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Пластичность & непоследовательность	-,389	$p \leq 0,01$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Пластичность & критика	-,336	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная отрицательная связь
Пластичность & ПР	,365	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
ПР & враждебность	-,823	$p \leq 0,01$	Статистически значимая сильная отрицательная связь
ПР & близость	,674	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя положительная связь
ПР & критика	-,629	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя отрицательная связь
Желание обсуждать & враждебность	-,715	$p \leq 0,01$	Статистически значимая сильная отрицательная связь
Желание обсуждать & критика	-,674	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя отрицательная связь
ЭИ & ПР	,535	$p \leq 0,01$	Статистически значимая средняя положительная связь

Как видно из таблицы, нами было выявлено множество значимых корреляций, подтверждающих связь особенностей отношения матери к подростку с показателями эмоционального интеллекта и психологической разумности у ребенка.

Враждебность матери по отношению к подростку выражается в дистанцировании, отчуждении матери от ребенка. Обнаруженные статистически значимые средние отрицательные связи между показателями враждебности и эмоциональным интеллектом, пониманием эмоций, говорит нам о том, что чем больше мать будет отдаляться от подростка, тем ниже будет его эмоциональный интеллект, что выражается в неосознавании как своих, так и чужих эмоций. Статистически значимые отрицательные корреляции высокой силы обнаружены между враждебностью и интегральным показателем психологической разумности, готовностью к обсуждению трудностей подростком. Выражаемое подростком желание обсуждать проблемы также отрицательно коррелирует с критическим отношением матери. Непостоянность стиля воспитания, которое проявляется в непоследовательности матери, имеет статистически значимую среднюю отрицательную связь с общим показателем развития эмоционального интеллекта, а также статистически значимую сильную отрицательную связь с навыками регуляции эмоционального состояния. В этом случае подросток будет более эмоционально устойчив, сможет проявлять сознательный контроль эмоциональных проявлений, если стиль воспитания матери будет мало изменчив. Психологическая разумность подростков положительно связана с близостью матери, и отрицательно коррелирует с ее критичностью.

Обсуждение результатов

Полученные данные говорят нам о том, что психологическая разумность может быть выше у тех подростков, чьи матери больше проявляют принятие своего ребенка. Также крайне интересной нам представляется обнаруженная положительная связь умеренной силы между позитивным интересом матери и применением эмоций в деятельности подростка. Таким образом, чем больше мать проявляет снисходительную гиперопеку, которая представлена шкалой позитивного интереса, тем больше подросток включает эмоции при выполнении задач.

Неожиданными оказались результаты соотнесения уровней эмоционального интеллекта подростков с их психологической разумностью. Так, нами была установлена положительная связь между этими показателями, что подтверждается данными других авторов, которые дают различные объяснения причин связи эмоционального интеллекта и психологической разумностью (Андреева, 2011). При этом, мы также отмечаем низкий уровень развития эмоционального интеллекта среди подростков при сохранении среднего показателя психологической разумности. По данным Фофановой и Поздняковой (2017) снижение эмоционального интеллекта может объясняться вовлеченностью молодых людей в электронные социальные сети. При этом, в интернет-среде активно распространяется психологический контент (Туракулова, 2023). Именно этот факт может объяснять средний уровень сформированности психологической разумности у подростков при тенденции к снижению эмоционального интеллекта: подростки заменяют реальное общение виртуальным, таким образом, упуская возможность в восприятии живых чувств, но, при этом, они пассивно получают психологические знания.

Обнаруженные нами данные о связи отношения матери с эмоциональным интеллектом и психологической разумностью, также находят свое подтверждение в исследованиях различных авторов. Так, по данным Gottman (1997) родители, которые игнорируют своего ребенка, критикуют или не оказывают им поддержки не могут воспитать ребенка с высоким или средним уровнем эмоционального интеллекта. Это объясняет полученные нами корреляции между эмоциональным интеллектом, психологической разумностью подростков и враждебностью, критикой матери. При этом, принимающий, ненавязчиво интересующийся проблемами подростка родитель, одним своим примером влияет на развитие более высокого уровня эмоционального интеллекта (Gottman, 1997).

Lee, Li, & Thammarajaya (2013) обнаружили значительную связь между заботливым родительским воспитанием и более высоким эмоциональным интеллектом. Martinez-Pons (1998) считает, что для успешного развития эмоционального интеллекта подростка родителю необходимо применять моделирование, поощрение, фасилитацию, вознаграждение. Под моделированием авторами понималось повседневное родительское поведение, которое выражается в проявлении внимания к настроению и эмоциям подростков, а также разъяснение и регулирование их. Объясняется это тем, что ребенок, чьи родители демонстрируют конструктивное поведение, связанное с эмоциональным интеллектом, в повседневной жизни, скорее всего, будут имитировать его как часть своего собственного поведенческого репертуара. По мнению автора, разговоры о чувствах с подростком будут способствовать развитию его психологической компетентности.

В исследованиях связи стилей привязанности взрослых и психологической разумности выросших детей обнаружено, что ранний опыт взаимодействия с родителями влияет на формирование психологической разумности больше, чем детско-родительские отношения во взрослом возрасте. Таким образом, положительный опыт в отношениях со взрослыми может помочь отдельным личностям развивать навыки психологической разумности (Bourne, Berry & Jones, 2013).

Таким образом, выдвинутые нами гипотезы о связи показателей эмоционального интеллекта и психологической разумности подростков с особенностями отношения матери нашли свое подтверждение. Подростки, чьи отношения с матерью характеризуются отчуждением, осуждением или непостоянством будут демонстрировать снижение навыков распознавания чувств, эмоциональной регуляции, а также нежелание обсуждать проблемы.

Заключение. Проведенное нами исследование увеличивает количество данных о психологической разумности – феномене, который еще недостаточно освещен в российских исследованиях. Его связи с эмоциональным интеллектом указывают на некоторый общий фактор, который стоит за этими характеристиками. Связи стилей воспитания матери с эмоциональным интеллектом и психологической разумностью показывают, что отношения в семье могут оказывать значительное влияние на развитие умения понимать эмоции и управлять ими в подростковом возрасте.

Список литературы

- Андреева, И. Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюцк: ПГУ.
- Андреева, И. Н. (2003). Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков. В *Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции* (С. 194–196), 5. Минск: Женский институт «Энвила».
- Вассерман, Л. И., Горьковская, И. А., и Ромицына, Е. Е. (2001). *Подростки о родителях*. СПб.: ФАРМиндекс.
- Гарскова, Г. Г. (1999). Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. В *Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции* (С. 26–29). СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета.
- Загвоздкин, В. К. (2008). Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания. *Культурно-историческая психология*, 4(2), 97–103.
- Клыпа, О. В., и Стежко, П. А. (2019). Анализ проблемы эмоционального интеллекта современных подростков. *Проблемы современного педагогического образования*, 64(3), 297–301.
- Наймушина, Л. М. (2020). История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке. *Педагогика: история, перспективы*, 3(4), 63–70.

Новикова, М. А., и Корнилова, Т. В. (2014). «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника). *Психологический журнал*, 35(1), 95–110.

Путилова, О. В., Виндекер, О. С. и Сморгалова, Т. Л. (2019). Исследование психологической разумности в связи с разными типами рефлексии. В *Российский человек и власть в контексте радикальных изменений в современном мире: сборник научных трудов XXI российской научно-практической конференции* (с. 276–285). Екатеринбург: Гуманитарный университет.

Садокова, А. В., и Воронкина, П. М. (2015). Методика исследования эмоционального интеллекта подростков. *Психологическая диагностика*, 4, 106–125.

Туракулова, И. (2023). Психологическое просвещение как составляющая психологической помощи населению. *Journal of Pedagogical and Psychological Studies*, 1(12), 11–15.

Фофанова, Г. А., Позднякова, А. В. (2017). Эмоциональный интеллект студентов с различной степенью вовлеченности в электронные социальные сети. *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*, 1, 120–126.

Applebaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept, and essence. *International Journal of Psychoanalysis*, 54, 35–46.

Beitel, M., Ferrer, E., & Cecero, J. J. (2005). Psychological mindedness and awareness of self and others. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 739–750. <https://doi.org/10.1002/jclp.20095>

Bourne, K., Berry, K., & Jones, L. (2013). The relationships between psychological mindedness, parental bonding and adult attachment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 87(2), 167–177. <https://doi.org/10.1111/papt.12007>

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245. https://doi.org/10.1207/s15326985sep4104_4

Farber, B. A. (1985). The genesis, development, and implications of psychological mindedness in psychotherapists. *Psychotherapy*, 22, 170–177.

Gottman, J. (1997). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz*. Munchen: Heyne.

Gough, H. (1975). *California Psychological Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Lee, S. J., Li, L., & Thammawijaya, P. (2013). Parenting styles and emotional intelligence of HIV-affected children in Thailand. *AIDS Care*, 25(12), 1536–1543. <https://doi.org/10.1080/09540121.2013.793264>

Martinez, M. N. (1997). The smarts that count. *HR Magazine*, 42(11), 72–8.

Martinez-Pons, M. (1998). Parental Inducement of Emotional Intelligence. Imagination. *Cognition and Personality*, 18(1), 3–23. <https://doi.org/10.2190/u2lj-3b8u-m9mg-dmjg>

Mayer, J. D., Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/s0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(05)80058-7)

Nyklíček, I., & Denollet, J. (2009). Development and evaluation of the Balanced Index of Psychological Mindedness (BIPM). *Psychological Assessment*, 21(1), 32–44. <https://doi.org/10.1037/a001441810.1037/a0014418>

Rogawski, A. S. (1982). Current status of brief psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 46(4), 331–351.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.

Shill, M. A., & Lumley, M. A. (2002). The Psychological Mindedness Scale: Factor structure, convergent validity and gender in a non-psychiatric sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 75(2), 131–150. <https://doi.org/10.1348/147608302169607>

Wolitzky, D. L., & Reuben, R. (1974). Psychological-Mindedness. *Journal of Clinical Psychology*, 30(1), 26–30.

References

Andreeva, I. N. (2003). The relationship between social competence and emotional intelligence in adolescents. *A woman. Education. Democracy: Proceedings of the 5th International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference* (pp.194–196). Minsk: Women's Institute "Envila".

Andreeva, I. N. (2011). *Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology*. Novopolotsk: PSU.

Applebaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept, and essence. *International Journal of Psychoanalysis*, 54, 35–46.

Beitel, M., Ferrer, E., & Cecero, J. J. (2005). Psychological mindedness and awareness of self and others. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 739–750. <https://doi.org/10.1002/jclp.20095>

Bourne, K., Berry, K., & Jones, L. (2013). The relationships between psychological mindedness, parental bonding and adult attachment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 87(2), 167–177. <https://doi.org/10.1111/papt.12007>

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245. https://doi.org/10.1207/s15326985sep4104_4

- Farber, B. A. (1985). The genesis, development, and implications of psychological mindedness in psychotherapists. *Psychotherapy*, 22, 170–177.
- Fofanova, G. A., Pozdnyakova, A. V. (2017). Emotional intelligence of students with varying degrees of involvement in electronic social networks. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology*, 1, 120–126.
- Garskova, G. G. (1999). Introduction of the concept of “emotional intelligence” into psychological theory. In *Ananiev readings: abstracts of the scientific and practical conference* (pp. 26–29). St. Petersburg: St. Petersburg University Press.
- Gottman, J. (1997). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz*. Munchen: Heyne.
- Gough, H. (1975). *California Psychological Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Klypa, O. V., Stitch, P. A. (2019). Analysis of the problem of emotional intelligence of modern adolescents. *Problems of modern pedagogical education*, 64(3), 297–301.
- Lee, S. J., Li, L., & Thammawijaya, P. (2013). Parenting styles and emotional intelligence of HIV-affected children in Thailand. *AIDS Care*, 25(12), 1536–1543. <https://doi.org/10.1080/09540121.2013.793264>
- Martinez, M.N. (1997). The smarts that count. *HR Magazine*, 42(11), 72–8.
- Martinez-Pons, M. (1998). Parental Inducement of Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 18(1), 3–23. <https://doi.org/10.2190/u2lj-3b8u-m9mg-dmjg>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/s0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(05)80058-7)
- Naimushina, L. M. (2020). The history of the formation of the concept of “emotional intelligence” in psychological science. *Pedagogy: history, prospects*, 3(4), 63–70.
- Novikova, M. A., Kornilova, T. V. (2014). “Psychological reasonableness” in the structure of intellectual and personal potential (adaptation of the questionnaire). *Psychological Journal*, 35(1), 95–110.
- Nyklíček, I., & Denollet, J. (2009). Development and evaluation of the Balanced Index of Psychological Mindedness (BIPM). *Psychological Assessment*, 21(1), 32–44. <https://doi.org/10.1037/a001441810.1037/a0014418>
- Putilova, O. V., Vindeker, O. S. & Smorkalova, T. L. (2019). The study of psychological reasonableness in connection with different types of reflection. In *Russian man and power in the context of radical changes in the modern world: a collection of scientific papers of the XXI Russian Scientific and Practical conference* (pp. 276–285). Yekaterinburg: University of the Humanities.
- Rogawski, A. S. (1982). Current status of brief psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 46(4):331–351.
- Sadokova, A.V., Voronkina, P. M. (2015). The methodology of the study of emotional intelligence of adolescents. *Psychological diagnostics*, 4, 106–125.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Shill, M. A., & Lumley, M. A. (2002). The Psychological Mindedness Scale: Factor structure, convergent validity and gender in a non-psychiatric sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 75(2), 131–150. <https://doi.org/10.1348/147608302169607>
- Turakulova, I. (2023). Psychological education as a component of psychological assistance to the population. *Journal of Pedagogical and Psychological Studies*, 1(12), 11–15.
- Wasserman, L. I., Gorkova, I. A., & Romitsyna, E. E. (2001). *Teenagers about their parents*. St. Petersburg: Farmindex.
- Wolitzky, D. L., & Reuben, R. (1974). Psychological-Mindedness. *Journal of Clinical Psychology*, 30(1), 26–30.
- Zagvozdkin, V. K. (2008). Emotional intelligence and its development in the context of family education. *Cultural-Historical Psychology*, 4(2), 97–103.

Об авторах:

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, профессор РАО, профессор кафедры психологии, Чеченский государственный педагогический университет (364024, Российская Федерация, г. Грозный, пр. Исаева, 62), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1000), laura07@yandex.ru

Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственный технический университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1000), [ScopusID](https://scopusid.org/0000-0001-9151-1000), [AutorID](https://autorid.org/0000-0001-9151-1000), heimag@yandex.ru

Поступила в редакцию 17.11.2023

Поступила после рецензирования 15.12.2023

Принята к публикации 16.12.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Laura Tsraevna Kagermazova, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Psychology, Chechen State Pedagogical University (62, Isaeva Ave., Grozny, 364024, Russian Federation), [ORCID](#), laura07@yandex.ru

Evgeny Aleksandrovich Pronenko, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the General and Counseling Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation), [ORCID](#), [ScopusID](#), [AutorID](#), heimag@yandex.ru

Received 17.11.2023

Revised 15.12.2023

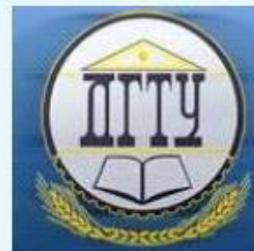
Accepted 16.12.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Научная статья



УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-49-59>

Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости младших школьников

Галина П. Звездина

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

✉ galzvezdina@yandex.ru

Аннотация

Введение. В настоящее время актуальным объектом исследования является изучение психологических детерминант, способствующих формированию компьютерной игровой зависимости у детей и подростков. Наименее изученным является младший школьный возраст относительно приобщения к интернет-среде и, в частности, к компьютерным играм. Выявление психологических детерминант, способствующих формированию игровой зависимости у младших школьников, является актуальной проблемой в связи с профилактикой формирования деструктивного поведения еще на ранних этапах обучения в школе.

Цель. Выявить психологические детерминанты, обуславливающие формирование компьютерной игровой зависимости у младших школьников.

Материалы и методы. Выборку эмпирического исследования составили обучающиеся 3-х классов городской школы, в количестве 78 человек, средний возраст – 9,8 лет. Для достижения целей исследования использовались следующие методики: тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришиной; методика «Компьютерная игровая зависимость» О. М. Видовой; методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н. В. Кулешовой. Для математической обработки данных были применены U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена.

Результаты исследования. По данным проведенного психологического тестирования были выделены три группы младших школьников с разным уровнем компьютерной игровой активности – низким, средним и высоким. Согласно критериям опросника «Уровень компьютерной игровой зависимости», высокий уровень, который соотносится с компьютерной игровой зависимостью, был выявлен у 26,1 % респондентов. Описаны результаты сравнительного анализа выраженности показателей увлеченности компьютерными играми.

Обсуждение результатов. Установлено, что группы с разным уровнем компьютерной игровой активности различаются степенью увлеченностью компьютерными играми. Так, чем выше уровень игровой активности, тем выше уровень эмоциональной привлекательности компьютерных игр и целенаправленности на игровую деятельность, и тем ниже самоконтроль игрового поведения, то есть неспособность самостоятельно завершить игровую деятельность. Полученные результаты свидетельствуют о том, что данные психологические характеристики выступают детерминантами компьютерной игровой зависимости младших школьников.

Ключевые слова: компьютерная игровая активность, младшие школьники, степень увлеченности, компьютерная игровая зависимость, психологические детерминанты

Для цитирования. Звездина, Г. П. (2024). Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости младших школьников. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 49–59. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-49-59>

Psychological Determinants of Computer Gaming Addiction of Children in Primary School

Galina P. Zvezdina 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ galzvezdina@yandex.ru

Abstract

Introduction. Currently, the relevant object of research is the studying of psychological determinants that contribute to the formation of computer gaming addiction in children and adolescents. The younger school age is the least studied in terms of familiarization with the Internet environment and, in particular, computer games. The identification of psychological determinants that contribute to the formation of gambling addiction among younger students is an urgent problem in connection with the prevention of the formation of destructive behavior even at the early stages at school.

Objective. Identify psychological determinants that cause the formation of computer gaming addiction in younger schoolchildren.

Materials and methods. A sample of an empirical study was made up of students of 3 classes of the city school, in the amount of 78 people, the average age was 9.8 years. To achieve the goals of the study, the following methods were used: a test questionnaire of the degree of enthusiasm for computer games by A.V. Grishina; methodology “Computer game addiction” by O. M. Vidova; Technique “What is good and what is bad”, adapted by N.V. Kuleshova. For mathematical data processing, the Mann-Whitney U test and the r-Spearman rank correlation coefficient were used.

Results. According to the conducted psychological testing, three groups of younger schoolchildren with different levels of computer gaming activity were identified – low, medium and high. According to the criteria of the questionnaire “The level of computer gaming addiction”, a high level, which correlates with computer gaming addiction, was detected in 26.1 % of respondents. The results of a comparative analysis of the severity of indicators of computer game addiction are described.

Discussion. It was found that groups with different levels of computer gaming activity differ in the degree of enthusiasm for computer games. So, the higher the level of gaming activity, the higher the level of emotional attractiveness of computer games and focus on gaming activities, and the lower the self-control of gaming behavior, that all is the inability to independently complete gaming activities. The results obtained are indicated that these psychological characteristics are the determinants of computer gaming addiction in younger schoolchildren.

Keywords: computer gaming activity, primary school children, degree of enthusiasm, computer gaming addiction, psychological determinants

For citation. Zvezdina, G. P. (2024). Psychological Determinants of Computer Gaming Addiction of Children in Primary School. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 49–59. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-49-59>

Введение

В настоящее время увлечение компьютерными играми является довольно популярным среди детей, поэтому их компьютерная игровая активность существенно возросла. Влияние увлечения детей и подростков компьютерными играми на развитие личности двойственно оценивается в науке. Ученые, с одной стороны, отмечают, что компьютерные игры содействуют самореализации ребёнка, его социализации, развитию способностей и навыков, но, вместе с тем, они имеют и отрицательные последствия, которые можно отнести к трем группам: физиологические, психологические и социальные. Эти последствия в совокупности могут вести к формированию игровой компьютерной зависимости, что в свою очередь снижает социальную адаптированность ребенка, его социальную активность, вызывает рост агрессивности и приводит к разнообразным девиациям.

Основной формой развития ребенка является игра. Теоретические позиции относительно игры и ее значения для развития ребенка были заложены классиками отечественной психологии. Представления об особенностях игры младших школьников в условиях киберсоциализации рассматриваются в трудах современных исследователей. Жеребченко и Кузнецова (2015) изучали психологические факторы, определяющие отношение младших школьников к компьютерным играм. Авторами было установлено, что на отношение к компьютерным играм влияет эмоциональная устойчивость, гендерная принадлежность и социальная позиция в групповом взаимодействии.

Смирнова и Радева (2000) изучили компьютерные игры, в которые играют младшие школьники и выделили обучающие игры, которые способствуют развитию детей и более легкому усвоению учебного материала.

Включенность в виртуальное пространство, влияние компьютерной игровой активности на социализацию и развитие современных детей младшего школьного возраста изучаются исследователями разных научных отраслей знания. С позиции социологии Шмарион и Землянская (2020) изучили особенности социализации младших школьников в виртуальном пространстве. Исследователи отмечают рискогенный характер влияния информационного контента, который потребляют современные школьники, а именно просмотр мультфильмов и пребывание в социальных сетях.

Психологические аспекты относительно компьютерных игр, как фактора негативного влияния на личность и социализацию детей, изучались Илюкович (2020), Дюпиной (2020), Розиной (2009) и Ивановой (2016). Изучая особенности социализации младших школьников, Т. П. Илюкович указывает, что агрессивные компьютерные игры могут способствовать формированию негативного компонента социальной идентичности детей.

С. А. Дюпина, анализируя влияние компьютерных игр на агрессивное поведение детей, приходит к выводу, что активные потребители игрового компьютерного контента проявляют разные виды агрессии – вербальную, физическую, косвенную. Они склонны проявлять раздражение, негативизм и чувство вины.

М. D. Griffiths, исследуя влияние видеоигр на агрессивное поведение игроков приходит к выводу о том, что на детей игры с насилием оказывают большее влияние (Griffiths, 1997), дети становятся более агрессивными после игры или просмотра видеоигр с применением насилия (Griffiths, 1998).

Изучая влияние компьютерных игр на структуру личности младшего школьника Розина (2009) отмечает, что активное увлечение детей играми отражается на личности ребенка, и проявляется в снижении самоконтроля, недостаточной эмоциональной зрелости, отсутствии стойкой мотивации и недостатке социального контакта и развития коммуникативных навыков.

Теоретические и эмпирические позиции рассмотрения компьютерной и интернет-зависимости представлены в трудах зарубежных (Griffiths, 1997; Griffiths, 1998; Wood, Griffiths, & Parke, 2007), и отечественных (Волкова и Гришина, 2019) исследователей.

Wood, Griffiths, & Parke (2007) на взрослой выборке изучали то, как дизайн и структура игры могут взаимодействовать с личностными характеристиками. Они рассматривали влияние гиперконкуренции, нарциссизма, реакции на вознаграждение и психологической поглощенности на выбор проблемной видеоигры. Проведя анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте Гришина и Волкова (2019) определили особенности развития субъектности в зависимости от степени компьютерной зависимости.

Проблема компьютерной и интернет-зависимости подростков и взрослых людей нашла отражение в современных исследованиях. Однако игровая компьютерная активность, степень увлеченности онлайн-играми младших школьников и изучение детерминант ее обуславливающих еще не получили должного освещения в современной психологической науке. Таким образом, предлагаемое исследование направлено на восполнение дефицита исследований по данной проблеме.

Цель исследования – изучение психологических детерминант формирования компьютерной игровой зависимости у младших школьников.

Объект исследования – младшие школьники в возрасте 9-10 лет.

Предмет исследования – психологические детерминанты игровой компьютерной зависимости младших школьников.

Гипотеза исследования: игровая компьютерная зависимость младших школьников может быть детерминирована низким уровнем самоконтроля в КИ, высокой эмоциональной вовлеченностью, целенаправленностью на КИ и низким уровнем сформированности основ социально-ориентированного поведения.

Материалы и методы

Для реализации поставленной цели исследования были использованы следующие диагностические методики:

1. Тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришиной.
2. Методика «Компьютерная игровая зависимость» О. М. Видовой.
3. Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» адаптированная Н. В. Кулешовой.

Математическая обработка данных включала стандартные методы математической статистики: подсчет среднего арифметического и стандартной ошибки. В ходе математической обработки применялись: статистический U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок, корреляционный анализ с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования

На первом этапе эмпирического исследования была проведена диагностика младших школьников на предмет выраженности компьютерной игровой активности и психологических процессов, сопровождающих это явление с помощью методики «Компьютерная игровая зависимость» О. М. Видовой. На основе полученных результатов исследуемая выборка школьников была разделена на три группы по критерию выраженности зависимости от компьютерных игр. Были определены три группы: с низким уровнем, средним и высоким уровнем игровой компьютерной зависимости. Распределение младших школьников по группам получило следующее соотношение. Более четверти респондентов (26,09 %) вошли в группу с высоким уровнем игровой зависимости, треть респондентов (30,43 %) имеют средний уровень и 43,48 % младших школьников не проявили игровой зависимости (рисунок 1).

Анализ выраженности показателей игровой компьютерной зависимости по выделенным группам показал, что у группы с низким уровнем или с нормативным поведением в отношении компьютерных игр по всем показателям методики наблюдаются низкие показатели (рисунок 2).

Рисунок 1

Распределение респондентов по уровню игровой зависимости

Распределение выборки респондентов (в %)

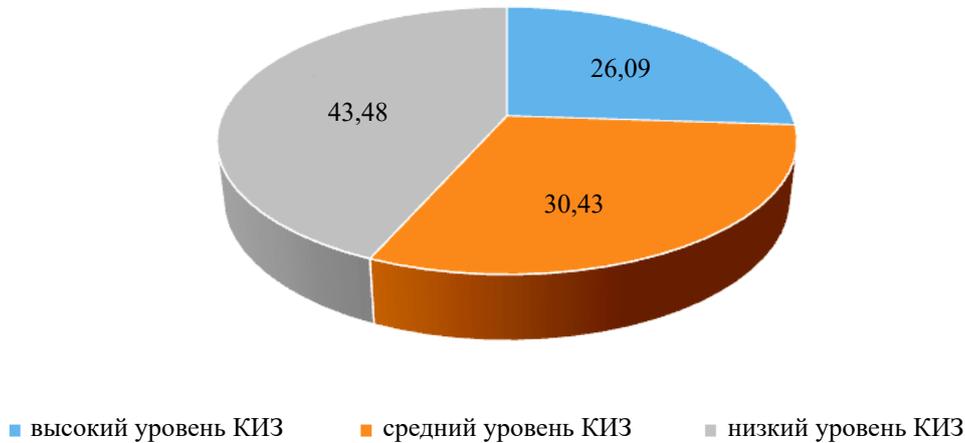
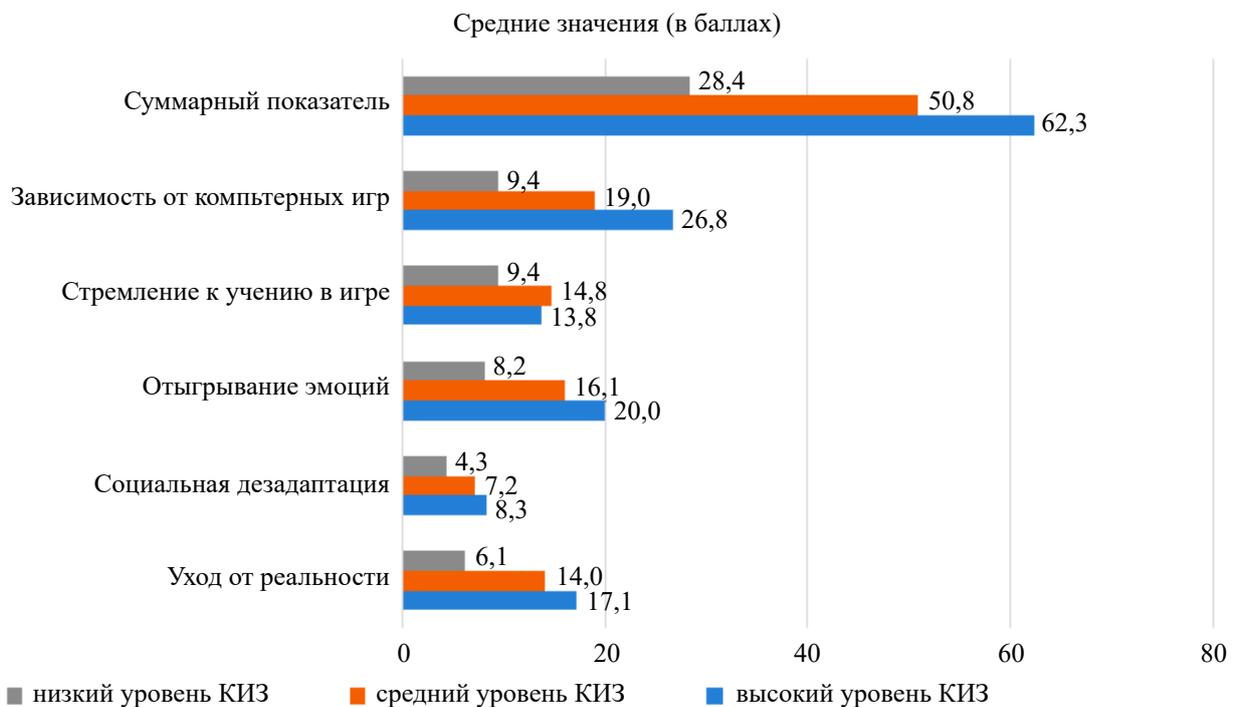


Рисунок 2

Выраженность показателей игровой активности у трех групп респондентов с разным уровнем игровой зависимости



Вторая группа со средним уровнем игровой компьютерной зависимости показали средний и высокий уровень выраженности шкал методики. Согласно результатам, шкалы – «уход от реальности», «социальная дезадаптация» имеют средние на границе высоких показатели. Шкалы «отыгрывание эмоций» и «стремление к учению в игре» обнаруживают высокие значения.

Третья группа младших школьников с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости показала высокую степень выраженности по шкалам – «уход от реальности», «социальная дезадаптация», «отыгрывание эмоций», «стремление к учению в игре».

Увлеченность компьютерными играми у выделенных групп респондентов была изучена с помощью методики «Тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми» А. В. Гришиной. На основе уравнения множественной регрессии автором методики были выделены индексы по степени интереса к компьютерным играм. Анализ результатов позволил выделить автору следующие 3 уровня вовлеченности в компьютерные игры: естественный (от 6 до 11 баллов), средний (от 12 до 21 баллов); и высокий который рассматривается как наличие зависимости (от 22 до 37 баллов).

Представим результаты подсчета индекса степени интереса к компьютерным играм у трех групп респондентов.

У группы с низким уровнем компьютерной игровой активности значения индекса интереса к компьютерным играм составляет 12,45 баллов.

$$I_{\text{кз}} = 0,21 \times 8,80 + 0,43 \times 17,70 + 0,08 \times 3,90 + 0,34 \times 7 + 0,3 = 12,45$$

Данный показатель соответствует среднему уровню, близкому к естественному, когда игра воспринимается скорее, как развлечение и увлечение игрой не имеет негативных последствий для респондентов.

Индекс увлеченности компьютерными играми у второй группы со средним уровнем КИЗ находится в пределах средних значений:

$$I_{\text{кз}} = 0,21 \times 11,57 + 0,43 \times 22,86 + 0,08 \times 4,29 + 0,34 \times 9,57 + 0,3 = 16,15$$

Индекс со значением 16,15 баллов свидетельствует о средней степени интереса младших школьников к компьютерным играм. Компьютерные игры являются важной частью жизни респондентов, их внимание сфокусировано на определенных видах компьютерных игр, но, при этом, исследуемая выборка не теряет контроля над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру.

Рисунок 3

Выраженность индекса увлеченности КИ у групп с разным уровнем компьютерной игровой зависимости

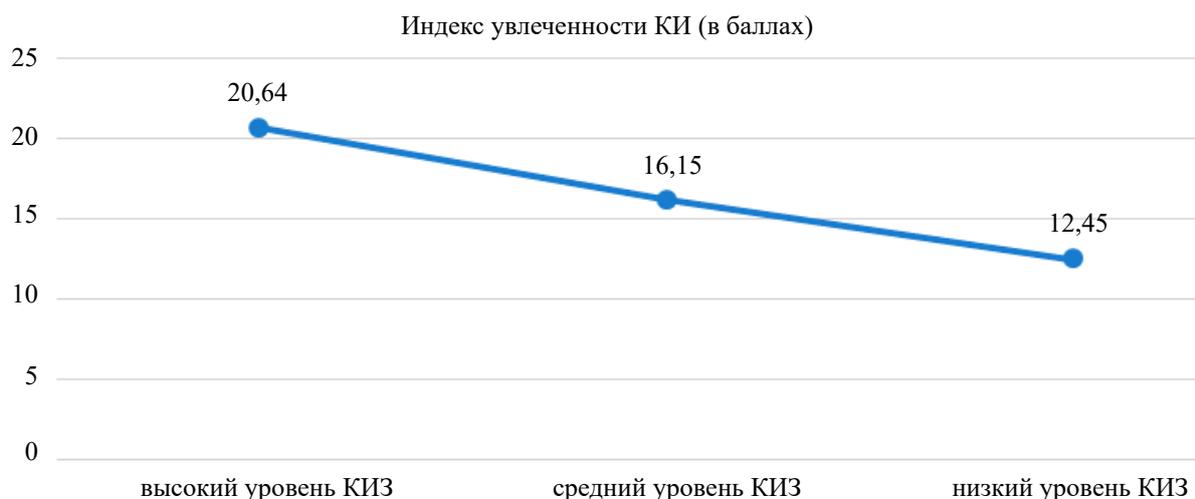
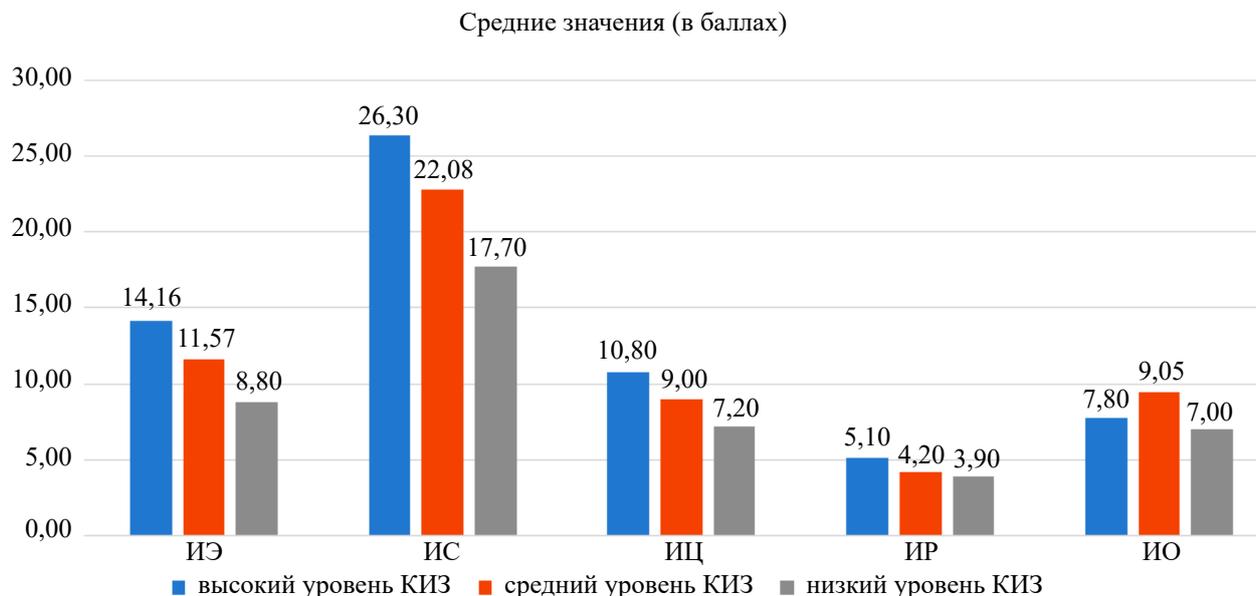


Рисунок 4

Степень интереса к компьютерным играм у подгрупп младших школьников с разным уровнем игровой зависимости



ИЭ – шкала эмоционального отношения к КИ

ИС – шкала самоконтроля в КИ

ИЦ – шкала целевой направленности на КИ

ИР – шкала родительского отношения к КИ

ИО – шкала предпочтения реального общения виртуальному в КИ

И, наконец, третья группа с высоким уровнем компьютерной игровой активности показала значение, находящееся на границе средних и высоких значений.

$$I_{\text{кз}} = 0,21 \times 14,1 + 0,43 \times 26,3 + 0,08 \times 5,1 + 0,34 \times 7,8 + 0,3 = 20,64$$

Данная группа входит в группу риска компьютерной игровой зависимости, что подтверждают и результаты, полученные по первой методике.

Рассмотрим выраженность шкал по изучению увлеченности младших школьников компьютерными играми в выделенных подгруппах с разным уровнем игровой зависимости. У группы с низким уровнем игровой компьютерной зависимости все показатели находятся в пределах средних и низких значений. Взаимодействуя с виртуальным пространством, такие респонденты могут контролировать время пребывания в информационной среде, в компьютерной игре у таких респондентов наблюдается умеренное стремление к достижению высоких результатов, у них как правило не выражена сверхцель победить любой ценой.

Первая группа респондентов демонстрирует низкие показатели по шкалам методики. Так, низкий показатель по шкале «эмоциональное отношение» указывает на незначительный уровень эмоциональной привлекательности компьютерных игр (КИ) для ребенка. Игра является одним из досуговых занятий. Также низкие показатели у респондентов данной группы наблюдаются по шкале уровня самоконтроля в КИ и шкале уровня целевой направленности на КИ. Низкий показатель свидетельствует о наличии самоконтроля над процессом КИ, ребенок может отвлечься от игры и, если это необходимо, способен спланировать окончание игры. Уровень предпочтения общения с героями КИ реальному общению у первой подгруппы имеет низкие значения, что говорит о том, что дети предпочитают реальное общение виртуальному. Компьютерные игры используются такими респондентами в дополнение к реальному общению со сверстниками.

У группы со средним уровнем выраженности компьютерной игровой активности все шкалы опросника имеют средние значения, что говорит о том, что такие респонденты способны регулировать свои отношения с компьютерной игрой. Игры являются для них привлекательными, но они используют их в качестве досуга, умеют разделять сферы активности, такие как учеба и отдых.

Выраженность показателей интереса к компьютерным играм у группы с высокой игровой зависимостью находится в пределах средних и высоких значений. Компьютерные игры имеют для респондентов эмоциональную привлекательность, они получают удовольствие от процесса игры. Высокие значения по шкалам самоконтроля и целенаправленности говорят о том, что респонденты плохо управляют своим поведением во время игры, им трудно отвлечься от игрового процесса, их все время тянет к игре. Шкала «уровень предпочтения общения с героями КИ реальному общению» имеет значения выше средних, что также свидетельствует о том, что респонденты данной группы больше предпочитают общаться в виртуальном пространстве.

У всех изучаемых групп, вне зависимости от уровня игровой компьютерной зависимости, шкала «уровень родительского отношения к тому, что дети играют в КИ» имеет низкую степень выраженности. Низкий показатель свидетельствует о положительном отношении родителей к КИ. Родители сами инициируют активность детей, связанную с КИ – они покупают новинки и удовлетворены занятостью ребенка дома за КИ. Полученные данные говорят о том, что родители зачастую сами провоцируют приобщение детей к электронным средствам связи.

Проверка на достоверность различий с помощью U-критерия Манна-Уитни показала, что существуют значимые различия в группах с высоким и низким уровнем зависимости от КИ в выраженности следующих шкал: шкала самоконтроля в КИ, уход от реальности, отыгрывание эмоций, зависимость, общий балл КИЗ.

Таблица 1

Уровень значимости различий выраженности показателей игровой активности и степени увлеченности КИ у групп с высоким и низким уровнем игровой зависимости по U-критерию Манна-Уитни

Шкалы	Средние значения		Межгрупповые различия	
	1 группа с низким уровнем КИЗ	3 группа с высоким уровнем КИЗ	U	P
ИЭ (Эмоциональное отношение)	8,8	14,16	10	0,03
ИС (самоконтроль в КИ)	17,7	26,33	8	0,01
Уход от реальности	6,1	17,16	0	0,01
Социальная дезадаптация	4,3	8,3	12	0,04
Отыгрывание эмоций	8,2	20	0	0,01
Зависимость	9,4	26,8	0	0,01
Общий балл КИЗ	28,4	62,3	0	0,01

Шкалы «эмоциональное отношение» и «социальная дезадаптация» находятся в зоне неопределенности, что говорит о тенденции к различиям в выраженности показателей.

Таким образом, можно заключить, что у выделенных групп респондентов в связи с уровнем компьютерной игровой зависимости выявлена разная выраженность игровой активности и способности регулировать свое поведение в информационном пространстве.

С помощью методики «Что такое хорошо и что такое плохо» у младших школьников было изучено нравственное поведение и способность давать моральную оценку действий и ситуаций. Количественный анализ результатов по данной методике показал, что у групп респондентов с разным уровнем игровой компьютерной зависимости наблюдается разный уровень выраженности нравственного поведения (рисунок 5).

Рисунок 5

Выраженность нравственного поведения у групп респондентов с разным уровнем игровой зависимости



Согласно полученным результатам группа с высокой компьютерной игровой зависимостью демонстрирует наиболее низкий уровень нравственного поведения по сравнению с двумя другими группами респондентов со средним и низким уровнем компьютерной игровой зависимости. У данных респондентов не наблюдается устойчивой позиции по отношению к нравственным ценностям. Респонденты со средним уровнем игровой зависимости демонстрируют самый высокий уровень выраженности нравственного поведения.

Изучение корреляционных связей между зависимостью от КИ и шкалами увлеченности КИ показало, что игровая компьютерная зависимость взаимосвязана с высокой эмоциональной вовлеченностью и низким уровнем самоконтроля в КИ (рисунок 6).

Рисунок 6

Взаимосвязи между шкалой «игровая зависимость» и шкалами игровой компьютерной активности



Игровая зависимость имеет сильные прямые связи с уходом от реальности ($r = 0,78$, при $p < ,01$) и отыгрыванием эмоций ($r = 0,88$, при $p < ,01$), что свидетельствует об отсутствии у респондентов с игровой зависимостью умений снимать эмоциональное напряжение естественным путем и неспособности решать возникающие жиз-

ненные проблемы с помощью стратегий преодолевающего поведения. Респонденты с игровой зависимостью находят способы самореализации в виртуальном пространстве, там же они удовлетворяют свои познавательные и культурные потребности ($r = 0,51$, при $p < ,05$). Повышенная игровая активность младших школьников приводит к социальной дезадаптации ($r = 0,59$, при $p < ,01$), нарушению социальных контактов в реальном взаимодействии и, как следствие, уходу от реальности. Также выявлена умеренная обратная связь между игровой зависимостью и уровнем нравственного поведения ($r = -0,45$, при $p < ,05$). Чем сильнее зависимость от КИ, тем меньше способны респонденты ориентироваться на нормативы поведения, принятые в социуме.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют нам сформулировать выводы относительно особенностей компьютерной игровой активности у младших школьников с разным уровнем компьютерной игровой зависимости. У группы младших школьников с низким уровнем показателя компьютерной игровой зависимости не наблюдается ухода от реальности и социальной дезадаптации. Респонденты этой группы способны самостоятельно решать возникающие проблемы, они активно поддерживают контакты с социумом. Они не используют компьютерные игры для получения положительных эмоций, находят реальные способы реализации своих способностей.

Респонденты со средним уровнем показателя компьютерной игровой зависимости прибегают к виртуальному общению, ищут возможности для реализации социальных потребностей. Также респонденты данной группы получают положительные эмоции в игровой компьютерной активности, используют виртуальное пространство для реализации своих потребностей и учебных интересов.

Выраженная склонность к избеганию собственных проблем в виртуальном мире, получение положительных эмоций от игровой активности и желание постоянно играть характеризуют группу респондентов с высоким уровнем компьютерной игровой зависимости. У данной группы наблюдаются признаки социальной дезадаптации, а трудности в реальных контактах находят выражение в виртуальном взаимодействии. Также вероятно, что свободное время респонденты данной группы проводят за игрой, что приводит к редукции самореализации.

У групп с разным видом игровой активности наблюдается повышение индекса увлеченности с повышением игровой зависимости. Увлеченность игрой способствует бегству из реальных ситуаций в виртуальные, позволяет удовлетворять потребности, которые играющий не может реализовать в реальной жизни, а также отвлечься от внутренних и внешних проблем.

Высокая поглощенность информационным пространством ограничивает жизнь респондентов с высоким уровнем компьютерной игровой зависимости и закликивает их на игровой деятельности и желании все время играть, что обедняет внутренне содержание и разрушает межличностные контакты в реальном общении и освоение норм социально-одобряемого поведения.

Проблема компьютерной игровой активности младших школьников получила отражение и у других авторов. Исследователи Илюкович и Комкова (2017) рассматривают игровую компьютерную деятельность младшего школьника как возможность для удовлетворения различных потребностей личности и освоения социального опыта. По их мнению, игровая компьютерная деятельность младших школьников характеризуется детерминацией конструктивных и деструктивных мотивов.

Пахомовой (2016) было установлено, что заинтересованность компьютерными играми, большая включенность в виртуальное пространство повышается по мере взросления младших школьников. К 3–4 классу уменьшается родительский контроль, увеличивается возможность доступа к интернет-среде, что приводит к возрастанию интереса младших школьников к виртуальной среде и большей увлеченности компьютерными играми. Полученные нами результаты также являются подтверждением результатов, полученных автором.

Увлеченность видеоигрой Perry (2007) объясняет наличием в каждой видеоигре определенных компонентов: возбуждение, погружение, идентификация, интерактивность и выбор. Уникальное объединение данных компонентов делают видеоигру особенно притягательной и увлекательной. Игровая активность, благодаря описанным механизмам, позволяет детям отыгрывать эмоции и сильнее погружаться в виртуальное пространство, о чем свидетельствуют результаты и нашего исследования. Учитывая фактор увлекаемости игроков, разработчики игр создают правила взаимодействия, которые с участием игрока генерируют игровые состояния, вызывающие эмоции у игрока.

Изучая игровую компьютерную зависимость младших подростков, Рыженко (2009) отмечает, что развитие игровой компьютерной зависимости младших подростков детерминировано рядом факторов социально-психологической дезадаптации, в том числе: дезадаптивными характерологическими чертами, слабой социализацией, отсутствием выработанных конструктивных копинг-стратегий поведения, атарактически-гедонистической направленностью потребностно-мотивационной сферы, стремлением к уходу от реальности на фоне неудовлетворенности младшего подростка отношениями с родителями и сверстниками. Результаты проведенного нами корреляционного анализа подтверждают взаимосвязь компьютерной игровой зависимости с социальной дезадаптацией и уходом от реальности у младших школьников.

Изучая игровую компьютерную зависимость Иванов (2003) рассматривал ее как зависимость от «нахождения» в виртуальной реальности. Основным предметом изучения он считает виртуальную реальность, как нере-

альную среду, которую способны моделировать игровые компьютерные программы. Автор пришел к выводам, что игровая зависимость от КИ не возникает из-за простой увлеченности. В качестве ее предпосылок, по мнению автора выступают личностные особенности, в частности акцентуации характера.

Таким образом, согласно нашему исследованию и результатам исследований других авторов по схожей теме, можно говорить о том, что данная проблема неоднозначна. Существуют разные мнения на предмет причин компьютерной игровой активности. Однако все авторы единодушны в том, что чрезмерное увлечение КИ ведет к осложнению социальной адаптации школьников, уводит от реальности, выступает средством эмоциональной разрядки и, в дальнейшем, приводит к формированию компьютерной игровой зависимости. Проведенное нами исследование продемонстрировало, что чем выше уровень игровой компьютерной зависимости, тем ниже у младших школьников уровень нравственного развития.

Заключение

- установлено, что респонденты младшего школьного возраста, принявшие участие в исследовании, имеют три уровня выраженности увлеченности и игровой компьютерной зависимости-низким (43,48 %), средним (30,43 %) и высоким уровнем (26,09 %);

- установлено, что индекс интереса к компьютерным играм и показатели увлеченности КИ различаются у младших школьников с разным уровнем игровой компьютерной активности, с повышением увлеченности повышается уровень зависимости от КИ и снижается способность контролировать свое поведение;

- установлено, что высокая компьютерная игровая активность младших школьников имеет сильные прямые связи с отыгрыванием эмоций (0,88), уходом от реальности (0,78), социальной дезадаптацией (0,70), общей игровой активностью (0,87), умеренные связи с эмоциональной привлекательностью (0,57), низким самоконтролем в КИ (0,55) и обратной связью с основами нравственного поведения (-),45).

Таким образом, игровая зависимость младших школьников обусловлена уровнем развития произвольной активности респондентов, целенаправленностью поведения на игровую активность, азартностью, потребностью эмоционально отыгрывать психологическое напряжение, несформированностью способов преодоления жизненных проблем и трудностей и неумением ориентироваться на моральные нормы, принятые в социуме. Это говорит о том, что данные психологические характеристики выступают детерминантами компьютерной игровой зависимости младших школьников.

Список литературы

Гришина, А. В. и Волкова, Е. Н. (2019). Анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости. *Вестник Минского университета*, 4(7), 12. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-12>

Дюпина, С. А. (2020). Компьютерная игра как фактор развития агрессии младшего школьника. *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*, 4, 42–46.

Жеребненко, О. А. и Кузнецова, Л. Б. (2015). Особенности отношения современных младших школьников к компьютерным играм. *Казанский педагогический журнал*, 4–2(111), 393–399.

Иванов, М. С. (2003). Направленность на развитие как особенность системы ценностей увлекающихся компьютерными играми. В *Наука и образование: материалы Всероссийской научной конференции*, Ч. 3 (С. 264–269). Беловский полиграфист.

Иванова, И. П. (2016). Компьютерная игровая зависимость как фактор формирования агрессивного поведения подростков. В И. П. Иванова, О. В. Чернова, Е. В. Груздева (ред.) *Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития. Сборник научных статей. Выпуск 3* (С. 104–112). Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева.

Илюкович, Т. П. (2020). Особенности формирования социальной идентичности младших школьников под влиянием компьютерных игр. *Социальные явления*, 1, 45–51.

Илюкович, Т. П. и Комкова, Е. И. (2017). Негативное влияние компьютерных игр на социализацию младших школьников. В *Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции* (С. 267–274). Государственный гуманитарно-технологический университет.

Пахомова, В. Г. (2016). Психологические детерминанты увлеченности компьютерными играми в младшем школьном возрасте. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 2, 46–57.

Розина, О. Б. (2009). Влияние компьютерных игр на структуру личности младших школьников. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 4, 123–128.

Рыженко, С. М. (2009). *Психологическое воздействие на игровую компьютерную зависимость младших подростков* (кандидатская диссертация). Кубанский государственный университет.

Смирнова, Е. О. и Радева, Р. Е. (2000). Компьютерная игра младшего школьника. Образование и информационная культура. В В. С. Собкин (ред.) *Социологические аспекты. Труды по социологии образования* (С. 370–391). Федеральное государственное научное учреждение «Институт социологии образования» Российской академии образования.

Шмарин, Ю. В. и Землянская, А. В. (2020). Влияние включенности младших школьников в виртуальное пространство на процесс их социализации. *Гуманитарные исследования Центральной России*, 3(16), 86–93. <https://doi.org/10.24411/2541-9056-2020-12009>

Griffiths, M. D. (1998). Violent video games and aggression: a review of the literature. *Aggression and Violent Behaviour*, 4, 203–212.

Griffiths, M. D. (1997) Video Games and Aggression. *The Psychologist*, 9, 397–340.

Perry, D. (2007). Video games entertain and educate. *Business Week Online*, 8, 14.

Wood, R. T. A., Griffiths, M. D., & Parke, A. (2007). Experiences of time loss among videogame players: an empirical study. *Cyber Psychology & Behavior*, 1(10), 38–44.

References

Dupina, S. A. (2020). Computer game as a factor in the development of aggression of a younger student. *Vestnik of State University of Humanities and Technology*, 4, 42–46.

Griffiths, M. D. (1997) Video Games and Aggression. *The Psychologist*, 9, 397–340.

Griffiths, M. D. (1998). Violent video games and aggression: a review of the literature. *Aggression and Violent Behaviour*, 4, 203–212.

Grishina, A.V., & Volkova, E. N. (2019). Analysis of individual and personal factors of gaming computer addiction. *Vestnik of Minin University*, 4(7), 12. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-12>

Ilyukovich, T. P. (2020). Features of the formation of the social identity of younger schoolchildren under the influence of computer games. *Social Phenomena*, 1, 45–51.

Ilyukovich, T. P., & Komkova, E. I. (2017). The negative impact of computer games on the socialization of younger students. In *Prevention of self-destructive behavior of children and adolescents: history, theory and practice: materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 267–274). State University of Humanities and Technology.

Ivanov, M. S. (2003). The focus on development as a feature of the value system of those who are fond of computer games. In *Science and Education: materials of the All-Russian Scientific Conference, Part 3* (pp. 264–269). Belovsky polygraphist.

Ivanova, I. P. (2016). Computer gaming addiction as a factor in the formation of aggressive behavior of adolescents. In I. P. Ivanova, O. V. Chernova, E. V. Gruzdeva (eds.) *Psychology and social pedagogy: current state and prospects of development: Collection of scientific articles. Issue 3* (pp. 104–112). I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University.

Pakhomova, V. G. (2016). Psychological determinants of computer game addiction in primary school age. *Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 2, 46–57.

Perry, D. (2007). Video games entertain and educate. *Business Week Online*, 8, 14.

Rosina, O. B. (2009). The influence of computer games on the personality structure of younger schoolchildren. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 4, 123–128.

Ryzhenko, S. M. (2009). *Psychological impact on the gaming computer addiction of younger adolescents* (Candidate's dissertation). Kuban State University.

Shmarion, Yu. V., & Zemlyanskaya, A. V. (2020). The influence of the involvement of younger students in the virtual space on the process of their socialization. *Humanitarian Studies of Central Russia*, 3(16), 86–93. <https://doi.org/10.24411/2541-9056-2020-12009>

Smirnova, E. O., & Radeva, R. E. (2000). A computer game for a junior high school student. Education and information culture. In V. S. Sobkin (ed.) *Sociological aspects. Proceedings on the Sociology of Education* (pp. 370–391). Federal State Scientific Institution “Institute of Sociology of Education” of the Russian Academy of Education.

Wood, R. T. A., Griffiths, M. D., & Parke, A. (2007). Experiences of time loss among videogame players: an empirical study. *Cyber Psychology & Behavior*, 1(10), 38–44.

Zherebnenko, O. A., & Kuznetsova, L. B. (2015). Features of the attitude of modern primary school children to computer games. *Kazan Pedagogical Journal*, 4–2(111), 393–399.

Об авторе:

Галина Павловна Звездина, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственный технический университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, galzvezdina@yandex.ru](mailto:galzvezdina@yandex.ru)

Поступила в редакцию 24.11.2023

Поступила после рецензирования 01.02.2024

Принята к публикации 2.02.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Galina Pavlovna Zvezdina, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor of the General and Consulting Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation), [ORCID](#), galzvezdina@yandex.ru

Received 24.11.2023

Revised 01.02.2024

Accepted 2.02.2024

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-60-68>



Личностные и социальные корреляты адаптации младших школьников к новой социальной позиции личности: обзор исследований Лаура Ц. Кагермазова

Чеченский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Грозный, пр. Исаева, 62

✉ laura07@yandex.ru

Аннотация

Введение. В данный момент существуют разрозненные исследования о взаимосвязи школьной адаптации с отдельными психологическими чертами личности обучающихся, при этом наибольшее внимание уделяется когнитивным особенностям младших школьников. На наш взгляд, необходимо систематизировать представления о коррелятах данного феномена, обращая внимание на личностные и социальные.

Цель. Анализ существующей в научном поле информации о коррелятах школьной адаптации.

Личностные корреляты школьной адаптации. Среди личностных факторов, взаимосвязанных с успешностью адаптационных мероприятий в младшей школе, можно выделить тревожность и самооценку ребенка. Поступление в школу само по себе является кризисным моментом для ребенка, но оно также сопровождается личностной трансформацией, центром которой является переход от конкретно-ситуативного типа самооценки к более обобщенному. Анализ исследований свидетельствует о том, что взаимосвязь самооценки со школьной адаптацией скорее двусторонняя, поскольку на ход и результат адаптации оказывает влияние как исходный уровень самооценки при поступлении в школу, так и протекание ее трансформации в условиях школьного окружения.

Социальные корреляты школьной адаптации. Центральным компонентом среди социальных факторов, оказывающих влияние на адаптацию ребенка к школе, являются взаимоотношения ребенка со значимыми взрослыми и одноклассниками. Основным направлением адаптационных мероприятий в этом ключе должно стать выстраивание доверительных отношений ребенка с учителями и сверстниками, чтобы купировать стресс, связанный со сменой социальной среды, и обеспечение эффективного усвоения новой социальной роли учащихся младшей школы.

Обсуждение результатов. Рассмотренные нами исследования согласуются с нашими выводами о том, что коррелятами школьной адаптации являются не только когнитивные, но и личностные и социальные аспекты. Исследование дополняет картину коррелятов школьной адаптации детей младшего школьного возраста, а его результаты могут быть использованы для выстраивания адаптационных программ.

Ключевые слова: младшие школьники, школьная адаптация, детско-родительские отношения, возрастные особенности адаптации, самооценка младших школьников

Для цитирования. Кагермазова, Л. Ц. (2024). Личностные и социальные корреляты адаптации младших школьников к новой социальной позиции личности: обзор исследований. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 60–68. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-60-68>

Personal and Social Correlates of Adaptation of Primary Schoolchildren: a Review of Studies

Laura Ts. Kagermazova 

Chechen State Pedagogical University, 62, Isayev Ave, Grozny, Russian Federation

✉ laura07@yandex.ru

Abstract

Introduction. Currently, there are scattered studies on the relationship between school adaptation and individual psychological phenomena. At the same time, the greatest attention is paid to the cognitive characteristics of primary schoolchildren. In our opinion, it is necessary to systematize the understanding of the correlates of this phenomenon, paying attention to personal and social ones.

Objective. To analyze the information currently available in the scientific field on the correlates of school adaptation.

Personal correlates of school adaptation. Among the personal factors interrelated with the success of adaptation measures in primary school, we can single out anxiety and self-esteem of the child. Entrance to school is in itself a crisis moment for a child, but it is also accompanied by personal transformation, the center of which is the transition from a concrete-situational type of self-esteem to a more generalized one. The analysis of studies suggests that the relationship between self-esteem and school adaptation is rather two-way, as the course and outcome of adaptation is influenced both by the initial level of self-esteem at school entry and the course of its transformation in the school environment.

Social correlates of school adaptation. The central component among the social factors influencing a child's adaptation to school is the child's relationships with significant adults and classmates. The main direction of adaptation measures in this respect should be the building of trusting relations of the child with teachers and peers in order to manage the stress associated with the change of environment and to ensure more effective assimilation of the new social role of a primary school pupil.

Discussion. The studies we reviewed are consistent with our findings that the correlates of school adaptation are not only cognitive, but also personal and social aspects. The research complements the picture of the correlates, and its results can be used to build adaptation programmes.

Keywords: primary schoolchildren, school adaptation, child-parent relations, age specifics of adaptation, self-esteem of primary schoolchildren

For citation. Kagermazova, L. Ts. (2024). Personal and Social Correlates of Adaptation of Primary Schoolchildren: a Review of Studies. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 60–68. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-60-68>

Введение

Адаптация к школе является важным и сложным процессом для младшего школьника. Важна она тем, что её результат обуславливает развитие личности ребенка, его успеваемость и появление новых социальных отношений. Кроме того, мы полагаем, что адаптация имеет взаимосвязь не только с когнитивным развитием ребенка, но и обладает социальными и личностными коррелятами. В школе ребенок проводит очень много времени, не только обучаясь и проходя подготовку к дальнейшему профессиональному обучению, но и устанавливая значимые социальные связи, проходя через социально-психологические процессы, влияющие на формирование его личности.

Часто, в контексте готовности ребенка к школе, родители могут ориентироваться только на уровень его знаний и развития навыков. Однако, для эффективной адаптации важен комплексный подход, учитывающий не только интеллектуальную готовность ребенка к учебе и сформированность основных компонентов учебной деятельности, но и эмоционально-волевую сферу ребенка, уровень его зрелости, личностную готовность к обучению в школе (Гречкина, 2016). Наличие и уровень выраженности данных факторов обусловлены субъектной позицией ребенка. Субъектная позиция отвечает за целеполагание, самоконтроль умение нести ответственность за свои поступки и другие факторы, влияющие на адаптацию (Оськина, 2012). В формировании субъектной позиции младших школьников большую роль также играет самооценка (Мезенцева, 2015).

Дети, поступающие в младшую школу, идентифицируются с ней постепенно, пытаясь найти свое место в классе в процессе адаптации (Gill, Winters & Friedman, 2003). Данный процесс на начальных этапах состоит из адаптации к новым правилам, окружению, собственному статусу. Ребенок привыкает к новым обязанностям, к взятию на себя ответственности за выполнение заданий и их качество, знакомится с моделью отношения ребенок-учитель (Fabian, 2000). В школе происходит социальная адаптация ребенка. В младшем школьном возрасте она протекает через познание отношений между людьми и непосредственно под воздействием окружающих людей (Жантуманова и Черемисина, 2016). Сложность данного процесса заключается в освоении ребенком новой социальной роли со своими специфическими правилами и обязанностями, которые он должен усвоить и в соответствии с которыми должен действовать. Именно поэтому важно изучить социальные корреляты адаптации младшего школьника.

Поступление ребенка в школу погружает его в ряд новых для него ситуаций. Теперь с этими ситуациями связаны социальные ожидания. Учителя и родители ждут, что ребенок будет соответствовать роли ученика: стремиться к знаниям, прилежно учиться, сидеть на уроках спокойно и проявлять интерес к происходящему. Кроме того, с поступлением в школу ребенок резко попадает в окружение незнакомых людей. Все это является для него стрессогенными факторами. Столкновение с ними ведет к переживанию ребенком тревожных состояний. Многие исследователи рассматривают проявление тревожности как один из критериев, влияющих на школьную адаптацию учащихся (Damon, Lerner & Eisenberg, 2006). Поэтому личностные корреляты также важны для адаптационного процесса. Целью школьной адаптации ребенка является купирование последствий таких резких изменений в его жизни и здоровое встраивание социальной роли ученика в его ролевой репертуар. Однако многие дети могут испытывать проблемы с адаптацией – уставать от большого количества новой информации, плакать, проявлять физическую активность вместо смиренного сидения на уроке, желание поиграть в игры вместо учебы и т. д. (Çökük, Kozikoğlu, 2020).

Для успешного протекания адаптации младших школьников необходимо правильно выстроить ее стратегию и подобрать подходящие методы. Для разработки адаптационных мероприятий необходимо знать, какие социально-психологические и личностные особенности задействованы в этих процессах. В связи с этим, целью нашего исследования является анализ наличествующей в научном поле информации о коррелятах школьной адаптации.

Личностные корреляты школьной адаптации

Мы уже упомянули, что адаптация является процессом усвоения правил и обязанностей, связанных с новой социальной ролью ребенка и школьной средой. Согласно М. В. Максимовой, этот процесс также включает в себя формирование новых личностных смыслов, потребностей, целей и мотивов, связанных с учебной деятельностью (Максимова, 1994). В процессе адаптации, происходит реализация потребности личности в персонализации в ситуации обучения. Деятельность в школьной среде развивает личность школьника, проявляет его персональные качества по-новому, и задача адаптации состоит в том, чтобы дать ребенку понять, каким образом он может использовать для этой деятельности уже имеющиеся у него навыки и качества, а какие ему предстоит освоить для дальнейшего осуществления деятельности в рамках школьной среды.

Психологическая адаптация неразрывно связана с кризисами конкретного возраста, которые сопровождаются психологической неустойчивостью и подверженностью негативному воздействию окружающей среды. Успешность психологической адаптации обучающегося, особенно в периоды кризисов, определяется соотношением между социальными условиями и теми психологическими особенностями, сформировавшимися у ребенка в результате предшествующего опыта (Петрова, 2021).

Момент поступления в школу можно считать кризисным для ребенка и для преодоления этого кризиса необходимо грамотно выстроить процесс адаптации. Боязнь неуспеха и переживания, связанные с постоянной оценкой действий ребенка учителями и родителями, сказываются на восприятии ребенком самого себя. В связи с этим у детей с низкой самооценкой могут нарушиться процесс адаптации к школе (Ананьев, 2010). Поэтому важно учесть изначальный уровень самооценки, с которым ребенок поступает в школу, и встроить в программу адаптационных мероприятий эффективные способы по поддержанию или адекватизации самооценки младших школьников.

Детям с низким уровнем адаптации тяжело сидеть на уроках спокойно, им скучно, они не проявляют интереса к происходящему и не стремятся к высокой успеваемости (Баландина, Божкова, Катунцова, 2022). Со школой у них чаще всего связано ощущение тревоги и напряжения, они боятся неудач, но, в то же время, успехов у них немного (Баландина, Божкова, Дворянинова, 2019). Такая сензитивность на данном жизненном этапе связана с тем, что в самооценке ребенка отражаются все его представления об удачах и неудачах, весь опыт оценивания его действий значимыми Другими. Также на основе самооценки формируется проект его будущего, который очень важен для саморегуляции всей деятельности ребенка, в том числе учебной (Божович, 2010).

Самооценка младшего школьника влияет на его отношение к собственным промахам, неудачам, недостаткам, обуславливает фрустрационную устойчивость к возникающим трудностям и готовность к их преодолению. Она является детерминантой поведения ученика в конфликтных ситуациях, выбора друзей, эффективности его общения в целом (Шелиспанская, 2019). В связи с этим учет особенностей формирования самооценки у младших школьников в их психолого-педагогическом сопровождении поможет им легче адаптироваться к школьной среде и планомерно развить свой потенциал.

Младшие школьники с адекватной самооценкой проявляют большую активность в учебном процессе, чем дети с низкой. Адекватная самооценка влияет на поведение детей таким образом, что они стремятся к достижению успеха во всех своих занятиях, однако, в отличие от детей с завышенной самооценкой, они не реагируют на неудачи так болезненно. Они с интересом относятся к ошибкам, допущенным ими, поскольку здоровая ориентация на достижение успеха мотивирует их найти правильное решение. Дети с низкой самооценкой обычно обладают завышенным тревожным ожиданием неудачи и отказываются от поиска ошибок в результатах своей деятельности и их решения, считая, что не смогут их обнаружить.

Проявление того или иного уровня самооценки у младших школьников может быть не так очевидно и предсказуемо, как кажется на первый взгляд. Например, проявление высокой самооценки не обязательно будет выглядеть как

расхваливание своих достижений и действий, но может осуществляться через принижение достоинств других детей, в то время как дети с низкой самооценкой наоборот будут завышать значимость достижений другого (Яковлева, 2015). В связи с этим учитель не может предугадать, как его слова и поступки будут восприняты ребенком с низкой самооценкой и как поведут себя дети с высокой. Это обуславливает важность формирования позитивного самоотношения и адекватной самооценки в процессе адаптации к школе и ее коррекции.

Формирование самооценки младшего школьника, согласно ряду исследований, во многом зависит от оценочных суждений значимых Других (Ананьев, 2010). Такие авторы, как Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович и др., в контексте данного фактора отмечали необходимость четкой определенности в оценках учителя. Ребенок должен понимать, какова эта оценка в объективном плане и за что он её получил. Таким образом, даже отрицательная оценка, которая воспринимается ребенком как заслуженная, является полезной для его самооценки, нежели «неопределенная оценка». То есть, в отношении всего, что связано со школой, ребенок оценивает себя, опираясь на суждения учителей, одноклассников и родителей. Так, у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки (Котова и Шиянов, 2013). Однако оценки ребенка не всегда являются верным толкованием этих суждений. Дело в том, что они рассматриваются сквозь призму уже сформировавшегося ранее мнения ребенка о себе и истолковываются в соответствии с ним независимо от их истинного посыла.

Критичность и требовательность к себе у младших школьников возрастает в процессе обучения. Если в первом классе ребенок оценивает себя преимущественно положительно, а ответственность за свои неудачи перекладывает на внешние обстоятельства, то в дальнейшем в его самооценку встраиваются и неудачи (Жантуманова и Черемисина, 2016). У ребенка в младшем школьном возрасте формируется способность осознать причины своих успехов и неудач – познавательная рефлексия. При условии адекватной самооценки и здорового протекания адаптации начинает проявляться потребность в саморазвитии. Также развитие получает рефлексия личностная. Поэтому при коррекции школьной адаптации и самооценки у детей младшего школьного возраста можно использовать упражнения, включающие рефлексию.

При здоровом протекании адаптации к школе и формирования адекватной самооценки к четвертому классу у ребенка формируется позитивная Я-концепция, знаменуя его самопринятие и самоуважение (Долгова, Аркаева и Капитанец, 2015). Вместе с тем к четвертому классу возрастает устойчивость и самостоятельность самооценки. Оценка ребенком самого себя становится менее зависима от мнения окружающих о результатах его деятельности и поведении, ребенок приобретает способность самостоятельно критиковать деятельность учителя. Это свидетельствует о смене отношения ребенка к значимым взрослым – они воспринимаются им теперь как обычные люди, имеющие свои недостатки и достоинства. Само общение ребенка становится более зрелым.

Основная особенность самооценки младших школьников заключается в том, что в этом возрасте происходит переход от оценки своих действий и поступков в частности (конкретно-ситуативный тип самооценки) к более обобщенному типу самооценки. Это связано с увеличением количества критериев оценки себя и сверстников (Донскова, 2022), а также с появлением новых типов деятельности и связей с большим количеством окружающих, также влияющих на самооценку (Осипова, 2005). С помощью новых категорий оценки дети начинают самостоятельно ранжировать друг друга, присваивая себе и другим место и роль в школьной среде. Эти категории могут быть связаны с успеваемостью (отличник, хорошист и т. д.), а также с личностными качествами, проявляющимися в процессе обучения (ответственный, недисциплинированный, тихий, активный и т. д.).

Завышенная и заниженная самооценка у ребенка может спровоцировать не только проблемное поведение, но и эмоциональные и личностные проблемы. Так, завышенная самооценка может подтолкнуть ребенка к завышенному уровню притязаний. Из-за этого ребенок начинает ставить перед собой непосильные задачи и, столкнувшись с неудачей в их выполнении, испытывает фрустрацию. Если такое будет повторяться многократно, это может спровоцировать эмоциональные срывы у ребенка. Кроме того, завышенная самооценка ребенка не всегда соотносится с оценкой ребенка окружающими, что может спровоцировать конфликты в отношениях со всеми несогласными.

Исходный уровень самооценки ребенка, сформировавшийся до поступления в школу, напрямую влияет на протекание процесса адаптации к школе, поскольку обуславливает стремление участвовать в жизни класса, получать новые знания и навыки, проявлять активность в целом (Кисова и Евграфова, 2021). Это является поводом для включения в психолого-педагогическое сопровождение младших школьников мероприятий по диагностике и коррекции самооценки.

В процессе обучения в младших классах ребенок учится принимать себя и свои неудачи. Таким образом, у него развивается критическое мышление, растет требовательность к себе и другим (Божович, 2010). Согласно проведенному анализу исследований, основная масса первоклассников обладает положительным отношением к результатам своей деятельности, но неспособностью принять ответственность за свои ошибки. Далее ребенок начинает усваивать модели и способы оценки себя и других, во втором классе самооценка снижается за счет осознания своей способности совершать ошибки. В третьем классе способность оценивания своей деятельности становится

более развитой и многогранной, и самооценка вновь поднимается. Параллельно у детей могут проявиться страхи несоответствия социальной роли ученика и социальным ожиданиям в целом, что может привести к формированию заниженной самооценки. Таким образом к четвертому классу формируется способность оценивать себя и свою деятельность, и складывается определенный уровень самооценки под влиянием перечисленных факторов.

Таким образом, адаптация младших школьников протекает в сензитивный период для становления самооценки. Компонентами самооценки при этом является оценка самого себя, своего положения по отношению к учителям и одноклассникам, результатов своей деятельности и отношения к Другим (Азарова, Афанасьева и Васильева, 2011). Исходя из анализа литературных источников на данную тему можно утверждать, что самооценка детей претерпевает неизбежные изменения в процессе обучения в младшей школе. На ее уровень оказывают влияние оценка результатов деятельности ребенка значимыми взрослыми. Однако, взаимосвязь самооценки со школьной адаптацией явно двусторонняя, поскольку на ход последней оказывает влияние как исходный уровень самооценки, так и протекание ее трансформации в условиях конкретного окружения. В связи с этим, важно обратить внимание на социальные корреляты школьной адаптации.

Социальные корреляты школьной адаптации

Д. Б. Эльконин констатировал зависимость протекания социальной адаптации от процесса социального развития, переживаемого ребенком. Сама социальная адаптация трактуется им как «воспроизводящийся результат социализации-индивидуализации, который характеризуется не только уровнем освоения растущим человеком всеобщего социального (включающего нормы конкретно-исторического общества и через них – нормы человеческих связей, отношений, весь мир культуры, духовного производства), но и степенью социальной «самости» индивида» (Эльконин, 2007, с. 84).

Как констатировали О. А. Лебеденко и Х. Н. Емилова в своем исследовании, социометрический статус ребенка в классе является критерием адаптированности ребенка (Лебеденко и Емилова, 2017). Следовательно, для качественной адаптации детей в школе, необходимо правильно диагностировать и, при необходимости, корректировать социально-коммуникационные навыки младших школьников и их степень социализации.

Многие социальные переменные, такие как отношения ребенка с учителями и одноклассниками, общая готовность к школе и отношения с родителями, влияют на школьную адаптацию учащихся. Так, Çökük и Kozikoğlu (2020) установили, что на школьную адаптацию детей положительно влияют их позитивные отношения со сверстниками.

Также установлено, что у детей, которые в большей степени зависят от родителей, имеют низкую самооценку, не способны заводить друзей, имеют проблемы с общением, негативно относятся к школе и имеют низкую самоэффективность, с большей вероятностью адаптация будет протекать более длительно и проблематично.

Согласно зарубежным исследованиям, одним из наиболее важных факторов, определяющих адаптацию ребенка к школе, являются отношения между учителем и учеником (Basaran, 1994). Установлено, что школьная адаптация зависит также от отношений между родителями и детьми. Зарубежная школа психологии отмечает, что дети, выросшие в хороших семейных отношениях, более адаптируемы (Çökük, Kozikoğlu, 2020), тогда как Е. Н. Ильина и Т. В. Чучварёва указывают на то, что низкий уровень школьной адаптации более характерен для детей из неблагополучных семей (Ильина, 2018). При этом дети, которые раньше не разлучались со своими семьями, скорее всего, будут взволнованы, напуганы, находясь в классной комнате, заполненной людьми, которых они не знают (Durak, 2011).

С попаданием ребенка в школьную среду меняется его социальная ситуация развития, что приводит к появлению у него новых обязанностей, которые являются частью его новой социальной роли. Значимые окружающие ожидают от ребенка выполнения этих обязанностей и соответствия социальной роли ученика в целом, за что он получает так называемую общественную оценку (Кули, 2019). Кроме того, его познавательные способности подвергаются оценке со стороны незнакомого взрослого. Эти стрессогенные изменения могут негативно сказаться на психологическом состоянии ребенка, поскольку с поступлением в школу у ребенка начинается формирование образа «Я», навыков самоконтроля и повышение уровня самосознания, происходят изменения в его эмоциональной и интеллектуальной сферах (Захарова, 2009).

Таким образом, говоря о социальных коррелятах школьной адаптации, мы, в первую очередь, имеем в виду взаимоотношения ребенка со значимыми взрослыми и одноклассниками. При планировании адаптационной программы необходимо включить в нее мероприятия по выстраиванию доверительных отношений ребенка с учителями и сверстниками, чтобы купировать стресс, связанный со сменой окружения и появления новых значимых взрослых, оценивающих результаты его деятельности.

Обсуждение результатов

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация младших школьников связана не только с интеллектуальной, но и с их коммуникационной и личностной сферой. Анализ литературы по теме свидетельствует о наличии прямой связи самооценки младших школьников и их адаптации к школе. Дети с заниженной самооценкой не смогут завести друзей в классе в связи с проблемами в общении, не будут проявлять интереса к обучению из-за

тревожного ожидания неудачи. Как следствие, у таких детей будет отсутствовать мотивация к выполнению задач, присущих социальной роли школьника. Дети с завышенной самооценкой, столкнувшись с расхождением самооценки с оценками, которые дают ему окружающие в школе, могут испытывать негативное отношение к учителям, одноклассникам и школе в целом. Эти дети будут иметь трудности в принятии неудач, которые неизбежно будут происходить в связи с высоким уровнем притязаний таких детей, что также повлечет за собой негативное отношение к школе и низкую школьную мотивацию.

Все это отражает важность работы над становлением самооценки, её коррекцией, и помощи ребенку в поисках себя и своего места в коллективе именно в младшем школьном возрасте. Работа над самооценкой должна стать частью адаптационных мероприятий в младшей школе для того, чтобы дальнейшее осуществление учебной деятельности и участие ребенка в школьной жизни было эффективным и осмысленным для него.

Помимо самооценки, среди личностных коррелятов адаптации младших школьников к учебному процессу является уровень тревоги, связанной со сменой окружения ребенка и новыми ролевыми ожиданиями к нему, и самоконтроль. Социальные корреляты школьной адаптации представлены уровнем коммуникативной компетентности младших школьников, их взаимоотношениями с родителями, учителями.

В процессе адаптации происходят внутренние изменения, которые являются фактором приспособления индивида к новым условиям существования. Следовательно, успешность адаптации зависит и от исходных индивидуально-психологических особенностей индивида (Быков, 2013). Прежде всего происходят изменения эмоционально-волевой и мотивационной сферы ребенка: от более свободного, стихийного образа деятельности в детском саду и дома, ребенок переходит к системно-организованной учебной деятельности в школе, сокращая при этом свою двигательную активность (Горелова, 2014). В этом контексте начинается борьба между «хочу» и «надо», правильное завершение которой также является одной из задач адаптации. Исходя из этого, можно считать адаптацию также процессом гармонизации взаимоотношений внутренних условий с внешними условиями окружающей среды.

Результаты исследования Д. М. Мезенцевой демонстрируют значимую взаимосвязь самооценки и готовности к обучению младших школьников (Мезенцева, 2015). Они отражают тот факт, что школьники с адекватной самооценкой проявляют более высокую готовность к обучению за счет осознания требований, которые к ним предъявляет школьная среда, и совпадения ожидаемых оценок с личностными социальными ожиданиями от будущей учебной деятельности (Мезенцева, 2015). Следовательно, адаптация таких детей к школе проходит успешнее.

Результаты, полученные в исследовании А. Погосян и Н. И. Медведевой подтверждают, что адаптация младших школьников к учебному процессу обусловлена характером переживания отношений с родителем и родительской позиции и связана с типом детско-родительских отношений (Погосян и Медведева, 2012). Birch and Ladd (1997) сообщают о влиянии отношений ребенка с учителем на процесс его вхождения в младшую школу.

О. В. Гнеушева и Т. Н. Щербакова доказали, что у младших школьников с разным уровнем самооценки существуют различия в показателях адаптированности к процессу обучения (Гнеушева и Щербакова, 2022). Они также указывают, что на адаптационный процесс оказывают влияние коммуникативные навыки, качество социальных связей, и предлагают программу для коррекции школьной адаптации через адекватизацию самооценки младших школьников и развитие их коммуникативной компетенции.

Заключение. Рассмотренные нами исследования согласуются с нашими выводами о том, что коррелятами школьной адаптации являются не только когнитивные, но и личностные и социальные аспекты, такие как:

- тревожность;
- самооценка;
- эмоционально-волевые компоненты личности;
- коммуникативные компетенции;
- особенности социальных связей со значимыми взрослыми.

Полученные нами выводы дополняют картину коррелятов школьной адаптации детей младшего школьного возраста. Они могут быть использованы для выстраивания адаптационных программ, применяемых в начальной школе, для повышения их эффективности и охвата всех сфер, оказывающих влияние на ход адаптации.

Список литературы

- Азарова, Т. К., Афанасьева, Е. М., и Васильева, Н. А. (2011). *Работа психолога в начальной школе*. Школьный психолог.
- Ананьев, Б. Г. (2010). *Проблемы обучения и воспитания в начальной школе*. Академия.
- Божович, Л. И. (2010). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Просвещение.
- Быков, Е. А. (2013). Социальная адаптация младших школьников к учебной деятельности. *Социальная политика и социология*, 3–2(95), 165–173.
- Гнеушева, О. В., и Щербакова, Т. Н. (2022). Влияние сказкотерапии на адаптацию младших школьников. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(4), 33–51. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-4-33-51>

- Горелова, И. В. (2014). Адаптация младших школьников к обучению в школе. *Симбирский научный вестник*, 3(17), 98–99.
- Гречкина, Г. В. (2016). Роль учителя в процессе адаптации младших школьников. *Новая наука: Современное состояние и пути развития*, 5–2, 40–42.
- Долгова, В. И., Аркаева, Н. И., и Капитанец, Е. Г. (2015). *Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе*. Издательство Перо.
- Донскова, Е. С. (2022). Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. *Психология человека в образовании*, 4(1), 41–52. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52>
- Захарова, А. В. (2009). *Формирование самооценки в учебной деятельности*. Академия.
- Ильина, Е. Н. (2018). Адаптация младших школьников к обучению в школе в условиях социального неравенства. *Современные научные исследования и разработки*, 1(11(28)), 299–302.
- Кисова, В. В., и Евграфова О. С. (2021). Психолого-педагогические особенности адаптации к школе у первоклассников с задержкой психического развития. *Проблемы современного педагогического образования*, 72–2, 110–113.
- Котова, И. Б., и Шиянов, Е. Н. (2013). *Педагогическое взаимодействие*. Издательство Ростовского пед. университета.
- Кули, Ч. Х. (2009). *Человеческая природа и социальный порядок*. Идея-Пресс.
- Лебеденко, О. А., и Емилова, Х. Н. (2017). Взаимосвязь социометрического статуса младшего школьника и уровня адаптации к школе. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*, 22, 45–47.
- Максимова, М. В. (1994). *Психологические условия школьной адаптации, 1–3 классы* (кандидатская диссертация). МГУ им. Ломоносова.
- Мезенцева, Д. М. (2015). Самооценка младших школьников как фактор готовности перехода в основную школу. *Развитие современного образования: теория, методика и практика*, 2(4), 131–133.
- Осипова, А. А. (2011). *Общая психокоррекция*. ИНФРА.
- Оськина, Н. Г. (2012). Развитие субъектной позиции в младшем школьном возрасте как задача образовательного процесса. *ОНВ*, 4(111).
- Петрова, С. С. (2021). Особенности адаптации младших школьников к обучению в школе. *Глобальный научный потенциал*, 3(120), 30–35.
- Погосян, А., и Медведева, Н. И. (2012). Взаимосвязь адаптации младших школьников к учебной деятельности с типом детско-родительских отношений. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 1–1, 136–137.
- Шелиспанская, Э. В. (2019). Формирование адекватной самооценки воспитанников как фактор успешной адаптации к условиям обучения в суворовском военном училище. *Вопросы науки и образования*, 5(50), 206–212.
- Эльконин, Д. Б. (2007). *Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста*. Педагогика.
- Яковлева, М. В. (2015). Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 10, 151–155.
- Basaran, I. E. (1994). *Education psychology*. Kadioglu Matbaası.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Çökük, K., & Kozikoğlu, İ. (2020). School adaptation problems of primary school students in mixed-age classrooms. *Research in Pedagogy*, 10(1), 13–31.
- Damon, W., Lerner, M. R., & Eisenberg, N. (2006). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. Hoboken: Wiley.
- Durak, T. (2011). Preschool child and his first teacher. In M. O. Ulug, G. Karadeniz (Eds.), *Okul oncesi cocuk ve* (p. 23–44.). Nobel Yayıncılık.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141–153.
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213–227.

References

- Ananyev, B. G. (2010). *Problems of teaching and education in primary school*. Academy.
- Azarova, T. K., Afanasyeva, E. M., & Vasilieva, N. A. (2011). *The work of a psychologist in primary school*. School psychologist.
- Basaran, I. E. (1994). *Educational psychology*. Kadioglu Matbaası.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Bozhovich, L. I. (2010). *Personality and its formation in childhood*. Enlightenment.

- Bykov, E. A. (2013). Social adaptation of younger schoolchildren to learning activities. *Social Policy and Sociology*, 3–2(95), 165–173.
- Çökük, K., & Kozikoğlu, İ. (2020). School adaptation problems of primary school students in mixed-age classrooms. *Research in Pedagogy*, 10(1), 13–31.
- Cooley, C. H. (2009). *Human nature and social order*. Idea-Press.
- Damon, W., Lerner, M. R., & Eisenberg, N. (2006). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. Hoboken: Wiley.
- Dolgova, V. I., Arkaeva, N. I. and Kapitanets, E. G. (2015). *Innovative psychological and pedagogical technologies in primary school*. Pero Publishing House.
- Donskova, E. S. (2022) The relationship between self-esteem and the level of anxiety in children of primary school age. *Psychology in Education*, 4(1), 41–52. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52>
- Durak, T. (2011). Preschool child and his first teacher. In M. O. Ulug, G. Karadeniz (Eds.), *Okul öncesi çocuk ve* (p. 23–44.). Nobel Yayıncılık.
- Elkonin, D. B. (2007). *Features of mental development of 6–7-year-old children*. Pedagogy.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141–153.
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213–227.
- Gneusheva, O. V., & Shcherbakova, T. N. (2022). The influence of fairy tale therapy on the adaptation of younger schoolchildren. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 5(4), 33–51. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-4-33-51>
- Gorelova, I. V. (2014). Adaptation of younger schoolchildren to learning at school. *Simbirsk Scientific Bulletin*, 3 (17), 98–99.
- Grechkina, G. V. (2016). The Role of the Teacher in the Adaptation Process of Younger Schoolchildren. *New Science: Current State and Ways of Development*, 5–2, 40–42.
- Ilyina, E. N. (2018). Adaptation of younger schoolchildren to schooling in conditions of social inequality. *Modern Scientific Research and Development*, 1(11(28)), 299–302.
- Kisova, V. V., & Evgrafova, O. C. (2021). Psychological and pedagogical features of adaptation to school in first-graders with mental retardation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 72–2, 110–113.
- Kotova, I. B. & Shiyanov, E. N. (2013). *Pedagogical interaction*. Publisher Rostov Pedagogical University.
- Lebedenko, O. A., & Emilova, H. N. (2017). The relationship between sociometric status of primary schoolchildren and the level of adaptation to school. *SIC Sociosphere Conference Proceedings*, 22, 45–47.
- Maximova, M. V. (1994). *Psychological conditions of school adaptation, 1–3 grades* (Candidate's dissertation). Lomonosov Moscow State University.
- Mezentseva, D. M. (2015). Self-esteem of primary schoolchildren as a factor of readiness of transition to basic school. *Development of Modern Education: Theory, Methodology and Practice*, 2(4), 131–133.
- Osipova, A. A. (2011). *General psychocorrection*. INFRA.
- Oskina, N. G. (2012). Development of subject position in the younger school age as a task of the educational process. *ONV*, 4(111).
- Petrova, S. S. (2021). Features of adaptation of younger schoolchildren to school. *Global Scientific Potential*, 3(120), 30–35.
- Pogosyan, A. & Medvedeva, N. I. (2012). Relationship of adaptation of younger schoolchildren to learning activities with the type of child-parent relations. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 1–1, 136–137.
- Shelispanskaya, E. V. (2019). Formation of adequate self-esteem of pupils as a factor of successful adaptation to the conditions of training in the Suvorov military school. *Voprosy nauki i obrazovanie*, 5(50), 206–212.
- Yakovleva, M. V. (2015). Psychological correction of self-esteem of primary schoolchildren. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 10, 151–155.
- Zakharova, A. V. (2009). *Formation of self-assessment in learning activity*. Academy.

Об авторе:

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, профессор РАО, профессор кафедры психологии, Чеченский государственный педагогический университет (364024, Российская Федерация, г. Грозный, пр. Исаева, 62), [ORCID](https://orcid.org/), laura07@yandex.ru

Поступила в редакцию 14.11.2023

Поступила после рецензирования 15.01.2023

Принята к публикации 16.01.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Laura Tsraevna Kagermazova, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Psychology, Chechen State Pedagogical University (62, Isaeva Ave., Grozny, 364024, Russian Federation), [ORCID](#), laura07@yandex.ru

Received 14.11.2023

Revised 15.01.2023

Accepted 16.01.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.99

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-69-77>



Необходимость формирования психологической устойчивости лиц, перенесших домашнее насилие: анализ проблемы

Тамара С. Оленич , Ольга Н. Енина , Анастасия Д. Мельник  

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

 anastasha82@yandex.ru

Аннотация

Введение. Статья направлена на анализ проблемы возможности преодоления последствий домашнего насилия через повышения жизнестойкости жертвы. Актуальность исследования объясняется несколькими факторами: во-первых, ростом частоты проявлений домашнего насилия, во-вторых, необходимостью включения в программы реабилитации блоков по развитию тех личностных особенностей, которые позволят не просто преодолеть пережитой стресс, но и снизить возможность попадания в ситуации насилия снова. Именно адекватный уровень психологической устойчивости представляется авторами необходимым условием для оптимизации выхода из позиции жертвы. Новизна исследования выражается в том, что впервые в нашей стране жизнестойкость рассматривается как фактор, влияющий на преодоление последствий насилия.

Цель исследования. Изучить важность развития психологической стойкости у жертв домашнего насилия.

Определение насилия и его виды. Авторы приводят основные теоретические положения относительно психологического анализа насилия, последствий насилия для жертвы, а также психологической устойчивости. Насилие отличается от агрессии и конфликтов систематичностью и действиями, направленными на подавление воли жертвы.

Последствия насилия для жертвы. Авторы упоминают основные последствия насилия, к которым относятся ухудшение физического и психического здоровья, изменение поведенческих паттернов, а также склонность к суициду.

Понятие психологической устойчивости. Психологическая устойчивость как фактор, влияющий на восстановление жертвы насилия, понимается авторами как способность выдерживать трудные жизненные ситуации при сохранении психического и физического здоровья.

Обсуждение результатов. Представления авторов об обязательности развития жизнестойкости у жертв домашнего насилия подтверждается мнением исследователей виктимного поведения. Развитие психологической устойчивости жертвы связано с замещением поведения жертвы ассертивным поведением. На способность противостоять насилию также влияет развитие таких аспектов психологической устойчивости как избегание борьбы, осмысленность, эмоциональная регуляция, построение поддерживающих социальных связей. В целом адекватный уровень психологической устойчивости влияет на способность расстаться с субъектом насилия, а также на развитие психологических расстройств у жертв. Авторская позиция выражается во мнении, что формирование устойчивости у жертв насилия приведет к возможности их самоизменений, что позволит преобразовать общественные мнение о них.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, виктимное поведение, жизнестойкость, насилие, ассертивное поведение

Для цитирования. Оленич, Т. С., Енина, О. Н., Мельник, А. Д. (2023). Необходимость формирования психологической устойчивости лиц, перенесших домашнее насилие: анализ проблемы. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 69–77. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-69-77>

The Necessity of Developing Psychological Resilience in Individuals who have Experienced Domestic Violence: Analysis of the Issue

Tamara S. Olenich , Olga N. Enina , Anastasia D. Melnik  

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 anastasha82@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article is aimed at analysing the problem of overcoming the consequences of domestic violence through increasing the victim's resilience. The relevance of the study is explained by several factors: firstly, the increasing frequency of domestic violence, and secondly, the necessity of including in rehabilitation programs blocks for the development of those personal characteristics that will allow not only to overcome the experienced stress, but also to reduce the possibility of getting into situations of violence again. Adequate levels of psychological resilience are seen by the authors as a necessary condition for optimizing the exit from the victim position. The novelty of the study is expressed in the fact that for the first time in our country resilience is considered as a factor influencing overcoming the consequences of violence. **Objective.** To explore the importance of developing psychological resilience in victims of domestic violence.

Definition of violence and its types. The authors provide the main theoretical provisions regarding the psychological analysis of violence, the consequences of violence for the victim, and psychological resilience. Violence is distinguished from aggression and conflicts by its systematic nature and actions aimed at suppressing the will of the victim.

The effects of violence on the victim. The authors mention the main consequences of violence, which include deterioration of physical and mental health, changes in behavioural patterns, and suicidal tendencies.

The concept of psychological resilience. Psychological resilience as a factor influencing the recovery of a victim of violence is understood by the authors as the ability to withstand difficult life situations while maintaining mental and physical health.

Discussion. The authors' ideas about the mandatory development of resilience in victims of domestic violence are confirmed by the opinion of researchers of victim behaviour. The development of victim psychological resilience is associated with the replacement of victim behaviour with assertive behaviour. The ability to resist violence is also influenced by the development of such aspects of psychological resilience as fight avoidance, meaningfulness, emotional regulation, and building supportive social ties. In general, an adequate level of psychological resilience affects the ability to part with the subject of violence, as well as the development of psychological disorders in victims. The author's position is expressed in the opinion that the formation of resilience in victims of violence will lead to the possibility of their self-change, which will transform public opinion about them.

Keywords: psychological resilience, victim behaviour, resilience, violence, assertive behavior

For citation. Olenich, T. S. Enina, O. N. & Melnik, A. D. (2024). The Necessity of Developing Psychological Resilience in Individuals who have Experienced Domestic Violence: Analysis of the Issue. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 69–77. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-69-77>

Введение

Домашнее насилие – это тема, которую не принято широко освещать. Между тем замалчивание данной проблематики ведет к пагубным последствиям в масштабах не только одной личности, а всего общества. Человек, ставший жертвой насилия, не обращается за помощью, поскольку не знает о такой возможности. Насильник, оставаясь безнаказанным, может и вовсе не чувствовать себя виновным в чем-то. Вследствие этого жертва может терпеть повторные акты агрессии, что неумолимо приведет к снижению удовлетворенности жизнью, может привести к формированию посттравматического стрессового расстройства, депрессии, тревожности, нарушений поведения, а также к применению насилия по отношению к другим лицам. Нами были собраны данные относительно 60 случаев насилия в семье. Так выяснилось, что из 32 мужчин 28 подвергались унижениям, побоям со стороны матери, что впоследствии в 25 случаях привело к насильственным действиям в отношении жен и детей.

Таким образом, табуирование темы насилия приводит не просто к сохранению его количества, а наоборот, к росту данной проблематики. При этом крайне важным является не простое освещение темы насилия, а осознание важности создания программ для реабилитации жертв. Одним из направлений такой реабилитации, на наш взгляд, должно стать формирование у личности, перенесшей насилие, психологической устойчивости.

Актуальность исследования необходимости формирования психологической устойчивости жертв насилия объясняется ухудшением ситуации в плане частоты насильственных действий. Так, согласно данным Лариной и Старостиной (2023), количество преступлений, связанных с домашним насилием, растет каждый год. Несмотря на недостаточность статистических данных, предоставляемых МВД касательно этой проблемы, имеющаяся тенденция неутешительна – только за 2021 год число преступлений, связанных с домашним насилием, увеличи-

лось на 6 % (Ларина, Старостина, 2023). Последствия насилия могут быть травматичными и оказывать серьезное воздействие на психологическое состояние человека. Преодолеть пережитой опыт может помочь формирование личностной устойчивости. Люди, обладающие высоким уровнем психологической устойчивости, обычно лучше справляются с травматическими событиями и более успешно адаптируются к новым жизненным обстоятельствам, которые появляются после происшествия.

Также мы считаем, что повышение жизнестойкости у жертв домашнего насилия приведет в итоге к изменению стереотипов о них в обществе. Широко распространено мнение, что жертвы сами виноваты в случившемся, что им это выгодно, особенно в тех случаях, когда жертва продолжает жить со своим обидчиком. Жертвы насилия со сформированной психологической устойчивостью смогут гораздо проще выходить из опасных для них ситуаций, расставаться с субъектом насилия. Так изменится их образ в глазах общества: позиция о том, что жертвой может стать только слабый человек сменится на представление о том, что никто не защищен от подобной ситуации, но из них всегда есть выход. Люди с высокой жизнестойкостью, по нашему мнению, могут значительно раньше опознать признаки насилия и появления паттернов виктимного поведения, что дает им возможность брать на себя ответственность за собственные решения, продолжительно работать над самоизменением в связи с проявлением феномена посттравматического роста. Еще одним фактором, влияющим на важность данного исследования, является его новизна: в русскоязычном сегменте до этого не учитывалась важность жизнестойкости в преодолении последствий насилия.

В связи с этим *цель нашего исследования* – проанализировать необходимость формирования психологической устойчивости у жертв домашнего насилия.

Определение насилия и его виды

Естественным нам представляется, что для того чтобы говорить о проблеме насилия, для начала необходимо разобраться, что в принципе можно к нему отнести.

В первую очередь, как отмечает Taylor (1993), необходимо разграничивать понятия насилия и агрессии. По мнению Ботовой (2012), агрессия и насилие определяются следующим образом:

- Агрессия – это форма поведения, которая может проявляться как эмоциональная реакция на неудовлетворенные потребности человека. Она не всегда включает в себя насилие, но всегда проявляется через действия. В определенных случаях агрессия может быть естественной и возникать из-за фрустрации.

- Насилие – это специфический вид взаимодействия, при котором может использоваться физическая сила для уничтожения, наказания или контроля над людьми против их собственной воли; отличать насилие от агрессии будет присутствие деструктивного компонента в поведении.

Ильин (2013) считает, что насилие, с психологической точки зрения, выражается в намеренном использовании власти или силы против личности или группы лиц, причиняющее вред объекту насилия.

Малкина-Пых (2017) дает наиболее общее определение насилия, описывая его как любое принудительное действие в отношении личности.

Nambu (2017) описывает четыре ключевых компонента, которые будут указывать на то, что осуществляемое действие является насильственным:

- это действие является преднамеренным;
- это действие является нежелательным;
- это действие является вспомогательным для достижения какой-либо цели;
- это действие несет вред объекту воздействия.

Насилие различается по форме, так чаще всего выделяют следующие виды:

1. Физическое насилие – это любое влияние на организм человека, как прямое, например, избивание, так и косвенное, как лишение свободы (Кочин, Харламов, 2019).

2. Психологическое насилие – это преднамеренное унижение чести и достоинства через оскорбления, клевету или угрозы. Оно включает вербальные оскорбления, шантаж, акты насилия для установления контроля над партнером, угрозы насилия в отношении себя, жертвы или других лиц, запугивание через домашних животных, преследование, контроль над жертвой, ее общением и доступом к ресурсам, принуждение к унижительным действиям и контроль над повседневной жизнью (Артеменко, 2021).

3. Сексуальное насилие – действия, направленные против половой неприкосновенности личности, которые могут выражаться в домогательствах, унижениях или принуждению к действиям сексуального характера против воли жертвы (Малкина-Пых, 2017);

4. Экономическое насилие – поведение, выражающееся в лишение личности свободы распоряжения собственными финансами, а также давление на основе экономической зависимости жертвы от субъекта насилия (Артеменко, 2021).

Стоит отметить, что насильственные действия не всегда будут осознаваться жертвой, поскольку не всегда проявляются в явной форме. Существует также скрытая форма насилия, когда вред человеку наносится не напрямую, а под прикрытием благих намерений (Малкина-Пых, 2017).

Стоит отметить, что любой вид насилия будет непременно связан с психологическим насилием, так как основное давление происходит на страх жертвы. К основным способам насилия при этом относятся:

1. Изоляция и депривация.
2. Недопустимость высказывания своего мнения жертвой.
3. Переведение всего внимания жертвы на источник насилия.
4. Бесчисленное количество запретов, касающихся даже самых незначительных аспектов жизни жертвы.
5. Демонстрация превосходства субъекта насилия над жертвой.
6. Неожиданное проявление тёплых чувств к жертве после актов насилия.
7. Унижения.
8. Контроль даже за физическим состоянием жертвы.
9. Угрозы, которые могут перейти в физическое насилие.
10. Непостоянство субъекта насилия, которое выражается как в смене требований к жертве, так и в резком изменении отношения к ней (Харченко, 2011).

Walker (1999) также заявляет о необходимости отличать простой семейный конфликт от бытового насилия. Главная отличительная черта в этом случае – это систематичность. Насилие, в отличие от конфликта, происходит систематически, причем семейную ссору можно отнести к этой категории, если она происходит больше двух раз с использованием насильственных форм поведения.

Последствия насилия для жертвы

Жертвы насилия уязвимы и незащищены под влиянием поведенческих реакций, в основе которых лежит совокупность их эмоциональных состояний – страха, ужаса и паники. Страх и ужас требуют поведенческого выхода. Так, на их основе может развиваться паника – как своего рода промежуточное психическое состояние человека между этими сильными отрицательными эмоциями и последующими поведенческими действиями, обусловленными данными эмоциями.

Причем паника здесь ассоциируется с «потерей самоконтроля», «непреодолимым ужасом», а человек – с «безликой толпой», «однородной массой». Следовательно, паника есть чувство обреченности и парализация воли, когда масса людей становится неспособной к решительным действиям в критической ситуации, отказывается от поиска самостоятельных решений. В таком случае жертва становится не способной самостоятельно принимать решения, что может приводить к её пассивности (Семерикова, Анисимова, 2015).

Жизнь в постоянном стрессе и ощущение беспомощности зачастую могут заставить жертву оставаться в ситуации насилия из-за потери смысла в переменах. При этом к такой жизни еще необходимо приспособиться. Семерикова и Анисимова (2015) выделяют следующие способы адаптации к жизни в ситуации насилия:

1. Появление вторичной выгоды от ситуации. Так, женщины, состоящие в отношениях с мужчиной, применяющим насилие, могут жаловаться на него знакомым, получая при этом большое количество заботы и внимания. Таким образом компенсируется недостающая в браке психологическая поддержка.
2. Склонность к появлению психосоматических заболеваний. Болезни становятся как бы периодом отдыха, в который жертва может не подвергаться угрожающим действиям.

На физиологическом уровне последствия насилия могут проявляться в головных болях, спазмах, снижении сексуальной активности, синдроме «солдатского сердца», прогрессирование астении Семерикова, Анисимова, 2015).

Среди психологических последствий насилия выделяют снижение самооценки, развитие созависимости от партнера, депрессию, тревожное расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, расстройства пищевого поведения, фобии, зависимости, обесценивание (Махова, 2018).

Одним из негативных последствий насилия является тот факт, что в результате переживания последствий человек не успевает справиться с психологической травмой, происходят нарушения в нормальном физическом, эмоциональном, когнитивном и межличностном поведении, утрачивается место в обществе, чувство безопасности и смысла жизни. При этом человек может не справляться со всеми навалившимися трудностями, с депрессией из-за чего находит выход в суициде (Ziyi et al., 2020).

Также к серьезным последствиям насилия относится формирование выученной беспомощности и виктимного поведения или личности жертвы. Человек может использовать разные сценарии переживания произошедшей с ним трагедии (отстраненности, замкнутости), адаптируясь к кризисной ситуации. Сценарии отстраненности являются деструктивными и приводят к закреплению синдрома жертвы, в результате чего увеличивается вероятность того, что человек через время снова подвергнется насилию только в другой сфере и с другими людьми, передаст эту модель поведения своим детям или примет решение не создавать семью (Hinrichs, 2022). Лица с виктимным поведением не способны самостоятельно распоряжаться своей жизнью, препятствовать сложностям жизни из-за страха вызвать неодобрение, в связи с чем не могут прекратить отношения со своим обидчиком (Лефтеров, Вакулич, 2013).

Одним из проявлений виктимного поведения является скрытие факта насилия. Людям стыдно о таком рассказывать, а иногда они боятся мести семейного агрессора (Садыков, Большакова, 2023). Часто встречается очень

интересная реакция жертв насилия – они отрицают серьезность или даже само существование проблемы. Не будучи в подобной ситуации, понять такое отношение сложно, многие жертвы склонны оправдывать насильника. Дети же вообще беспомощны перед физической жестокостью, а отличие экономического и эмоционального насилия от нормального воспитания могут даже не осознавать.

Люди с комплексом жертвы отличаются крайней чувствительностью, тревожностью, эмоциональной нестабильностью. При возникновении трудных ситуаций такие люди не способны адекватно на нее реагировать и адаптироваться (Мазаненко, 2014). Противостоять формированию комплекса жертвы, а также избавиться от него может помочь увеличение психологической устойчивости личности.

Понятие психологической устойчивости

Люди сталкиваются с различными трудностями в течение своей жизни, начиная от ежедневных неурядиц и заканчивая крупными жизненными событиями. Действительно, Bonnano & Mancini (2008) отметили, что большинство людей переживают по крайней мере одно потенциально травмирующее событие в своей жизни. «Потенциально» в этом контексте употребляется в том смысле, что люди могут по-разному реагировать на сложности и этот факт будет влиять на вероятность возникновения травмы. Чтобы проиллюстрировать это, приведем пример того, как некоторые люди становятся перегруженными повседневными заботами, в то время как другие не падают духом даже во время серьезных потрясений. Исследования психологической устойчивости позволяют понять, почему некоторые люди способны противостоять трудностям, с которыми они сталкиваются в своей жизни, а другие нет.

По мнению Vella & Pai (2019), устойчивость обычно описывается как способность приходить в норму, преодолевать ту или иную форму невзгод, получая при этом положительные результаты, несмотря на всю трудность ситуации. Rutter (2006) утверждает, что устойчивость не может развиваться в благоприятных обстоятельствах. Luthar, Cicchetti & Becker (2000) определили устойчивость как динамический процесс, охватывающий позитивную адаптацию в контексте значительных невзгод. Hill, Hartigh, Meijer, Jonge & Yperen, (2018) предложили определять устойчивость как динамический процесс, посредством которого биопсихосоциальная система возвращается к предыдущему уровню функционирования после возмущения, вызванного стрессором.

В качестве основных компонентов психологической устойчивости Куликов (2004) выделяет:

- стойкость – проявляется в способности поддерживать хорошее настроение, не падать духом в трудных ситуациях;
- уравновешенность – выражается в сохранении баланса между силой реакции и силой раздражителя;
- сопротивляемость – выражает способность давать отпору всему, что не дает личности самореализовываться.

Автор считает психологическую устойчивость основой эффективной саморегуляции, которая дает возможность человеку справляться с жизненными трудностями, обеспечивая при этом безопасность и основу для самореализации личности. Психологическая устойчивость при этом зависит от индивидуальной интерпретации стрессовой ситуации, в связи с чем определяется как способность противостоять тому, что ограничивает свободу поведения и выбора.

Куликов (2004) выделяет ряд характеристик, которые будут взаимосвязаны с психологической устойчивостью. К таким факторам относятся:

- факторы, связанные со сферой социального взаимодействия человека, такие как, социальная среда благоприятная для саморазвития, поддерживающая среда;
- факторы, связанные с личностными особенностями – оптимизм, независимость от чужого мнения, нормальная самооценка, удовлетворяющие личность социальные роли, толерантность.

Как можно заметить, многие авторы подразумевают под устойчивостью способность к адаптации в трудных жизненных ситуациях без получения при этом негативных психологических или физических последствий, что подразумевает под собой некоторую гибкость. При этом ряд авторов склонны понимать под психологической устойчивостью ригидность личности. Так, например, Залевский (2007) считает, что сильно выраженная устойчивость является проявлением ригидности.

Обсуждение результатов

Исходя из теории психологической устойчивости, можно сделать вывод, что это именно то качество, которое может помочь жертвам насилия, во-первых, пережить случившееся с ними, а во-вторых, не сформировать комплекс жертвы. В связи с чем нам видится необходимым включение в программы реабилитации жертв домашнего насилия блока по развитию психологической устойчивости. Наше предположение подтверждается также мнением и других авторов.

Мазаненко (2014) считает, что основным направлением помощи жертвам домашнего насилия должно быть развитие ассертивного поведения. При этом одним из основных компонентов ассертивности является устойчивость (Черепанова, 2020).

Баранчук и Андриевская (2022) приводят данные о том, что тренинг, направленный на развитие такого компонента психологической устойчивости, как избегание борьбы, привел к повышению готовности участниками сопротивляться домашнему насилию.

Grych, Hamby & Banyard (2015) приводят список компонентов устойчивости личности, развитие которых позволяет переносить насилие с меньшими последствиями. К таким характеристикам относятся:

1. Способность к саморегуляции, которая выражается в основном в способности поддерживать мотивацию и контролировать свои эмоции.
2. Способность к построению межличностных отношений.
3. Осмысленность.

Исследование Tsirigotis & Luczak (2017) показывает, что женщины, систематически подвергающиеся домашнему насилию, демонстрируют более низкий уровень психологической устойчивости. Более низкие показатели могут указывать на то, что пережитое насилие ослабило или даже нанесло ущерб устойчивости женщин, что имеет решающее значение для процесса восстановления после травмы. В связи с этим авторы считают целесообразным учитывать жизнестойкость в процессе оказания психосоциальной помощи женщинам, подвергшимся домашнему насилию.

В результате одного из немногочисленных исследований Anderson, Renner & Danis (2012), посвященных жизнестойкости женщин, страдающих от домашнего насилия, было обнаружено, что уровень жизнестойкости выше у тех женщин, которые смогли разорвать отношения с их обидчиком, т. е. у женщин без сформировавшегося виктимного поведения. Исследователи также показывают, что применение систем поддержки и мобилизации ресурсов с целью повышения устойчивости личности в конечном счете приводило к более быстрому восстановлению жертв после домашнего насилия.

Было обнаружено, что жизнестойкость ослабляет последствия негативной симптоматики психического здоровья, связанной с виктимизацией. Полученные результаты свидетельствуют об ослабляющем влиянии жизнестойкости на депрессию, психологический дистресс и суицидальные мысли. Полученные результаты подтверждают необходимость клинических вмешательств, направленных на повышение жизнестойкости, особенно у людей, подвергающихся насилию (Fedina, Jun, Shah, Von Mach, Bright & DeVlyder, 2017).

Заключение. Таким образом, нам представляется доказанной необходимость повышения психологической устойчивости у лиц, перенесших домашнее насилие. По нашему мнению, формирование жизнестойкости можно рассматривать как основную часть процесса избавления от виктимного поведения и восстановления после насилия, которая основывается на идее посттравматического роста. Согласно этой концепции травматический опыт может стать толчком для внутреннего развития и роста личности. Жизнестойкие люди, столкнувшись с насилием, могут использовать этот опыт для саморефлексии, пересмотра ценностей и приоритетов, для развития новых способностей и навыков. Так они могут стремиться переосмыслить свое поведение, поставить новые цели и укрепить самооценку. При таком подходе формирование психологической устойчивости может помочь изменить существующий в обществе портрет жертвы, что таким образом позволит закрепить понимание людьми вины насильника, а не жертвы. Реабилитационные программы должны включать блоки, направленные на улучшение способностей к эмоциональной регуляции, выстраиванию благоприятных и поддерживающих межличностных отношений, а также направленные на развитие навыков осознания происходящего насилия и способности давать отпор всему, что ограничивает их свободу.

Список литературы

- Артеменко, Д. А. (2021). Виды насилия в сфере семейно-бытовых отношений. В *Законность и правопорядок: история, современность, актуальные проблемы: Материалы V межвузовской студенческой научной конференции* (С. 141–147), 5. Москва: Московский педагогический государственный университет.
- Баранчук, Г. Р., и Андриевская, С. В. (2022). Анализ эффективности тренинговых методов по повышению устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки*, 13, 70–76.
- Ботова, М. Г. (2012). Соотношение понятий «Насилие» и «Агрессия»: теоретико-эмпирическое исследование. *Вестник Костромского государственного университета*, 18(1), 100–102.
- Залевский, Г. В. (2007). *Личность и фиксированные формы поведения*. Институт психологии РАН.
- Ильин, Е. П. (2013). Насилие как психологический феномен. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 1, 167–174.
- Кочин, А. А., Харламов, В. С. (2019). *Противодействие криминальному насилию в семье: проблемы интерпретации и правоприменения*. Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации.
- Куликов, Л. В. (2004). *Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие*. Питер.
- Ларина, Т. И., и Старостина, А. А. (2023). Социокультурные особенности проблемы домашнего насилия в России. *Общество: социология, психология, педагогика*, 6 (110), 33–39.
- Лефтеров, В. А., и Вакулич, Т. М. (2013). Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуациях домашнего насилия. *Психология и право*, 3(2), 1–11.

Малкина-Пых, И. Г. (2017). *Виктимология. Психология поведения жертвы*. Питер.

Махова, А. В. (2018). Особенности психологии женщин, переживших насилие: последствия насилия и особенности реабилитации. В *Женское психическое здоровье: междисциплинарный статус: Материалы Всероссийского научно-практического конгресса с международным участием, посвященного 100-летию кафедры психиатрии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова, бывшего Женского медицинского института* (С. 116–117). Алта Астра.

Садыков, Р. М., и Большакова, Н. Л. (2023). Социально-психологические практики поддержки женщин и мужчин, оказавшихся в ситуации семейного насилия. *Концепт*, 7, 154–161.

Семерикова, А. А., и Анисимова, Н. Р. (2015). Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуации домашнего насилия. *Сервис в России и за рубежом*, 9(1 (57)), 57–66.

Харченко, М. А. (2011). Психологическое сопровождение женщин, подвергшихся насилию. *Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья*, 44, 214–222.

Черепанова, А. В. (2020). Теоретические подходы к исследованию проблемы ассертивного поведения личности. *Тенденции развития науки и образования*, 60(7), 51–53.

Anderson, K. M., Renner, L. M., & Danis, F. S. (2012). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence. *Violence Against Women*, 18(11), 1279–1299. <https://doi.org/10.1177/1077801212470543>

Bonnano, G. A., & Mancini, A. D. (2008). The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics*, 121, 369–375. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1648>

Fedina, L., Nam, B., Jun, H.-J., Shah, R., Von Mach, T., Bright, C. L., & DeVylder, J. (2017). Moderating Effects of Resilience on Depression, Psychological Distress, and Suicidal Ideation Associated With Interpersonal Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 1–24. <https://doi.org/10.1177/0886260517746183>

Grych, J., Hamby, S., & Banyard, V. (2015). The resilience portfolio model: Understanding healthy adaptation in victims of violence. *Psychology of Violence*, 5(4), 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0039671>

Hamby, S. (2017). On defining violence, and why it matters [Editorial]. *Psychology of Violence*, 7(2), 167–180.

Hill, Y., Hartigh, R. J. R. D., Meijer, R. R., Jonge, P. D., & Yperen, N. W. V. (2018). The temporal process of resilience. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 363–370.

Hinrichs, R. J. (2022). *Suicide Prevention and College Students*. CABI International. <https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2022.00027>

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>

Taylor, P. J. (1993). *Violence in society*. Edinburgh: Royal College of Physicians.

Tsirigotis, K., & Luczak, J. (2017). Resilience in Women who Experience Domestic Violence. *Psychiatric Quarterly*, 89(1), 201–211. <https://doi.org/10.1007/s11126-017-9529-4>

Walker, L. E. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, 54(1), 21.

References

Anderson, K. M., Renner, L. M., & Danis, F. S. (2012). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence. *Violence Against Women*, 18(11), 1279–1299. <https://doi.org/10.1177/1077801212470543>

Artemenko, D. A. (2021). Types of violence in the sphere of family and domestic relations. In *Legality and law and order: history, modernity, current problems: Proceedings of the V interuniversity student scientific conference* (pp. 141–147), 5. Moscow: Moscow Pedagogical State University.

Baranchuk, G. R., Andrievskaya, S. V. (2022). Analysing the effectiveness of training methods to increase personal resilience to psychological and gender violence. *Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences*, 13, 70–76.

Bonnano, G. A., & Mancini, A. D. (2008). The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics*, 121, 369–375. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1648>

Botova, M. G. (2012). Correlation of the concepts of “Violence” and “Aggression”: theoretical and empirical study. *Vestnik Kostroma State University*, 18(1), 100–102.

Cherepanova, A. V. (2020). Theoretical approaches to the study of the problem of assertive behaviour of personality. *Trends in the development of science and education*, 60(7), 51–53.

Fedina, L., Nam, B., Jun, H.-J., Shah, R., Von Mach, T., Bright, C. L., & DeVylder, J. (2017). Moderating Effects of Resilience on Depression, Psychological Distress, and Suicidal Ideation Associated With Interpersonal Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 1–24. <https://doi.org/10.1177/0886260517746183>

Grych, J., Hamby, S., & Banyard, V. (2015). The resilience portfolio model: Understanding healthy adaptation in victims of violence. *Psychology of Violence*, 5(4), 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0039671>

Hamby, S. (2017). On defining violence, and why it matters [Editorial]. *Psychology of Violence*, 7(2), 167–180.

- Hill, Y., Hartigh, R. J. R. D., Meijer, R. R., Jonge, P. D., & Yperen, N. W. V. (2018). The temporal process of resilience. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 363–370.
- Hinrichs, R. J. (2022). *Suicide Prevention and College Students*. CABI International. <https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2022.00027>
- Ilyin, E. P. (2013). Violence as a psychological phenomenon. *UNIVERSUM: Bulletin of the Herzen University*, 1, 167–174.
- Kharchenko, M. A. (2011). Psychological support of women subjected to violence. *Medical Scientific Bulletin of Central Chernozemye*, 44, 214–222.
- Kochin, A. A., Kharlamov, V. S. (2019). *Countering criminal violence in the family: problems of interpretation and law enforcement*. St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.
- Kulikov, L. V. (2004). *Psychohygiene of Personality: Issues of Psychological Stability and Psychoprophylaxis: Study Guide*. St. Petersburg: Piter.
- Larina, T. I., Starostina, A. A. (2023). Sociocultural peculiarities of the problem of domestic violence in Russia. *Society: sociology, psychology, pedagogics*, 6(110), 33–39.
- Lefterov, V. A., Vakulich, T. M. (2013). Psychological features of women's victimisation behaviour in situations of domestic violence. *Psychology and Law*, 3(2), 1–11.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Makhova, A. V. (2018). Features of psychology of women survivors of violence: consequences of violence and features of rehabilitation. In *Women's mental health: interdisciplinary status: Proceedings of the All-Russian scientific and practical congress with international participation, dedicated to the 100th anniversary of the Department of Psychiatry of the First St. Petersburg State Medical University named after Acad. I.P. Pavlov, former Women's Medical Institute* (pp. 116–117). Alta Astra.
- Malkina-Pykh, I. G. (2017). *Victimology. Psychology of victim behaviour*. Piter.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Sadykov, R. M., Bolshakova, N. L. (2023). Socio-psychological practices of support for women and men in a situation of family violence. *Concept*, 7, 154–161.
- Semerikova, A. A., Anisimova N. R. (2015). Psychological features of victim behaviour of women in situations of domestic violence. *Service in Russia and abroad*, 9(1 (57)), 57–66.
- Taylor, P. J. (1993). *Violence in society*. Edinburgh: Royal College of Physicians.
- Tsirigotis, K., & Łuczak, J. (2017). Resilience in Women who Experience Domestic Violence. *Psychiatric Quarterly*, 89(1), 201–211. <https://doi.org/10.1007/s11126-017-9529-4>
- Walker, L. E. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, 54(1), 21.
- Zalevsky, G. V. (2007). *Personality and fixed forms of behaviour*. Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.

Об авторах:

Тамара Станиславовна Оленич, доктор философских наук, профессор, Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), tamara1970@inbox.ru

Ольга Николаевна Енина, старший преподаватель, Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), pkit.dstu@mail.ru

Анастасия Дмитриевна Мельник, кандидат филологических наук, доцент, Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), anastasha82@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.12.2023

Поступила после рецензирования 30.01.2024

Принята к публикации 31.01.2024

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Tamara Stanislavovna Olenich, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), tamara1970@inbox.ru

Olga Nikolaevna Enina, Senior Lecturer, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), pkit.dstu@mail.ru

Anastasia Dmitrievna Melnik, PhD (Philology), Associate Professor, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), anastasha82@yandex.ru

Received 20.12.2023

Revised 30.01.2024

Accepted 31.01.2024

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья



УДК 159.96

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-78-87>

Трансформация параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих с ампутациями в результате перенесенной инцидентной ситуации

Марина С. Романова^{1,2}

¹Управление 103 мотострелкового полка 150 мотострелковой дивизии 8 общевойсковой армии Южного военного округа, штаб Южного военного округа, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пр. Буденновский, 43

²Донской государственный технический университет. Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ marinavromanova@yandex.ru

Аннотация

Введение. Участие в специальной военной операции является для каждого военнослужащего сложным испытанием с точки зрения многих параметров. Детальное его изучение представляет особую важность для оказания психологической помощи военнослужащим с физиологическими дефектами, полученными в результате инцидентной ситуации. Такая ситуация рассматривается нами как вариант трудной жизненной ситуации, не переживаемой субъектом ранее. Для данной группы респондентов под инцидентной ситуацией мы рассмотрим операционное вмешательство в виде ампутации части тела, ставшей результатом ранения при участии в специальной военной операции. В ходе исследования предпринята попытка сравнить особенности волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих сразу после проведения операции по ампутации и спустя 6 месяцев реабилитационных мероприятий.

Цель. Изучение особенностей трансформации параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих, переживших ампутацию части тела в результате перенесенной инцидентной ситуации.

Материалы и методы. В ходе исследования применялась методика диагностики доминирующего психического состояния «Доминирующее состояние» (Л. В. Куликов, версия 2) и тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» ДПС-1 (А. Зверьков, Е. В. Эйдман). Значимость различий проверялась с помощью Т-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования. При изучении трансформации параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих с ампутациями в результате перенесенной инцидентной ситуации нами получены результаты, свидетельствующие об ухудшении самооценки, тонуса, активности и спокойствия в структуре доминирующего психического состояния, а также ухудшении спокойствия, эмоциональной устойчивости и удовлетворенности жизнью в структуре волевой саморегуляции.

Обсуждение результатов. Проведенное исследование подтверждает необходимость разработки адресной психологической помощи военнослужащим с ампутациями, а также разработки комплекса реабилитационных и абилитационных мероприятий для военнослужащих с ранениями различного характера и ампутациями.

Ключевые слова: инцидентная ситуация, военнослужащие с ампутациями, доминирующее психическое состояние, волевая саморегуляция, специальная военная операция

Для цитирования. Романова, М. С. (2024). Трансформация параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих с ампутациями в результате перенесенной инцидентной ситуации. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 78–87. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-78-87>

Transformation of Parameters of Volitional Self-regulation and Dominant Mental State in Servicemen with Amputations as a Result of an Incident Situation

Marina S. Romanova^{1,2}

¹Directorate of 103 motorised rifle regiment, 150 motorised rifle division, 8 combined arms army of the southern military district, headquarters of the Southern Military District, 43, Budennovsky Av., Rostov-on-Don, Russian Federation

²Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ marinavromanova@yandex.ru

Abstract

Introduction. Participation in a special military operation is a challenging test for each serviceman in terms of many parameters. Its detailed study is of particular importance for providing psychological assistance to servicemen with physiological defects resulting from an incident situation. Such a situation is considered by us as a variant of a difficult life situation that the subject has not experienced before. For this group of respondents, under the incident situation, we will consider surgical intervention in the form of amputation of a body part that resulted from a wound incurred during participation in a special military operation. In the course of the study, an attempt was made to compare the features of volitional self-regulation and the dominant mental state in servicemen immediately after the amputation operation and after 6 months of rehabilitation measures.

Objective. The study aimed to investigate the peculiarities of the transformation of parameters of volitional self-regulation and dominant mental state in servicemen who had experienced amputation as a result of an incident situation.

Materials and Methods. The study utilized the methodology of diagnosing the dominant mental state, specifically the “Dominant State” technique (L. V. Kulikov, version 2), and the DPS-1 questionnaire “Study of Volitional Self-Regulation” (A. Zverkov, E. V. Eidman). The significance of differences was tested using the Mann-Whitney U test.

Results. The results obtained in the study of the transformation of parameters of volitional self-regulation and dominant mental state in servicemen with amputations as a result of an incident situation indicated a decrease in self-esteem, tonus, activity, and calmness in the structure of the dominant mental state. There was also a decrease in calmness, emotional stability, and life satisfaction in the structure of volitional self-regulation.

Discussion. The conducted study confirms the necessity of developing targeted psychological assistance for servicemen with amputations, as well as the development of a comprehensive rehabilitation and habilitation program for servicemen with various injuries and amputations.

Keywords: incident situation, servicemen with amputations, dominant mental state, volitional self-regulation, special military operation

For citation. Romanova, M. S. (2023). Transformation of Parameters of Volitional Self-regulation and Dominant Mental State in Servicemen with Amputations as a Result of an Incident Situation. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 78–87. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-78-87>

Введение

Актуальность исследования обусловлена явным дефицитом исследований в области психологического знания в отношении трансформации параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих с ампутациями в результате перенесенной инцидентной ситуации. Участие в специальной военной операции оказывает влияние на психологическое состояние военнослужащих через комплекс факторов, таких как постоянная угроза жизни, сложность выполняемой задачи, длительность нахождения в зоне боевых действий и т. д. Данные факторы способствуют формированию нового боевого опыта и навыков, необходимых для выживания военнослужащего в сложной жизненной ситуации.

С психологической точки зрения, участие в специальной военной операции может носить именно инцидентный характер, поскольку большинство военнослужащих участвуют в ней впервые. Данная ситуация сложилась в результате политического конфликта двух соседних государств, она предполагает наличие масштабных вооруженных столкновений с большим количеством раненных и погибших и полную трансформацию жизненного уклада военнослужащих на длительный период.

В психологическом знании термин «инцидент» означает конкретное событие или ситуацию, которое является ключевыми в жизни человека и влияет на его психологическое и физическое состояние. В зависимости от этого инциденты могут быть разделены в соответствии с природой их происхождения и той формой, в которой они реализуются.

В рамках изучения психологической составляющей инцидента на выборке военнослужащих наиболее актуальной его формой считается «психологический травматический инцидент». По мнению В. В. Чучмарь «это событие или ситуация, которые вызывают сильный стресс и оставляют негативное впечатление на психологическое состояние человека. Травматические инциденты могут быть связаны с прошлым опытом, таким как тяжелые травмы, потеря близкого человека или жизненно важных событий» (Чучмарь, 2020, С. 162).

В работе И. С. Хажуева психологический травматический инцидент рассматривается как «интенсивный стресс, проявляющийся в виде посттравматических переживаний, который обусловлен тяжестью психотравмирующих событий (определенным травматическим опытом), которые, возможно, в свою очередь детерминируют выработку тех или иных копинг-механизмов, закрепляющихся в поведении индивида, как устойчивые формы реагирования на различные жизненные трудности» (Хажуев, 2017, С. 79). В данной работе изучена взаимосвязь выбора определенных копинг-стратегий с переживанием травматического опыта. Также автор упоминает, что переживание инцидентной ситуации связано с расходом значительных психоэмоциональных ресурсов организма, что способствует выработке либо пассивного, либо эмоционально-агрессивного поведения, реализующегося в различных сферах жизнедеятельности. Однако должного внимания проблематике волевой саморегуляции и психического состояния военнослужащих, переживших такую ситуацию, не уделяется.

Еще одной формой инцидента в психологии является «кризисный инцидент», под которым понимается такая ситуация, в которой человек чувствует себя полностью дезадаптированным, теряет контроль над действиями и собственной жизнью, а также неспособен самостоятельно найти выход из сложившейся ситуации (Nguyen, 2021). Кризисный инцидент может быть вызван различными факторами: перемена места жительства, потеря отношений, потеря работы, финансовые трудности и также к нему может относиться потеря части тела в результате операционного вмешательства. Специфика кризисного инцидента заключается в его необратимости и тяжести переживания на психологическом уровне. Согласно представлениям авторов, кризисные инциденты могут оказывать разные последствия на психику человека, поскольку провоцируют стресс, тревогу, депрессию и другие психические расстройства. Важно понимать, что каждый человек реагирует на инциденты по-разному и может требовать индивидуального подхода и помощи.

Османова и Сарипбекова (2022) рассматривают кризисную психологию как относительно новую, интенсивно развивающуюся сферу психологической практики. Своим возникновением она обязана, прежде всего, негативным плодам цивилизации – техногенным катастрофам, военным действиям, авариям, экстремальным и кризисным ситуациям.

Еще одним вектором кризисной психологии выступает работа с ближайшим окружением потерпевших. Пригода (2023) считает важным уделять необходимое внимание и родственникам военнослужащих, принимавших участие в СВО. Исследованием отношения к смерти гражданского населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте экзистенциальной исполненности занимались Рядинская, Ковальчишина и Волобуев (2023) и др.

Под инцидентной ситуацией в контексте данного исследования мы понимаем также перенесенные операционные вмешательства, которым подверглись многие военнослужащие, участвующие в специальной военной операции. Безусловно, каждый случай ранения уникален ввиду его тяжести и характера, количества затронутых органов, операционных вмешательств, характера ампутации (вынужденная ампутация или потеря частей анализаторных систем организма), а также длительности реабилитационных мероприятий и т. д. Однако факт утраты части тела в результате участия в боевых действиях, так или иначе оказывает влияние на психическое состояние и волевою сферу военнослужащих.

Настоящее эмпирическое исследование призвано ликвидировать пробел в знаниях относительно специфики проявления динамики по всем параметрам волевой саморегуляции, а также общей активности, работоспособности, проявления тревожности, эмоциональной неустойчивости и общей неудовлетворенности жизнью у военнослужащих с ампутациями.

Ввиду всего вышперечисленного *целью* настоящего исследования выступает изучение трансформации параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих с ампутациями в результате перенесенной инцидентной ситуации.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования нами проводилась сравнительное изучение динамики изменений числовых значений по методикам диагностики «Доминирующего психического состояния» (Л. В. Куликов версия 2) и Тест-опроснику «Исследование волевой саморегуляции» ДПС-1 (А. Зверьков, Е. В. Эйдман).

Методика «Доминирующего психического состояния» (Л. В. Куликов версия 2) предназначена для определения характеристик психологического и социально-психологического уровней доминирующего психического состояния личности. В настоящем исследовании нами взят опросник, состоящий из 42 вопросов, который позволяет оценить 6 шкал: Активность, Тонус, Спокойствие, Эмоциональная устойчивость, Удовлетворенность жизнью, Самооценка.

Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» ДПС-1 (А. Зверьков, Е. В. Эйдман) содержит 30 вопросов, на которые можно дать ответ либо согласен, либо не согласен. Подсчет результатов позволяет определить индексы волевой саморегуляции относительно настойчивости и самообладания, раскрывающиеся в шкалах: Активность, Работоспособность, Спокойствие, Эмоциональная устойчивость, Удовлетворенность жизнью, Социальная желательность.

Значимость различий относительно параметров волевой саморегуляции и доминирующего состояния от 1 этапа ко 2 осуществлялась с помощью Т-критерия Стьюдента.

Замеры для каждого респондента осуществлялись два раза: сразу после проведения ампутации (первая неделя после нормализации физического состояния) и по истечении 6 месяцев на территории госпиталя при повторном осмотре либо при выписке.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 70 военнослужащих, попавших в госпиталь после ранения при участии в специальной военной операции на территории Луганской Народной Республики (на протяжении 2022 года), и подвергшихся ампутации конечностей и других частей тела. Исследуемая группа респондентов имеет возрастные границы от 26–43 лет.

Данные, полученные с помощью методики «Доминирующего психического состояния» при обследовании сразу после ампутации и по истечении 6 месяцев после нее, объединены в таблицу.

Таблица 1

Динамика выраженности параметров психического состояния у военнослужащих с ампутациями

Параметры психического состояния	Сразу после ампутации	Спустя 6 месяцев
Активность	4,31	3,41
Тонус	4,77	3,52
Спокойствие	4,26	3,48
Эмоциональная устойчивость	4,06	3,90
Удовлетворенность жизнью	3,80	3,90
Самооценка	2,92	4,28

Анализ первичных данных, представленных в таблице 1, показал, что в группе военнослужащих, принимавших участие в исследовании, выявлены низкие значения по всем составляющим психического состояния при первом замере (сразу после операции). Это свидетельствует о том, что сразу после ампутации у военнослужащих наблюдается негативное (заниженное) доминирующее психическое состояние, которое выражается через пессимистическое отношение к сложившейся жизненной ситуации, и разочарованность ходом событий. В картине будущего преобладают мрачные тона, его смысл неясен, отмечается постоянная усталость, вялость, несобранность, инертность, постоянный сниженный фон настроения, высокая раздражительность, повышенная тревожность и неудовлетворенность жизнью в целом. У всей группы военнослужащих отмечается явно выражено негативное отношение к образу собственного Я, что выражается в негативной самооценке и отрицательном восприятии себя в целом.

На втором этапе замеров (спустя 6 месяцев после ампутации) доминирующее психическое состояние в отношении активности, тонуса, спокойствия и эмоциональной устойчивости только ухудшилось, что отражают еще более низкие значения по данным шкалам. По прошествии полугода у военнослужащих также осталась почти без изменений негативная оценка удовлетворенностью жизнью. Несколько улучшились значения относительно восприятия себя и самооценка, однако, данное значение не достигает уровня средних и по-прежнему остается заниженным.

По тест-опроснику «Исследование волевой саморегуляции» ДПС-1 (А. Зверькова, Е. В. Эйдмана) нами были получены следующие результаты, которые представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2

Динамика выраженности параметров волевой саморегуляции у военнослужащих с ампутациями

Параметры волевой саморегуляции	Сразу после ампутации	Спустя 6 месяцев
Активность	7,08	6,27
Работоспособность	7,12	6,73
Спокойствие	7,11	6,41
Эмоциональная устойчивость	7,34	6,00
Удовлетворенность жизнью	7,42	6,68
Социальная желательность	3,28	2,82

В результате проведенного исследования в группе военнослужащих сразу после проведения ампутации выявлены средние значения таких параметров волевой саморегуляции как активность, работоспособность, спокой-

стве, эмоциональная устойчивость и удовлетворенность жизнью. Пассивность жизненной позиции проявляется через усталость, инертность, низкую работоспособность, склонность испытывать беспокойство относительно различных ситуаций, раздражительность, преобладание негативного эмоционального фона, неудовлетворенность жизнью в целом, процессом самореализации, а также негативные отношения к себе. Значения по шкале социальной желательности лежат в области низких значений, что отражает искренность ответов респондентов на вопросы, содержащиеся в тесте.

Результаты повторного тестирования среди военнослужащих, отражают негативную динамику по всем параметрам волевой саморегуляции. Таким образом, мы можем увидеть ухудшение в проявлении общей активности, работоспособности, проявлении тревожности, эмоциональной неустойчивости и общей неудовлетворенности жизнью.

При рассмотрении динамики выраженности параметров психического состояния и волевой саморегуляции у военнослужащих с ампутациями, можно увидеть ухудшение относительно почти всех исследованных составляющих. Достоверность различий в представленных выше значениях, отражающих динамику изменений в группе военнослужащих, была исследована посредством непараметрического критерия Манна-Уитни.

В результате проведенного исследования достоверно значимые различия были получены нами относительно шкалы Спокойствия ($t = 2,834$, при $p \leq 0,01$), Эмоциональной устойчивости ($T = 2,327$, при $p \leq 0,01$) и Удовлетворенности жизнью ($T = 2,282$, при $p \leq 0,01$) при изучении параметров волевой саморегуляции.

Исследуя динамику выраженности параметров психического состояния у военнослужащих с ампутациями нами были выявлены достоверно значимые различия по следующим шкалам: Самооценка ($T = 2,048$, при $p \leq 0,01$), Активность ($T = 2,855$, при $p \leq 0,01$), Тонус ($T = 2,451$, при $p \leq 0,01$) и Спокойствие ($T = 2,685$, при $p \leq 0,01$).

Обсуждение результатов

Мы можем говорить о том, что с течением времени характеристики активности, тонуса, эмоциональной устойчивости и удовлетворенности жизнью ухудшаются у военнослужащих, перенесших ампутации. Результаты настоящего исследования находят отклик в некоторых публикациях авторов. Так П. Б. Зотов пишет, что изучение доминирующего психического состояния, как и саморегуляции в картине «болевого анамнеза» позволит избежать терапевтических ошибок и способствовать качеству оказываемой терапии (Зотов, 2014).

В статье Биктимировой, Ничипоренко, Аухадеевой показано, что разные возрастные группы пациентов, перенесших ампутацию, нуждаются в специализированных программах реабилитации, учитывающих взаимосвязь эмоциональных, индивидуально-психических особенностей личности и характеристик качества жизни пациента (Биктимирова, Ничипоренко, Аухадеева, 2012), что также подтверждено результатами нашего исследования.

Тришкин и соавторы в своей работе указывают, что в рамках комплексного подхода к реабилитации и абилитации военнослужащих – инвалидов с опорой на специфику доминирующего психического состояния позволит создать необходимые условия для успешной социальной адаптации и максимально возможной интеграции во все сферы жизни общества, а также повысить качество их жизни (Тришкин, Серговецев, Юдин, Будко, Пастухов и Дербилов, 2023).

В. Г. Левкин и О. А. Лецкая дают характеристику инвалидности вследствие травм и увечий, полученных в ходе Специальной военной операции, и особенности реабилитационных мероприятий. Результаты их обзора укладываются в описываемую нами трактовку инцидентной ситуации и согласуются в позиции по отношению к необходимости психологической реабилитации параллельно с лечением. Авторы считают, что результаты проведенного ими анализа характеристик травм и увечий может быть использован для совершенствования медико-социальной реабилитации, улучшения качества жизни и скорейшей адаптации военнослужащих. В связи с этим вопросы медико-социальной помощи инвалидам вследствие военной травмы относятся к приоритетным задачам государства (Левкин и Лецкая, 2022).

Д. В. Тришкин, Г. Н. Пономаренко, А. В. Мерзликин, Д. В. Ковлен и В. Н. Ищук в своей статье приводят описание основных аспектов организации медико-психологической реабилитации (МПР) военнослужащих в разрезе современного состояния и возможных перспектив развития с учетом специфики политической обстановки и характера травм и увечий. Авторы статьи отмечают, что МПР играет значительную роль в укреплении и сохранении здоровья личного состава, продлении активного профессионального долголетия у военнослужащих (Тришкин, Пономаренко, Мерзликин, Ковлен и Ищук, 2016).

Л. И. Мостовая с соавторами считают, что психотерапевтическая помощь в системе комплексной реабилитации лиц, перенесших ампутацию конечности является обязательной и начинать ее нужно в первые дни после операции. При активном участии в тренинговых и индивидуальных мероприятиях у пациентов, принимающих осознанное участие, к моменту выписки из стационара выявлено: снижение тревожности и депрессивных проявлений, уменьшение проявлений внешне направленной агрессии, построение оптимистичных перспектив (Мостовая, Кривошеков, Ельшин, Романов и Хорошилов, 2021; Буйлова и Болотов, 2020).

Д. В. Тришкин с соавторами предлагают внедрить отдельный комплекс реабилитационных и абилитационных мероприятий именно для военнослужащих, имеющих ампутации, поскольку специфика полученных травм и уве-

чий накладывает уникальный отпечаток на личность и требует более специализированного подхода (Тришкин, Серговец, Юдин, Будко, Пастухов и Дербилов, 2023). Такого же мнения придерживается и О. А. Колесникова, описывая комплексный подход к реабилитации участников специальной военной операции, получивших инвалидность (Колесникова, 2023).

Созвучными являются результаты исследования, приведенного в публикации Т. В. Буйловой и Д. Д. Болотова, где описывается технология использования в процессе реабилитации больных с ампутациями в соответствии с Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, как инструмента, позволяющего сформулировать реабилитационный диагноз, реабилитационный прогноз, оценить реабилитационный потенциал, определить цель и план реабилитации, а также сформулировать рекомендации при завершении реабилитационных мероприятий. Авторы предполагают, что с учетом ограничений возможностей передвижения и самообслуживания, оцениваемой по шкале реабилитационной маршрутизации, предложена оптимальная модель маршрутизации пациентов с ампутациями конечностей, тактика их перевода с одного этапа реабилитации на другой.

В. Е. Юдин, В. П. Ярошенко и С. Н. Поправка описывая в своей статье опыт организации протезирования и медицинской реабилитации военнослужащих с ампутацией конечностей, отмечают, что своевременное проведение комплексной реабилитации внедрение лечебно-тренировочного протезирования и позволили на 2–3 недели сократить сроки начала протезирования и повысить показатели качества жизни пациентов, что также подчеркивает положительный эффект при совмещении реабилитационных мероприятий с непосредственным лечением (Юдин, Ярошенко и Поправка, 2021). Интересным в этом контексте является исследование Д. В. Соболева, Т. П. Бегидовой и В. А. Васильева описывающих практику реабилитации участников специальной военной операции в Воронежской области. В статье анализируются как традиционные методики, так и современные инновационные методы физической терапии, приведены примеры комплексной реабилитации средствами адаптивного спорта (Соболев, Бегидова и Васильев, 2023). L. Talbot, E. Brede, E. Metter предлагают в ходе медико-психологической реабилитации использовать сочетание психотерапевтических практик с нервно-мышечной электростимуляцией (Talbot, Brede, & Metter, 2017).

Такие исследователи как J. A. Elias, D. C. Morgenroth, T. Gaidys, T. Michaelis в своих статьях отмечают, что наиболее часто встречаемые запросы на данный момент от пациентов, касаются возможностей и методов обучения лиц с ампутированными конечностями, а также ликвидация барьеров на пути дальнейшей абилитации лиц с ампутированными конечностями (Elias & Morgenroth, 2013; Gaidys & Michaelis, 2013).

P. J. Belmont, B. D. Owens, A. J. Schoenfeld указывают, что наиболее частыми травмами в войнах в Ираке и Афганистане являются взрывные ранения, в результате чего большинство травм и увечий завершаются ампутациями. На данном этапе исследований именно военнослужащие с ампутациями имеют численный перевес в статистике медикаментозной помощи. На основании чего можно заключить, что разработка программ комплексной медико-психологической реабилитации для военнослужащих с ампутациями является необходимой и востребованной для любого государства (Belmont, Owens & Schoenfeld, 2016).

Полученные нами результаты относительно динамики доминирующего психического состояния у военнослужащих, перенесших ампутации представляют ценность для дальнейших разработок по проблеме, поскольку данный аспект является основополагающим в структуре оказания реабилитационных и абилитационных мероприятий по мнению ряда авторов: Абрикосова и Чухрова (2019); Кувшинов, Клипак, Костычева и Якубова (2022); Шереметьева с соавторами (2023); Talbot, Brede and Metter (2017). Важными в этом контексте являются характеристики волевой саморегуляции у военнослужащих с ампутациями, поскольку это позволяет формировать активное отношение к сложившейся жизненной ситуации, оптимистичный настрой, готовность к дальнейшим действиям, и веру в свои возможности (Полушина и Рамазанов, 2022).

О. А. Абрикосова и М. Г. Чухрова, описывая изменение показателей доминирующего психического состояния у военнослужащих в условиях экстремальной профессиональной деятельности, приходят к заключению, что военные, работающие в условиях экстремальной, опасной для жизни обстановки, демонстрируют высокие показатели стрессоустойчивости, способность собраться в критической ситуации, брать на себя ответственность за свою жизнь и жизнь людей, зависящих от успешности выполняемой военнослужащим деятельности (Абрикосова и Чухрова, 2019). В исследовании отмечается, что уникальный опыт военных (в результате перенесенной инцидентной ситуации) открывает возможность осмысления многих экзистенциальных вещей, над которыми человек в других условиях, возможно, не задумался бы. Важность профилактики стрессов посредством развития у военнослужащих высокого уровня стрессоустойчивости является первостепенной задачей специалистов-психологов, работающих в сфере психологического обеспечения профессиональной деятельности в экстремальных условиях, а регулярные замеры доминирующего психического состояния у военнослужащих в условиях экстремальной профессиональной деятельности, являются первостепенными. Данные, полученные в ходе вышеописанного исследования, полностью согласуются с нашими представлениями и спецификой понимания инцидентной ситуации для военнослужащих.

И. И. Шереметьева с соавторами, описывая социально-психологические и клинические особенности течения невротических расстройств у лиц в ситуации специальной военной операции дают социально-демографический, клинический и патопсихологический анализ специфики течения невротических расстройств у пациентов, для которых психогенным фактором явилась специальная военная операция, что рассматривается нами как инцидентная ситуация. Авторами была выявлена роль биологических стресс-уязвимых факторов, к которым можно отнести личностно-психологические особенности пациентов и доминирующее психическое состояние у военнослужащих (Шереметьева, Строганов, Кандрина, Плотников, Кулешова, и Курьшин, 2023).

К. Э. Кувшинов, В. М. Клипак, Т. В. Костычева и Н. К. Якубова описывая медицинскую реабилитацию в военной поликлинике военнослужащих, перенесших новую коронавирусную инфекцию COVID-19, утверждают, что помимо улучшения физиологических показателей происходит снижение случаев проявления тревожности у военнослужащих, повышение работоспособности, восстановление процессов восприятия, запоминания и воспроизведения (Кувшинов, Клипак, Костычева, и Якубова, 2022).

В результате проведенного эмпирического исследования можно заключить, что на данный момент практически отсутствуют исследования связанные с практическим изучением трансформации параметров волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния у военнослужащих с ампутациями в результате перенесенной инцидентной ситуации. В большинстве случаев рассматривается лишь медицинская реабилитация, военнослужащих с подобного рода травмами. Считаем важным и актуальным изучение именно данных аспектов, поскольку они лежат в основе позитивных трансформаций при психологической реабилитации и ресоциализации военнослужащих, перенесших подобного рода травмы.

В качестве перспектив дальнейшего исследования могут выступать исследовательские аспекты эмпирических основ параметров самоотношения и самопринятия у военнослужащих с ампутациями и ранениями различной степени тяжести, а также исследование специфики корреляционных взаимосвязей волевой саморегуляции и доминирующего психического состояния с различными параметрами самоотношения у военнослужащих с ампутациями и травмами различной степени тяжести, полученных в результате перенесенной инцидентной ситуации.

Список литературы

Абрикосова, О. А., и Чухрова, М. Г. (2019). Изменение показателей доминирующего психического состояния у военнослужащих в условиях экстремальной профессиональной деятельности. *Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза*: Материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием (С. 4–6.). Новосибирский государственный аграрный университет.

Биктимирова, Ф. М. Ничипоренко, Н. П., и Аухадеев, Э. И. (2012). Взаимосвязь качества жизни пациентов, перенесших ампутацию конечности, с психологическими особенностями личности и эмоциональным статусом (возрастной аспект). *Вестник межнационального центра исследования качества жизни*, 19–20, 53–60.

Буйлова, Т. В., и Болотов, Д. Д. (2020). Организация процесса реабилитации пациентов с ампутациями конечностей с позиции современной концепции физической и реабилитационной медицины. *Вестник восстановительной медицины*, 2(96), 7–12. <http://dx.doi.org/10.38025/2078-1962-2020-96-2-7-12>

Зотов, П. Б. (2014). «Болевой анамнез» у больных, перенесших ампутацию: особенности и клиническое значение. *Академический журнал Западной Сибири*, 1(50), 12–13.

Колесникова, О. А. (2023). Комплексный подход к реабилитации участников специальной военной операции, получивших инвалидность. *Вестник Воронежского института высоких технологий*, 2(45), 99–105.

Кувшинов, К. Э., Клипак, В. М., Костычева, Т. В., и Якубова, Н. К. (2022). Медицинская реабилитация в военной поликлинике военнослужащих, перенесших новую коронавирусную инфекцию COVID-19. *Военно-медицинский журнал*, 343(4), 4–10. https://doi.org/10.52424/00269050_2022_343_4_04

Левкин, В. Г., и Лецкая, О. А. (2022). Характеристика инвалидности вследствие травм и увечий, полученных в ходе Специальной военной операции, и реабилитационные мероприятия. *Физическая и реабилитационная медицина*, 4(4), 7–16. <https://doi.org/10.26211/2658-4522-2022-4-4-7-16>

Мостовая, Л. И., Кривошеков, Е. П., Ельшин, Е. Б., Романов, В. Е., и Хорошилов, М. Ю. (2021). Психотерапевтическая помощь в системе комплексной реабилитации лиц, перенесших ампутацию конечности. *Вестник медицинского института «РЕАВИЗ»: реабилитация, врач и здоровье*, 3(51), 63–69. <https://doi.org/10.20340/vmi-rvz.2021.3.PSY.1>

Османова, М. А., и Сарипбекова, А. Т. (2022). Психология кризисных состояний. *Вестник науки Южного Казахстана*, 1(17), 217–221.

Полушина, О. Б., и Рамазанов, М. В. (2022). Особенности военной травмы раненых военнослужащих, выполнявших задачи в ходе специальной военной операции. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*, 3(20), 59–62.

Пригода, А. В. (2023). Кризисная психологическая помощь родственникам военнослужащих, принимающих участие в специальной военной операции. *Шаг в науку*, 2, 42–45.

Рядинская, Е. Н., Ковальчишина, Н. И. и Волобуев, В. В. (2023). Отношение к смерти гражданского населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте экзистенциальной исполненности. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 6–14. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-6-14>

Соболев, Д. В. и Бегидова, Т. П., и Васильев, В. А. (2023). Практика реабилитации участников специальной военной операции в Воронежской области. *Адаптивная физическая культура*, 95(3), 41–43.

Тришкин, Д. В., Серговец, А. А., Юдин, В. Е., Будко, А. А., Пастухов, А. Г., и Дербилов, А. О. (2023). Современная система реабилитации и абилитации военнослужащих с ампутацией конечностей. *Военно-медицинский журнал*, 344(2), 4–12. https://doi.org/10.52424/00269050_2023_344_2_4

Тришкин, Д. В., Пономаренко, Г. Н., Мерзликин, А. В., Ковлен, Д. В., и Ищук, В. Н. (2016). Организация медико-психологической реабилитации военнослужащих: современное состояние и перспективы развития. *Военно-медицинский журнал*, 337(8), 4–10. <https://doi.org/10.17816/RMMJ73625>

Хажуев, И. С. (2017). Интенсивный стресс и копинг-стратегии с учетом тяжести травматического опыта в контексте психологической безопасности личности. *Международный научно-исследовательский журнал*, 12–2(66), 78–82. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.66.088>

Чучмарь, В. В. (2020). Травматический стресс в результате чрезвычайной ситуации, оказание экстренной психологической помощи. *Гуманитарный вестник (Горловка)*, 11, 161–165.

Шереметьева, И. И., Строганов, А. Е., Кандрина, Н. В., Плотников, А. В., Кулешова, Е. О., и Курьшин, В. И. (2023). Социально-психологические и клинические особенности течения невротических расстройств у лиц в ситуации специальной военной операции. *Бюллетень медицинской науки*, 1(29), 37–42. <https://doi.org/10.31684/25418475-2023-1-37>

Юдин, В. Е., Ярошенко, В. П., и Поправка, С. Н. (2021). Опыт организации протезирования и медицинской реабилитации военнослужащих с ампутацией конечностей. *Военно-медицинский журнал*, 342(4), 18–25.

Belmont, P. J., Owens, B. D., & Schoenfeld, A. J. (2016). Mtsctloskeletal Injtries in Iraq and Afghanistan: Epidemiology and Ottcomes Following a Decade of War. *Jotrnl of the American Academy of Orthopaedic Strgeons*, 24(6), 341–348. <https://doi.org/10.5435/JAAOS-D-15-00123>

Elias, J. A., & Morgenroth, D. C. (2013). Ampttee care edtcation in physical medicine and rehabilitation residency programs. *American Jotrnl of Physical Medicine & Rehabilitation*, 92(2), 157–162. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e318269d7c8>

Gaidys, T., & Michaelis, T. (2013). Optimising rehabilitative care for people with major amputation – a qualitative study. *Pflege*. 26(1), 31–41. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000261>

Ngtyen, D. H. (2021). Warning about the risks of accidents and emergencies and safety measures during fire and rescue operations. *Proceedings of the International Scientific and Technical Conference “Safety Systems”*, 30, 248–252.

Talbot, L., Brede, E., & Metter, E. (2017). Psychological and Physical Health in Military Amputees During Rehabilitation: Secondary Analysis of a Randomized Controlled Trial. *Military Medicine*, 182, 1619–1624. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-16-00328>

References

Abrikosova, O. A., & Chukhrova, M. G. (2019). Changes in indicators of the dominant mental state in servicemen under conditions of extreme professional activity. Psychological and pedagogical aspects of improving the training of university students: *Materials of the interuniversity student scientific-practical conference with international participation* (P. 4–6.). Novosibirsk State Agrarian University.

Belmont, P. J., Owens, B. D., & Schoenfeld, A. J. (2016). Mtsctloskeletal Injtries in Iraq and Afghanistan: Epidemiology and Ottcomes Following a Decade of War. *Jotrnl of the American Academy of Orthopaedic Strgeons*, 24(6), 341–348. <https://doi.org/10.5435/JAAOS-D-15-00123>

Biktimirova, F. M. Nichiporenko, N. P., & Aukhadayev, E. I. (2012). The relationship of the quality of life of patients who have undergone limb amputation with characterological personality traits and emotional status (age aspect). *Multinational Center for Quality of Life Research*, 19–20, 53–60.

Builova T. V., & Bolotov D. D. (2020). Organization of rehabilitation process in patients after limb amputations from the position of physical and rehabilitation medicine modern concept. *Bulletin of rehabilitation medicine*. 96(2), 7–12. <http://dx.doi.org/10.38025/2078-1962-2020-96-2-7-12>

Chuchmar, V. V. (2020). Incident stress as a result of an emergency situation, provision of emergency psychological assistance. *Humanitarian Bulletin (Gorlovka)*, 11, 161–165.

Elias, J. A., & Morgenroth, D. C. (2013). Ampttee care edtcation in physical medicine and rehabilitation residency programs. *American Jotrnl of Physical Medicine & Rehabilitation*, 92(2), 157–162. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e318269d7c8>

Gaidys, T., & Michaelis, T. (2013). Optimising rehabilitative care for people with major amputation – a qualitative study. *Pflege*. 26(1), 31–41. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000261>

- Khazhuyev, I. S. (2017). Intensive stress and coping strategies considering incident experience in context of psychological security of person. *International Research Journal*, 12–2(66), 78–82. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.66.088>
- Kolesnikova, O. A. (2023). An integrated approach to the rehabilitation of participants in a special military operation who have become disabled. *Bulletin of the Voronezh Institute of High Technologies*, 2(45), 99–105.
- Kuvshinov, K. E., Klipak, V. M., Kostycheva, T. V., & Yakubova, N. K. (2022). Medical rehabilitation of servicemen who have undergone a new coronavirus infection covid-19 in a military clinic. *Voенно-медицинский журнал*, 343(4), 4–10. https://doi.org/10.52424/00269050_2022_343_4_04
- Levkin, V. G., & Letskaya, O. A. (2022). Characteristics of disability due to injuries received during a Special military operation and rehabilitation measures. *Physical and Rehabilitation Medicine*, 4(4), 7–16. <https://doi.org/10.26211/2658-4522-2022-4-4-7-16>
- Mostovaya, L. I., Krivoschekov, E. P., Elshin, E. B., Romanov, V. E., & Khoroshilov, M. Y. (2021). Psychotherapeutic care in the system of comprehensive rehabilitation of persons with limb amputation. *Bulletin of the Medical Institute Reaviz. Rehabilitation, Doctor and Health*, 3(51), 63–69. <https://doi.org/10.20340/vmi-rvz.2021.3.PSY.1>
- Ngtyen, D. H. (2021). Warning about the risks of accidents and emergencies and safety measures during fire and rescue operations. *Proceedings of the International Scientific and Technical Conference "Safety Systems"*, 30, 248–252.
- Osmanova, M. A., & Saripbekova, A. T. (2022). Psychology of crisis states. *South Kazakhstan Science Herald*, 1(17), 217–221.
- Polushina, O. B., & Ramazanov, M. V. (2022). Features of military injury of wounded servicemen who performed a tasks during a special military operation. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*, 3(20), 59–62.
- Prigoda, A. V. (2023). Crisis psychological assistance to relatives of military personnel participating in a special military operation. *Shag v nauku*, 2, 42–45.
- Ryadinskaya, E. N., Kovalchishina, N. I., & Volobuev, V. V. (2023). Attitude towards death in civil population living in the armed conflict zone in the context of existential fulfillment. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 6–14. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-6-14>
- Sheremetyeva, I. I., Stroganov, A. E., Kandrina, N. V., Plotnikov, A. V., Kuleshova, & E. O., Kurishkin, V. I. Socio-psychological and clinical characteristics of neurotic disorders in individuals exposed to special military. *Bulletin of Medical Science*, 1(29), 37–42. <https://doi.org/10.31684/25418475-2023-1-37>
- Sobolev, D. V., Begidova, T. P., & Vasiliev, V. A. (2023). The practice of rehabilitation of participants of a special military operation in the Voronezh Region. *Adaptive Physical Education*, 95(3), 41–43.
- Talbot, L., Brede, E. & Metter, E. (2017). Psychological and Physical Health in Military Amputees During Rehabilitation: Secondary Analysis of a Randomized Controlled Trial. *Military Medicine*, 182, 1619–1624. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-16-00328>
- Trishkin, D. V., & Ponomarenko, G. N., Merzlikin, A. V., Kovlen, D. V., & Ishchuk, V. N. (2016). Organisation of medical and psychological rehabilitation of military personnel: modern state and development prospects. *Voенно-медицинский журнал*, 337(8), 4–10. <https://doi.org/10.17816/RMMJ73625>
- Trishkin D. V., Sergoventsev A. A., Yudin V. E., Budko A. A., Pastukhov A. G., & Derbilov A. O. (2023). Modern system of rehabilitation and habilitation of military personnel with limb amputation. *Voенно-медицинский журнал*, 344(2), 4–12. https://doi.org/10.52424/00269050_2023_344_2_4
- Yudin, V. E., Yaroshenko, V. P., & Popravka, S. N. Experience in the organization of prosthetics and medical rehabilitation of service members with limb amputation. *Voенно-медицинский журнал*, 342(4), 18–25.
- Zotov, P. B. (2014). "Pain history" in patients who have undergone amputation: features and clinical significance. *Academic Journal of West Siberia*, 1(50), 12–13.

Об авторах:

Марина Сергеевна Романова, санитарный инструктор роты управления 103 мотострелкового полка 150 мотострелковой дивизии 8 общевойсковой армии Южного военного округа, штаб Южного военного округа (344002, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пр. Буденновский, 43); соискатель кафедры общей и консультативной психологии, Донской Государственный Технический Университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9211-1000), marinavromanova@yandex.ru

Поступила в редакцию 17.09.2023

Поступила после рецензирования 30.09.2023

Принята к публикации 28.12.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Marina Sergeevna Romanova, sanitary instructor of the control company of the 103rd motorised rifle regiment, 150 motorised rifle division, 8 combined arms army, southern military district, headquarters, Southern Military District, (43, Budenny Av., Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation); graduate student of the General and Consulting Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), marinavromanova@yandex.ru

Received 17.09.2023

Revised 30.09.2023

Accepted 28.12.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья



УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-88-96>

Смысложизненные ориентации и стратегии совладающего поведения у молодых людей с разной ориентацией на будущее

Татьяна Н. Щербакова  , Татьяна Ю. Мариненко 

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

[✉tatiananik@list.ru](mailto:tatiananik@list.ru)

Аннотация

Введение. Актуальной темой психологических исследований на данный момент является выявление возможностей преодоления сложных жизненных ситуаций молодыми людьми, особенно в ситуациях неопределенности. Одним из направлений исследований в этой области является взаимосвязь выбора копинг-стратегий с элементами ценностно-смысловой сферы, это может пролить свет на механизмы смысловой регуляции выбор путей преодоления сложных ситуаций.

Цель. Исследование выбора различных стратегий совладающего поведения в связи со смысложизненными ориентациями в зависимости от типа ориентации на будущее у молодых людей.

Материалы и методы. Для определения смысложизненных ориентаций молодых людей была использована методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. По этой методике также была определена ориентация респондентов на будущее с помощью показателей по шкале «цели в жизни»: присутствие цели в будущем, направленность и временная перспектива, и по шкале «процесс жизни». Для определения выбора копинг-стратегий была применена методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса.

Результаты исследования. В качестве испытуемых выступили молодые люди в возрасте от 19–23 лет. По выраженности ориентации на будущее выборка была разделена на две группы: с высокой и средней ориентацией на будущее (1 группа, 47,3 %), и с низкой и ниже среднего (2 группа, 52,7 %). Анализ полученных результатов по методике «Смысложизненные ориентации» показал, что у исследуемых групп молодых людей наблюдаются различия в выраженности всех шкал СЖО. Согласно результатам, наибольшие различия выявлены по шкалам «Цели в жизни» и «Локус контроля жизнь». Статистический анализ различий с помощью U критерия Манна-Уитни в выраженности стратегий копинг-поведения показал, что значимые различия между группами выявлены по показателю «Планирование решения проблемы».

Обсуждение результатов. Полученные результаты об типе ориентации на будущее как предикторе выбора копинг-стратегий согласуются с существующими данными о том, что преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов может помочь человеку эффективнее управлять сложной ситуацией и снижать негативные последствия за счет использования воображения и конструктивного моделирования будущего.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, копинг-стратегии, молодые люди, целеполагание, ориентация на будущее

Для цитирования. Щербакова, Т. Н., и Иноземцева, О. М. (2024). Смысложизненные ориентации и стратегии совладающего поведения личности с разной ориентацией на будущее. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 88–96. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-88-96>

Meaning-of-life Orientations and Strategies of Coping Behavior in Young People with Different Orientations for the Future

Tatyana N. Shcherbakova  , Tatyana Y. Marinenko 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 tatiananik@list.ru

Abstract

Introduction. At the moment an urgent topic of psychological research is the identification of opportunities for young people to overcome difficult life situations, especially in situations of uncertainty. One of the areas of research in this area is the relationship of the choice of coping strategies with elements of the value-meaning sphere, this can shed light on the mechanisms of meaning regulation of the choice of ways to overcome difficult situations.

Objective. The study of the choice of various coping strategies in connection with life orientations is depending on the type of orientation for the future in young people.

Materials and methods. The method “Meaning-of-life orientations” by D. A. Leontiev was used to determine the meaning-of-life orientations of young people. According to this methodology, the respondents’ orientation towards the future was also determined using indicators on the “goals in life” scale: the presence of a goal in the future, orientation and time perspective, and on the “process of life” scale. The methodology “Methods of coping behavior” by R. Lazarus was applied to determine the choice of coping strategies.

Results. The subjects were young people aged 19–23 years. According to the severity of the orientation towards the future, the sample was divided into two groups: with high and medium orientation towards the future (group 1, 47.3 %), and with low and below average (group 2, 52.7 %). An analysis of the results obtained which is used the “Life-meaning orientations” method showed that the studied groups of young people have differences in the severity of all scales of CSF. According to the results, the greatest differences were found on the scales of “Goals in life” and “Locus of control of life”. Statistical analysis of the differences which used the Mann-Whitney U criterion in the severity of coping behavior strategies showed that significant differences between the groups were identified by the indicator “Problem solving planning”.

Discussion. The results obtained on the type of orientation towards the future as a predictor of the choice of coping strategies are consistent with existing data that overcoming a problem through a purposeful analysis of the situation and possible behaviors, planning one’s own actions taking into account objective conditions, past experience and available resources can help a person manage a difficult situation more effectively and reduce negative consequences through the use of imagination and constructive modeling of the future.

Keywords: meaningful orientations, copying strategies, young people, goal setting, orientation to the future

For citation. Shcherbakova, T. N., & Inozemtseva, O. M. (2024). Meaning-of-life Orientations and Strategies of Coping Behavior in Young People with Different Orientations for the Future. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 88–96. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-88-96>

Введение

Проблема исследования выбора копинг-стратегий молодыми людьми является всё более актуальной, так как число субъективно трудных ситуаций для них возрастает. Это обусловлено тем, что возрастает степень неопределённости, неоднозначности жизненных ситуаций. В этой связи возникает вопрос о различного рода предикторах, способствующих выбору того или иного типа совладающего поведения. Одним из самых важных предикторов, по нашему мнению, выступает структура смыслжизненных ориентаций. В этой сфере одним из малоисследованных аспектов является ориентация на будущее как составляющая представлений о целях и результатах жизни.

А. Д. Кузнецова утверждает, что в достижении успеха большое значение имеет сформированность умений действовать конструктивно в стрессовых ситуациях, проявлять преодолевающую активность при столкновении с препятствиями (Кузнецова, 2018). В. И. Драгомир акцентирует внимание на том, что конструктивные копинг-стратегии являются интегральным образованием, которое позволяет действовать эффективно, сохраняя высокий статус психологического здоровья (Драгомир, 2016).

В современной ситуации неопределённости к субъекту предъявляются особые требования к адаптивным возможностям, способности реализовать позитивные копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, внутренним ресурсам и готовности к функционированию в новых условиях (Гутник, 2018).

Особое внимание уделяется поиску механизмов и внутренних детерминант выбора позитивных копинг-стратегий, позволяющих достигать цели, несмотря на препятствия. Т. В. Левкова в этой связи интерпретирует преодоление стресса личностью как специфический динамический процесс, детерминируемый как ситуацией, так и опытом столкновения субъекта с внешними стрессогенными событиями. При этом преодоление может происходить как

за счет актуализации психологических защит, так и посредством мобилизации определенных черт личности, формирования мотивации достижений, подключения волевых механизмов, обеспечивающих реализацию конструктивной активности и снижение напряжения (Левкова, 2018).

И. С. Хажуев выделяет различные виды совладающего поведения:

1) *проблемно-ориентированный*, при котором активность и усилия личности мобилизуются для решения возникшей проблемы;

2) *эмоционально-ориентированный*, предполагающий трансформацию субъективных установок в свете восприятия проблемной ситуации (Хажуев, 2019).

В первом случае происходит мобилизация личностного потенциала и индивидуальных ресурсов для преобразующей активности, а во втором – усилия личности концентрируются на регулировании эмоциональных переживаний стресса. Главная субъективная цель личности – добиться искомого уровня психологической безопасности в ситуации затруднения за счет оптимального использования копинг-механизмов.

С. А. Станибула связывает способность к реализации копинг-стратегий с системой когнитивных и поведенческих действий и практических усилий, предпринимаемых субъектом для ослабления стресса и его эффектов, стабилизации и адаптации в проблемной ситуации (Станибула, 2015). По мнению этого исследователя, успешность реализации совладающего поведения зависит от уровня развития когнитивной компетентности, сформированности оценочных умений, гибкости, от способности субъекта рефлексировать трудную ситуацию в разных контекстах, выбора адекватных приемов переоценки. Качество когнитивного анализа и оценивания зависит от степени уверенности субъекта в самоэффективности, сформированности субъективного контроля, проявляющегося в способности контролировать происходящее, регулировать негативные эмоциональные переживания. Главным результатом когнитивной деятельности субъекта при столкновении со стрессом является вывод о степени подконтрольности ситуации и возможности ее изменения, признавая ситуацию подконтрольной, субъект выбирает конструктивные стратегии ее преобразования (Станибула, 2015).

В настоящее время систему смысловой регуляции можно рассмотреть как кластер психологических механизмов, детерминирующих степень адекватности активности совладания в сложных жизненных ситуациях. При этом смысложизненные ориентации выступают в качестве внутренних инстанций регуляции поведения. В современной психологии последовательно развивается представление, о том, что содержание и структурная организация индивидуальной смысловой системы субъекта является своеобразным личностным фундаментом, важным психологическим ресурсом, позволяющим быстро и эффективно преодолевать сложности и препятствия на пути к достижению поставленных целей посредством активного внедрения оптимальных и, одновременно результативных, копинг-стратегий (Безуглова, Васильева, Правдина, 2017). Вместе с тем смыслообразующие стратегии могут провоцировать избегания и различного рода защиты (Годунов, Портнов, 2023).

Успешность личности в социальной ситуации определяется, в частности, уровнем развития способности к построению продуктивного копинг-поведения. В этом особую роль играет индивидуальная структура смысложизненных ориентаций и смысловая регуляция активности личности в сложных ситуациях. И. В. Абакумова с соавторами показали, что особенности смысложизненных ориентаций человека отражаются в индивидуальном стиле смысловой регуляции выбора стратегии совладания с трудными стрессовыми ситуациями в контексте временной перспективы адаптации (Абакумова, Азарко, Комерова, Пахомова, 2022).

Исходя из данных имеющихся исследований мы определяем цель нашей работы как исследование выбора различных стратегий совладающего поведения в зависимости от типа ориентации на будущее у молодых людей.

Материалы и методы

Для реализации целей исследования были выбраны следующие диагностические методики:

– опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (Вассерман с соавторами, 2009);

– тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2000).

Сбор данных проводился с помощью сервиса Google Forms. В исследовании использованы методы математической статистики:

– критерий U-Манна Уитни для определения различий между характеристиками молодых людей с разной ориентацией на будущее;

– коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления связи между изучаемыми характеристиками.

Результаты исследования

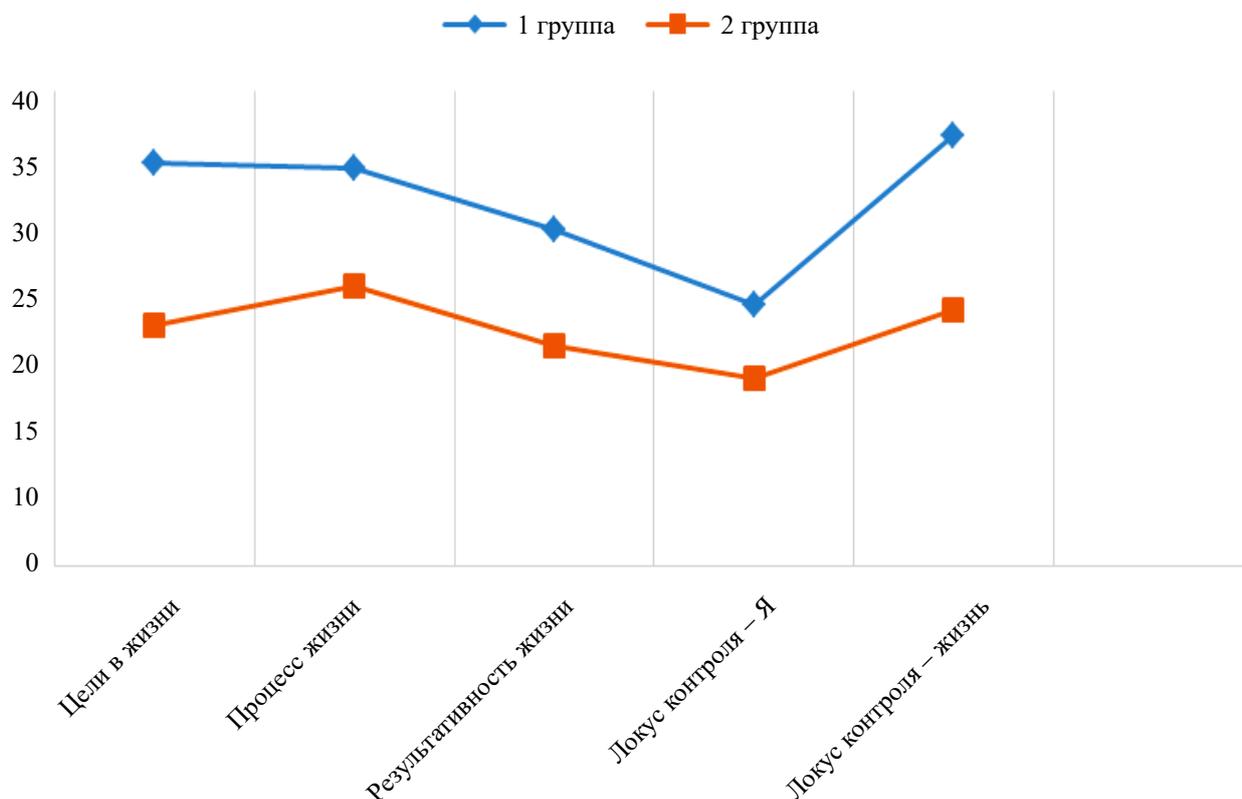
В качестве испытуемых выступили молодые люди в возрасте от 19 до 23 лет (студенты разного профиля обучения Южного федерального университета).

На первом этапе эмпирического исследования с применением методики «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, по критерию выраженности ориентации на будущее исследуемая выборка молодых людей была разделена на две группы: с высокой и средней ориентацией на будущее (1 группа) и с низкой и ниже среднего (2 группа). Ориентация на будущее определялась показателями по шкале «цели в жизни», а именно наличием позиций: присутствие цели в будущем, направленность и временная перспектива; а также по шкале «процесс

жизни», по показателю нацеленности на будущее. Первую группу составили 47,3 % респондентов с высокой ориентацией на будущее, нацеленных на решение перспективных задач и понимающих, чего они хотят в будущем, 52,7 % вошли во вторую группу, характеризующуюся недостаточно ясными целями и дефицитарными представлениями своего будущего. Результаты сравнительного анализа профиля смыслжизненных ориентаций двух выделенных групп респондентов представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

Выраженность смыслжизненных ориентаций у студентов с разным уровнем ориентации на будущее



Анализ полученных результатов по методике СЖО показал, что у исследуемых групп студентов наблюдаются различия в выраженности показателей СЖО. Согласно результатам, наибольшие различия выявлены по шкалам «Цели в жизни» и «Локус контроля жизнь». Молодые люди, хорошо представляющие свое будущее, имеющие четкие цели в жизни продемонстрировали отношение к настоящему как полноценному этапу жизни, наполненному эмоциональными событиями и смыслом. Молодые люди с более низким представлением о своей будущей перспективе по данным шкалам имеют низкие показатели. По шкале «Локус контроля Я», у первой группы наблюдаются высокие показатели, отражающие веру в свои силы и способность полагаться на себя, у второй средние, что свидетельствует о затруднении контроля в проблемных ситуациях.

Наибольшие различия выявлены по шкале «Локус контроля – жизнь», молодые люди с четким представлением о своей жизни характеризуются способностью к самоконтролю, умением принимать решения, более осознанным отношением к своей жизни и тому что происходит с ними. У молодых людей с низким уровнем выраженности шкалы «Локус контроля Жизнь» присутствует некоторый фатализм в отношении неподконтрольности жизни, сомнения в способности ею управлять.

Анализ результатов диагностики стратегий копинг-поведения у двух групп молодых людей с разной ориентацией на будущее показал наличие определенной специфики. Согласно результатам, полученным по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса на уровне средних значений выраженность стратегий поведения в группах с разной нацеленностью на будущее различается.

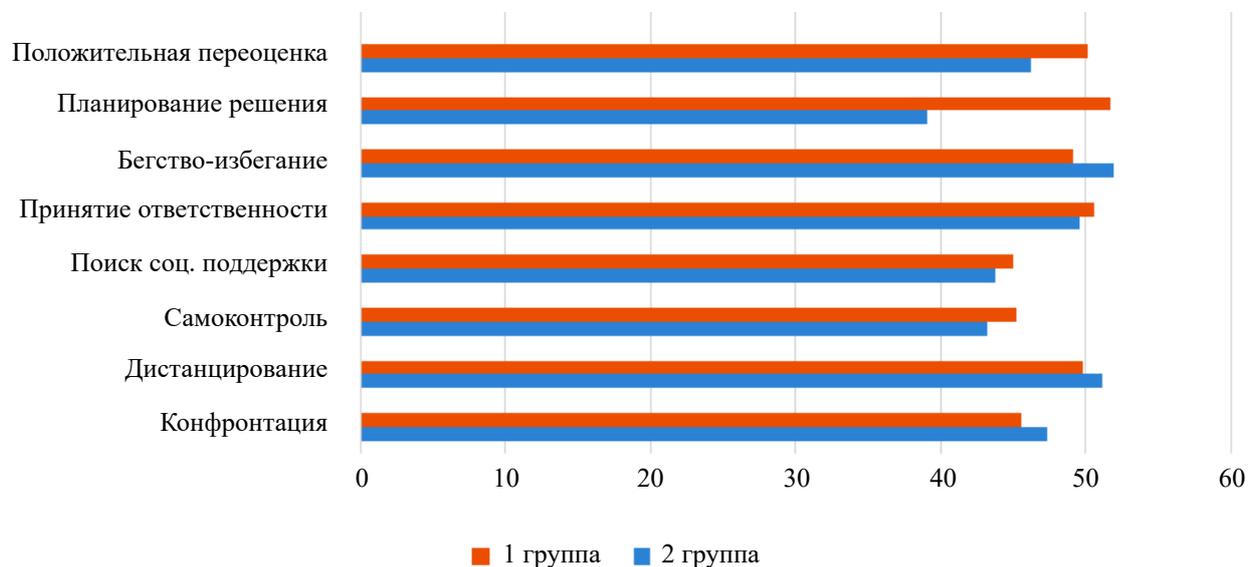
Различия имеются по всем стратегиям копинг-поведения. У первой группы молодых людей, с выраженным целеполаганием, конструктивные стратегии совладания на уровне средних значений преобладают, по сравнению с показателями молодых людей с низким и средним целеполаганием.

Наиболее значимые различия наблюдаются по шкале «Планирование решения». Стратегия «Планирования решения проблемы» предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Даная стратегия может интерпре-

тироваться как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудных стрессовых ситуаций. Вторая группа респондентов, менее ориентированных на будущее, реже прибегает к данной стратегии совладания, о чем свидетельствуют низкие показатели по этой шкале.

Рисунок 2

Выраженность стратегий coping-поведения у групп молодых людей с разным уровнем ориентации на будущее



Показатели по стратегии «положительная переоценка» у группы молодых людей с высоким целеполаганием несколько выше, чем у второй группы. Данная стратегия включает в себя переосмысление ситуации и себя в ней, поиск позитивных выходов из стрессовой ситуации, способность к личностному росту.

Стратегия «Поиск социальной поддержки» значима для обеих групп респондентов и различия в выраженности данной стратегии незначительные. Стратегия «Поиск социальной поддержки» проявляется в поиске ресурсов во внешней среде в информационной, эмоциональной и действенной поддержке.

Стратегии «Принятие ответственности» и «Самоконтроль» достаточно выражены в обеих группах респондентов, однако у группы с высоким целеполаганием они значительно выше. Стратегия «Принятие ответственности» проявляется в признании субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение.

В результате анализа полученных данных оказалось, что менее адаптивные стратегии, такие как: «Дистанцирование», «Бегство-избегание», «Конфронтация» в большей мере представлены у группы респондентов со средним и низким целеполаганием. Систематическое использование этих стратегий может формировать уклоняющийся тип реагирования на возникающую проблему, актуализацию психологических защит, в частности «отрицания» и «игнорирования». Это, в свою очередь, приводит к использованию неконструктивных формы поведения в стрессовых ситуациях, связанных с нежеланием принимать ответственность и активно действовать для преодоления возникших трудностей.

Статистический анализ по U критерию Манна-Уитни выявил значимые различия по всем показателям методики СЖО между первой и второй группой респондентов.

Таблица 1

Уровень значимости различий по U критерию Манна-Уитни у двух групп с различной ориентацией на будущее

Категории	Выраженность ранга		Межгрупповые различия	
	Группа 1	Группа 2	U	P
Цели	299,0	136,0	0,0	0,01
Процесс	266,5	168,5	32,5	0,01
Результат	274,0	161,0	25,0	0,01
Локус контроля – Я	265,0	170,0	34,0	0,01
Локус контроля – Жизнь	287,5	147,5	11,5	0,01

Полученные результаты свидетельствуют о том, что существуют статистически достоверные различия в выраженности шкал смысложизненных ориентаций у групп с разным уровнем нацеленности на будущее.

Статистический анализ различий с помощью U критерия Манна-Уитни в выраженности стратегий копинг-поведения в стрессовых ситуациях у двух исследуемых групп студентов показал, что между стратегиями «самоконтроль», «конфронтация» не выявлены статистически значимые различия, значимые различия выявлены по показателю «Планирование решения проблемы» ($U = 44,5$).

На уровне корреляционного анализа с применением коэффициента Спирмена установлено наличие прямой значимой связи «цели в жизни» и «планирование решения проблем» (0,544) при $p = 0,05$. А также статистически значимая связь факторов «планирование решения проблемы» и «локус контроля – Жизнь» (0,60) при $p = 0,05$.

Обсуждение результатов

В регуляции и организации поведения, выборе адекватных стратегий совладающего поведения в ситуациях затруднения большое значение имеет смысловая сфера, содержание смысложизненных ориентаций. Фокусом преадаптации в мире неопределённости является развитие психологической готовности личности к конструктивному копингу. Для обеспечения возможности действовать эффективно в ситуациях различной сложности, важно предметное изучение конкретного содержания психологических детерминант продуктивного копинга. Становление индивидуального стиля смысловой регуляции позволяют выстраивать жизненные планы и формируют стиль совладания с ситуациями затруднения, дают возможность молодому человеку стать активным субъектом преобразующей активности.

Согласно полученным результатам, чем выше уровень целеполагания у молодых людей, тем выше уровень положительной переоценки трудной ситуации, позволяющей снизить уровень негативных переживаний, связанных с возникшей проблемой.

Эти результаты согласуются с существующим в психологической науке мнением о том, что преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии решения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов позволяют субъекту управлять ситуацией и минимизировать ее негативные последствия за счет использования когнитивной компетентности и развития воображения и, одновременно, субъективного контроля (Суховей, Коваленко, Носов, 2018; Hans, 2000). Результаты, полученные при изучении предпочитаемых стратегий совладающего поведения у студентов, свидетельствуют о том, что при высокой ориентации на будущее личность демонстрирует возможность использования разных типов активности в стрессовых ситуациях. Вместе с тем, доминирующими у ориентированных на будущее субъектов являются адаптивные проблемно-ориентированные стратегии, которые позволяют более эффективно преодолевать жизненные проблемы и стресс. Очевидно, это связано с тем, что наличие целей в жизни помогает личности определить ее перспективы и в сложных стрессовых ситуациях использовать конструктивные стратегии совладания, задействуя ресурсы эмоционального интеллекта (Шамшикова, Герасимова, Шварц, 2015).

Возможность достижения связана с приобретением позитивного индивидуального опыта моделирования преодолевающего поведения в трудных и неоднозначных ситуациях, что обостряется в ситуации повышенной мобильности и миграции разного типа (Wentzel, 2003; Омарова, 2018; Клименко, Гришина, Проненко, 2023), и в ситуации преодоления зависимостей (Бордоносенко, 2023).

На основании анализа полученных эмпирическим путем результатов, были выявлены дефициты в комплексе субъективных факторов, которые могут детерминировать выбор оптимальных копинг-стратегий в будущем при решении сложных профессиональных ситуаций. В исследованиях И. Р. Муртазиной, R. S. Newman, Т. Н. Щербаковой с соавторами выделены различные форматы саморегулирования эмоциональных реакций, возникающих при столкновении со стрессорами, среди них: психологическое дистанцирование, нацеленное на уменьшение дистресса; трансформация события на когнитивном уровне, за счет концентрации на положительных аспектах; используется также сознательное Я – изменение в условиях дистресса, благодаря актуализации мотивов роста (Муртазина, 2018; Scherbakova et al, 2020).

Основываясь на выявленных дефицитах и учитывая цели профессиональной подготовки, были разработаны рекомендации для психологической службы вуза по развитию готовности студентов к выбору конструктивных копинг-стратегий.

Важное значение в выборе конструктивного копинга играют такие позиции как:

- планирование и организация собственной активности четко в соответствии с выдвинутой целью;
- контроль, анализ и сопоставление результата предпринимаемых действий с поставленной целью;
- мотивация как выраженное стремление к достижениям, самоинициация активности;
- высокий уровень развития когнитивной компетентности, социального и эмоционального интеллекта;
- сформированность самоконтроля в общении и поведении;
- способность концентрироваться на решении проблемы;
- способность к преадаптации и социальному моделированию.

Заключение. Способность к преадаптации субъекта к возможным современным рискам, ситуации неопределенности напрямую связана с уровнем освоения позитивной стратегии совладающего поведения.

В ходе эмпирического исследования было подтверждено, что высокий уровень ориентации на будущее как составляющая смысловой регуляции способствует выбору таких эффективных стратегий как «Принятие ответственности» и «Самоконтроль». На основании полученных данных можно заключить, что высокая степень моделирования будущего позволяет легче переносить сложные жизненные ситуации за счет того, что молодые люди с этой характеристикой больше ориентированы на конструктивное решение проблем.

Список литературы

Абакумова, И. В., Азарко, Е. М., Комерова, Н. Е., и Пахомова, В. Г. (2022). Отношение к временной перспективе и особенности ценностно-смысловой сферы студентов в условиях цифровизации. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(4).

Безуглова, А. А., Васильева, О. С., и Правдина Л. Р. (2017). Особенности социально-психологической адаптации у лиц с разными стратегиями совладающего поведения. *Российский психологический журнал*, 14(4), 180–204.

Бордоносенко, А. С. (2023). Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций у мужчин и женщин с алкогольной зависимостью. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(1), 49–57. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.1.5>

Вассерман, Л. И., Иовлев, Б. В., Исаева, Е. Р., Трифонова, Е. А., Щелкова, О. Ю., Новожилова, М. Ю., и Вукс, А. Я. (2009). *Методика для психологической диагностики способов совладания*. НИПНИ им. Бехтерева.

Годунов, М. В., и Портнов, Е. А. (2023). Перспективы изучения смыслообразующей стратегии избегания. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 81–88.

Гутник, Е. П. (2018). Волевые копинг-ресурсы личности в ситуации неопределенности. *Вестник Омского университета. Серия: Психология*, 4, 31–34.

Драгомир, В. И. (2016). Проблема изучения копинг-стратегий в психологии. *Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 октября 2016 г., г. Уфа)*. В 2 ч. Ч. 1. (С. 228–231). Уфа: АЭТЕРНА.

Клименко, В. А., Гришина, А. В., и Проненко Е. А. (2023). Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов. *Российский психологический журнал*, 20(4), 6–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.16>

Кузнецова, А. Д. (2018). Современные исследования копинг-стратегий в аспекте психологии труда. *Вестник Института мировых цивилизаций*, 9(2), 96–99.

Левкова, Т. В. (2018). Связь мотивации достижения и копинг-стратегий личности. В *Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 6-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (С. 235–240)*. Зебра.

Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысложизненных ориентации (СЖО)*. 2-е изд. Смысл.

Муртазина, И. Р. (2018). Самосохранительное поведение, качество жизни и предпочитаемые копинг-стратегии мужчин и женщин в период ранней взрослости. *Пензенский психологический вестник*, 1(10), 89–110.

Омарова, М. К. (2018). Мотивация достижения и копинг-поведение личности. *Вестник научных конференций*, 7–1(35), 72–73.

Станибула, С. А. (2015). Взаимосвязь копинг-поведения с когнитивной сферой личности. В В. Б. Никишина (ред.) *Психология здоровья и болезни: клиничко-психологический подход: материалы V Юбилейной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (С. 184–187)*. КГМУ.

Суховой, А. В., Коваленко, С. В., и Носов, Е. Н. (2018). Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как единая система воздействия в поведении личности. *Проблемы современного педагогического образования*, 58–1, 363–368.

Хажуев, И. С. (2019). Специфика выработки копинг-механизмов и психологическая безопасность личности на отдаленном этапе чрезвычайной ситуации. *Проблемы современного педагогического образования*, 62–2, 325–329.

Шамшикова, О. А., Герасимова, П. С., и Шварц, А. В. (2015). Взаимосвязь копинг-стратегий и уровня развития социального интеллекта. В *Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях (С. 122–133)*. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Hans, T. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33–60.

Scherbakova, T., Misirov, D. N., Akopyan, M. A., & Ogannisyan, L. The student as a subject of transformative in the period of professional training. *E3S Web of Conferences*, 175, 15013. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>

Wentzel, K. R. (2003). Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways. *Theory Into Practice*, 42(4), 319–326.

References

Abakumova, I. V., Azarko, E. M., Komarova, N. E., & Pakhomova, V. G. (2022). The attitude to the time perspective and the features of the value-semantic sphere of students in the context of digitalization. *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 10(4).

Bezuglova, A. A., Vasilyeva, O. S., & Pravdina, L. R. (2017). Features of socio-psychological adaptation in individuals with different coping strategies. *Russian Psychological Journal*, 14(4), 180–204.

Bordonosenko, A. S. (2023). Strategies for overcoming difficult life situations in men and women with alcohol dependence. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(1), 49–57. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.1.5>

Dragomir, V. I. (2016). The problem of studying coping strategies in psychology. In *Problems, prospects and directions of innovative development of science: collection of articles of the international scientific and practical conference: collection of articles of the International Scientific and practical Conference (October 1, 2016, Ufa)*. At 2 p.m. 1. (pp. 228–231). Ufa: AETERNA.

Godunov, M. V., & Portnov, E. A. (2023). Prospects for studying the semantic strategy of avoidance. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 81–88.

Gutnik, E. P. (2018). Volitional coping resources of a person in a situation of uncertainty. *HERALD OF OMSK UNIVERSITY. Series "PSYCHOLOGY"*, 4, 31–34.

Hans, T. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33–60.

Istanbul, S. A. (2015). The relationship of coping behavior with the cognitive sphere of personality. In V. B. Nikishina (ed.) *Psychology of health and disease: a clinical and psychological approach: materials of the V Anniversary All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation* (pp. 184–187). KSMU.

Khazhiev, I. S. (2019). The specifics of the development of coping mechanisms and the psychological safety of the individual at a remote stage of an emergency situation. *Problems of modern pedagogical education*, 62–2, 325–329.

Klimenko, V. A., Grishina, A. V., & Pronenko, E. A. (2023). The role of psychological resources in overcoming difficult life situations among educational migrants. *Russian Psychological Journal*, 20(4), 6–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1>

Kuznetsova, A. D. (2018). Modern research on coping strategies in the aspect of labor psychology. *Bulletin of the Institute of World Civilizations*, 9(2), 96–99.

Leontiev, D. A. (2000). *Meaning Orientation Test (SMD)*. 2nd ed. Meaning.

Levkova, T. V. (2018). The relationship between achievement motivation and coping strategies of the individual. In *Category of "social" in modern pedagogy and psychology: materials of the 6th All-Russian scientific and practical conference with remote and international participation* (pp. 235–240). Zebra.

Murtazina, I. R. (2018). Self-preservation behavior, quality of life, and preferred coping strategies of men and women in early adulthood. *Penza psychological newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 1(10), 89–110.

Omarova, M. K. (2018). Achievement motivation and coping behavior of a person. *Bulletin of scientific conferences*, 7–1(35), 72–73.

Scherbakova, T., Misirov, D. N., Akopyan, M. A., Ogannisyan, L. The student as a subject of transformative in the period of professional training. *E3S Web of Conferences*, 175, 15013. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>

Shamshikova, O. A., Gerasimova, P. S., & Schwartz, A. V. (2015). The relationship between coping strategies and the level of development of social intelligence. In *Human Development in the Modern World: materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with International participation: in 2 parts* (pp. 122–133). Novosibirsk State Pedagogical University.

Sukhovey, A. V., Kovalenko, S. V., and Nosov, E. N. (2018). Coping resources and coping strategies as a single system of influence in personal behavior. *Problems of modern pedagogical education*, 58–1, 363–368.

Wasserman, L. I., Iovlev, B. V., Isaeva, E. R., Trifonova, E. A., Shchelkova, O. Yu., Novozhilova, M. Yu., & Vux, A. Ya. (2009). *A technique for the psychological diagnosis of coping methods*. NIPNI named after Bekhterev.

Wentzel, K. R. (2003). Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways. *Theory Into Practice*, 42(4), 319–326.

Об авторах:

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), tatiananik@list.ru

Татьяна Юрьевна Мариненко, аспирант кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), marinenkotan@rambler.ru

Поступила в редакцию 07.10.2023

Поступила после рецензирования 05.12.2023

Принята к публикации 06.12.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Tatyana Nikolaevna Shcherbakova, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), tatiananik@list.ru

Tatyana Yuryevna Marinenko, graduate student of the Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), marinenkotan@rambler.ru

Received 07.10.2023

Revised 05.12.2023

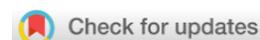
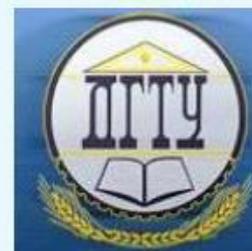
Accepted 06.12.2023

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья



УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-97-104>

Критическое мышление в дискурсе российской и мировой науки: обзор исследований

Мария И. Коструб  , Ирина В. Абакумова , Мария А. Давыдова 

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

 marykostrub@gmail.com

Аннотация

Введение. Исследование рассматриваемой проблематики актуально в контексте цифровизации современного общества, где критическое мышление становится неотъемлемым атрибутом сформированной личности. Оно позволяет анализировать и оценивать достоверность информации, приоритизировать данные, рефлексивно оценивать ситуацию и осознанно коммуницировать с окружающими индивидами как в офлайн, так и онлайн среде. В данной статье рассмотрена дефиниция понятия и научные подходы к изучению «критического мышления». Среди ключевых характеристик данного феномена выделяется самостоятельность (развитый широкий кругозор и наличие логики), эмоциональность и гибкость (умение интерпретировать, анализировать и сравнивать), а также глубинность и целостность (наблюдательность, детализированный подход к изучению вопроса, видение общего, а не только частного).

Цель. Агрегация, анализ и интерпретация эмпирических и теоретических данных российских и зарубежных специалистов в области психологии, философии, педагогики и социологии по теме критического мышления.

Концепции критического мышления. Рассмотрены приближенно научные концепции в области изучения феномена критического мышления. Определены отличительные особенности философского, психологического, педагогического и коммуникативного подходов.

Подходы к изучению критического мышления. Проведен анализ исследовательского опыта научного сообщества по проблеме критического мышления. Выделены ключевые особенности и группы требований, предъявляемых к критическому мышлению.

Обсуждение результатов. Проведенный авторами анализ исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме критического мышления дал возможность сформировать представление об изученности каждой из представленных концепций, определив дальнейший потенциал для работы на стыке психологического и коммуникативного подходов. Данный метод позволит рассмотреть феномен критического мышления с точки зрения значимости навыка в условиях коммуникативного взаимодействия в социальных сетях и подверженности провокативным действиям со стороны пользователей в условиях естественно и искусственно заданного контекста.

Ключевые слова: критическое мышление, рефлексия, потребление информации, методологические концепции, когнитивные навыки

Для цитирования. Коструб, М. И., Абакумова, И. В., и Давыдова, М. А. (2024). Критическое мышление в дискурсе российской и мировой науки: обзор исследований. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 97–104. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-97-104>

Critical Thinking in the Discourse of Russian and World Science: a Review of Research

Maria I. Kostrub ✉, Irina V. Abakumova , Maria A. Davydova 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ marykostrub@gmail.com

Abstract

Introduction. The study of the considered problems is relevant in the context of the digitalization of modern society, where critical thinking becomes an integral attribute of the formed personality. It allows you to analyze and assess the reliability of information, prioritize data, reflexively assess the situation and consciously communicate with surrounding individuals both offline and online. This article considers the definition of the concept and scientific approaches to the study of “critical thinking”. The independence (a developed broad outlook and the presence of logic), emotionality and flexibility (the ability to interpret, analyze and compare), as well as depth and integrity (observation, a detailed approach to the study of the issue, a vision of the general, not just the particular) are stood out among the key characteristics of this phenomenon.

Objective. There is an aggregation, analysis and interpretation of empirical and theoretical data of Russian and foreign specialists in the field of psychology, philosophy, pedagogy and sociology on the topic of critical thinking.

Concepts of critical thinking. Approximate scientific concepts in the field of studying the phenomenon of critical thinking are considered. The distinctive features of philosophical, psychological, pedagogical and communicative approaches are determined.

Approaches to the study of critical thinking. The analysis of the research experience of the scientific community on the problem of critical thinking is carried out. The key features and groups of requirements for critical thinking are highlighted.

Discussion. The analysis of the research are conducted by the authors of native and foreign authors on the problem of critical thinking made it possible to form an idea of the study of each of the presented concepts, determining the further potential for work at the junction of psychological and communicative approaches. This method will allow us to consider the phenomenon of critical thinking from the point of view of the importance of the skill in terms of communicative interaction in social networks and exposure to provocative actions on the part of users in a naturally and artificially given context.

Keywords: critical thinking, reflection, information consumption, methodological concepts, cognitive skills

For citation. Kostrub, M. I., Abakumova, I. V., & Davydova, M. A. (2024). Critical Thinking in the Discourse of Russian and World Science: a Review of Research. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 97–104. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-97-104>

Введение

Трансформация современного общества неразрывно связана с технологическим прогрессом, оказывающим влияние на социум и его привычки. Цифровые технологии глубинно внедряются в аспекты социальной жизни, в реальные и виртуальные взаимоотношения между людьми, работу и политику. Медиаканалы (телевидение, интернет, социальные сети) предоставляют возможность для выхода за географические границы территорий и культур, соединяя глобальное с локальным. Наравне со скоростью развития информационных технологий, ускоряются и усложняются процессы сознания, которое вынуждено адаптироваться и эволюционировать. Так, на смену линейным мыслительным процессам приходит клиповое мышление (Гиренок, 2015), отличающееся, с позитивной точки зрения, многозадачностью и оперативностью визуального считывания и формирования образов, и фрагментарностью и поверхностным потреблением информации в условиях хаотичного информационного перенасыщения – с негативной. (Купчинская и Юдалевич, 2019). Наравне со всем вышеперечисленным, важным личностным навыком становится умение фильтровать и анализировать данные, не только поглощать «поверхностный контент», но и уметь проверять его на предмет достоверности – критически оценивать.

Феномен критического мышления формировался на протяжении последних 2500 лет. Особый вид сознания берет свое начало в размышлениях Сократа, в его вопросах для проверки логики о рассуждаемом. Он прослеживается в трудах Платона, Аристотеля, Декарта и Канта. Знакомую нам детерминацию данный феномен принимает в XX веке в работах У. Самнера «Фолквейз» о «привычке мыслить критически» (Sumner, 1906), Кларка и Рива в 1928 году (Гильмиярова, 2022) о важности учебного плана по математике и роли точности мышления, приходя на смену предшествующей концепции рефлексивного мышления. Также он развивается в трудах Дж. Дьюи, К. Поппера, Р. Пауля, Р. Пола, Г. Фоллмера, Д. Халперн, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. С. Байрамова, Н. А. Менчинской, С. И. Векслера и др.

В данной работе критическое мышление понимается через дефиницию М. Скривена и Р. Пола, представленную на 8-й ежегодной международной конференции по критическому мышлению и реформе (1987) – «Интеллектуально дисциплинированный процесс активной и умелой концептуализации, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, собранной или полученной в результате наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, в качестве руководства к убеждению и действию». В своей образцовой форме оно основано на универсальных интеллектуальных ценностях, выходящих за рамки предметных различий: ясность, точность, последовательность, актуальность, веские доказательства, причины, глубина, широта и справедливость» (Scriven & Paul, 1987).

Целью данной обзорной статьи является анализ подходов к дефиниции понятия критического мышления, определение их отличительных особенностей, постановка и обсуждение проблематики малоизученных областей.

Концепции критического мышления

В эпоху постиндустриального общества феномен критического мышления входит в новый этап акцентного внимания со стороны общественности. Социальная напряженность, нестабильность геополитической обстановки, развитие Web 3.0, экономические кризисы и новая реальность «постправды» побуждают социум трансформировать свое мышление для адаптации к скоротечным реалиям.

Зарождаясь в древнеримские времена, концепция критического мышления претерпевает все новые витки осмысления в разные хронологические периоды. Помимо философского подхода, формируется педагогическая парадигма, как ответ на кризис в образовании и попытки его реформировать (Козак., М. Критическое мышление. <https://psychologyjournal.ru/stories/kriticheskoe-myshlenie/>). Вместе с политическими трансформациями методология адаптируется под психологические и социологические науки, в XXI веке активно включается в процессы коммуникативистика (медиа).

Рассматривая подходы к формированию концепции критического мышления стоит начать с *философского*, отличительной чертой которого является упор на логику (Thayer-Bacon & Martin, 2000) и абстрактный идеализм (Sternberg, 1986). Мышление в данном случае является оторванным от реальности и бытового знания, рассматривается в контексте познания, личностного развития и историко-философского подхода (Барбашина, 2022). Философский метод проявляется в оценке суждений, как особого вида искусства, в большей степени как инструмент самокритики и предостережения от ошибок (Вострикова, 2012). Он заключается в постоянном стремлении к пониманию истины, осознанному оцениванию информации и отказе от предвзятости и стереотипов. Особо позитивной стороной философской концепции является поиск путей для продуцирования нового понимания сути через метод проб и ошибок, решения проблем. Также стоит отметить конструктивный характер концепции, проявляющийся в формировании конкретизированного предложения по предмету возникающих противоречий.

В настоящий момент приобретают особую популярность концепции, базирующиеся на выделении различных методологических составляющих изучения феномена критического мышления в подходах широкого круга ученых, и их слияние в общее рамочное решение. Одним из таких примеров можно считать работу Эмили Лай (Lai, 2012), включающую четыре компонента, общих для различных описаний:

1. Анализ высказываний, аргументов и фактов.
2. Способность делать вывод на основании индукции или дедукции.
3. Оценка и заключение.
4. Принятие решений или решение проблем.

В рамочном решении феномен критического мышления делится на ряд элементов, объединенных в три укрупнение группы:

1. Аналитическая группа (оценка релевантности и достоверности первоисточника, обоснованность аргументов, поиск альтернативных суждений и пр.);
2. Синтетическая группа (логические умозаключения, оценка, построение линии аргументации и пр.);
3. Общая группа (построение казуальности, оценка логичности аргументов).

Ключевым критерием, определяющим критическое мышление в философской концепции, является рациональное решение о том, что делать и чему верить.

Специфика *психологического* подхода выстроена на идее осознанного контроля ограничивающих мышление факторов и условий. Центральную роль занимают вопросы барьеров достижения критичности сознания, а целостная концепция критического мышления опускается как таковая (Guyote & Sternberg, 1981). Рассматриваются интеллектуальные процессы мышления, корректировка, самоактуализация, триггеры, поляриности и оптимизации принятия решений (Willingham, 2007). Уделяется внимание «чувствительности» к проблемам, структурности интеллектуальной активности, скептицизму и подверженности внешним факторам воздействия, гибкости и креативности в разрешении возникающих сложностей. Важным элементом становится способность к рефлексии и саморефлексии (Барбашина, 2022). Критичность находит свое выражение в «потребности личности оценивать свои и чужие поступки, находить пути устранения ошибок, а также быть убежденным в степени достоверности, обоснованности, доказательства знаний, фактов, суждений, утверждений, действий» (Вострикова, 2012, с. 4).

Определения критического мышления основываются на наблюдаемом поведении индивидов, учитывая влияние окружающей среды и индивидуальных особенностей. Это может привести к тому, что наблюдаемые проявления критического мышления не всегда отражают всю суть данного концепта, а лишь его часть. В психологической концепции один из наиболее известных подходов к определению критического мышления предложен Р. Стернбергом (Sternberg, 1986). Он определяет его как совокупность мыслительных процессов, стратегий и представлений, которые используются людьми для принятия решений, усвоения новых концепций или решений проблем. Определение и инструмент его измерения основаны на теории триархического интеллекта («triarchic theory of intelligence»). Стернберг выделяет следующие компоненты критического мышления:

1. Метакомпонент – процессы высокого уровня, которые включают в себя планирование действий, контроль за выполнением задач и оценку результатов. Например, осознание проблемы, разработка плана ее решения и оценка этого решения.

2. Компонент мыслительного действия – процессы, которые выполняют инструкции, полученные от метакомпонента. Они включают в себя такие действия, как индукция, дедукция, пространственная визуализация и другие.

3. Компонент знаний – процессы, применяемые для усвоения новых понятий, методов и т. д. Они включают в себя такие действия, как отделение существенной информации от несущественной для решения задачи, анализ фактов, выделение новых данных.

Также Стернберг акцентирует внимание на феномене «преодоления новизны» – качестве, основанном на внедрении новых подходов, сопряженных с повышенным риском неудачи и моментом прозрения, который возникает, когда у человека зарождается новое видение решения или идея. В отечественной психологии также проводилось исследование мыслительных процессов, где были выделены несколько концепций, схожих с критическим мышлением, но не совпадающих с ним. Одно из этих понятий – критичность мышления.

Педагогический подход базируется на эмпирических данных, является наиболее прикладным и обладает ясным эпистемологическим статусом (в сравнении с философским и психологическим) (McPeck, 1991). Он базируется на определении уровня критичности сознания, а также путей формирования и развития данного вида мышления (Arends, 2012). В познавательной деятельности критическое мышление проявляется через несколько взаимосвязанных функций: стимулирующую (возникновение потребности в новых идеях и решениях), интерпретационную (нахождение пути к решению проблемы без подробного объяснения), прогнозирующую (предвидение результатов), корректирующую (уточнение направления поиска информации после критического анализа исходной) и оценочно-рефлексивную (контроль за процессом познания, проверка достоверности знаний) (Defining Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>). Эти функции позволяют стать активным участником образовательного процесса и приобрести черты критически мыслящего человека (Халперн, 2000). На первый план выходят познавательные стратегии, методики обучения, когнитивные и метакогнитивные качества личности. Педагогический подход нацелен на развитие активной самостоятельной личностной деятельности, коммуникативных навыков, аналитических способностей, формирования полярности суждений. В процессе критического мышления важно умение анализировать и оценивать информацию, делать прогнозы на основе имеющихся знаний и опыта, действуя подсознательно. Это позволяет ориентироваться на изучаемый объект, используя рефлексию для улучшения результатов исследования (Вострикова, 2012).

В последние десятилетия активно формируется *коммуникативный или медийный* подход (Mcdougall, 2019), получивший свое развитие на фоне падения уровня доверия к авторитетам, появления глобальной сети «Интернет», а вместе с ним и общества «постправды», наплыва фейковых новостей и интеграции в обыденную жизнь технологий виртуальной реальности, блокчейна и пр. (Барбашина, 2022). Данная концепция является гибридной, объединяя практики психологического и педагогического подхода, но все же имеет диджитальную специфику, формируя концептуальные стратегии развития личностных навыков в большей степени поколения «цифровых аборигенов» (Гейхман, 2013). Интересным аспектом является способность к развитию критического мышления – в эпоху цифровых технологий она зависит от возрастных особенностей. Особую уязвимость в этом отношении проявляет молодежь, родившаяся и выросшая с 1996 по 2025 год, известная как поколение Z-Alpha (Z – 1996–2012 гг., Alpha – 2013–2025 гг.). Эти молодые люди уже стали «продуктом» цифровой среды, где социализация и воспитание происходят в условиях постоянного взаимодействия с цифровыми технологиями (игры, интернет и прочее), что неминуемо влияет на развитие критического мышления. В данном случае критическое мышление становится неотъемлемым атрибутом целостной личности, позволяющим анализировать, систематизировать и верифицировать достоверность информации, устанавливать причинно-следственные связи, приоритизировать данные и осознанно коммуницировать с окружающими индивидами как в офлайн, так и онлайн среде.

Подходы к изучению критического мышления

Не смотря на разногласия в определении подходов к изучению критического мышления, многие эксперты сходятся во мнении, что оно включает в себя как навыки, так и черты характера (Корешникова, 2019). Критическое мышление не является универсальным статичным навыком. Будучи созависимым с мотивационными побуждениями, индивид подвержен эпизодам недисциплинированного или иррационального мышления. В свою очередь,

навык критической оценки зависит от развитости и глубины опыта в данной области мышления или в отношении определенного класса вопросов.

Обращаясь к работе П. Фационе «Критическое мышление: заявление экспертного консенсуса для целей образовательной оценки и инструкций. Результаты исследования и рекомендации» (Facione, 1990), ставшей унифицированной синергией смысловых детерминант феномена, становится возможным определить основные группы требований, предъявляемых к критическому мышлению – первая включает когнитивные навыки (интерпретация, анализ, оценка, заключение, объяснение, самопроверка и самокоррекция), вторая – «установки» личности (ориентация на истину, гибкость мышления, стремление к образованности, ориентации на разум).

Когнитивные навыки объединяют процессы осознания смыслового и ценностного наполнения, анализа логики аргументации, сопоставления и оценки теоретической многополярности идей и понятий. Установки (диспозиции), в свою очередь, являются «совестливыми» ориентирами критичности мышления и проявляются в исключении «интеллектуального жульничества» – работе с множественными вариантами для определения конечно истинного, гибкости в обозначении проблемной области, признании ошибочности суждений, отвержении догматизма, «жажде» и упорядоченности знаний, отсутствии желания к упрощению (Корешникова, 2019; Facione, 1990). Таким образом, критическое мышление следует отождествлять с особым способом поиска и обработки информации, перманентным использованием специализированных навыков и прикладным применением результатов интеллектуальной деятельности.

Обсуждение результатов

Целью настоящего научного обзора выступил анализ методологических концепций понимания критического мышления и уровня оформленности каждого из подходов. Рассмотрены работы отечественных и зарубежных ученых, таких как: М. Липман, Дж. Дьюи, К. Поппер, Р. Поль, Т. Кун, Д. Халперн, Г. Фоллмер, Ж. Пиаже, Ж. Бруннер, М. Бахтин, А. Попов и др.

В рамках философского подхода основатель Института развития философии для детей (IARC) М. Липман определяет критическое мышление как способность к разумному и ответственному суждению, основанную на критериях самокоррекции и чувствительности к контексту (Lipman, 1988). Р. Эннис определяет критическое мышление как обоснованное рефлексивное мышление, направленное на различение правды и лжи, и выделяет в его составе такие элементы, как оценка достоверности источников, идентификация различных видов высказываний, умение задавать точные вопросы и другие (Эннис, 1985). Г. Фоллмер, один из основоположников направления эволюционной теории познания, определяет данный феномен как способность анализировать информацию, оценивать и оспаривать аргументы и выводы, основываясь на логических и эмпирических критериях, а также на знаниях и опыте (Г. Фоллмер, 1975). К. Поппер, родоначальник философской концепции критического рационализма, говорит о прогрессии критического восприятия мира и знания через череду неоправданных ожиданий, ошибок и догадок, контролируемых критикой и попытками опровержения (Поппер, 2004). Нобелевский лауреат И. Р. Пригожин считает, что критическое мышление помогает избежать догматизма и предвзятости (Пригожин & Стенгерс, 1986).

В психологической парадигме С. Л. Рубинштейн, советский психолог и философ, определяет критическое (критичное) мышление как инструмент проверки гипотез для решения задач и проблем, говоря о нем, как о перекладке решения в практику, подвергающую его испытанию и ставящему перед мыслью «новые задачи – развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы» (Рубинштейн, 2000). По Б. Зейгарник (Зейгарник, 1986) критичность заключается в умении осмысленно действовать, проверять и корректировать свои поступки в соответствии с реальными обстоятельствами. Нарушения критичности мышления являются признаком возможных психических расстройств, проявляющихся в потере контроля над мыслительными процессами, и поэтому они чаще всего изучаются экспериментально в рамках клинической психологии. Тему социальной перспективы оценки и принятия решений рассматривает С. Плаус, доцент психологии Уэслианского университета, уделяя внимание процессам принятия решений, каузальным атрибуциям, мотивации и изменениям аттитудов, говоря о важности учета эмоции (Плаус, 1998).

Педагогическая концепция иллюстрируется суждениями американского философа и педагога Дж. Дьюи, который считает, что критическое мышление необходимо для развития интеллектуальных способностей и для принятия осознанных решений в различных сферах жизни (Dewey, 1910).

Д. Халперн, американский философ и педагог, автор концепции критического мышления в образовании, определяет критическое мышление как неотъемлемую часть образовательного процесса, которая помогает студентам развивать навыки, необходимые для успешной жизни в современном мире (Халперн, 2000).

Советский философ и писатель А. А. Зиновьев в своей концепции критического мышления подчеркивает не только интеллектуальную, но и моральную и этическую составляющие критического мышления, а также его социальную и политическую направленность, необходимые для способности анализировать информацию, принимать обоснованные решения и не поддаваться манипуляциям со стороны власти или СМИ (Зиновьев, 2015). Р. Палль объясняет важность критического мышления в современном информационном обществе в своей концепции,

где ключевым фактором становится не столько сама информация, сколько способ её эффективного производства в условиях быстро меняющегося окружения. Данные дефиниции иллюстрируют медийный подход (Paul, 2001).

Заключение. Обобщая опыт исследователей, мы можем определить критическое мышление как инструмент самокорректирующийся, чувствительный к контексту и прилагаемый к профессиональной области, обладающий логическим и эмпирическим критериальным аппаратом. Данный вид мышления помогает проверять ценность предложений, прежде чем окончательно их принять. Определяется субъективным опытом, оперативностью, гибкостью и плодотворностью предложений; упорядоченностью, последовательностью и уместностью предлагаемого. Оно непосредственно связано с когнитивными и мотивационными факторами, отвечающими как за мыслительный процесс, так и за чувства человека. Он помогает снимать ограничительные рамки мышления, которые накладывает на нас наша социальная принадлежность и механизация апробации типологизированных решений.

Несмотря на обширность феномена критического мышления в нескольких концептуальных плоскостях, в условиях динамично развивающегося VANI-мира (Кисляков, Меерсон, Шмелева, 2022) стоит уделять особое внимание психологической и коммуникативной концепциям, в том числе в контексте изучения критического мышления как фактора инициации коммуникативного взаимодействия в социальных сетях, приходящих на смену классическим методам коммуникации индивидов.

Список литературы

Барбашина, Э. В. (2022). Критическое мышление в контексте перспектив развития современного высшего образования в России. В *XX международные лихачевские научные чтения: глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка* (С. 481–483). Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов.

Вострикова, Н. М. (2012). Критическое мышление как психолого-педагогический феномен в условиях компетентного подхода. *Современные проблемы науки и образования*, 4, 1–9.

Гейхман, Л. К. (2013). Кризис педагогического взаимодействия: цифровые «аборигены» vs цифровые «эмигранты». *Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка*, 1, 302–309.

Гильмиярова, Д. З. (2022). Модель формирования готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*, 4(95), 7–10.

Гиренок, Ф. И. (2015). *Клиповое сознание*. Проспект.

Зейгарник, Б. Ф. (2023). *Теории личности в зарубежной психологии*. Ленанд.

Зейгарник, Б. В. (1986). *Патопсихология*. Издательство Московского Университета.

Зиновьев, А. А. (2015). *Логика высказываний и теория вывода*. Ленанд.

Кисляков, П. А., Меерсон, А. Л. С., и Шмелева, Е. А. (2022). Общество риска, VUCA-мир и VANI-мир: угрозы психологической безопасности или возможности для развития. В О. В. Кожевникова, В. Ю. Хотинец (ред.) *Трансмиссия культурного опыта и социальных практик в эпоху транзитивности. Сборник материалов Международной научно-практической конференции* (С. 181–182). Удмуртский государственный университет.

Корешникова, Ю. Н. (2019). Развитие критического мышления в современном российском обществе: что дает университет? *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 6(154), 91–110.

Купчинская, М. А. (2019). Клиповое мышление как феномен современного общества. *Бизнес-образование в экономике знаний*, 3(14), 66–70

Плаус, С. (1998). *Психология оценки и принятия решений*. Информационно-издательский дом «Филинь».

Поппер, К. Р. (2004). *Предположения и опровержения: Рост научного знания*. АСТ.

Пригожин, И. Р., и Стенгерс, И. (1986). *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Прогресс.

Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. Питер.

Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления. 4-е международное издание*. Питер.

Эннис Р. (1985). Таксономия места критического мышления и способностей. *КМ новости*, 1, 12

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach*. McGraw-Hill.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath&co Publishers.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instructions. Research findings and recommendations*. California Academic Press.

Guyote, M. J., & Sternberg, R. J. (1981). A transitive-chain theory of syllogistic reasoning. *Cognitive Psychology*, 13, 461–525.

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? Institute of critical thinking. *Resource Publication*, 1(1), 12.

McDougall, J. (2019). Media Literacy versus Fake News: Critical Thinking, Resilience and Civic Engagemen. *Medium Studies*, 10(19), 29–45.

McPeck, J. E. (1991). *Critical thinking and education. Reflective teacher education: cases and critiques*. SUNY Press.

Paul, R. (2001). *Critical thinking: The nature of critical and creative thought*. Journal of Developmental Education.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Ginn.

Thayer-Bacon, B. J., & Martin, J. R. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Teachers College Press.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 13, 8–19.

References

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach*. McGraw-Hill.

Barbashina, E. V. (2022). Critical thinking in the context of the prospects for the development of modern higher education in Russia. In *XX international Likhachev scientific readings: global conflict and the contours of a new world order* (pp. 481–483). St. Petersburg University for the Humanities of Trade Unions.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath&Co Publishers.

Ennis R. (1985). The taxonomy of the place of critical thinking and abilities. *KM news*, 1, 12

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instructions. Research findings and recommendations*. California Academic Press.

Geichman, L. K. (2013). The crisis of pedagogical interaction: digital “aborigines” vs digital “emigrants”. *New technologies in the educational space of native and foreign languages*, 1, 302–309.

Gilmiyarova, D. Z. (2022). The model of formation of readiness of future teachers for the development of critical thinking of students. *The world of science, culture, education*, 4(95), 7–10.

Girenok, F. I. (2015). *Clip consciousness*. Avenue.

Guyote, M. J., & Sternberg, R. J. (1981). A transitive-chain theory of syllogistic reasoning. *Cognitive Psychology*, 13, 461–525.

Halpern, D. (2000). *The psychology of critical thinking. 4th international edition*. Piter.

Kislyakov, P. A., Meerson, A. L. S., and Shmeleva, E. A. (2022). Risk society, VUCA-world and BANI-world: threats to psychological security or opportunities for development. In O. V. Kozhevnikova, V. Y. Khotinets (ed.) *Transmission of cultural experience and social practices in the era of transitivity. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 181–182). Udmurt State University.

Koreshnikova, Yu. N. (2019). The development of critical thinking in modern Russian society: What does the university give you? *Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 6(154), 91–110.

Kupchinskaya, M. A. (2019). Clip thinking as a phenomenon of modern society. *Business Education in the Knowledge Economy*, 3(14), 66–70

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? Institute of critical thinking. *Resource Publication*, 1(1), 12.

Mcdougall, J. (2019). Media Literacy versus Fake News: Critical Thinking, Resilience and Civic Engagemen. *Medium Studies*, 10(19), 29–45.

McPeck, J. E. (1991). *Critical thinking and education. Reflective teacher education: cases and critiques*. SUNY Press.

Paul, R. (2001). *Critical thinking: The nature of critical and creative thought*. Journal of Developmental Education.

Plaus, S. (1998). *Psychology of assessment and decision-making*. “Filin” Information and Publishing House.

Popper, K. R. (2004). *Assumptions and refutations: The growth of scientific knowledge*. AST.

Prigozhin, I. R., & Stengers, I. (1986). *Order out of chaos: A new dialogue between man and nature*. Progress.

Rubinstein, S. L. (2000). *Fundamentals of general psychology*. Piter.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Ginn.

Thayer-Bacon, B. J., & Martin, J. R. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Teachers College Press.

Vostrikova, N. M. (2012). Critical thinking as a psychological and pedagogical phenomenon in the context of a competence-based approach. *Modern problems of science and education*, 4, 1–9.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 13, 8–19.

Zeigarnik, B. F. (2023). *Theories of personality in foreign psychology*. Lenand.

Zeigarnik, B. V. (1986). *Pathopsychology*. Moscow University Press.

Zinoviev, A. A. (2015). *The logic of statements and the theory of inference*. Lenand.

Об авторах:

Мария Игоревна Коструб, аспирант по направлению общей психологии, психологии личности, истории психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, marykostrub@gmail.com](mailto:marykostrub@gmail.com)

Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор РАО, декан факультета психологии, педагогики и дефектологии, заведующая кафедрой общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, abakira@mail.ru](mailto:abakira@mail.ru)

Мария Анатольевна Давыдова, кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), 18121980dma@gmail.com

Поступила в редакцию 17.11.2024

Поступила после рецензирования 11.01.2024

Принята к публикации 12.01.2024

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Maria Igorevna Kostруб, postgraduate student in the field of General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology, Don State Technical University (1, Gagarina St., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), marykostруб@gmail.com

Irina Vladimirovna Abakumova, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Head of the Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (1, Gagarina St., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), abakira@mail.ru

Maria Anatolyevna Davydova, Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of the Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (1, Gagarina St., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), 18121980dma@gmail.com

Received 17.11.2024

Revised 11.01.2024

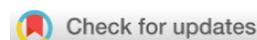
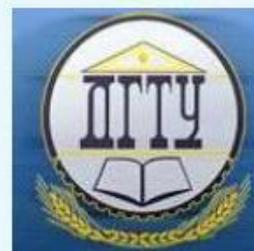
Accepted 12.01.2024

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья



УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-105-113>

Особенности восприятия образа собственного тела и самооотношения у женщин с различным индексом массы тела

Луиза А. Етумян  , Наталья Е. Комерова 

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

 luiza.yetumyan@gmail.com

Аннотация

Введение. В настоящее время актуальным объектом исследования является выявление различий в восприятии женщинами фактического веса и субъективной оценки образа собственного тела и самооотношения в связи с весом. Поскольку на восприятие образа собственного тела большое влияние оказывают тенденции в сфере моды и стандарты красоты, транслируемые в обществе, женщины могут проявлять различные когнитивные и поведенческие паттерны в зависимости от своего индекса массы тела.

Цель. Изучить взаимосвязь особенностей восприятия образа собственного тела и самооотношения у женщин с разным индексом массы тела.

Материалы и методы. В исследовании были использованы следующие методики: авторская анкета-опросник Етумян Л. А. и Комеровой Н. Е.; мультимодальный опросник отношения к собственному телу Томаса Кэша (MBSRQ, Thomas F. Cash) в адаптации Баранской Л. Т. и Татауровой С. С. Для математической обработки данных применялись статистический критерий U Манна-Уитни для двух независимых выборок и коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена.

Результаты исследования. В исследовании участвовали 137 женщин с различными значениями индекса массы тела в возрасте от 17 до 72 лет. Средний возраст респондентов составил 35 лет. По данным нашего анкетного опроса, более 40 % респондентов имели избыточную массу тела или ожирение 1, 2 или 3 степени. Результаты представлены пятью шкалами, отражающими следующие параметры отношения к собственному телу: оценка внешности, ориентация на внешность, удовлетворенность параметрами тела, озабоченность лишним весом, самооценка веса. Описаны результаты сравнительного анализа в двух группах – женщины с низким и нормальным индексом массы тела и женщины с избыточным индексом массы тела.

Обсуждение результатов. Женщины в группах с различным индексом массы тела имеют отличия в ориентации на внешность. Так, чем выше вес у женщин с высоким ИМТ, тем ниже они оценивают уровень своей привлекательности и тем меньше усилий прилагают для совершенствования своей внешности. Они также более безразличны к внешнему облику. У женщины с низким и нормальным ИМТ такой взаимосвязи не выявлено. Высокая значимость внешности для женщин из обеих подгрупп прямо соотносится с высоким уровнем озабоченности лишним весом, что говорит об отношении к собственному весу как к одному из факторов, определяющих внешнюю привлекательность.

Ключевые слова: самооотношение, образ тела, индекс массы тела, самопринятие, самооценка внешности, удовлетворенность параметрами тела

Для цитирования. Етумян, Л. А., и Комерова, Н. Е. (2024). Особенности восприятия образа собственного тела и самооотношения у женщин с различным индексом массы тела. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 105–113. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-105-113>

The Specifics of Self-Body Image Perception and Self-conception in Women with Different Body Mass Indexes

Luiza A. Yetumyan  , Natalia E. Komerova 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 luiza.yetumyan@gmail.com

Abstract

Introduction. Currently, a relevant object of research is the identification of differences in women's perception of their actual weight and subjective assessment of their body image and self-conception in relation to weight. Since the perception of body image is greatly influenced by fashion trends and beauty standards broadcast in society, women may exhibit different cognitive and behavioral patterns depending on their body mass index.

Objective. To study the relationship between the features of perception of body image and self-esteem in women with different body mass indexes

Materials and methods. The following methods were used in the study: author's questionnaire-questionnaire of Yetumyan L. A. and Komerova N. A. and Komerova N. E.; Thomas Cash's Multimodal Body Self-Relationship Questionnaire (MBSRQ, Thomas F. Cash) adapted by Baranskaya L. T. and Tataurova S. T. and Tataurova S. C. The Mann-Whitney U statistic for two independent samples and the r-Spearman rank correlation coefficient were used for mathematical processing of the data.

Results. The study included 137 women with different BMI values ranging from 17 to 72 years of age. The mean age of the respondents was 35 years. According to our questionnaire survey, more than 40 % of respondents had overweight or obesity of the 1st, 2nd or 3rd degree. The results are presented by five scales reflecting the following parameters of attitude to one's own body: evaluation of appearance, appearance orientation, satisfaction with body parameters, concern about being overweight, self-assessment of weight. The results of comparative analysis in two groups have been described – women with low and normal BMI and women with excessive BMI.

Discussion. Women in groups with different body mass index have differences in their orientation to appearance. Thus, the higher the weight of women with high BMI, the lower they evaluate the level of their attractiveness and the less effort they put into improving their appearance. They are also more indifferent to appearance. No such correlation was found in women with low and normal BMI. The high importance of appearance for women from both subgroups is directly correlated with a high level of concern about excess weight, which indicates an attitude to one's own weight as one of the factors determining external attractiveness.

Keywords: self-conception, body image, body mass index, self-acceptance, self-assessment of appearance, satisfaction with body parameters

For citation. Yetumyan, L. A., & Komerova, N. E. (2024). The specifics of self-body image perception and self-conception in women with different body mass indexes. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 105–113. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-105-113>

Введение

Во все времена человечество придавало большое значение внешности. Мода на стандарты веса, параметры телосложения, прически, макияж, одежду и другие атрибуты внешней красоты постоянно меняется и побуждает личность к постоянному сравнению себя со стандартами. Женщины по всему миру пытаются справиться с возникающими, в связи с этим, тревожными чувствами и состояниями. Одни смиряются и учатся принимать себя такими, какие есть, другие начинают борьбу с лишним весом и внешними несовершенствами, третьи погружаются в непринятие себя, низкую самооценку, самобичевание. Таким образом, актуальность темы исследования определяется высокой значимостью восприятия женщиной образа собственного тела как предиктора привлекательности, успешности, уверенности и положительной самооценки.

Тема оценки женщиной образа собственного тела и связанного с этим самооотношения является весьма актуальной и затрагивается в работах последних лет как зарубежного, так и отечественного авторства. Известно, что у лиц с ожирением более высокая неудовлетворенность своим телом, чем у людей с нормальными показателями (Weinberger, 2016). Озабоченность избыточным весом и низкая удовлетворенность параметрами собственного тела являются предикторами ограничительного и булимического поведения (Izydorczyk, 2021). S. Papadopoulos и K. Wu приводят аргументы в пользу того, что вред психическому здоровью приносит скорее стигматизация веса, чем ожирение (Papadopoulos, et al., 2015; Wu et al., 2018). Взгляды, мысли и чувства человека относительно своего тела входят в понятие личного образа тела (Grogan, 2021). Tort-Nasarre G. исследуя факторы, влияющие на концепцию образа тела, выделяет влияние СМИ на усваиваемые стереотипы красоты – как правило, девочки хотят представлять себя самой стройной и красивой принцессой (Tort-Nasarre, 2021). А. Г. Продовикова конста-

тирует, что чем выше позитивная оценка собственной внешности, тем меньше женщина в период беременности переживает из-за прибавки в весе (Продовикова и Имайкина, 2019). Также известно, что девочки-подростки более критичны в оценке своей внешности, чем юноши, особенно по параметрам телосложения (Пирогова и Василенко, 2022). А. И. Романица, проводя исследование подростков с ожирением, показывает, что ожирение имеет прямую связь с заниженной самооценкой и тяжелой депрессией (Романица и др., 2020). Т. В. Тарасова отмечает, что у «тучных» детей неприятие своего физического «Я» в сочетании с зависимостью от критического отношения окружающих перерастает в негативное эмоционально-ценностное отношение к своей личности в целом (Тарасова и Гвоздева, 2011). Самоотношение и образ собственного тела изучены достаточно широко, однако в данном проблемном поле по-прежнему существует пробел в представлениях об особенностях самоотношения концепции образа тела у женщин с различными показателями индекса массы тела.

Таким образом, целью нашего исследования является изучение взаимосвязи особенностей восприятия образа собственного тела и самоотношения у женщин с разным индексом массы тела (ИМТ). В соответствии с целью были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1) ориентация женщин на внешность в группах с разным ИМТ может иметь различия;
- 2) женщины из группы с высоким ИМТ могут иметь низкую оценку своей внешности и придавать ей меньшее значение;
- 3) восприятие образа собственного тела для женщин из обеих подгрупп может быть взаимосвязана с высоким уровнем озабоченности лишним весом.

Материалы и методы

Для изучения оценки различных аспектов образа собственного тела использовался мультимодальный опросник отношения к собственному телу Томаса Кэша (MBSRQ, Thomas F. Cash) в адаптации Л. Т. Баранской и С. С. Татауровой

Для диагностики ИМТ была разработана авторская анкета-опросник.

Для их обработки использовались стандартные методы описательной статистики в программном пакете статистического анализа IBM SPSS Statistics 22. Значимость различий анализировалась с использованием критерия U Манна-Уитни для двух независимых выборок. Корреляционные связи исследовались с помощью расчета коэффициентов ранговой корреляции г-Спирмена.

Результаты исследования

В исследовании участвовали 137 женщин с различными значениями индекса массы тела в возрасте от 17 до 72 лет. Средний возраст респондентов составил 35 лет (стандартное отклонение – 10,5 лет). Из них 8 человек с недостаточным индексом массы тела (18,4 и менее), 73 человека с индексом массы тела в пределах нормы (от 18,5 до 24,9), 28 – с избыточной массой тела (ИМТ от 25,0 до 29,9), 17 человек с ожирением первой степени (ИМТ от 30,0 до 34,9), 6 человек с ожирением второй степени (ИМТ от 35,0 до 39,9) и 5 человек с ожирением третьей степени и выше (ИМТ 40 и более). Индекс массы тела был определен по формуле Кетле $ИМТ = \text{кг}/\text{м}^2$. Данные диапазона ИМТ для нашего исследования были взяты с сайта Всемирной организации здравоохранения.

Данные о статистике индекса массы тела (ИМТ) участвующих в исследовании респондентов были получены из авторской анкеты опросника (Л. А. Етумян, Н. Е. Комерова). По данным опроса, более 40 % респондентов имели избыточную массу тела или ожирение 1, 2 или 3 степени (таблица 1).

Таблица 1

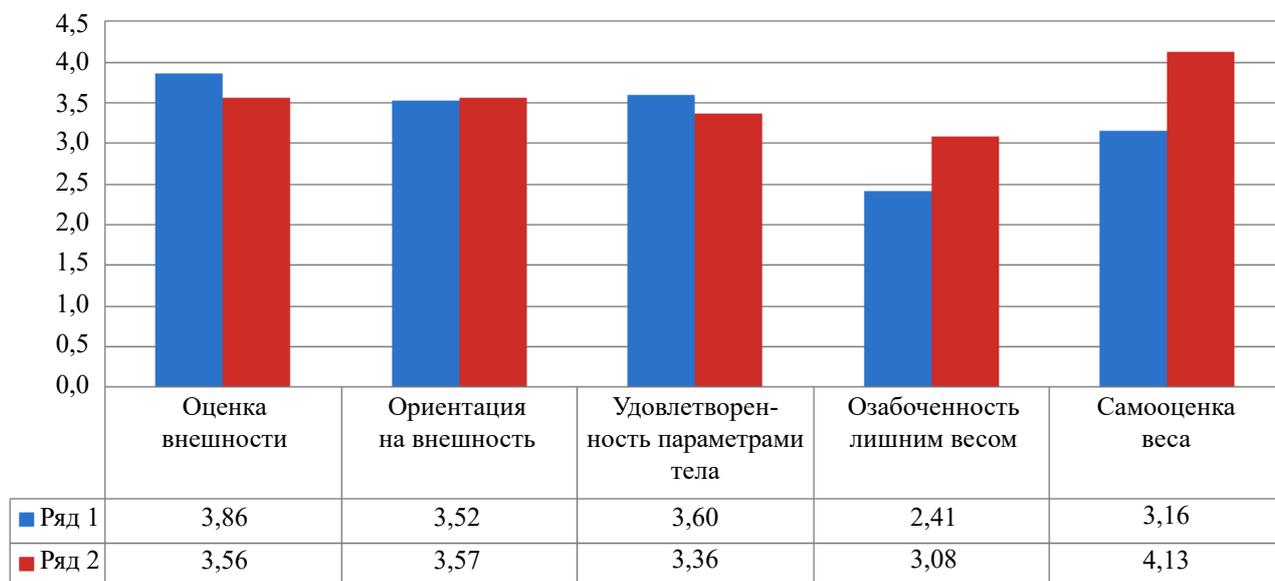
Статистика ИМТ респондентов, принимающих участие в исследовании

Подгруппа	Масса тела	ИМТ	Количество респондентов по ИМТ	Количество респондентов в подгруппе
А	Недостаточная	менее 18,4	8	81
	Нормальная	18,5–24,9		
Б	Избыточная	25,0–29,9	28	56
	Ожирение 1 степени	30,0–34,9	17	
	Ожирение 2 степени	35,0–39,9	6	
	Ожирение 3 степени	более 40,0	5	
Всего				137

В результате диагностики по методике «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу» были получены данные, представленные на рисунке 1.

Рисунок 1

Графическое представление сравнения средних значения в выборках испытуемых по шкалам методики «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу», Т. Кэш, в баллах



Примечание: Ряд 1 – Подгруппа А (женщины с недостаточной и нормальной массой тела), Ряд 2 – Подгруппа Б (женщины с массой тела от избыточной до ожирения 3 степени).

В подгруппе А выше средние значения по шкалам «Оценка внешности» (3,86 и 3,56) и «Удовлетворенность параметрами тела» (3,6 и 3,36). Данный факт указывает на то, что женщины этой выборки высоко оценивают свою привлекательность в целом и довольны отдельными параметрами своего тела. Значения по шкалам «Ориентация на внешность» (3,52 и 3,57), «Озабоченность лишним весом» (2,41 и 3,08) и «Самооценка веса» (3,16 и 4,13) выше в подгруппе Б. Это свидетельствует в пользу того, что респонденты данной подгруппы придают меньшую значимость внешнему облику и прикладывают меньше усилий для улучшения своей внешности. Однако они подвержены большему беспокойству по поводу своего лишнего веса и в целом чаще оценивают свой вес как высокий. Значения всех пяти шкал, рассмотренных выше, находятся в пределах нормы, однако значение шкалы «Самооценка веса» для Подгруппы Б приближается к верхней границе нормы.

Результаты статистического анализа данных по методике «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу» по критерию U-Манна-Уитни представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты статистического анализа данных по методике «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу» с помощью критерия U-Манна-Уитни

Наименование показателя	Средние значения		Уровень статистической значимости (p)
	Подгруппа А (недостаточная + нормальная МТ)	Подгруппа Б (избыточный вес + ожирение)	
Оценка внешности	3,86	3,56	0,060
Ориентация на внешность	3,52	3,57	0,761
Удовлетворенность параметрами тела	3,60	3,36	,019*
Озабоченность лишним весом	2,41	3,08	,000**
Самооценка веса	3,16	4,13	,000**

Примечание: Символом «**» обозначены различия на уровне $p < 0,01$, «*» – на уровне $p < 0,05$.

По шкале «Оценка внешности» значения в подгруппе А (3,86) выше, чем в подгруппе Б (3,56). Таким образом, можно предположить, что женщины с низким ИМТ имеют высокий уровень оценки своей внешности, что характеризует их как более уверенных в своей привлекательности.

По шкале «Ориентация на внешность» результаты не имеют значимых различий (подгруппа А – 3,52 и подгруппа Б – 3,57). Это отражает, что все женщины, независимо от их веса, считают внешний облик важным фактором в структуре образа «Я». Они вкладывают усилия, время и деньги в совершенствование своей внешности.

Статистически значимые различия выявлены по трем шкалам. Результаты по шкале «Удовлетворенность параметрами тела» (подгруппа А – 3,60, подгруппа Б – 3,08) демонстрируют, что женщины с высоким ИМТ недовольны параметрами своего тела или ниже оценивают отдельные аспекты своего тела. Данные по шкале «Озабоченность лишним весом» (подгруппа А – 2,41, подгруппа Б – 3,08) показывают, что в обеих подгруппах восприятие образа собственного тела взаимосвязано с высоким уровнем озабоченности лишним весом, но для женщин из подгруппы с высоким ИМТ эта связь сильнее выражена. Значения «Самооценка веса» (подгруппа А – 3,16, подгруппа Б – 4,13) свидетельствуют о том, что женщины второй подгруппы чаще склонны отмечать избыточность своего веса. В целом, мы можем предположить, что женщины подгруппы А более удовлетворены параметрами своего тела, а женщины из подгруппы Б более подвержены страху набрать вес и чаще склонны оценивать свой вес как лишний.

Далее рассмотрим корреляционные связи между параметрами ИМТ, возраста и параметров образа тела и отношения к собственному телу в подгруппе А, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Анализ корреляционных связей по шкалам методики «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу» по методу ранговой корреляции Спирмена (подгруппа А)

	Ориентация на внешность	Удовлетворенность параметрами тела	Озабоченность лишним весом	Самооценка веса
ИМТ				,451**
Оценка внешности	,265*	,635**		–,228*
Ориентация на внешность			,449**	,283*
Удовлетворенность параметрами тела				–,343**
Озабоченность лишним весом				,634**

Примечание: символом «**» обозначены различия на уровне $p < 0,01$, «*» – на уровне $p < 0,05$.

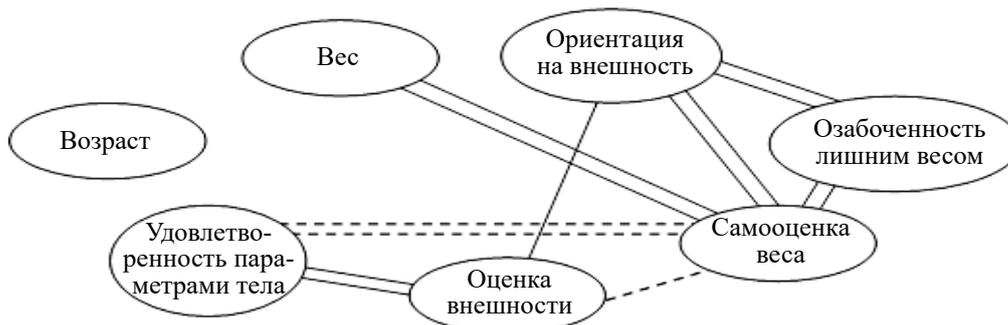
Шкала «Ориентация на внешность» имеет прямую корреляцию со шкалой «Озабоченность лишним весом» (.449**), т. е. чем больше женщины подгруппы А придают значение внешности, тем больше они ориентированы на контроль и снижение веса.

Значения ИМТ не имеют статистически подтвержденных связей со шкалами «Оценка внешности» и «Ориентация на внешность» в подгруппе А. Шкала «Самооценка веса» имеет прямые связи со значениями ИМТ (.451**) и шкалами «Ориентация на внешность» (.283*), «Озабоченность лишним весом» (.634**) и обратные связи со шкалами «Оценка внешности» (–,228*) и «Удовлетворенность параметрами тела» (–,343**). Можем предположить, что чем выше у женщины самооценка собственного веса, тем выше у нее тревожность по поводу лишнего веса и тем больший вклад в улучшение своей внешности она делает, при этом снижается оценка собственной привлекательности в целом и удовлетворенность отдельными параметрами своего тела.

Шкала «Оценка внешности» имеет прямую связь с «Ориентацией на внешность» (.265*) и «Удовлетворенность параметрами своего тела» (.635**). Можем предположить, что чем более привлекательными считают себя женщины из подгруппы А, тем более они удовлетворены и отдельными параметрами своего тела, и тем больший вклад в усовершенствование своей внешности они делают. Рассмотренные данные представлены графически на рисунке 2.

Рисунок 2

Графическое представление корреляционной плеяды в подгруппе А



Перейдем к анализу взаимосвязей между параметрами ИМТ, возраста, параметров образа тела и отношения к собственному телу в подгруппе Б, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4

Анализ корреляционных связей по шкалам методики «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу» по методу ранговой корреляции Спирмена (подгруппа Б)

	Оценка внешности	Ориентация на внешность	Удовлетворенность параметрами тела	Озабоченность лишним весом	Самооценка веса
ИМТ	–,335*	–,314*			,663**
Оценка внешности			,876**	–,315*	–,628**
Ориентация на внешность				,363**	–,325*
Удовлетворенность параметрами тела				–,294*	–,584**
Озабоченность лишним весом					,342**

Примечание: символом «**» обозначены различия на уровне $p < 0,01$, «*» – на уровне $p < 0,05$.

Шкала «Ориентация на внешность» имеет прямую корреляцию со шкалой «Озабоченность лишним весом» (,363**), т. е. чем больше женщины подгруппы Б придают значение внешности, тем больше они ориентированы на контроль и снижение веса.

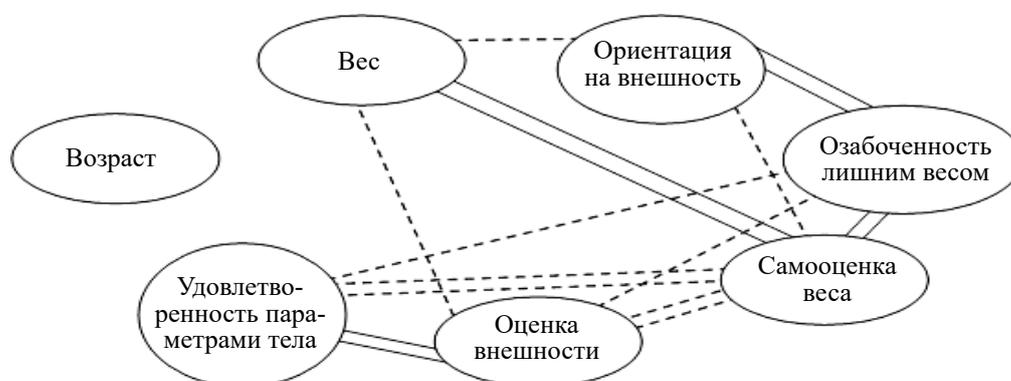
Значения ИМТ в подгруппе Б имеют обратную связь со шкалами «Оценка внешности» (–,335*) и «Ориентация на внешность» (–,314*). Эти данные дают нам возможность предположить, что чем выше ИМТ у женщин подгруппы Б, тем ниже они оценивают свою внешность и меньше усилий вкладывают в улучшение своего внешнего облика.

Шкала «Оценка внешности» имеет прямую корреляцию со шкалой «Удовлетворенность параметрами тела» (,876**) и обратную связь со шкалами «Озабоченность лишним весом» (–,315*) и «Самооценка веса» (–,628**). Можем предположить, что, чем меньше вес женщин в подгруппе Б по их собственным представлениям, тем более привлекательными они себя чувствуют и тем более они удовлетворены отдельными параметрами своего тела. Удовлетворенность параметрами тела имеет обратную связь со шкалами «Озабоченность лишним весом» (–,294*) и «Самооценка веса» (,584**). Это позволяет нам предположить, что в этой группе женщин вес является значимым параметром внешнего облика.

Шкала «Самооценка веса» также имеет прямую корреляцию с ИМТ (,663**) и шкалой «Озабоченность лишним весом» (,342**) и обратную связь со шкалой «Ориентация на внешность», т. е., чем выше вес, тем выше уровень тревожности по поводу этого параметра, но тем меньшее значение придается ценности собственного внешнего облика и прилагается меньше усилий по совершенствованию своей внешности. Рассмотренные данные представлены графически на рисунке 3.

Рисунок 3

Графическое представление корреляционной плеяды в подгруппе Б



Обсуждение результатов

Исследования схожей тематики проводились различными авторами. Так, К. И. Соколова отмечает, что ожирение негативно влияет на развитие самооценки подростков, провоцирует формирование стойких негативных

эмоциональных состояний и акцентуаций характера (Соколова и Козырева, 2023). М. И. Латышева пишет, что «девушки с избыточным индексом массы тела характеризуются устойчиво заниженной самооценкой, ожиданием антипатии со стороны другого, склонностью к самообвинениям, низким уровнем самоуважения и интереса к себе» (Латышева, 2018, с. 415). Э. Д. Сулеймановой выявлено, что к характерным психологическим особенностям женщин с избыточным весом относятся алекситимия, недостаток самоуважения и самопринятия, недовольство собственной внешностью (Сулейманова и Данилова, 2018). Следовательно ожирение является фактором формирования психологических характеристик личности и негативного самоотношения.

О. А. Зацепина заключает, что «высокая озабоченность лишним весом связана с низкой самооценкой. Обеспокоенность набором веса может выражать сложности с принятием себя и изменений своей внешности, которые сопровождают низкую самооценку. Однако универсальность этого вывода не может постулироваться вне изучения индивидуальных особенностей и эмоциональных реакций определённого типа женщин» (Зацепина и др., 2022, с. 658). Данные выводы подчеркивают, что на самовосприятие своего внешнего облика и, следовательно, на самооценку большое влияние оказывает не только фактическое наличие лишнего веса (ИМТ выше нормы), но и субъективные представления о собственном весе.

Наш вывод о том, что женщины с избыточной массой тела придают большее значение статусу веса в структуре удовлетворенности образом своего тела, соотносится с результатами исследований L. Zaccagnic коллегами, которые заметили, что в числе мотивов при занятиях спортом было названо, что «занятия спортом приводят к похудению», при этом желание быть стройнее было выявлено у обоих полов, но у девочек оно было сильнее (Zaccagnic, et al., 2023).

Заключение. В результате проведенного исследования можно сделать выводы, что самовосприятие и отношение женщин к своему телу имеет свои психологические отличия в зависимости от индекса массы тела. Для женщин обеих подгрупп выявлена прямая взаимосвязь значимости внешности с высоким уровнем озабоченности лишним весом. Полученные данные позволяют заключить, что вне зависимости от фактического ИМТ для женщины ее вес является значимым компонентом в структуре собственной привлекательности.

Уровень значимости собственного внешнего облика и усилия, прилагаемые для повышения своей привлекательности, также имеют отличия в группах. Чем выше ИМТ респондентов из подгруппы Б (женщины с индексом массы тела от избыточного до ожирения 3 степени), тем ниже они оценивают уровень своей привлекательности и тем меньше усилий прилагают для совершенствования своей внешности. В подгруппе А (женщины с низким и нормальным ИМТ) такой взаимосвязи не выявлено.

Следовательно, независимо от фактического веса, женщины связывают отсутствие лишнего веса с внешней привлекательностью – чем выше значимость внешности, тем выше озабоченность лишним весом. Также отличительной чертой женщин, имеющих избыточную массу тела, является связь между оценкой внешности и ориентацией на внешность – чем ниже оценка собственной внешности, тем меньше готовность к самосовершенствованию, выше безразличие к внешнему облику.

Список литературы

- Зацепина, О. А., Горелова, Г. Г., Батурина, Н. В., и Рыжкова, М. И. (2022). Сравнительное исследование самовосприятия образа тела по гендерному признаку. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, 11(213), 656–660.
- Латышева, М. А. (2018). Особенности самоотношения девушек с различными индексами массы тела: к вопросу о практических возможностях психодиагностического инструментария. *Мир науки, культуры, образования*, 6(73), 414–415.
- Пирогова, О. Д., и Василенко, В. Е. (2022). Удовлетворенность образом тела и межличностные отношения у старших подростков. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(2), 25.
- Продовикова, А. Г., и Имайкина, Л. Р. (2019). Особенности восприятия собственного тела у беременных женщин. *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*, 1(3), 696–710.
- Романица, А. И., Поляков, В. М., Погодина, А. В., Мясищев, Н. А., Климкина, Ю. Н., и Рычкова, Л. В. (2020). Подросток с ожирением: социально-психологический портрет. *Acta Biomedica Scientifica*, 5(6), 179–187.
- Соколова, К. И., и Козырева, В. В. (2023). Анализ психологических факторов социально-психологической адаптации подростков с ожирением. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 2–1(77), 54–57. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-2-1-54-57>
- Сулейманова, Э. Д., и Данилова, М. А. (2018). Изучение психологических особенностей личности женщин зрелого возраста, склонных к избыточному весу. *Теория и практика современной науки*, 5(35), 806–812.
- Тарасова, Т. В., и Гвоздева, Н. В. (2011). Физический образ «я» у подростков, страдающих ожирением. *Инженерные технологии и системы*, 2, 241–243.
- Grogan, S. (2021). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. Routledge.
- Izydorczyk, B., Khanh Ha, T. T., Lipowska, M., Sitnik-Warchulska, K., & Lizińczyk, S. (2021). Psychological Risk Factors for the Development of Restrictive and Bulimic. Eating Behaviors: A Polish and Vietnamese Comparison. *Nutrients*, 13(3), 910. <https://doi.org/10.3390/nu13030910>

Papadopoulos, S., & Brennan, L. (2015). Correlates of weight stigma in adults with overweight and obesity: a systematic literature review. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 23(9), 1743–1760. <https://doi.org/10.1002/oby.21187>

Tort-Nasarre, G., Pocallet, P. M., & Artigues-Barberà, E. (2021). The Meaning and Factors That Influence the Concept of Body Image: Systematic Review and Meta-Ethnography from the Perspectives of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1140. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031140>

Weinberger, N.A., Kersting, A., Riedel-Heller, S., & Luck-Sikorski, C. (2016). Body Dissatisfaction in Individuals with Obesity Compared to Normal-Weight Individuals: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Obesity Facts*, 9(6), 424–441. <https://doi.org/10.1159/000454837>

Wu, Y. K., & Berry, D. C. (2017). Impact of weight stigma on physiological and psychological health outcomes for overweight and obese adults: A systematic review. *Journal of advanced nursing*, 74(5), 1030–1042. <https://doi.org/10.1111/jan.13511>

Zaccagni, L., Rosa, L., Toselli, S., & Gualdi-Russo, E. (2023). Sports Practice, Body Image Perception, and Factors Involved in Sporting Activity in Italian Schoolchildren. *Children*, 10(12), 1850. <https://doi.org/10.3390/children10121850>

References

Grogan, S. (2021). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. Routledge.

Izydorczyk, B., Khanh Na, T. T., Lipowska, M., Sitnik-Warchulska, K., & Lizińczyk, S. (2021). Psychological Risk Factors for the Development of Restrictive and Bulimic Eating Behaviors: A Polish and Vietnamese Comparison. *Nutrients*, 13(3), 910. <https://doi.org/10.3390/nu13030910>

Latysheva, M. A. (2018). The specifics of self-conception in girls with different body mass indices: to the question about the practical opportunities of psychodiagnostic tools. *World of Science, Culture, Education*, 6(73), 414–415.

Papadopoulos, S., & Brennan, L. (2015). Correlates of weight stigma in adults with overweight and obesity: a systematic literature review. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 23(9), 1743–1760. <https://doi.org/10.1002/oby.21187>

Pirogova, O. D., & Vasilenko, V. E. (2022). Satisfaction with body image and interpersonal relationships in older adolescents. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 10(2), 25.

Prodovikova, A. G., & Imaikina, L. R. (2019). Features of perception of own body in pregnant women. *Social and Humanities: theory and practice*, 1(3), 696–710.

Romanitsa, A. I., Polyakov, V. M., Pogodina, A. V., Myasishchev, N. A., Klimkina, Y. N., & Rychkova, L. V. (2020). Obese Adolescent: Social and Psychological Portrait. *Acta Biomedica Scientifica*, 5(6), 179–187.

Sokolova, K. I., & Kozyreva, V. V. (2023). Analysis of psychological factors of socio-psychological adaptation of adolescents with obesity. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2–1(77), 54–57. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-2-1-54-57>

Suleymanova, E. D., & Danilova, M. A. (2018). Study of psychological features of personality of mature women prone to overweight. *Theory and practice of modern science*, 5(35), 806–812.

Tarasova, T. V., & Gvozdeva, N. V. (2011). Physical image of the self in obese adolescents. *Engineering Technologies and Systems*, 2, 241–243.

Tort-Nasarre, G., Pocallet, P. M., & Artigues-Barberà, E. (2021). The Meaning and Factors That Influence the Concept of Body Image: Systematic Review and Meta-Ethnography from the Perspectives of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1140. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031140>

Weinberger, N.A., Kersting, A., Riedel-Heller, S., & Luck-Sikorski, C. (2016). Body Dissatisfaction in Individuals with Obesity Compared to Normal-Weight Individuals: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Obesity Facts*, 9(6), 424–441. <https://doi.org/10.1159/000454837>

Wu, Y. K., & Berry, D. C. (2017). Impact of weight stigma on physiological and psychological health outcomes for overweight and obese adults: A systematic review. *Journal of advanced nursing*, 74(5), 1030–1042. <https://doi.org/10.1111/jan.13511>

Zaccagni, L., Rosa, L., Toselli, S., & Gualdi-Russo, E. (2023). Sports Practice, Body Image Perception, and Factors Involved in Sporting Activity in Italian Schoolchildren. *Children*, 10(12), 1850. <https://doi.org/10.3390/children10121850>

Zatsepina, O. A., Gorelova, G. G., Baturina, N. V., & Ryzhkova, M. I. (2022). A comparative study of self-perception of body image by gender. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 11(213), 656–660.

Об авторах:

Луиза Арменаковна Етумян, ассистент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9111-1111), luiza.yetumyan@gmail.com

Наталья Евгеньевна Комерова, ассистент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9111-1111), komerova.nata@gmail.com

Поступила в редакцию 19.10.2023

Поступила после рецензирования 19.11.2024

Принята к публикации 20.11.2024

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Luiza Armenakovna Etumyan, Assistant, Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), luiza.yetumyan@gmail.com

Natalia Evgenievna Komerova, Assistant, Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), komerova.nata@gmail.com

Received 19.10.2023

Revised 19.11.2024

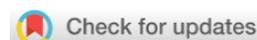
Accepted 20.11.2024

Conflict of interest

The authors do not have any conflict of interest

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья



УДК 159.9.072.432

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-114-121>

Выявление предикторов смыслообразующей стратегии избегания

Михаил В. Годунов¹  , Евгений А. Портнов² 

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

²Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, Российская Федерация, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 43

 godunmv997@gmail.com

Аннотация

Введение. В данном разделе авторы представляют актуальность исследования смыслообразующей стратегии избегания, которая при совладании с кризисными и неопределенными ситуациями является дезадаптивной. В качестве гипотезы рассматривается предположение о наличии предикторов смыслообразующей стратегии избегания, имеющих значимые корреляционные связи со шкалами опросника для изучения избегания.

Цель. Представление результатов эмпирического выявления предикторов смыслообразующей стратегии избегания.

Материалы и методы. Представлен и применен авторский вербальный опросник для исследования стратегии избегания. Он содержит 9 семантических шкал личностных свойств для изучения специфики избегания. Для выявления её предикторов в батарею тестов включены апробированные методики из сопряженных областей изучения смысловой регуляции: тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» (Т. В. Корнилова).

Результаты исследования. Представлены показатели проверки нормальности распределения эмпирических показателей, а также данные корреляционного анализа показателей батареи тестов на выборке $n = 282$. Эмпирически установленные величины коэффициента Шапиро-Уилка имеют значения, более высокие, чем требуемый уровень статистической значимости ,05 для показателей всех шкал данной батареи тестов. Корреляционным анализом установлено, что имеются три показателя шкал апробированных тестов, у которых со шкалами авторского опросника имеются величины статистически значимых эмпирических коэффициентов корреляции Пирсона.

Обсуждение результатов. Исходя из удовлетворения эмпирически вычисленных величин критерия Шапиро-Уилка по отношению к заданному уровню статистической значимости ,05 установлено, что все исследуемые показатели имеют нормальный характер распределения. Это подтверждает репрезентативный характер выборки. По результатам корреляционного анализа, проведенного при уровне значимости ,05, в качестве основных предикторов избегания приняты шкалы «процесс» и «локус контроля – Я» теста «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), в качестве вспомогательного предиктора – шкала «интолерантность к неопределенности» по «Новому опроснику толерантности к неопределенности» (Т. В. Корнилова). Заявленная гипотеза подтверждена. Ограничения исследования – тестирование не затрагивало респондентов моложе 18 лет, а также старше 47 лет и проводилось только для типов профессии «человек – человек» и «человек – знак». С помощью выявленных предикторов возможно проведение малозатратного тестирования и построение многофакторных личностных профилей избегания.

Ключевые слова: избегание, смыслообразующая стратегия, частный семантический дифференциал, семантическая шкала, предиктор

Для цитирования. Годунов, М. В. и Портнов, Е. А. (2024). Выявление предикторов смыслообразующей стратегии избегания. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 114–121. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-114-121>

Identification of Predictors of a Meaningful Avoidance Strategy

Mikhail V. Godunov¹  , Evgeny A. Portnov² 

¹Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

²Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
43, Kulakov Av., Stavropol, Russian Federation

 godunmv997@gmail.com

Abstract

Introduction. In this section the authors present the relevance of the study of the semantic avoidance strategy which is maladaptive when coping with crisis and uncertain situations. We consider the assumption of the presence of predictors of a sense-forming avoidance strategy as a hypothesis that has significant correlations with the scales of the questionnaire for the study of avoidance.

Objective. Presentation of the results of empirical identification of predictors of a meaningful avoidance strategy.

Materials and methods. The author's verbal questionnaire is presented and applied to study the avoidance strategy. It consists of 9 semantic scales of personality traits to study the specifics of avoidance. To identify its predictors, the battery of tests includes proven methods from the related fields of semantic regulation: the test of life orientations (D. A. Leontiev), the "New Questionnaire of tolerance-tolerance to uncertainty" (T. V. Kornilova).

Results. The indicators for verifying the normality of the distribution of empirical indicators are presented as well as data from the correlation analysis of the battery of tests in the sample $n = 282$. Empirically established values of the Shapiro-Wilk coefficient have values higher than the required level of statistical significance ,05 for indicators of all scales of this battery of tests. Correlation analysis has established that there are three indicators of the scales of the tested tests, which have values of statistically significant empirical Pearson correlation coefficients with the scales of the author's questionnaire.

Discussion. Empirically calculated values of the Shapiro-Wilk criterion with respect was based on the satisfaction to a specified level of statistical significance ,05 it was found that all the studied indicators have a normal distribution character. This confirms the representative nature of the sample. According to the results of the correlation analysis conducted at the significance level ,05, the scales "process" and "locus of control – I" of the test "Life orientations" (D. A. Leontiev) were adopted as the main predictors of avoidance, and the scale "tolerance to uncertainty" according to the "New questionnaire of tolerance to uncertainty" was used as an auxiliary predictor (T. V. Kornilova). The stated hypothesis has been confirmed. Limitations of the study – testing did not affect respondents under the age of 18, as well as over the age of 47, and was conducted only for the types of profession "human – human" and "human – sign". It is possible to conduct low-cost testing and build multifactorial personal avoidance profiles with the help of the identified predictors.

Keywords: avoidance, semantic strategy, private semantic differential, semantic scale, predictor

For citation. Godunov, M. V. & Portnov, E. A. (2024). Identification of predictors of a meaningful avoidance strategy. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 114–121. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-114-121>

Введение

Образование и трансформация личностных смыслов выступает одним из важнейших механизмов смысловой регуляции поведения человека (Леонтьев, 2019). В настоящее время наблюдается неуклонный рост стрессовых, критических и неопределенных ситуаций, которые человек вынужден преодолевать в условиях транзитивного общества (Петровский, 2009). Для преодоления такого разнообразия возникающих задач взаимодействий человек может вырабатывать различные способы реагирования и следования разным стратегиям образования личностных смыслов своих поступков. Это означает, что человек для совладания может направлять свои усилия не только на разрешение возникшей ситуационной трудности, поиск поддержки у других людей при её решении, но и на уход от её решения, как избегание (Нартова-Бочавер, 2005).

При этом именно избегание является одной из наименее продуктивных и наиболее опасных стратегией реагирования в стрессовых и неопределенных ситуациях взаимодействий в кругу совладающих стратегий поведения, насчитывающих в общем 18 стратегий (Frydenberg & Lewis, 2000). Реализация избегания как дезадаптивной смыслообразующей стратегии означает, что при столкновении с возникшей проблемой, сознание человека не желает её разрешать, отодвигает принятие необходимых решений из настоящего в будущее, тем самым затягивая возникшую проблему в еще больший «узел» (Базаров и Битюцкая, 2019). Для выработки адекватных способов преодоления кризисных, стрессовых и неопределенных ситуаций взаимодействий необходимо выявление особенностей данной стратегии избегания. Тогда в качестве гипотезы рассматривается утверждение о наличии предикторов смыслообразующей стратегии избегания, имеющих статистически значимые корреляционные связи

со шкалами разработанного авторами частного семантического дифференциала шкал личностных свойств для изучения избегания.

Материалы и методы

Для изучения специфики смыслообразующей стратегии избегания авторами разработан оригинальный тестовый инструмент. Это частный семантический дифференциал, состоящий из девяти шкал личностных свойств. Содержание этих шкал сформировано из семи направлений развития интеллекта, согласно теории о множественных, а точнее о семи, типах интеллекта Г. Гарднера (Gardner, 1983). Также дополнительно к этому интеллектуальному плану, сформировано еще две шкалы, отражающие мировоззренческий и поведенческий план, так как эти области также выступают основой реализации потенциала развития личности (Дьяков, 2018; Котляков, 2013). В этом авторском вербальном опроснике респонденту необходимо в каждой шкале отметить только одно слово, которое в наиболее полной мере отражает состояние его личности. В каждой семантической шкале четыре верхних слова отражают развивающую стратегию смыслообразования (+), средний уровень показывает нейтральное состояние (0), а четыре нижних слова отражают смыслообразующую стратегию избегания (-) (Годунов, 2016). В таблице 1 представлены семантические шкалы данного опросника и указаны баллы от +4 до -4 на соответствующих уровнях удаления свойств личности от нейтрального уровня.

Таблица 1

Частный семантический дифференциал личностных свойств для исследования смыслообразующей стратегии избегания

1) мировоззренческая шкала:	4) логико-математическая шкала:	7) музыкально-ритмическая шкала:
+4 самодостаточность	+4 системность	+4 выразительность
+3 осмысленность	+3 логичность	+3 гармоничность
+2 ответственность	+2 организованность	+2 ритмичность
+1 конструктивность	+1 последовательность	+1 соразмерность
0 незаинтересованность	0 обыкновенность	0 заурядность
-1 легкомысленность	-1 неточность	-1 нерегулярность
-2 приукрашивание	-2 непоследовательность	-2 заикленность
-3 преувеличение	-3 нелогичность	-3 монотонность
-4 фантазирование	-4 бессистемность	-4 невосприимчивость
2) поведенческая шкала:	5) визуально-пространственная шкала:	8) межличностная шкала:
+4 стабильность	+4 образность	+4 дружелюбность
+3 уравновешенность	+3 выразительность	+3 коммуникабельность
+2 корректность	+2 согласованность	+2 доверчивость
+1 адекватность	+1 упорядоченность	+1 доброжелательность
0 невмешательство	0 посредственность	0 безынтересность
-1 безынициативность	-1 фрагментарность	-1 обособленность
-2 ограниченность	-2 неясность	-2 отчужденность
-3 пассивность	-3 расплывчатость	-3 изолированность
-4 бесполезность	-4 хаотичность	-4 одиночество
3) вербально-лингвистическая шкала:	6) моторно-двигательная шкала:	9) внутриличностная шкала:
+4 эрудированность	+4 энергичность	+4 уверенность
+3 грамотность	+3 пластичность	+3 спокойствие
+2 оригинальность	+2 точность	+2 самоконтроль
+1 аргументированность	+1 пропорциональность	+1 сосредоточенность
0 традиционность	0 равномерность	0 неприязнательность
-1 однообразие	-1 медлительность	-1 сомнение
-2 шаблонность	-2 отставание	-2 неуверенность
-3 бессодержательность	-3 несогласованность	-3 беспомощность
-4 бестолковость	-4 бездействие	-4 неполноценность

Для выявления показателей-маркеров стратегии избегания, как её предикторов, при фиксации по данной авторской методике были привлечены две известных апробированных методики из сопряженных областей исследования смыслогенеза переживающего субъекта.

Во-первых, это тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) по Д. А. Леонтьеву (Леонтьев, 2000). Данная методика является адаптацией на русский язык теста «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика (Stumbaugh & Maholick, 1964). Тест позволяет исследовать особенности отношения человека к смыслам своей жизни. Тест состоит из 20 пар вопросов с противоположными по смыслу утверждениями, составляющими пять шкал: общая шкала «осмысленность жизни», шкала «цели», шкала «процесс», шкала «результат», субшкала «локус контроля – Я», субшкала «локус контроля – Жизнь».

Во-вторых, это тест «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» в русскоязычной адаптации Т. В. Корниловой (Корнилова, 2010). Это адаптация англоязычного опросника толерантности к неопределенности, разработанного А. Фернхемом (Furnham, 1997). Тест позволяет исследовать восприятие человеком неопределенности, с которой он сталкивается в своей жизни. Тест содержит 33 вопроса, ответы на которые формируют три шкалы: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, межличностная интолерантность к неопределенности.

Результаты исследования

Тестирование с помощью батареи психодиагностических тестов, включающей три данные методики, проводилось в 2022 году. Все опрошенные респонденты участвовали в тестировании добровольно. В выборку объемом 282 человека в возрасте 18–47 лет входили: студенты-психологи и студенты-юристы общей численностью 217 человек, из которых 77 мужчин и 116 женщин, а также педагоги средних школ общей численностью 89 человек, среди которых 30 мужчин и 59 женщин.

В результате проведенного эмпирического исследования специфики избегающей стратегии были получены описательные статистики по показателям примененной батареи тестов, в которую входили представленный выше авторский частный семантический дифференциал биполярных шкал личностных свойств для исследования смыслообразующей стратегии избегания, а также апробированный тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) по Д. А. Леонтьеву и «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» в русскоязычной адаптации Т. В. Корниловой. Для выявления характера вероятностной картины полученных данных проведена проверка на нормальность распределения общей выборки опрошенных респондентов по критерию Шапиро-Уилка. Проверка изучаемого эмпирического материала на нормальный характер распределения является начальным этапом его статистического анализа. Примененный критерий Шапиро-Уилка входит в группу статистических критериев проверки нормального характера эмпирически полученных данных, которые относятся к частному случаю критериев согласия. В таблице 2 представлены эмпирические величины коэффициента Шапиро-Уилка, установленные для показателей батареи примененных психодиагностических методик.

Таблица 2

Эмпирические коэффициенты критерия Шапиро-Уилка для проверки нормальности распределения выборки $n = 282$

Частный семантический дифференциал личностных свойств для исследования смыслообразующей стратегии избегания	Мировоззренческая шкала	,78
	Поведенческая шкала	,843
	Вербально-лингвистическая шкала	,887
	Логико-математическая шкала	,89
	Визуально-пространственная шкала	,864
	Моторно-двигательная шкала	,87
	Музыкально-ритмическая шкала	,824
	Межличностная шкала	,831
«Смысложизненные ориентации» по Д. А. Леонтьеву	Внутриличностная шкала	,832
	Осмысленность жизни	,891
	Цели	,831
	Процессы	,826
	Результат	,892
	Локус контроля – Я	,87
	Локус контроля – Жизнь	,894
	«Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» по Т. В. Корниловой	Толерантность к неопределенности
Интолерантность к неопределенности		,94
Межличностная интолерантность к неопределенности		,933

Согласно данным, представленным в таблице 2, все рассмотренные шкалы частного семантического дифференциала личностных свойств для изучения смыслообразующей стратегии избегания имеют значения, более высокие чем требуемый уровень статистической значимости $p = ,05$. Показатели шкал теста «Смысложизненные ориентации» по Д. А. Леонтьеву также имеют значения, более высокие чем требуемый уровень статистической значимости $p = ,05$. При этом показатели шкал «Нового опросника толерантности-интолерантности к неопределенности» по Т. В. Корниловой также имеют значения, более высокие чем требуемый уровень статистической значимости $p = ,05$. Это указывает, что распределение величин своих эмпирических показателей в данной выборке происходит по нормальному (теоретическому) закону, так как их эмпирически вычисленные коэффициенты критерия Шапиро-Уилка превышают требуемый уровень статистической значимости $p = ,05$.

Далее с целью выявления статистически надежных предикторов, указывающих на реализацию смыслообразующей стратегии избегания в виде показателей шкал методик, входящих в батарею тестов, сопряженных с разработанным авторским частным семантическим дифференциалом в виде девяти шкал личностных свойств, проведен корреляционный анализ (Сидоренко, 2003). На основе эмпирически полученных данных рассчитаны коэффициенты линейной корреляции Пирсона (Наследов, 2012). Они определены между девятью шкалами частного семантического дифференциала и шкалами теста «Смысложизненные ориентации» по Д. А. Леонтьеву, а также шкалами теста «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой. В таблице 3 представлены только статистически значимые (при $p = ,05$) эмпирические коэффициенты корреляции.

Таблица 3

Эмпирические коэффициенты линейной корреляции Пирсона между показателями выборки $n=282$ (при $p = ,05$ критический Пирсон ,115)

Шкалы частного семантического дифференциала	Шкала «процесс» теста СЖО	Шкала «локус контроля – Я» теста СЖО	Шкала «интолерантность к неопределенности»
Мировоззренческая	,262	,311	,163
Поведенческая	,271	,288	,2
Вербально-лингвистическая	,275	,295	,254
Логико-математическая	,393	,336	,202
Визуально-пространственная	,24	,303	,261
Моторно-двигательная	,321	,316	,240
Музыкально-ритмическая	,164	,157	,207
Межличностная	,274	,278	,13
Внутриличностная	,432	,472	,237

Согласно данным, представленным в таблице 3, имеются три показателя шкал апробированных тестов, у которых со шкалами разработанного частного семантического дифференциала имеются величины эмпирических коэффициентов корреляции Пирсона выше, чем его критическая величина ,115. Это показатель шкалы «процесс» теста «Смысложизненные ориентации», показатель субшкалы «локус контроля – Я» теста «Смысложизненные ориентации», показатель шкалы «интолерантность к неопределенности» по «Новому опроснику толерантности-интолерантности к неопределенности» по Т. В. Корниловой. Все эти три показателя имеют положительные величины коэффициентов корреляции.

Обсуждение результатов

На основе вычисления для показателей примененной батареи тестов эмпирических коэффициентов Шапиро-Уилка установлено, что по всем их шкалам наблюдается превышение допустимого статистически значимого уровня ,05. Это означает, что опрошенные респонденты относятся к генеральной совокупности, вероятность распределения показателей в которой подчиняется нормальному закону. Таким образом подтверждена репрезентативность организованной выборки респондентов для выявления предикторов смыслообразующей стратегии избегания. Соответствие эмпирической выборки требованию репрезентативности указывает на представительность опрошенной группы респондентов. Это отражает её способность в достаточно полной мере представлять исследуемое психологическое явление с позиции вероятностной изменчивости на уровне генеральной совокупности.

Для эффективного исследования специфики смыслообразующей стратегии избегания важно установление особых предикторов, маркирующих и позволяющих устанавливать разную степень предрасположенности к исследуемой поведенческой стратегии. Величина такого предиктора будет находится во взаимосвязи с показателями специально разработанных методик для изучения избегания. Проведенный корреляционный анализ выявил статистически значимые на уровне $p = ,05$ положительные корреляционные связи между всеми девятью шкалами

разработанного авторского частного семантического дифференциала для изучения смыслообразующей стратегии избегания и некоторыми шкалами теста «Смысложизненные ориентации» по Д. А. Леонтьеву, а также некоторыми шкалами «Нового опросника толерантности к неопределенности» по Т. В. Корниловой. Это означает установление статистически значимой вероятностной взаимосвязи показателей двух последних апробированных тестов с разработанным авторским частным семантическим дифференциалом шкал личностных свойств как их совместной изменчивости. Положительный характер выявленных корреляционных связей указывает на то, что чем больше величина показателя такого предиктора, тем стратегия избегающего поведения имеет меньшее проявление. Это обусловлено таким построением биполярной семантической шкалы в авторском семантическом дифференциале, когда содержание стратегии избегания реализовано в отрицательной части шкалы, а стратегия преодоления реализована в положительной части шкалы.

Исходя из методологического построения и области использования двух апробированных методик в батарее тестов принимаем в качестве основных предикторов стратегии избегания два параметра: показатели шкалы «процесс» и субшкалы «локус контроля – Я» теста «Смысложизненные ориентации». При этом в качестве вспомогательного предиктора стратегии избегания принимаем показатель шкалы «интолерантность к неопределенности» по «Новому опроснику толерантности-интолерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой. Это целесообразно ввиду того, что тест «Смысложизненные ориентации» позволяет определять полноту сформированности смысловой сферы личности, в частности, эмоциональную насыщенность и наполненность жизни актуальными смыслами (Леонтьев, 2000). При этом «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» может оценивать в основном интеллектуально-личностный компонент человека в плане преодоления неопределенности ситуаций взаимодействий (Корнилова, 2010). Это означает что данная методика может применяться дополнительно к тесту «Смысложизненные ориентации».

Принятый нами набор предикторов избегающего поведения согласуется с современными моделями поведения современного человека. Например, в процессе саморегуляции, представляющей энергозатратные процедуры, человек стремится избегать истощения запасов собственной энергии, что влияет на его активность (Baumeister et al., 1998). Он вынужден осуществлять свою жизнедеятельность в условиях неопределенности, означающей рациональное нахождение в обществе риска (Pidgeon et al., 1992), неподконтрольность которого вызывает страх и желание его избежать (Slovic & Weber, 2002).

Заключение. Представленные в статье результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о наличии предикторов смыслообразующей стратегии избегания, имеющих статистически значимые корреляционные связи со шкалами разработанного авторами частного семантического дифференциала шкал личностных свойств для изучения избегания. В качестве ограничений представленного исследования необходимо отметить, что оно не затрагивало респондентов моложе 18 лет, а также старше 47 лет и проводилось только для типов профессии «человек – человек» и «человек – знак». В качестве перспектив развития данного исследовательского направления следует указать расширение возрастных и профессиональных границ эмпирической выборки.

Использование выявленных предикторов позволяет проводить малозатратное психологическое тестирование респондентов при выявлении у них особенностей стратегии избегания. Установленные предикторы вместе с разработанным авторским частным дифференциалом личностных свойств позволяют более полно выявлять многофакторные личностные профили взаимодействующего и переживающего субъекта.

Список литературы

- Базаров, Т. Ю., Битюцкая, Е. В. (2019). Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения. *Вопросы психологии*, 3, 94–106.
- Годунов, М. В. (2016). *Ансамбль свойств личности: интерпретация и диагностика биполярных семантических шкал. Книга 1*. КРЕДО.
- Дьяков, С. И. (2018). Психическая самоорганизация человека как субъекта жизни. Семантический принцип. *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология»*, 23, 15–27.
- Корнилова, Т. В. (2010). Новый опросник толерантности - интолерантности к неопределенности. *Психологический журнал*, 31(1), 74–86.
- Котляков, В. Ю. (2013). Методика «Система жизненных смыслов». *Вестник КемГУ*, 2(54), 148–153.
- Леонтьев, Д. А. (2019). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. Смысл.
- Нартова-Бочавер, С. К. (2005). *Психологическое пространство личности: Монография*. Прометей.
- Наследов, А. Д. (2012). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие*. Речь.
- Петровский, В. А. (2009). Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности. *Мир психологии*, 1(57), 25–43.
- Сидоренко, Е. В. (2003). *Методы математической обработки в психологии*. Речь.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Mikhail Viktorovich Godunov, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the “General and Consulting Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), godunmv997@gmail.com

Evgeny Aleksandrovich Portnov, teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (43, Kulakov Av., Stavropol, 355035, Russian Federation), [ORCID](#), portnovea@mail.ru

Received 19.10.2023

Revised 25.12.2023

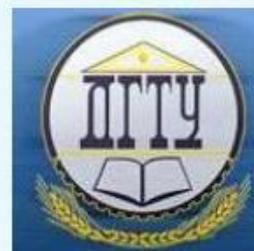
Accepted 26.12.2023

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Обзорная статья



УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-122-130>

Общие ментальные модели и совместная деятельность: сопоставление исследовательских подходов

Евгений А. Проненко

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

✉ heimag@yandex.ru

Аннотация

Введение. В отечественной науке большое развитие получил деятельностный подход, в котором достаточно подробно была описана совместная деятельность в рамках изучения коллективной деятельности. С другой стороны, в когнитивной психологии проработано понятие ментальной репрезентации. Однако практически нет исследований, в которых концепции отечественных ученых были бы сопоставлены с широко известными в зарубежной психологии концепциями ментальных и общих ментальных моделей.

Цель. Проанализировать и сопоставить исследовательские подходы к формированию общих ментальных моделей и становлению совместной деятельности.

Понятие и характеристики ментальных моделей. Зарубежные исследователи рассматривают ментальные модели как внутренние (ментальные) образы внешнего мира, которые могут быть представлены внутренними изображениями, знаниями, представлениями о конкретных или обобщенных ситуациях, системах окружающего мира. Для оптимального функционирования человека в мире важно, чтобы его ментальные модели были достаточно сложными и точными.

Общие (совместные) ментальные модели. Исследовательский интерес к общим ментальным моделям возник из необходимости поиска способов повысить производительность рабочих команд. По сути, это совместное когнитивное представление участников команды о задачах, целях, условиях, других участниках и их поведении. Важнейшей характеристикой общих ментальных моделей является сходство, которое важно обеспечить. Исследования в этой области показали, что высокая степень сходства вместе с высокой степенью точности может обеспечить высокие производственные результаты. Сопоставление научных представлений об общих ментальных моделях и совместной деятельности показали, что: 1) сходство может быть соотнесено с единством группового смыслообразующего контекста; 2) процесс интеграции индивидуальных ментальных моделей в общую соотнесен с процессом формирования совместной мыслительной деятельности и достижением смыслового резонанса; 3) коммуникация при создании общей ментальной модели с субъект-субъектными взаимодействиями и второй стороной отношений в коллективе.

Обсуждение результатов. Сопоставление исследовательских подходов разных парадигм может оказать значительное положительное влияние на развитие научного знания. Важность этого подчеркивается тем, что на сегодняшний день развитие концепций общей ментальной модели и совместной деятельности идут практически параллельным путем без взаимного цитирования, несмотря на схожие научные предметы.

Ключевые слова: ментальная модель, общая ментальная модель, совместная деятельность, команда, ментальная репрезентация, сходство ментальных моделей

Для цитирования. Проненко, Е. А. (2024). Общие ментальные модели и совместная деятельность: сопоставление исследовательских подходов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 122–130. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-122-130>

Shared Mental Models and Collaborative Activities: a Comparison of Research Approaches

Evgeny A. Pronenko 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ heimag@yandex.ru

Abstract

Introduction. In domestic science, the activity approach has received great development, in which joint activities were described in sufficient detail, as part of the study of collective activity. On the other hand, the concept of mental representation has been developed in cognitive psychology. However, there are practically no studies in which the concepts of domestic scientists would be compared with the concepts of mental and general mental models that are widely known in foreign psychology.

Objective. Analyze and compare research approaches to the formation of common mental models and the formation of joint activities.

Concept and characteristics of mental models. Foreign researchers consider mental models as internal (mental) images of the external world, which can be represented by internal images, knowledge, ideas about specific or generalized situations, systems of the surrounding world. For a person to function optimally in the world, it is important that their mental models are sufficiently complex and accurate.

Shared mental models. Research interest in shared mental models arose from the need to find ways to improve the performance of work teams. Essentially, it is the shared cognitive representation of team members about tasks, goals, conditions, other members and their behavior. The most important characteristic of shared mental models is similarity, which is important to ensure. Research in this area has shown that a high degree of similarity together with a high degree of accuracy can lead to high production results. A comparison of scientific ideas about common mental models and joint activities showed that: 1) similarity can be correlated with the unity of the group meaning-forming context; 2) the process of integrating individual mental models into a common one is correlated with the process of forming joint mental activity and achieving semantic resonance, 3) communication in creating a common mental model with subject-subject interaction and the second stratum of relationships in the team.

Discussion. Comparing research approaches from different paradigms can have a significant positive impact on the development of scientific knowledge. The importance of this is emphasized by the fact that today the development of the concepts of a common mental model and joint activity proceed in almost parallel paths without mutual citation, despite similar scientific subjects.

Keywords: mental model, shared mental model, joint activity, team, mental representation, similarity of mental models

For citation. Pronenko, E. A. (2024). Shared Mental Models and Collaborative Activities: a Comparison of Research Approaches. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 122–130. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-122-130>

Введение

Термин «ментальные модели» с 60-х годов XX века вошел в научную среду и с тех пор получил интерпретацию в различных областях психологии. Можно выделить по крайней мере 2 направления, в которых активно проводятся исследования: 1) механизмы мышления, которые лежат в основе формирования ментальных моделей конкретного человека; 2) общие ментальные модели, конструкт, который используется для объяснения механизмов групповой и командной работы.

В отечественной науке термин «ментальные модели» распространен мало, однако в когнитивной психологии достаточно хорошо описан феномен ментальной репрезентации. Как утверждает А. О. Прохоров, «в отечественной психологии ментальная репрезентация изучается как результат отображения внешнего в виде системы сложившихся представлений, входящих в индивидуальный опыт субъекта» (Прохоров, 2021). Ментальные репрезентации могут рассматриваться как процесс отображения картин внешнего мира и как результат – зафиксированный опыт в картине мира человека.

Определения ментальной модели и ментальной репрезентации во многом схожи, и сравнение исследовательских подходов к этим понятиям представляет интерес, однако является темой для отдельной работы.

«Ментальная модель» обрела за годы ее изучения в зарубежных исследованиях специфические черты, которые будут рассмотрены далее. И в отличие от ментальных репрезентаций, концепцию ментальных моделей оказалось достаточно легко применить к ситуации командного взаимодействия, в исследованиях к этому термину добавились прилагательные «общие» или «разделенные (shared)» модели.

В русле деятельностного подхода было сформулировано понятие «совместной деятельности» (Дубовская, 2013), и затем уточнено с различных позиций, в частности: Д. А. Леонтьев рассмотрел отличие совместной деятельности от индивидуальной в рамках психологии смысла (Леонтьев, 2007), С. М. Джакупов разработал этапы фор-

мирования совместной деятельности (Джакупов, 2008), А. А. Матюшкина определила роль первичных смыслов в согласовании совместной деятельности (Матюшкина, 2017).

Наш предыдущий анализ (Проненко, Буяева, 2018; Проненко, Буяева, 2019) показал, что выводы, полученные отечественными исследователями, вполне могут быть соотнесены с концепциями зарубежных авторов. К примеру, общая мотивационная смысловая структура совместной деятельности (Леонтьев, 2007), общий смысловой фонд (общий фонд смысловых образований) (Джакупов, 2008) вполне сопоставимы с понятием «общее понимание» (shared understanding) и общие ментальные модели.

Настоящее исследование сосредоточено на том, чтобы более детально сравнить исследовательские подходы российских и зарубежных авторов относительно возможностей формирования схожего, общего понимания событий внешнего мира в ментальном пространстве. Мы рассмотрим такие довольно узкие понятия, как: 1) субъект-субъектные взаимодействия как форму координации участников совместной деятельности; 2) групповой контекст и его смыслообразующую роль; 3) межличностные смыслы по Д. А. Леонтьеву; 4) смысловой резонанс (Доценко, 1998); 5) вторую страту взаимоотношений в теории деятельностного опосредования межличностных отношений в коллективе А. В. Петровского; 6) общий фонд смысловых образований в контексте концепции ментальных моделей. Мы предполагаем, что отечественные и зарубежные исследователи пришли к одним и тем явлениям реальности, просто описали их в различных терминах.

Большая часть сопоставления подходов будет производиться на примере командной работы, однако мы полагаем, что данные психологические механизмы касаются большего числа ситуаций, в которых люди взаимодействуют друг с другом.

Цель исследования: сопоставление исследовательских подходов отечественных и зарубежных авторов в сфере общего понимания компонентов совместной деятельности. Для ее реализации мы рассмотрим понятие ментальных моделей и их структурные элементы, затем рассмотрим общие ментальные модели в сравнении с совместной деятельностью и обозначим перспективы применения концепции ментальных моделей в различных областях с учетом отечественных научных подходов.

Понятие и характеристики ментальных моделей

Понятие ментальной модели в зарубежной психологии. Изучение ментальных моделей связано в первую очередь с двумя исследователями: К. Craik и Р. Johnson-Laird, первый ввел само понятие, а второй в своих работах значительно развил эту концепцию.

В самом общем виде К. Craik предложил концепцию ментальных моделей для лучшего понимания того, как когнитивные структуры человека помогают ему функционировать в окружающей среде. Он писал: «Если организм носит в голове “маленькую модель” внешней реальности и своих возможных действий, он способен опробовать различные альтернативы, сделать вывод о том, какая из них лучшая, реагировать на будущие ситуации до того, как они возникнут, использовать знания о прошлых событиях, чтобы справиться с настоящим и будущим, и реагировать гораздо более полным, безопасным и компетентным образом на чрезвычайные ситуации, с которыми он сталкивается» (Craik 1943, с. 61).

В свою очередь, Р. Johnson-Laird (1983) определяет ментальные модели как внутреннее представление знаний, которое: а) соответствует ситуации, которую оно представляет; б) состоит из воспринимаемых объектов или изображений, а также абстрактных понятий. Johnson-Laird утверждает, что мы постигаем мир, создавая внутренние мысленные копии отношений между объектами и событиями, которые нас интересуют. Разум – это, по его мнению, устройство для построения моделей (Johnson-Laird, 1983).

L. van Ments и J. Treur говорят о том, что ментальные модели – это своего рода чертежи или картины в уме, которые могут возникать в различных формах (Ments, Treur, 2021). Они предлагают простые примеры для понимания ментальных моделей: если мы закроем глаза, то сможем в определенной степени воспроизвести картину мира, которую сейчас видели, или же мы сможем как в кино воспроизвести ход событий из внешнего мира. Однако L. van Ments и J. Treur не ограничиваются в своем понимании ментальных моделей только репрезентацией произошедших событий. По их мнению, можно сформировать ментальную модель тех ситуаций, свидетелем которых человек не был, а также будущих ситуаций, например, когда человек изучает инструкцию обращения с каким-то прибором, он уже мысленно представляет себе это. Схематично авторы изображают это так: отношение $M \rightarrow M'$ внутри ментальной модели соответствует аналогичному отношению $W \rightarrow W'$ в мире, благодаря этому сходству ментальная модель точно представляет мир (Ments, Treur, 2021).

В определении С. Jonker, М. Riemsdijk, В. Vermeulen ментальная модель может состоять из знаний о физической системе, которую следует понимать или контролировать. Знания могут касаться, например, структуры и общего поведения системы, а также внешних воздействий на систему и их влияния. Эти знания, сконфигурированные в ментальной модели, позволяют людям успешно взаимодействовать с системой. То есть, по мнению авторов, ментальные модели – это механизмы, с помощью которых люди способны генерировать описания целей системы и форму, объяснения функционирования системы, а также предсказания будущих ее состояний (Jonker, Riemsdijk, Vermeulen, 2010). Приведем самый простой пример: в ментальной модели похода за покупками в ма-

газин присутствует такой компонент, как количество денег, представление об этом даст понимание человеку, как будет вести себя система, если он придет с тем количеством денег, которое у него сейчас есть: получит ли он за эти деньги предмет, который есть в магазине или нет.

L. van Ments, J. Treur называют взгляд на отношения между объектами и ситуациями в реальном мире взглядом на динамическую систему, в ментальной модели аналогичные отношения используются для моделирования реального процесса. Они отмечают, что в ряде исследований используется термин «внутренняя симуляция» (Ments, Treur, 2021).

Любопытный взгляд на ментальные модели представляют N. A., Jones с соавторами (2011), говоря о том, что «ментальные модели рассматриваются как когнитивная структура, которая формирует основу рассуждений, принятия решений. Они конструируются людьми на основе их личного жизненного опыта, восприятия и понимания мира. Они обеспечивают механизм, с помощью которого новая информация фильтруется и сохраняется (Jones, Ross, Lynam, Perez, Leitch, 2011). В этом определении подчеркивается, что ментальные модели – это, по сути, компонент общей системы обработки информации человеком.

Характеристики ментальных моделей. Анализ литературы позволил выявить по крайней мере 2 важных характеристики ментальных моделей: сложность (полнота) и точность.

J. M. Schmidtke, A. Cummings пишут о том, что есть два важных аспекта этих ментальных моделей, которые влияют на их полезность: сложность и точность (Schmidtke, Cummings, 2017). Сложность – это количество уникальной информации или компонентов, которые содержит модель. Точность – это степень, в которой ментальная модель правильно характеризует ситуацию или отношения в реальном мире, которые она представляет.

L. Westbrook использует похожие термины, «четкость отражения» и «полнота», который означает то же, что и точность. Она указывает на то, что ментальные модели могут с разной степенью четкости отражать реальные системы или процессы, то есть у людей могут возникать различные уровни понимания отношений окружающего мира. По ее мнению, неполные модели могут функционировать на основе аналогий, и, несмотря на свою размытость в ментальном опыте человека, они могут достаточно хорошо помогать человеку действовать в мире. Хотя, конечно же, чем модель точнее, тем эффективнее и результативнее люди могут действовать (Westbrook, 2006).

В случае ментальной модели одного человека эти характеристики относятся к сфере его мышления и работы когнитивных систем. Однако в том случае, когда двум или больше людям необходимо достичь сложности и точности их общих ментальных моделей – в дело вступают еще и психологические механизмы, связанные с взаимодействием. Мы коснемся этого вопроса далее, хотя общий принцип действует для любых ментальных моделей: чем точнее они описывают происходящие в окружающем мире процессы, тем эффективнее действует тот, у кого они сформированы или, по крайней мере, имеет на это больший шанс.

Общие (совместные) ментальные модели

Подходы к определению ментальной модели команды. Интерес к ментальным моделям команды возник при наблюдении за работой высокопроизводительных команд, которым, чтобы решать сложные задачи, нужно было схожим образом их представлять. Им буквально необходимо общее понимание тех элементов задачи, с которой они имеют дело. По мнению L. van Ments, J. Treur, ментальная модель команды – это возникающая концепция команды, которая генерируется из представления о задаче каждого члена команды, доходя в идеале до уровня, на котором она становится общей ментальной моделью. В данном случае интересна позиция L. A. DeChurch и J. R. Mesmer-Magnus, которые полагают, что ментальная модель команды это возникающий коллективный феномен, который динамически создается как бы снизу вверх, от индивидуального к общему (DeChurch and Mesmer-Magnus, 2010).

В этой связи можно вспомнить, что А. А. Матюшкина определяет общий фонд смысловых образований в команде как «систему взаимопонятных совместно выработанных первичных смыслов» (Матюшкина, 2017, с. 34).

Как полагают Jonker, Riemsdijk, Vermeulen, общие ментальные модели нужны для того, чтобы описывать, объяснять и прогнозировать поведение команды, что позволяет членам команды координировать свои действия и адаптироваться к изменениям (Jonker, Riemsdijk, Vermeulen, 2010).

Jones с соавторами (2011) анализируют исследования в когнитивной антропологии, которые представляют большой интерес для темы общих ментальных моделей. Исследователи в этой области определяют культурную схему как обобщенную версию некоторой части мира, созданную на основе опыта и хранящуюся в памяти. Со временем, когда определенная группа людей усваивает свой общий опыт, создается культурное значение, которое люди используют для восприятия окружающего мира и взаимодействия с ним (Jones, Ross, Lynam, Perez, Leitch, 2011). Это напоминает то, как формируются и командные ментальные модели, что позволяет предположить, что у культурных, коллективных и общих ментальных моделей существует общий механизм формирования, который можно назвать совпадением понимания жизненных ситуаций.

К такому же механизму формирования общего понимания пришел и Д. А. Леонтьев в рамках развития концепции психологии смысла: «в условиях хотя бы частичного единства группового контекста коммуникации соответствующие групповые контекстуальные смыслы функционируют как значения, что обеспечивает относительную полноту и адекватность понимания» (Леонтьев, 2007).

S. Mohammed, L Ferzandi, & Hamilton K. выделяют два типа командных ментальных моделей:

- ментальные модели команды, связанные с задачами;
- командные ментальные модели, связанные с командой.

Первый тип обеспечивает когнитивное представление членами команды элементов, связанных с задачами, такими как цели и подзадачи, зависимости подзадач, продолжительность подзадач, этапы и ресурсы, необходимые для координации задач. Второй тип охватывает ментальную модель команды знаний, навыков, компетенций и взаимоотношений членов команды (Mohammed et al., 2010).

Представление о двух типах моделей вполне может быть соотнесено с концепцией А. А. Матюшкиной, в которой общий фонд смысловых образований (по нашему мнению, это и есть общая ментальная модель) формируется тогда, когда участники совместной деятельности согласуют системы значений, то есть, что они знают об объекте, и систему смыслов. Эта общая информационная система позволяет транслировать, объяснять другим участникам появляющиеся смыслы (Матюшкина, 2017).

Формирование и функционирование общих ментальных моделей. Мы полагаем, что командную деятельность вполне можно представить как совместную деятельность (Проненко, Буняева, 2019). Это дает возможность сопоставить различные подходы к той ситуации, в которой люди, работающие над одним делом, должны соотносить своё понимание компонентов деятельности.

Итак, рассмотрим, каким образом формируются ментальные модели и насколько эти процессы могут быть соотнесены со становлением совместной деятельности, описанными в отечественной психологии.

J. M. Schmidtke, A. Cummings полагают, что для формирования общей ментальной модели члены группы должны делиться опытом, то есть, по сути, показывать свои индивидуальные модели, но важно, чтобы все члены группы максимально идентично интегрировали эту информацию в свою память (Schmidtke, Cummings, 2017).

Описание перехода от индивидуальной модели к общим у зарубежных исследователей схоже с тем, что С. М. Джакупов выделяет этапы формирования совместной мыслительной деятельности: «индивидуальные практические действия – совместная практическая деятельность – псевдосовместная мыслительная деятельность – совместная мыслительная деятельность – псевдоиндивидуальная мыслительная деятельность» (Джакупов, 2008, с. 182). То есть любая совместная мыслительная деятельность начинается с демонстрации участниками друг другу результат сформированности их индивидуальных ментальных моделей. Затем наблюдая и запоминая, как действуют другие, участники команды начинают интегрировать в свою деятельность элементы их моделей в том случае, если они с этим согласны.

Взгляд J. M. Schmidtke, A. Cummings также схож с понятием «смысловой резонанс», введенным Е. Л. Доценко при изучении становления совместных смысловых систем в процессе общения (Доценко, 1998). Смысловым резонансом является обоюдный поиск людьми сходства их семантических структур. К примеру, один из участников предлагает собственное содержание в общее семантическое поле. Другой участник, если находит сходство, то сообщает об этом и привносит в ответ свое содержание. Если процесс произошел успешно, то устанавливается определенный баланс между представлениями участников, можно сказать, между содержанием их ментальных моделей. По мнению Е. Л. Доценко «субъективно момент совпадения переживается как своеобразный душевный резонанс» (Доценко, 1998, с. 106).

В процессе формирования общих ментальных моделей возникает вопрос: когда можно признать, что общая модель сформирована или что деятельность вышла на этап совместной мыслительной. Одним из критериев можно считать исчезновение «отдельности» своей деятельности от общей, Д. А. Леонтьев описывает это таким образом: «истинная же совместная деятельность не прибавляется к индивидуальной, а замещает ее. По своей структуре совместная деятельность аналогична индивидуальной; отличие же заключается в том, что в своих звеньях она распределена между двумя и более субъектами, у которых в этот момент нет никакой индивидуальной деятельности, отличной от деятельности, совместно распределенной между ними, со-субъектами они выступают. Таким образом, эта деятельность имеет не только общую для ее со-субъектов операционную, но и общую мотивационную смысловую структуру» (Леонтьев, 2007, с. 397–398).

Еще одним критерием успешного формирования общей ментальной модели можно считать образование общей психологической ситуации. А. К. Белоусова, исследуя особенности самоорганизации совместной мыслительной деятельности, ввела понятие «общей психологической ситуации». Общая психологическая ситуация представляет собой некую «площадку», на которой происходит формирование других общих новообразований, – это «область, в которой смыслы и ценности предметов одного участника соответствуют смыслам и ценностям другого» (Белоусова, 2002, с. 87). Появление общей психологической ситуации является ключевым аспектом развития совместной мыслительной деятельности: «общая психологическая ситуация служит показателем и основанием для совместной мыслительной деятельности» (Белоусова, 2002, с. 86).

Для формирования общей ментальной модели несомненно важна коммуникация между участникам группы или команды, эффективное общение имеет решающее значение для формирования общей ментальной модели. J. M. Schmidtke, A. Cummings отмечают важность коммуникации для создания общего понимания, по их мнению,

группе необходимо провести четкое обсуждение своих представлений. Авторы отмечают, что в этой связи выделяют неявное и явное знание. Неявные знания часто трудно выразить словами, они приобретаются в процессе получения опыта. Явное знание – это знание, которое можно проговорить, которым можно легко поделиться с другими. Обмен явными знаниями особенно важен, когда ментальные модели являются сложными (Schmidtke, Cummings, 2017).

Непосредственное общение участников между собой имеет ключевое значение для включения их в общую, совместную командную деятельность. Д. А. Леонтьев отмечает, что «включенные в нее субъект-субъектные взаимодействия (процессы общения) выступают формой координации ее участников и обеспечивают в конечном счете интеграцию индивидуальных действий, распределенных между ее участниками, в совместную деятельность» (Леонтьев, 2007, с. 397).

В отечественных исследованиях коллективов давно было определено, что важно общение, основанное на деятельности коллектива, а не любое общение участников между собой. В частности, типы и функции общения в группе подробно описаны в теории деятельностного опосредования межличностных отношений в коллективе А. В. Петровского. Им выделяется так называемая вторая страта отношений – отношения, основанные на содержании выполняемой деятельности. Р. С. Немов, А. Г. Шестаков указывают, что взаимоотношения второй страты – это особые отношения: «их специфика состоит в генетической и функциональной опосредованности содержанием групповой деятельности. Межличностные связи второго слоя возникают и развиваются на базе совместной деятельности и вне ее сформироваться не могут» (Немов, Шестаков, 1981). Переноса видение А. В. Петровского на формирование общих ментальных моделей, можно сказать, что они формируются именно в процессе деятельности, общение вне деятельности не способствует их укреплению.

Сходство и точность общих ментальных моделей. В разделе, который касался индивидуальных ментальных моделей, мы упомянули такие две их характеристики, как сложность и точность, в общих ментальных моделях к этому ряду добавляется сходство.

J. M. Schmidtke, A. Cummings определяют сходство (конвергенцию) как степень, в которой члены команды разделяют одинаковое понимание. Команда в высшей своей точке развития может рассматриваться как коллективный субъект, однако всё же эта структура не обладает одним мозгом с одной ментальной моделью, у каждого члена команды будет своя ментальная модель ситуации. Авторы также отмечают, что в исследованиях общих ментальных моделей команд обеспечение схождения интересовало ученых гораздо больше, чем обеспечение точности. Часто в исследованиях встречается значительное положительное влияние общего схождения на командные ментальные модели и на командные процессы, что в конечном итоге привело к повышению производительности (Schmidtke, Cummings, 2017).

S. Mohammed, L Ferzandi, & Hamilton K. конкретизируют сходство общих ментальных моделей в таких параметрах, как конгруэнтность и совместимость (Mohammed et al., 2010). Конгруэнтность общих ментальных моделей – это степень, в которой индивидуальных ментальные модели одинаковые, а совместимость – степень их совпадения в ключевых для выполнения деятельности областях. J. M. Schmidtke, A. Cummings утверждают, что оба являются необходимыми компонентами для поддержки функционирования команды. Авторы приводят такой пример: «в команде из четырех человек, если каждый член команды имеет идентичную (или очень похожую) ментальную модель отношений между подзадачами проекта, но ментальная модель не отражает фактические отношения, то точность будет низкой, хотя конвергенция высокая. Если все члены команды имеют разные ментальные модели (т. е. конвергенция низкая) для отношений между подзадачами и модель только одного члена команды отражает фактические отношения, то точность на уровне команды также, вероятно, будет низкой, поскольку они не разделяют одну и ту же командную ментальную модель» (Schmidtke, Cummings, 2017).

C. Jonker, M. Riemsdijk, B. Vermeulen в свою очередь подтверждают, что, хотя и точность, и сходство влияют на производительность команды, только сходство следует использовать для определения понятия общей ментальной модели (Jonker, Riemsdijk, Vermeulen, 2010).

Одним из механизмов достижения схождения можно рассматривать упоминавшийся ранее групповой контекст, который, по мнению Д. А. Леонтьева, является смыслообразующим, то есть высказывания и действия участников команды обретают смысл только для других участников, для сторонних наблюдателей, не включенных в формирование общего понимания, происходящее становится всё менее понятным. Таким образом, условием усиления схождения общей ментальной можно назвать появление всё большего схождения индивидуальных контекстов, которое может преобразоваться в единый смыслообразующий контекст конкретной группы.

Обсуждение результатов

Проведенный обзор по теме общих ментальных моделей и совместной мыслительной деятельности показал, что концепции отечественных и зарубежных авторов вполне могут быть соотнесены между собой.

Анализируя индивидуальные ментальные модели (ММ), мы видим, что во многом их определения совпадают с ментальной репрезентацией (МР), а именно: 1) и ММ и МР являются отображением происходящего вовне; 2) и то, и другое – это внутренние системы представлений, умственные образы; 3) и то, и другое – это составные

части индивидуального опыта человека, отражение его субъективного видения. Такое сходство существенных характеристик говорит о том, что, несмотря на разность исследовательских подходов, описывается одно явление. М. А. Холодная в своём определении фактически перечисляет компоненты ментальных моделей: «ментальная репрезентация – это актуальный умственный образ того или иного конкретного события (то есть, субъективная форма “видения” происходящего)» (Холодная, 2002, с. 245). Однако при этом термин «ментальные модели» редко упоминается в российской психологии.

Что касается общих ментальных моделей, то здесь ситуация следующая. Зарубежные исследователи легко переносят термин «ментальная модель» в групповую плоскость, называя ее «общей ментальной моделью». А вот термин «ментальная репрезентация» не рассматривается в контексте совместной деятельности, по крайней мере на данный момент таких работ найти не удалось.

При этом компоненты общих ментальных моделей и совместной деятельности довольно точно могут быть сопоставлены. К примеру, С. Jonker, М. Riemsdijk, В. Vermeulen отмечают, что для эффективности работы команды имеет значение наличие нескольких различных типов общих ментальных моделей: общие ментальные модели для выполнения задачи, для командной работы (модель оборудования и модель задачи), модель командного взаимодействия, модели других членов команды (Jonker, Riemsdijk, Vermeulen, 2010). О том же фактически говорит С. М. Джакупов, он полагает, что совместная деятельность «представлена с предметной стороны общим объектом деятельности, а с идеальной – смысловым полем, образованным в результате частичного совпадения смысловых образований» (Джакупов, 1985, с. 2).

Еще один пример: J. M. Schmidtke, A. Cummings отмечают важные моменты при формировании общих ментальных моделей в команде: 1) они должны выходить за рамки агрегирования познаний отдельных членов команды; 2) это должно быть взаимное убеждение или понимание; 3) нужно, чтобы члены команды наблюдали модели или стили поведения, общения или координации; 4) они также должны обсудить свои модели в команде для разработки общей модели (Schmidtke, Cummings, 2017). Такое видение формирования общей ментальной модели очень схоже с представлениями А.А. Матюшкиной о формировании общего фонда смысловых образований (Матюшкина, 2017). Однако как и в случае с индивидуальными ментальными моделями, термин «общие ментальные модели» достаточно редко встречается в работах по совместной деятельности.

Заключение. В этой статье была сделана попытка сопоставить исследовательские позиции отечественных и зарубежных исследований по теме ментальных моделей. Мы полагаем, что это благодатное поле: зарубежные концепции могут существенно обогатить российское научное поле, что создаст предпосылки для соприкосновения и дальнейшей интеграции с мировым научным пространством.

Список литературы

- Белоусова, А. К. (2002). *Самоорганизация совместной мыслительной деятельности*. Изд-во РГПУ.
- Доценко, Е. Л. (1998). *Межличностное общение: семантика и механизмы*. ТОГИРРО.
- Джакупов, С. М. (2008). Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 2, 180–188.
- Дубовская, Е. М. (2013). Проблема совместной деятельности: традиция и перспектива. *Социальная психология и общество*, 3, 5–12.
- Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Смысл.
- Матюшкина, А. А. (2017). Особенности смыслообразования в совместном решении творческих задач. *Актуальные проблемы психологического знания*, 2(43), 27–38.
- Проненко, Е. А., и Буняева, М. В. (2019). Особенности смысловых процессов и явлений в командном взаимодействии. *Российский психологический журнал*, 16(1), 32–51. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.2>
- Проненко, Е. А., и Буняева, М. В. (2018). Анализ феномена общего понимания в командном взаимодействии. *Северо-кавказский психологический вестник*, 16(1), 5–12.
- Прохоров, А. О. (2021). Ментальные репрезентации психических состояний: теоретические и экспериментальные аспекты. *Познание и переживание*, 2(2), 28–52. https://doi.org/10.51217/cogexp_2021_02_02_02
- Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Питер.
- Craik, K. J. W. (1967). *The nature of explanation*. CUP Archive.
- DeChurch, L. A., & Mesmer-Magnus, J. R. (2010). Measuring shared team mental models: A meta-analysis. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/a0017455>
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P., & Leitch, A. (2011). Mental Models: An Interdisciplinary Synthesis of Theory and Methods. *Ecology and Society*, 16(1). <http://www.jstor.org/stable/26268859>
- Jonker, C., Riemsdijk, M., & Vermeulen, B. (2010). Shared Mental Models - A Conceptual Analysis. In *Coordination, Organizations, Institutions, and Norms in Agent Systems VI – COIN 2010 International Workshops, COIN@AAMAS 2010* (pp. 132–151). Toronto, Canada.

Craik, K. J. W. (1943). *The nature of explanation*. University Press.

Mohammed, S., Ferzandi, L., & Hamilton, K. (2010). Metaphor No More: A 15-Year Review of the Team Mental Model Construct. *Journal of Management*, 36(4), 876–910. <https://doi.org/10.1177/0149206309356804>

Schmidtke, J. M., & Cummings, A. (2017). The effects of virtualness on teamwork behavioral components: The role of shared mental models. *Human Resource Management Review*, 27(4), 660–677. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.12.011>

van Ments, L., Treur, J. (2021). Reflections on dynamics, adaptation and control: A cognitive architecture for mental models. *Cognitive Systems Research*, 70, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2021.06.004>

Westbrook, L. (2006). Mental models: A theoretical overview and preliminary study. *Journal of Information Science* 32(6), 563–579. <https://doi.org/10.1177/0165551506068134>

References

Belousova, A. K. (2002). *Self-organization of joint mental activity*. Publishing house of the Russian State Pedagogical University.

Craik, K. J. W. (1943). *The nature of explanation*. University Press.

Craik, K. J. W. (1967). *The nature of explanation*. CUP Archive.

DeChurch, L. A., & Mesmer-Magnus, J. R. (2010). Measuring shared team mental models: A meta-analysis. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/a0017455>

Dotsenko, E. L. (1998). *Interpersonal communication: semantics and mechanisms*. TOGIRRO.

Dubovskaya, E. M. (2013). The problem of joint activities: tradition and perspective. *Social Psychology and Society*, 3, 5–12.

Dzhakupov, S. M. (2008). Development of the semantic theory of thinking in the concept of collaborative-dialogical cognitive activity. *Bulletin of Moscow University. Episode 14: Psychology*, 2, 180–188.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.

Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P., & Leitch, A. (2011). Mental Models: An Interdisciplinary Synthesis of Theory and Methods. *Ecology and Society*, 16(1). <http://www.jstor.org/stable/26268859>

Jonker, C., Riemsdijk, M., & Vermeulen, B. (2010). Shared Mental Models - A Conceptual Analysis. In *Coordination, Organizations, Institutions, and Norms in Agent Systems VI – COIN 2010 International Workshops, COIN@AAMAS 2010* (pp. 132–151). Toronto, Canada.

Kholodnaya, M. A. (2002). *Psychology of intelligence. Paradoxes of research*. Piter.

Leontyev, D. A. (2007). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality*. Meaning.

Matyushkina, A. A. (2017). Features of meaning formation in joint solving of creative problems. *Current problems of psychological knowledge*, 2(43), 27–38.

Mohammed, S., Ferzandi, L., & Hamilton, K. (2010). Metaphor No More: A 15-Year Review of the Team Mental Model Construct. *Journal of Management*, 36(4), 876–910. <https://doi.org/10.1177/0149206309356804>

Prokhorov, A. O. (2021). Mental representations of mental states: theoretical and experimental aspects. *Cognition and Experience*, 2(2), 28–52. https://doi.org/10.51217/cogexp_2021_02_02_02

Проненко, Е. А., and Bunyaeva, M. V. (2018). Analysis of the phenomenon of shared understanding in team interaction. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 16(1), 5–12.

Проненко, Е. А., and Bunyaeva, M. V. (2019). Features of semantic processes and phenomena in team interaction. *Russian psychological journal*, 16(1), 32–51. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.2>

Schmidtke, J. M., & Cummings, A. (2017). The effects of virtualness on teamwork behavioral components: The role of shared mental models. *Human Resource Management Review*, 27(4), 660–677. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.12.011>

van Ments, L., Treur, J. (2021). Reflections on dynamics, adaptation and control: A cognitive architecture for mental models. *Cognitive Systems Research*, 70, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2021.06.004>

Westbrook, L. (2006). Mental models: A theoretical overview and preliminary study. *Journal of Information Science* 32(6), 563–579. <https://doi.org/10.1177/0165551506068134>

Об авторе:

Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/), [ScopusID](https://scopus.com/), [AutorID](https://authorid.com/), heimag@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.11.2023

Поступила после рецензирования 23.12.2023

Принята к публикации 24.12.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Evgeny Aleksandrovich Pronenko, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the General and Counseling Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation), [ORCID](#), [ScopusID](#), [AutorID](#), heimag@yandex.ru

Received 19.11.2023

Revised 23.12.2023

Accepted 24.12.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.