

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

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





Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Рецензируемый научный журнал (издается с 2017 года)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Том 7, № 3, 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)

Индексация	РИНЦ, CyberLeninka
Наименование органа, зарегистрировавшего издание	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
Учредитель и издатель	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ)
Периодичность	6 выпусков в год
Адрес учредителя и издателя	344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
E-mail	inovppd@gmail.com
Телефон	+ 7(908)-506-1906
Сайт	https://inov-ppd.ru
Дата выхода в свет	30.06.2024



Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific journal (published since 2017)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Vol. 7, no. 3, 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)

Indexing

RSCI, CyberLeninka

Name of the body that registered the publication

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

Founder and publisher

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Don State Technical University (DSTU)

Periodicity

6 issues per year

Address of the founder and publisher

1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation

E-mail

inovppd@gmail.com

Telephone

+ 7(908)-506-1906

Website

<https://inov-ppd.ru>

Date of publication

30.06.2024

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

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственный технический 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, Донской государственный технический университет (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, Диана Валерьевна Запорожец, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Переводчик, Влада Романовна Старыгина;

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 Federationn-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 Federationn 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, Don State Technical University (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, Diana V. Zaporozhets, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Translator, Vlada R. Starygina;

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

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Специфика проявления психического выгорания у педагогов сельских школ	9
<i>Оксана Б. Симатова</i>	
Деформация устойчивого смыслового образования и ее отличие от трансформации в переживании ситуации жизненного кризиса	20
<i>Алексей А. Заболотько, Лидия А. Дятлова</i>	
Исследование факторов выбора потенциального партнера женщинами в условиях интернет-знакомств	34
<i>Анна Н. Андрюха</i>	
Суицидальное поведение и групповая принадлежность личности: подходы и направления исследований	50
<i>Филипп Р. Филатов</i>	

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Влияние использования дудлинга в образовательной среде на степень усвоения учебного материала	67
<i>Полина Р. Пушкарёва, Екатерина А. Степанюк</i>	

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Теоретико-эмпирические обоснования разработки опросника «Субъективная оценка лукизма в юморе»	77
<i>Дарья В. Погонцева</i>	

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Коррекция нарушений грамматического строя у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием детской художественной литературы	89
<i>Алина А. Нигматуллина</i>	
Профессиональная компетентность педагогов колледжа: ее вклад в формирование навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп	101
<i>Надежда Н. Манохина</i>	

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Прощание с профессором Ефремовой Н. Ф.	111
---	-----

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

Specifics of Mental Burnout Manifestation in Rural School Teachers	9
<i>Oksana B. Simatova</i>	
Deformation of Stable Meaning Formation and Its Difference from Transformation in Experiencing a Situation of Life Crisis	20
<i>Alexey A. Zabolotko, Lidiya A. Dyatlova</i>	
A Study of Factors in Women's Choice of a Potential Partner in the Context of Internet Dating	34
<i>Anna N. Andryukha</i>	
Suicidal Behavior and Personality Group Affiliation: Approaches and Research Directions	50
<i>Filipp R. Filatov</i>	

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

The Impact of Using Doodling in The Educational Environment On the Degree of Learning of Educational Material	67
<i>Polina R. Pushkaryova, Ekaterina A. Stepanyuk</i>	

SOCIAL PSYCHOLOGY

Theoretical and Empirical Justifications for The Development of the Questionnaire "Subjective Evaluation of Lukism in Humor"	77
<i>Daria V. Pogontseva</i>	

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND DEFECTOLOGY

Correction of Grammatical Structure Disorders in Older Preschoolers with Severe Speech Disorders Using Children's Fiction	89
<i>Alina A. Nigmatullina</i>	
Professional Competence of College Teachers: her Contribution to the Formation of skills of Social Interaction Skills Among Students of Inclusive Groups	101
<i>Nadezhda N. Manokhina</i>	

IN MEMORY

Farewell to Professor Efremova N. F.	111
--	------------

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-9-19>



Специфика проявления психического выгорания у педагогов сельских школ

Оксана Б. Симатова

Забайкальский государственный университет, Российская Федерация, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

✉ asimatov@mail.ru

Аннотация

Введение. Научная актуальность и социальная значимость проблемы психического выгорания определяются дезадаптационным характером его проявлений, оказывающих негативное влияние на эффективность профессиональной деятельности специалистов. При этом в научном поле наблюдается дефицит исследований, раскрывающих механизмы влияния специфических условий реализации педагогической деятельности на ее эффективность, и представляющих последствия этого влияния.

Цель. Изучение психического выгорания у педагогов школ, работающих в условиях сельской местности.

Материалы и методы. Участниками исследования стали 184 педагога школ районов Забайкальского края и г. Читы. В процессе формирования выборки использовался метод анкетирования, на основании результатов которого были сформированы две группы: в первую из них вошли 56 педагогов сельских школ, а вторую составили 58 педагогов школ города. На этапе эмпирического исследования применялся метод психодиагностического тестирования, в рамках которого использовались методика профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой и методика диагностики эмоционального выгорания личности В. В. Бойко. При обработке результатов исследования был использован непараметрический критерий достоверности различий U Манна-Уитни.

Результаты исследования. Установлено, что у педагогов сельских школ, по сравнению с педагогами школ города, частота встречаемости и степень выраженности проявлений психического выгорания ниже. Динамика симптомов у данной группы характеризуется более ранними стадиями развития и складывающимся характером симптомов, а также имеет место качественное своеобразие общей структуры психического выгорания, проявляющееся в доминировании определенных симптомов и характере их завершенности.

Обсуждение результатов. Анализ результатов эмпирического исследования позволяет говорить об особенностях психического выгорания, касающихся частоты его встречаемости, степени выраженности и качественного своеобразия у педагогов сельских и городских школ. Результаты исследования свидетельствуют о более высоких адаптационных возможностях педагогов сельских школ в отношении развития психического выгорания и позволяют наметить эффективное направление соответствующей превентивной работы.

Ключевые слова: психическое выгорание, структура психического выгорания, динамика психического выгорания, педагогическая деятельность, специфика условий деятельности, психическое выгорание педагогов

Для цитирования. Симатова, О. Б. (2024). Специфика феномена психического выгорания у педагогов сельских школ. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 9–19. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-9-19>

Specifics of Mental Burnout Manifestation in Rural School Teachers

Oksana B. Simatova

Transbaikal State University, 30, Alexandro-Zavodskaya str., Chita, Russian Federation

✉ asimatov@mail.ru

Abstract

Introduction. The scientific relevance and social significance of the mental burnout are determined by the maladaptive nature of its manifestations, which have a negative impact on the effectiveness of the professional activity of specialists. At the same time in the scientific field there is a deficit of research revealing the mechanisms of influence of specific conditions of pedagogical activity realization on its efficiency and presenting the consequences of this influence.

Objective. To study mental burnout in school teachers working in rural areas.

Materials and Methods. The study participants were 184 teachers from schools in the districts of the city of Zabaikalski Krai and Chita. In the process of forming the sample, the questionnaire survey was used, based on the results of which two groups were formed: the first group included 56 teachers from rural schools, and the second group consisted of 58 teachers from city schools. At the stage of empirical research, we used the method of psychodiagnostic testing, which included the method of professional burnout by K. Maslach and S. Jackson in adaptation of N. E. Vodopyanova and V. V. Boyko's method of diagnosing emotional burnout. The non-parametric criterion of reliability of differences U Mann-Whitney was used in processing the results of the study.

Results. It was found that the frequency of occurrence and the degree of severity of mental burnout manifestations are lower in rural school teachers compared to urban school teachers. The dynamics of symptoms in this group is characterized by earlier stages of development and the emerging nature of symptoms, and there is a qualitative peculiarity of the general structure of mental burnout, manifested in the dominance of certain symptoms and the nature of their completeness.

Discussion. The analysis of the empirical research results allows us to speak about the peculiarities of mental burnout concerning its frequency of occurrence, degree of expression, and qualitative uniqueness in rural and urban school teachers. The results of the study indicate higher adaptive capabilities of rural school teachers in relation to the development of mental burnout and allow us to outline an effective direction of appropriate preventive work.

Keywords: mental burnout, structure of mental burnout, dynamics of mental burnout, pedagogical activity, specificity of activity conditions, mental burnout of teachers

For citation. Simatova, O. B. (2024). Specifics of mental burnout manifestation in rural school teachers. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 9–19. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-9-19>

Введение

Психическое выгорание представляет сложный психологический феномен, имеющий дезадапционный характер, что обуславливает высокую научную актуальность и социальную значимость данной проблемы. Сегодня можно говорить о тенденции к расширению области присутствия данного феномена в самых разных сферах жизни личности, хотя в большинстве исследований психическое выгорание все же рассматривается как преимущественно профессиональный феномен (Долидович и др., 2017; Дружилов, 2017). В отношении терминологии самого понятия психического выгорания наблюдается весьма мозаичная картина, но, на наш взгляд, логичным и наиболее полно отражающим сущность данного феномена, является именно термин «психическое выгорание». Данный термин позволяет обозначить в структуре феномена не только эмоциональную, но и другие составляющие, которые имеют место при проявлениях выгорания – мотивационную, когнитивную, поведенческую и физиологическую (Орел, 2014).

Среди подходов к изучению феномена психического выгорания можно выделить два взаимодополняемых направления, в которых учитываются результаты и динамика его развития. Исследователями рассмотрена структура феномена психического выгорания, в которую включены истощение, цинизм и редукция достижений; описаны его типы по преимущественно физиологическим механизмам; раскрыты причины, факторы, условия, увеличивающие риск его возникновения; описан механизм дифференциальной диагностики в отношении родственных феноменов (Козлова и др., 2019; Симатова, 2022).

В сферы с повышенным риском развития психического выгорания входят медицина, образование, секторы бытового обслуживания и правовой защиты, которые характеризуются «помогающей» спецификой деятельности. При этом в данном спектре профессионалов особое место занимают представители педагогической профессии (Орел, 2014; Симатова, 2022). Дискуссионным в научном сообществе остается вопрос о соотношении психического выгорания и ряда феноменов, относящихся к профессиональным деструкциям. Прежде всего, это касается профессиональных деформаций личности. На сегодняшний день можно констатировать отсутствие единого мнe-

ния на соотношение понятий «психическое выгорание» и «профессиональная деформация»: одни исследователи отождествляют данные понятия, другие – рассматривают их как самостоятельные феномены. Мы согласны с более чем убедительной аргументацией В. Е. Орла, который устанавливает сходства и различия данных феноменов по целому ряду критериев: характеру влияния на личность, глубине воздействия, широте распространения, степени осознанности, последствиям воздействия и времени возникновения (Орел, 2014).

В изучении детерминационных механизмов психического выгорания традиционно выделяется два направления: индивидуальные характеристики самих профессионалов и особенности профессиональной деятельности (Сысоева, 2018; Федотова, 2017). В качестве индивидуальных факторов в работах исследователей рассматриваются социально-демографические характеристики (пол, возраст, уровень образования, стаж работы, семейное положение), личностные особенности (работоспособность, выносливость, стрессоустойчивость, характер локуса контроля, тип личности по отношению к социальной конкуренции и т. д.), мотивация профессиональной деятельности (ценностные ориентации, уровень притязаний), особенности когнитивной сферы (интеллект, способности). Отдельно, преимущественно зарубежными исследователями, в качестве факторов, способствующих развитию психического выгорания, рассматриваются так называемый феномен самозванца (Bravata et al., 2020; Simmons, 2016), широко изучающийся у студентов (Chakraverty, 2020) и женщин в контексте их достижений (Clance & Imes, 1978), и сниженная способность к вербализации собственного эмоционального состояния (Krystal, 1983) и т. д.

Но при этом, не умаляя значимости индивидуальных факторов, большинство исследователей указывает на то, что важнейшее место в возникновении и развитии психического выгорания имеют факторы, связанные с особенностями условий осуществления профессиональной деятельности (характером и количественными характеристиками профессиональной нагрузки, работой в условиях дефицита времени и необходимости немедленного принятия решений, продолжительностью и характером структурирования рабочего дня), спецификой содержания профессионального труда (степенью ответственности, количеством и глубиной межличностных контактов, возможностью самостоятельного принятия решений, наличием и адекватностью обратной связи), а также социально-психологическими факторами (наличием в выполняемой работе ролевого конфликта, наличием и характером социальной поддержки) (Орел, 2014).

В обобщенном виде педагогическая деятельность представляет собой специфический вид трудовой деятельности, в рамках которой реализуются воспитывающая и обучающая функции, направленные на подготовку подрастающего поколения к жизни (Митина, 2018). С позиции детерминации психического выгорания в рамках педагогической деятельности можно констатировать, что характерным для нее является наличие повышенной нагрузки, зачастую ненормированный рабочий день, необходимость работать дома, большой объем работы с документацией, зачастую отсутствие необходимого оборудования, инструментария и методических средств, невысокий уровень заработной платы. Все это способствует нарушению физического комфорта, приводит к неудовлетворенности профессией и, безусловно, стимулирует возникновение и развитие психического выгорания. Содержание труда в рамках педагогической деятельности предполагает необходимость постоянного общения с широким кругом участников образовательного процесса, необходимостью глубоких контактов с обучающимися, высоким уровнем моральной ответственности, определенным ограничением самостоятельности и независимости в принятии важных профессиональных решений, что в совокупности также способствует психическому выгоранию (Аванесов, 2017).

Среди социально-психологических факторов выгорания в педагогической деятельности зачастую можно отметить профессиональную конкуренцию, отсутствие социальной поддержки коллег и руководства, неэффективность педагогического общения и взаимодействия с участниками образовательного процесса, неблагоприятный психологический климат в образовательном учреждении или классе, отсутствие полноценной обратной связи, наличие ролевого конфликта (между необходимостью устанавливать доверительные отношения с учениками и одновременно объективно оценивать их на уроке), присутствие ролевой амбивалентности (необходимости высокой эффективности деятельности при отсутствии важной информации об участниках образовательного процесса). В контексте развития социальной инклюзии и инклюзивного образования к условиям и факторам, затрудняющим выполнение педагогической деятельности, относится необходимость работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности (Афонькина, 2015; Хуснутдинова, 2017), подразумевающая преодоление определенных барьеров (Зорина, 2018). При этом квалификации педагога, а также материально-технического и методического обеспечения образовательного процесса зачастую может быть недостаточно для эффективной реализации профессиональной деятельности. Очевидно, что это влечет соответствующую дополнительную нагрузку, увеличивающую психическое напряжение и усиливающую неудовлетворенность профессиональной деятельностью (Нурлыгаянов и др., 2022).

Существенным противоречием выступает и тот факт, что процесс модернизации российского образования, с одной стороны, предъявляет качественно новые требования к реализации педагогической деятельности, а с другой – зачастую характеризуется недостаточным государственным финансированием различных аспектов этого процесса, и, как следствие, тяжелыми социально-экономическими условиями труда и быта основной массы педагогов (Аванесов, 2017).

Важным моментом педагогической деятельности является то, что на этапе профессиональной адаптации вместе с усвоением необходимых образцов поведения и деятельности происходит их корректировка под специфику условий, различающихся у одной и той же профессиональной группы в зависимости от места работы. Особый интерес при этом представляет категория педагогов, чья жизнь и деятельность проходит в условиях сельской местности, заданных особым социокультурным контекстом. Актуальность данного вопроса в современном российском обществе обусловлена практически повсеместным дефицитом педагогических кадров на селе, сохраняющимся достаточно длительное время (Багаянтаев и Иванова, 2022). В работах большинства исследователей сельская школа рассматривается как феномен, обусловленный спецификой общественных отношений в сельской местности, жизненного уклада и деятельности на селе. Территориальная удаленность от культурных центров и определенная духовная автономность делают взаимодействие села и школы особенно активным и насыщенным, а их влияние друг на друга более существенным (Сидоров, 2009). Зачастую сельская школа играет роль главного культурного центра на селе, предполагающую участие в организации и проведении внешкольных культурно-массовых мероприятий, что, с одной стороны, возлагает дополнительную нагрузку на администрацию и педагогов школы, а с другой – способствует развитию их творческого потенциала и самореализации.

Среда сельской местности создает особенный контекст функционирования и жизни школы, что находит свое выражение в следующих моментах: консервативности и устойчивости социокультурной среды сельской местности; целостности национального самосознания, приверженности семейным традициям, передаваемым детям; ограничении социальных контактов детей и взрослых, компенсируемом их глубиной; ограниченности культурного пространства, возлагающей на школу роль духовного центра села, формирующего нравственный облик его жителей; сужении круга возможностей саморазвития и самообразования, связанном с небольшим выбором кружков, секций, культурных мест; своеобразии бытовой стороны жизни (Тухватуллина, 2015; Хасаншина, 2021). К объективным факторам, определяющим особенности профессиональной деятельности сельского учителя можно отнести малочисленность школьных классов; недоукомплектованность школ педагогическими кадрами; необходимость совмещения должностных обязанностей; низкая доступность социально-психологической помощи; недостаточное финансирование; высокий неформальный социальный контроль жизни и деятельности педагогов; высокий уровень контроля педагогом внешкольной деятельности учеников; высокий престиж педагогической деятельности (Сидоров, 2009; Хасаншина, 2021).

Малочисленность классов сельских школ объясняется их малокомплектностью и низкой плотностью сельского населения. Очевидно, что небольшое количество обучающихся в классе предоставляет педагогу больше возможностей в отношении индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, способствует установлению более тесных дружеских связей, созданию благоприятного психологического климата. Это может способствовать экономии усилий педагога по поддержанию дисциплины и эффективного взаимодействия. В то же время это влечет и определенные ограничения в использовании педагогом некоторых форм и методов обучения, а также увеличивает повторные акты взаимодействия педагога и ученика. Старение контингента педагогов в сельских школах и малый приток туда молодых специалистов приводят к недоукомплектованности школ необходимыми кадрами (Малышева, 2023). Это, в свою очередь, ведет к необходимости выполнения педагогами широкого спектра обязанностей, требующих освоения дополнительных компетенций и соответственно повышающих нагрузку. Но, несмотря на данные затруднения, малочисленность и стабильность педагогического коллектива сельской школы может оказывать благоприятное воздействие на формирование психологического климата, способствовать установлению доверительных и даже дружеских отношений между педагогами, снижая вероятность возникновения разногласий и конфликтов. При этом необходимость совмещения преподавания нескольких предметов и включенность в общественную жизнь школы могут способствовать развитию большей мобильности, гибкости и адаптивности педагогов (Тухватуллина, 2015). Кроме того, низкая доступность социально-психологической помощи на селе, связанная с отсутствием соответствующих специалистов, ведет к тому, что школа зачастую вынуждена выступать инициатором соответствующей работы с детьми и их семьями (Багаянтаев и Иванова, 2022). Недостаточное финансирование нередко приводит к материально-технической изношенности большинства сельских школ, что может серьезно ограничивать возможности педагогов в использовании цифровых методов и средств обучения, электронных библиотечных фондов, соответственно оборудованных профильных кабинетов и т. д.

Очевидно, что рассмотренные особенности педагогической деятельности в условиях сельской местности носят амбивалентный характер: с одной стороны, они могут снижать вариативность образовательного процесса, способствовать его монотонности для обучающихся и стагнации профессионального роста педагогов; с другой стороны – могут стимулировать развитие у педагогов целого ряда дополнительных компетенций и профессионально-важных качеств, тем самым способствуя личностному и профессиональному росту педагога. Существенным, на наш взгляд, моментом является тот факт, что малочисленность жителей села может обуславливать высокий уровень социального контроля в отношении жизни и деятельности педагогов. Малая территориальная протяженность повышает частоту встреч педагогов с родителями школьников и самими обучающимися за рам-

ками образовательного пространства, что ведет к необходимости исполнения профессиональной роли педагогом и за пределами школы. Необходимо также отметить достаточно высокую осведомленность учителей о жизни обучающихся и их семей, что позволяет им учитывать индивидуальные особенности учеников при организации образовательного процесса, но, вместе с тем, требует и дополнительных эмоциональных ресурсов. Таким образом, специфика педагогической деятельности в условиях сельской местности, с одной стороны, подчеркивает высокую значимость индивидуального стиля жизни сельского учителя, а с другой, демонстрирует возможность существенного влияния сельского учителя на жизнь и деятельность школьников за пределами образовательного пространства через неформальное общение с их семьями и получение от них обратной связи. Необходимо подчеркнуть достаточно высокий статус профессии педагога на селе, обусловленный тем, что учитель выступает в этих условиях основным носителем культурных ценностей. Кроме того, в большинстве сел имеется только одна школа, что делает педагогический коллектив узнаваемым и уважаемым сельскими жителями, которые учились в этой школе в разные годы.

Можно заключить, что профессиональная деятельность педагогов сельских школ имеет ряд специфических черт, обусловленных территориальной удаленностью от городских и районных центров, относительно высокой престижностью профессии учителя на селе, тесным профессиональным и межличностным взаимодействием, отсутствием параллельных классов и их малочисленностью, малокомплектностью учебных заведений, совмещением преподавания ряда предметов, сниженной доступностью социально-психологической помощи, недостаточной технической и методической оснащенностью, высоким неформальным социальным контролем, а также высоким влиянием педагогов на жизнь обучающихся и их семей. Все эти факторы и условия, очевидно, могут приводить к амбивалентным последствиям в отношении развития психического выгорания и профессионально обусловленных деструкций педагогов. Таким образом, целью организованного и проведенного исследования стало изучение частоты встречаемости, степени выраженности и качественного своеобразия проявлений психического выгорания у педагогов средней общеобразовательной школы, работающих в условиях сельской местности. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что частота встречаемости, степень выраженности и качественное своеобразие проявлений психического выгорания у педагогов средних общеобразовательных школы, работающих в условиях сельской местности и города, будут существенно различаться и иметь определенную специфику.

Материалы и методы

Исследование было реализовано в ряде средних общеобразовательных школ г. Читы и районов Забайкальского края (в связи с конфиденциальностью результатов, касающихся дезадаптационных феноменов, мы не указываем детальных данных об образовательных учреждениях). Всего в исследовании приняли участие 184 педагога. По результатам, полученным с помощью специально разработанной нами анкеты, были сформированы две группы участников для соответствующего сравнения. При этом мы учитывали тот факт, что в развитии психического выгорания выделяют два основных пика: 6–7 годы работы и свыше 26 лет стажа профессиональной деятельности (Орел, 2024; Симатова, 2022). С учетом этого факта в исследование были включены педагоги с соответствующими возрастными и профессиональными характеристиками. Использование авторской анкеты было продиктовано необходимостью обеспечения сопоставимости групп по целому ряду признаков (возрасту, полу, уровню образования, социальным параметрам семьи, профессиональному стажу и т. д.). В результате анализа данных анкетирования в первую группу вошли 56 педагогов средних общеобразовательных школ, работающих в сельской местности, а вторую составили 58 педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в городских школах.

При выборе инструмента эмпирического исследования мы, прежде всего, руководствовались его целью. При этом необходимость учета процессуальной и результирующей сторон изучаемого феномена обусловила учет различного вектора валидности психодиагностических методик. Таким образом в эмпирическом исследовании использовалась методика профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, позволяющая фиксировать структурные составляющие психического выгорания, а также методика диагностики эмоционального выгорания личности В. В. Бойко, результаты которой позволяют увидеть динамику его развития. При математико-статистической обработке результатов исследования использовался непараметрический критерий достоверности различий U Манна-Уитни, обладающий возможностью оценки различий по степени выраженности какого-либо признака между двумя различными выборками.

Результаты исследования

В результате качественно-содержательного анализа результатов исследования было установлено, что у 63,2 % педагогов сельских школ были выявлены те или иные проявления психического выгорания. При этом ведущим симптомом в его структуре стало эмоциональное истощение (68,4 %), за которым следуют редукция личных достижений (34,7 %) и деперсонализация (28,5 %). При этом преимущественно были выявлены средний (49,8 %) и низкий (41,5 %) уровни эмоционального истощения, и лишь у 8,7 % учителей сельских школ был обнаружен высокий его уровень. В отношении редукции личных достижений участники данной группы продемонстрировали ее средний (47,3 %) и низкий (39,4 %) уровни, и только в 13,3 % случаев были зафиксированы высокие зна-

чения этого показателя. Деперсонализация педагогов сельских школ характеризовалась также преимущественно низким (44,2 %) и средним (40,6 %) уровнями, а высокий уровень был выявлен только у 15,2 % педагогов.

Превалирующей фазой психического выгорания у педагогов сельских школ являлась фаза резистенции (67,2 %), при этом фаза напряжения была отмечена в 32,8 % случаев. Обращает на себя внимание тот факт, что среди учителей сельских школ ни у одного респондента не была обнаружена фаза истощения. Таким образом, можно констатировать, что психическое выгорание в данной группе педагогов находится преимущественно на второй стадии развития и не имеет тенденции к переходу на стадию истощения. Обращает на себя внимание также и тот факт, что при этом значительная часть педагогов продемонстрировала стадию напряжения. Доминирующим симптомом на стадии резистенции у учителей сельских школ явилось неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (54,3 %), на втором месте оказалось расширение сферы экономии эмоций (24,9 %), на третьем – эмоционально-нравственная дезориентация (12,7 %) и на последнем месте – редукция профессиональных обязанностей (8,1 %). При этом неадекватное избирательное эмоциональное реагирование было полностью сложившимся симптомом, а другие проявления носили характер складывающихся. В качестве превалирующего симптома на стадии напряжения было отмечено переживание психотравмирующих ситуаций (67,4 %), за которым последовали неудовлетворенность собой (22,3 %), «загнанность в клетку» (8,2 %), тревога и депрессия (2,1 %). Тревога и депрессия при этом были уже сложившимися симптомами, а «загнанность в клетку», переживание психотравмирующих обстоятельств и неудовлетворенность собой – только складывающимися. Таким образом, полученные эмпирические результаты исследования в группе педагогов, работающих в условиях сельской местности, позволяют говорить о наличии у подавляющего большинства из них симптомов психического выгорания, находящихся в процессе формирования на второй стадии при доминировании неадекватного избирательного эмоционального реагирования.

Результаты эмпирического исследования, полученные в группе педагогов городских школ, продемонстрировали тот факт, что те или иные проявления психического выгорания были обнаружены в 100,0 % случаев. Такое положение дел позволяет говорить о существенном влиянии специфики педагогической деятельности в различных условиях ее реализации на возникновение и развитие психического выгорания. Доминирующим симптомом в структуре психического выгорания при этом стала редукция личных достижений (88,1 %), за которой следовали деперсонализация (76,8 %) и эмоциональное напряжение (68,7 %). При этом у большинства участников данной группы в структуре психического выгорания имели место одновременно все выявляемые соответствующей методикой симптомы.

Степень выраженности редукции личных достижений у участников данной группы характеризовалась высокими (65,5 %) и крайне высокими (32,1 %) значениями, и только 2,4 % педагогов городских школ показали средние значения ее выраженности. Деперсонализация учителей городских школ преимущественно характеризовалась высокими (68,2 %) и крайне высокими показателями (23,6 %), а средние показатели наблюдались у 8,2 % участников группы. Для эмоционального истощения педагогов городских школ характерными оказались высокие (58,4 %), средние (27,9 %) и крайне высокие (13,7 %) показатели.

При оценке картины развития психического выгорания в качестве доминирующей его фазы у педагогов городских школ была отмечена фаза резистенции (72,8 %), за которой следовали фазы истощения (23,2 %) и напряжения (4,0 %). Это позволяет говорить о выраженности стрессового напряжения у учителей городских школ и позволяет предположить переход психического выгорания от ранней стадии к более поздним. На стадии резистентности у педагогов, работающих в условиях города, все симптомы были полностью сложившимися. При этом ведущим проявлением стало расширение сферы экономии эмоций (67,3 %), на втором месте оказалось неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (22,6 %), на третьем – эмоционально-нравственная дезориентация (7,3 %), а на последнем – редукция профессиональных обязанностей (2,8 %). Стадия истощения характеризовалась проявлениями эмоционального дефицита, психосоматическими и психовегетативными нарушениями, которые оказались полностью сложившимися. Такие проявления, как эмоциональная отстраненность и деперсонализация характеризовались складывающимся характером. Стадия напряжения у педагогов данной группы проявлялась наличием симптомов «загнанности в клетку» (82,6 %), тревоги и депрессии (17,4 %), которые имели полностью сложившийся характер. Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о том, что у большинства педагогов городских школ имеют место полностью сложившиеся симптомы психического выгорания в основном на второй и третьей стадиях при явном преобладании редукции личных достижений и различных ее проявлений.

Сравнение показателей, характеризующих результирующую и процессуальную стороны психического выгорания, представлены в соответствующих таблицах 1 и 2.

Результаты сравнения свидетельствуют о статистически значимых различиях в показателях психического выгорания ($p \leq 0,01$) у педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в различных территориальных условиях. Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о том, что частота встречаемости и степень выраженности проявлений психического выгорания у педагогов, работающих в сельской местности ниже таковых у педагогов городских школ.

Таблица 1

Результаты сравнения показателей психического выгорания по методике К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой

	Показатели по шкалам методики		
	Эмоциональное истощение	Редукция личных достижений	Деперсонализация
Значения $U_{\text{эмп}}$, при $U_{\text{крит}} = 1213, p = 0,01$; $U_{\text{крит}} = 1333, p = 0,05$	1012,0	808,5	921,0

Таблица 2

Результаты сравнения показателей психического выгорания по методике В. В. Бойко

	Показатели по шкалам методики*											
	Фаза напряжения				Фаза резистенции				Фаза истощения			
	ППО	НС	ЗК	ТД	НИЭР	ЭНД	РСЭЭ	РПО	ЭД	ЭО	ЛО	ППН
Значения $U_{\text{эмп}}$, при $U_{\text{крит}} = 1213, p = 0,01$; $U_{\text{крит}} = 1333, p = 0,05$	686,5	821,0	695,0	505,5	584,5	936,0	867,0	901,5	584,0	700,5	901,0	889,5

Примечание: в таблице представлены следующие условные обозначения и сокращения: ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗК – «загнанность в клетку»; ТД – тревога и депрессия; НИЭР – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; ЭНД – эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭЭ – расширение сферы экономики эмоций; РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭД – эмоциональный дефицит; ЭО – эмоциональная отстраненность; ЛО – личностная отстраненность; ППН – психосоматические и психовегетативные нарушения.

Обсуждение результатов

Анализ результатов исследования, отражающий качественно-содержательную его сторону, позволяет говорить о своеобразии проявлений психического выгорания у педагогов в двух сравниваемых группах. Об этом свидетельствуют различия как общей структуры психического выгорания, так и его доминирующих симптомов, а также динамики их развития. Анализ динамики психического выгорания позволяет говорить о наличии более поздних фаз и полностью сложившихся симптомов у педагогов, работающих в условиях города по сравнению с учителями сельских школ, у которых были выявлены ранние фазы и складывающийся характер соответствующих проявлений.

Доминирование в структуре психического выгорания эмоционального истощения у педагогов сельских школ позволяет говорить о том, что основные проявления выгорания выражаются у них преимущественно через дефицит эмоциональных ресурсов. Такой дефицит может проявляться в хронической эмоциональной утомляемости и лабильности, выраженной усталости, тревожности и подавленности, раздражительности, агрессивности, равнодушии к окружающим, высокой чувствительности к их оценкам и отношению. В деятельности эмоциональное истощение может приводить к существенному снижению работоспособности и педагогической эффективности, потере интереса к работе и снижению ответственности за ее результаты. Можно предположить, что основными причинами преобладания в структуре психического выгорания учителей сельских школ эмоционального истощения выступает, главным образом, высокий уровень нагрузки, обусловленный недоукомплектованностью школ; увеличением количества контактов с обучающимися; необходимостью совмещения должностей и осуществления социально-психологической помощи; высокой включенностью в общественную деятельность за рамками образовательного процесса; высоким социальным контролем; трудностями сельского быта, препятствующего полноценному восстановлению физических сил и т. д. При этом у педагогов городских школ, несмотря на нагрузку, проявления эмоционального истощения отмечаются гораздо реже, что, возможно, связано с большей обеспеченностью школ города кадрами, в том числе и специалистами, осуществляющими социально-психологическую помощь; меньшей вероятностью необходимости совмещения должностей; менее высоким социальным контролем; отсутствием ряда бытовых забот, связанных с проживанием в сельской местности.

Доминирование редукции личных достижений в структуре психического выгорания у педагогов городских школ позволяет говорить о том, что у них преобладают чувства и эмоции, связанные с обесцениванием как профессиональных, так и других достижений. Это могут быть ощущение снижения профессиональной компетентности в выполняемой профессиональной деятельности и, как следствие, недовольство собой. Как правило, такой

характер эмоционального фона способствует негативному самовосприятию как в сфере педагогической деятельности, так и в других областях жизни. Такие проявления, в свою очередь, могут приводить к возникновению чувства вины, снижению самооценки, возникновению чувства собственной несостоятельности, что, в конечном итоге, приводит к неудовлетворенности профессиональной деятельностью и безразличию к работе. Преобладание редукции личных достижений у педагогов городских школ может быть обусловлено более высоким формальным контролем школ в городе со стороны контролирующих органов; большей конкуренцией, как в индивидуальном плане, так и между школами в различных сферах; более высоким образовательным уровнем родителей обучающихся и высоким социальным контролем с их стороны; более низким престижем педагогической деятельности, по сравнению с таковым на селе и т. д. При этом в условиях сельской местности можно говорить о противоположных тенденциях: меньшем формальном контроле деятельности педагогов; меньшей конкуренции внутри и между школами; преобладании среднего образовательного уровня родителей обучающихся; высоким престижем профессии педагога на селе.

Деперсонализация в структуре психического выгорания педагогов сельских школ заняла третье место, как наименее частое его проявление. В структуре же психического выгорания педагогов городских школ деперсонализация оказалась на втором месте. Ее сущность состоит в наличии широкого круга проявлений, свидетельствующих о социально-психологической дезадаптации. В большинстве случаев это находит свое проявление при работе, общении и взаимодействии с людьми, что может проявляться в негативном и циничном отношении к ним, бестактности и грубости, вербальной агрессии, склонности к социальной изоляции, и, в конечном итоге, в безразличии к работе и ее результатам. Можно предположить, что в условиях сельской местности существенное влияние на деятельность педагогов оказывают высокий статус педагога; отношение к учителю, как к носителю культурных ценностей; значимость индивидуального стиля жизни сельского учителя; возможность существенного влияния на жизнь и деятельность школьников за пределами образовательного пространства; активное неформальное общение с семьями учеников и получение от них положительной обратной связи; узнаваемость и уважение педагога со стороны односельчан, которые сами учились у него. В ситуации же реализации педагогической деятельности в условиях города указанные факторы носят иной характер: социальный статус педагога невысок; отношение к педагогу, как к человеку, оказывающему образовательные услуги; стиль жизни педагога не имеет существенного значения для других участников образовательного процесса; возможности влияния педагога на жизнь и деятельность школьников вне образовательного пространства существенно ограничены; неформальное общение с семьями учеников и возможность получения от них положительной обратной связи ограничены.

Полученные результаты и сделанные на их основании обобщения и выводы согласуются с результатами других теоретических и эмпирических исследований в отношении различий частоты встречаемости психического выгорания у педагогов, реализующих профессиональную деятельность в различных условиях: в зависимости от содержательной составляющей педагогической деятельности (Гунзунова, 2016), типового разнообразия школ (Тухватуллина, 2015), социально-психологических особенностей взаимоотношений в школе (Орел, 2014), специфических условий педагогической деятельности в сельской местности и городе (Баягантаев, Иванова, 2022; Хасаншина, 2021). Результаты, касающиеся степени выраженности и общей структуры психического выгорания педагогов частично соотносятся с результатами, полученными другими исследователями, что, очевидно, обусловлено наличием различий в широком спектре условий, оказывающих на них влияние (Хасаншина, 2021; Усманова и др., 2014). Таким образом, представленные нами результаты, нашедшие свое подтверждение в исследованиях других авторов, свидетельствуют об актуальности критического анализа специфических условий реализации педагогической деятельности, направленного на определение путей ее оптимизации с точки зрения превенции психического выгорания, как серьезного дезадаптивного феномена (Баягантаев, Иванова, 2022; Хасаншина, 2021).

Заключение. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволяют сделать соответствующие обобщения и выводы:

1. Частота встречаемости психического выгорания у педагогов, работающих в условиях сельской местности, ниже, чем у педагогов городских школ.
2. Степень выраженности симптомов психического выгорания у педагогов сельских школ ниже, чем у педагогов, работающих в городских школах.
3. Динамика симптомов психического выгорания у педагогов, работающих в сельской местности, характеризуется более ранними стадиями его развития и складывающимся характером симптомов, по сравнению с педагогами городских школ, психическое выгорание которых характеризуется более поздними стадиями развития и полностью сложившимся характером симптомов.
4. Существуют качественные различия в общей структуре психического выгорания, а именно в преобладающих симптомах и характере завершенности их формирования у педагогов, реализующих педагогическую деятельность в различных условиях села и города.

Безусловно, что полученные нами результаты исследования имеют определенные ограничения в распространении их на все педагогическое сообщество. В первую очередь, это обусловлено различными условиями жизни

и деятельности в сельской местности и городах различных регионов. Из широкого спектра таких условий может складываться та самобытная атмосфера, обусловленная спецификой общественных условий и жизненного уклада в сельской местности, которая способствует развитию адаптивности работающих там педагогов. Однако в некоторых случаях села могут находиться и статусе «умирающих», условия жизни и деятельности в них вряд ли повысят адаптационный потенциал работающих там профессионалов. Тем не менее полученные результаты исследования позволяют говорить о необходимости учета условий педагогической деятельности, осуществляемой в сельских и городских школах. Это, в свою очередь, даст возможность наметить эффективные пути комплексной работы, направленной на предупреждение возникновения и развития различных профессиональных деструкций и негативных психических состояний. Помимо этого, меньшая частота встречаемости и выраженности проявлений психического выгорания в условиях сельской местности может стать основанием для привлечения в села педагогических кадров с помощью наличия возможностей сохранения психического здоровья.

Список литературы

- Аванесов, В. С. (2017). Модернизация образования в России: ключевые проблемы и пути их решения. *Народное образование*, 1–2, 20–31.
- Афонькина, Ю. А. (2015). Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства. *Russian Journal of Education and Psychology*, 11, 149–162. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-13>
- Багаянтаев, Г. Г., и Иванова А. В. (2022). Развитие профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы в контексте непрерывного образования. *Педагогический журнал*, 12(3А), 704–711. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.57.98.099>
- Гунзунова, Б. А. (2016). Компоненты эмоционального выгорания у различных категорий педагогических работников. *Мир науки, культуры, образования*, 1(56), 242–244.
- Долидович, О. М., Машанов, А. А., Гончаревич, Н. А., и Шарашкина, А. А. (2017). Педагогическая агрессия: современные подходы к изучению и профилактике. *Научный диалог*, 10, 311–323. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323>
- Дружилов, С. А. (2017). Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 45–63. <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.45>
- Зорина, Е. Е. (2018). Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе. *Образование и наука*, 20(5), 165–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>
- Козлова, К. В., Муравьева, О. И., и Корытова, Г. С. (2019). Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов. *Научно-педагогическое обозрение*, 1(23), 18–27. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-18-27>
- Малышева, К. В. (2023). Педагогические условия развития социальной активности сельских школьников. *Вестник науки*, 4(11(68)), 397–405.
- Митина, Л. М. (2018). *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*. Нестор-История.
- Нурлыгаянов, И. Н., Соловьева, Т. А., Лазуренко, С. Б., и Голубчикова, А. В. (2022). Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 34–45. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503>
- Орел, В. Е. (2014). *Синдром психического выгорания. Мифы и реальность*. Гуманитарный центр.
- Сидоров, С. В. (2009). Учёт специфики сельской школы в разработке стратегии её развития. *Сибирский педагогический журнал*, 13, 228–234.
- Симатова, О. Б. (2022). Особенности психического выгорания педагогов средней общеобразовательной школы с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*, 41, 60–73. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.41.60>
- Сысоева, Е. Ю. (2018). Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*, 24(4), 48–53. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
- Тухватулина, С. Ю. (2015). Психолого-социальные факторы профессионального саморазвития сельского учителя. *Вестник Университета Российской академии образования*, 2, 50–55.
- Усманова, М. Н., Бафаев, М. М., и Остонов, Ш. Ш. (2014). Симптомы эмоционального выгорания современного педагога. *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*, 4(10), 23–32.
- Федотова, Н. И. (2017). Профессиональная деформация преподавателей высшей школы. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, 4, 27–35. <https://doi.org/10.17805/trudy.2017.4.5>
- Хасаншина, Р. Р. (2021). Особенности воспитательного процесса в сельской школе. *Образование и воспитание*, 5(36), 81–84.
- Хуснутдинова, М. Р. (2017). Риски инклюзивного образования. *Образование и наука*, 19(3), 26–46. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46>

Bravata, D. M., Madhusudhan, D. K., Boroff, M., & Cokley, K. O. (2020). Commentary: Prevalence, predictors, and treatment of imposter syndrome: A systematic review. *Journal of Mental Health & Clinical Psychology*, 4–3, 12–16. <https://doi.org/10.29245/2578-2959/2020/3.1207>

Chakraverty, D. (2020). PhD Student Experiences with the Impostor Phenomenon in STEM. *International Journal of Doctoral Studies*, 15, 159–179. <https://doi.org/10.28945/4513>

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.

Krystal, H. (1983). Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 9, 353–378.

Simmons, D. (2016). Impostor syndrome, a reparative history. *Engaging Science, Technology, and Society*, 2, 106–127. <https://doi.org/10.17351/ests2016.33>

References

Avanesov, V. S. (2017). Modernization of education in Russia: key problems and ways of their solution. *Narodnoe obrazovanie*, 1–2, 20–31. (In Russ.)

Afonkina, Y. A. (2015). Social inclusion of people with disabilities and the problem of human dignity. *Russian Journal of Education and Psychology*, 11, 149–162. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-13>

Bagayantsev, G. G., and Ivanova A. B. (2022). Development of professional competencies of young teachers in rural school conditions in the context of continuing education. *Problems of modern pedagogical education*, 12(3A), 704–711. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2022.57.98.099>

Bravata, D. M., Madhusudhan, D. K., Boroff, M., & Cokley, K. O. (2020). Commentary: Prevalence, predictors, and treatment of imposter syndrome: A systematic review. *Journal of Mental Health & Clinical Psychology*, 4–3, 12–16. <https://doi.org/10.29245/2578-2959/2020/3.1207>

Chakraverty, D. (2020). PhD Student Experiences with the Impostor Phenomenon in STEM. *International Journal of Doctoral Studies*, 15, 159–179. <https://doi.org/10.28945/4513>

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.

Dolidovich, O. M., Mashanov, A. A., Goncharevich, N. A., & Sharashkina, A. A. (2017). Teacher's Aggression: Modern Approaches to Studying and Prevention. *Nauchnyi dialog*, 10, 311–323. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323> (In Russ.)

Druzhilov, S. A. (2017). Professional-destructive activity as a manifestation of professional marginalization and deprofessionalization. *Moscow university psychology bulletin. Series 14. Psychology*, 2, 45–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.45>

Fedotova, N. I. (2017). Professional Deformation of Teachers of Higher Education Institutions. *Moscow University for the Humanities*, 4, 27–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.17805/trudy.2017.4.5>

Gunzunova, B. A. (2016). Components of emotional burnout in different categories of pedagogical workers. *World of Science, Culture, Education*, 1(56), 242–244. (In Russ.)

Hasanshina, R. R. (2021). Features of the educational process in a rural school. *Education and Upbringing*, 5(36), 81–84. (In Russ.)

Kozlova, K. V., Muravyeva, O. I., & Korytova, G. S. (2019). The concept of “burnout” in psychology: analysis and synthesis approaches. *Pedagogical Review*, 1(23), 18–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-18-27>

Khusnutdinova, M. R. (2017). Risks of inclusive education. *The Education and science journal*, 19(3), 26–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46>

Krystal, H. (1983). Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 9, 353–378.

Malysheva, K. V. (2023). Pedagogical conditions of development of social activity of rural schoolchildren. *Vestnik nauki*, 4(11(68)), 397–405. (In Russ.)

Mitina, L. M. (2018). *Personal-professional development of the teacher: strategies, resources, risks*. Nestor-History. (In Russ.)

Nurlygayanov, I. N., Solovieva, T. A., Lazurenko, S. B., & Golubchikova, A. V. (2022). Health Protection in the Education of Students with Disabilities: Principles and Organization. *Psychological Science and Education*, 27(5), 34–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503>

Orel, V. E. (2014). *Mental burnout syndrome. Myths and reality*. Humanitarian Center. (In Russ.)

Sidorov, S. V. (2009). Taking into account the specifics of rural school in the design of its development strategy. *Siberian Pedagogical Journal*, 13, 228–234. (In Russ.)

Simatova, O. B. (2022). Features of Professional Mental Burnout among Secondary School Teachers with Disabilities. *Izvestiya irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Series Psychology*, 41, 60–73. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.41.60>

- Sysoeva, E. Y. (2018). Teachers' verbal aggression: its core, reasons, types, ways to counteract. *Vestnik of Samara University. History, pedagogy, philology*, 24(4), 48–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
- Simmons, D. (2016). Impostor syndrome, a reparative history. *Engaging Science, Technology, and Society*, 2, 106–127. <https://doi.org/10.17351/ests2016.33>
- Tukhvatullina, S. Y. (2015). Psychological and social factors of professional self-development of a rural teacher. *Journal bulletin of RAO university*, 2, 50–55. (In Russ.)
- Usmanova, M. N., Bafaev, M. M., & Ostonov, Sh. Sh. (2014). Symptoms of emotional burnout of a modern educator. *Nauka. Mysl: an electronic periodical journal*, 4(10), 23–32. (In Russ.)
- Zorina, E. E. (2018). Eradicating the barriers to inclusive higher education. *The Education and science journal*, 20(5), 165–184. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>

Об авторе:

Оксана Борисовна Симатова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), asimatov@mail.ru

Поступила в редакцию 08.02.2024

Поступила после рецензирования 20.03.2024

Принята к публикации 25.03.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Oksana Borisovna Simatova, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor of Educational Psychology Department, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), asimatov@mail.ru

Received 08.02.2024

Revised 20.03.2024

Accepted 25.03.2024

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9

Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-20-33>



Деформация устойчивого смыслового образования и ее отличие от трансформации в переживании ситуации жизненного кризиса

Алексей А. Заболотько¹ ✉, Лидия А. Дятлова² 

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

²Региональный научный центр Российской академии образования в Южном федеральном округе,

Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ psychologza@gmail.com

Аннотация

Введение. Деформация смыслового образования, как внутренний механизм изменения личностного смысла в ситуации жизненного кризиса, изучена недостаточно. Это приводит к ограниченному использованию процесса смысловой регуляции изменения личностного смысла, которое влечет за собой затруднения личности в нахождении пути коррекции своего смыслоориентированного состояния, такого как стагнация, застревание и преодоление.

Цель. Раскрыть механизм деформации смыслового образования при изменении в нем личностного смысла в ситуации жизненного кризиса и указать отличие деформации от трансформации.

Сопоставление процессов деформации и трансформации. Используя сравнительный анализ процессов деформации и трансформации смыслового образования, мы находим явную разницу в механизме изменения личностного смысла. При деформации ситуация жизненного кризиса остается неизменной, включая мотив и цель (смысловой мотив), установку и действие (смысловая установка). В этом случае меняется только их соотношение, в отличие от трансформации смыслового образования, где ситуация полностью меняется с полным переходом смысловых структур в новые или другие.

Паттерн смысловой регуляции. Деформации смыслового образования раскрываются в механизме паттерна смысловой регуляции, где происходят изменения личностного смысла при переживании ситуации жизненного кризиса посредством смыслового выбора. Смысловой выбор является системообразующим фактором изменения личностного смысла в сторону одного из трех полюсов паттерна смысловой регуляции, в смысловой след опыта (интроекцию), в осознанное переживание (ансартенцию) и в целеполагание (интенцию).

Стратегии смыслового выбора. При деформации смыслового образования смысловый мотив и смысловая установка не переходят в новые смысловые структуры, а изменяют внутреннее соотношение цели и действия соответственно. Это происходит посредством смыслового выбора с целью изменить личностный смысл в сторону устойчивости (определенности) или неустойчивости (неопределенности). В изменении личностного смысла участвует три типа стратегии смыслового выбора: стратегия смыслового следа опыта, стратегия осознанного переживания и стратегия целеполагания.

Обсуждение результатов. При деформации смыслового образования формируется его тип и тип личности в зависимости от того, какой смысловой выбор был сделан под воздействием ситуации жизненного кризиса. Определяется такой показатель смыслового выбора как готовность личности его сделать в переживании ситуации жизненного кризиса.

Ключевые слова: деформация смыслового образования, трансформация, смысловой выбор, смысловой след опыта, переживание, целеполагание, готовность

Для цитирования. Заболотько, А. А., и Дятлова, Л. А. (2024). Деформация устойчивого смыслового образования и ее отличие от трансформации в переживании ситуации жизненного кризиса. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 20–33. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-20-33>

Deformation of Stable Meaning Formation and Its Difference from Transformation in Experiencing a Situation of Life Crisis

Alexey A. Zabolotko¹ ✉, Lidiya A. Dyatlova² 

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

²Regional Scientific Center of the Russian Academy of Education in the Southern Federal District,
105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ psychologza@gmail.com

Abstract

Introduction. Deformation of meaning formation, as an internal mechanism of personal meaning change in the situation of life crisis, is insufficiently studied. This leads to a limited use of the process of meaning regulation of personal meaning change, which entails difficulties of the individual in finding a way to correct his or her meaning-oriented state, such as stagnation, getting stuck and overcoming.

Objective. To reveal the mechanism of deformation of meaning formation when personal meaning changes in it in the situation of life crisis and to indicate the difference between deformation and transformation.

Comparison of deformation and transformation processes. Using a comparative analysis of the processes of deformation and transformation of meaning formation, we find a clear difference in the mechanism of personal meaning change. In the case of deformation, the situation of life crisis remains unchanged, including motive and goal (meaning motive), attitude and action (meaning attitude). In this case, only their ratio changes, in contrast to the transformation of meaning formation, where the situation changes completely with a complete transition of meaning structures into new or different ones.

Pattern of meaning regulation. Deformations of meaning formation are revealed in the mechanism of the pattern of meaning regulation, where changes in personal meaning occur when experiencing a situation of life crisis by means of meaning choice. Meaning choice is a system-forming factor of personal meaning change towards one of the three poles of the pattern of meaning regulation, in the meaning trace of experience (introjection), in conscious experience (ensartence) and in goal-setting (intension).

Strategies of meaning choice. In the case of deformation of meaning formation, the meaning motive and meaning attitude do not change into new meaning structures, but change the internal ratio of the goal and action, respectively. This occurs through meaning choice with the purpose of changing personal meaning toward stability (certainty) or instability (uncertainty). Three types of meaning choice strategies are involved in changing personal meaning: the strategy of meaning trace of experience, the strategy of conscious experience, and the strategy of goal setting.

Discussion. At deformation of semantic formation its type and type of personality are formed depending on what semantic choice was made under the influence of the situation of life crisis. Such an indicator of semantic choice as readiness of a personality to make it in experiencing the situation of life crisis is determined.

Keywords: deformation of meaning formation, transformation, meaning choice, meaning trace of experience, experience, goal setting, readiness

For citation. Zabolotko, A. A., & Dyatlova, L. A. (2024). Deformation of stable meaning formation and its difference from transformation in experiencing a situation of life crisis. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 20–33. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-20-33>

Введение

Проблематика деформации смысловых образований лежит в плоскости «ситуативной изменчивости смысла» (Леонтьев, 2003, с. 78), в зависимости от актуального состояния личности, когда «нарушено равновесие и поэтому возникает процесс, направленный на установление нового состояния равновесия ... системы в целом» (Левин, 2001, с. 117). В исследовании деформации устойчивых смысловых образований в переживании ситуации жизненного кризиса (ЖК) мы сталкиваемся с проблемой недостаточности изучения процессов изменения личностного смысла и регуляции такого изменения через смысловой выбор при нахождении личности в переживании ситуации ЖК. Такая ситуация в смысловом образовании является, при ее возникновении, постоянной и не меняется в процессе переосмысления и изменения личностного смысла. При этом смысловой мотив (соотношение мотива к цели) и смысловая установка (соотношение установки к действию) в отношении ситуации ЖК так же неизменны, поскольку относятся только к данной ситуации ЖК, и воздействуют на изменение личностного смысла, меняя только свое внутреннее соотношение к цели и действию соответственно при смысловом выборе в границах данной ситуации ЖК и границах данного смыслового образования. Трансформация же смыслового образования предполагает его переход в другое при изменении ситуации ЖК и наличии другого смыслового мотива (другого мотива и другой цели) и другой смысловой установки (другой установки и другого действия) в отношении измененной ситуации ЖК.

Деформация, в отличие от трансформации, предполагает изменение личностного смысла по отношению к ситуации ЖК внутри смыслового образования. При этом ЖК является для личности постоянной и не меняется. Изменение личностного смысла предполагает воздействие на него существующего смыслового мотива и смысловой

установки, которые, как и личностный смысл, сформировались до возникновения ситуации ЖК и меняют свое внутреннее соотношение баланса к цели и к действию при существующей ситуации ЖК. В результате формируется необходимость применения смыслового выбора для изменения личностного смысла в один из трех полюсов паттерна смысловой регуляции (СР). Это определяет поляризацию личностного смысла внутри смыслового образования по отношению к существующей ситуации ЖК, фиксируя одно из трех смылоориентированных состояний личности и трех смысловых форм. Деформация смыслового образования очерчена границами паттерна СР, где происходит изменение личностного смысла под воздействием на личность ситуации ЖК. Ситуация жизненного кризиса затрагивает в смысловом образовании такие структуры, как личностный смысл, смысловой мотив и смысловая установка, определяя готовность личности сделать смысловой выбор по отношению к ЖК, чтобы выйти из переживания такой ситуации, определив свое будущее поведение и качество личностного развития. Развитие личности в переживании ситуации ЖК предполагает изменение ее личностного смысла под воздействием обстоятельств и условий ее жизнедеятельности, что выявляет проблему деформации смыслового образования, что необходимо исследовать в паттерне СР как механизме изменения личностного смысла и регуляции такого изменения.

Деформация смыслового образования дополняет «исследование «большой» и «малой» динамики смысловых образований в личности» (Асмолов и др., 1979, с. 37) и является механизмом регуляции смыслов в нем посредством смыслового выбора при воздействии на личность обстоятельств и условий ситуации ЖК, погружая ее в психологическое состояние переживания и процесс переосмысления. «Изучение процесса изменения в переживаниях позволит по-новому взглянуть на природу самих переживаний» (Джендлин, 2000, с. 18), позволяя личности рассматривать переживание как причину сделать смысловой выбор в ту или иную сторону своего развития. Позволит опредметить и вербализовать процесс переосмысления изменения личностного смысла в одну из трех форм паттерна СР, поскольку «за переосмысливанием стоят невербализованные переориентировки» (Тихомиров, 1984, с. 64).

Таким образом, перед нами ставится задача показать отличие деформации смыслового образования от его трансформации в переживании ситуации ЖК, раскрыть механизм изменения личностного смысла в паттерне СР и процесс регуляции такого изменения через смысловой выбор, что и вызывает деформацию смыслового образования.

Сопоставление процессов деформации и трансформации

В исследовании используется метод сравнительного анализа для сопоставления процессов деформации и трансформации смыслового образования. Таким образом мы раскрываем их сущность, показывая, что их отличает, какие условия создаются для одного процесса, а какие для другого, и что при этом меняется. При деформации раскрывается процесс изменения личностного смысла в паттерне СР при постоянной ситуации ЖК, ее переживании, и смысловом выборе в отношении такой ситуации, чтобы изменить личностный смысл и выйти из переживания. При трансформации раскрывается процесс создания нового смыслового образования с изменением ситуации, что отображает малую и большую динамику развития смыслового образования. В статье более подробно раскрывается процесс деформации смыслового образования, поскольку это наименее изученная область механизма изменения личностного смысла и его регуляции в переживании ситуации ЖК.

Личностные смыслы составляют «ядро» личности, что «составляет экзистенциальный уровень организации, который, как её опорный каркас, включает трудно формализуемые категории в виде... выбора» (Годунов, 2022, с. 168). Для обозначения ядра личности «вводится термин «смысловое образование», центром которого является связанная система личностных смыслов» (Асмолов и др., 1979, с. 35). Смысловое образование – это особая психологическая реальность. Уточним, что личностный смысл – это «отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия» (Асмолов и др., 1979, с. 36) и «всегда смысл чего-то» (Леонтьев, 1975, с. 113), «значение-для-меня» (Асмолов, 2007, с. 356). Добавим, что личностный смысл также является отражением отношения смысловой установки к самому непосредственному действию в сознании личности. Поэтому в результате смыслового выбора, когда регулируется изменение внутреннего отношения смыслового мотива к цели, а смысловой установки к действию в переживании ситуации ЖК, личностный смысл изменяется, поляризуясь в одну из трех сторон паттерна СР.

Чтобы представить деформацию смыслового образования более детально, необходимо соотнести ее с большой и малой динамикой, понять механизм изменения личностных смыслов и их регуляцию в паттерне СР внутри смыслового образования. Необходимо отличить деформацию при изменении личностного смысла в переживании ситуации ЖК от трансформации при большой и малой динамике развития смыслового образования, также выявить их взаимосвязь и последовательность реализации, их единство, поскольку «существует два единства динамических функций: мышление и реальная деятельность» (Выготский, 1956, с. 472).

Если рассмотреть малую динамику развития смысловых образований, то она определяет их порождение и трансформацию «в ходе движения той или иной особенной деятельности» (Асмолов и др., 1979, с. 39). Характеристиками такого движения и саморазвития является «надситуативная активность (тенденция субъекта

действовать над порогом внешней и внутренней ситуативной необходимости) и установка ... как стабилизатор движения» (Асмолов и др., 1979, с. 39). Переход к новой деятельности вне ситуации и сдерживание ее в определенных границах и является развитием особенной деятельности, что определяет надситуативную активность, когда преодолевается предыдущая установка и формируется новая установка, определяя тем самым, последующую надситуативную активность, создавая «спираль смыслообразования» (Асмолов и др., 1979, с. 40). Таким образом смысловое образование трансформируется в другую особенную деятельность, полностью меняя под нее смысловую установку. При трансформации личность находится над ситуацией, преодолевая ее смысловую установку. Она действует по той необходимости, которую диктует имеющаяся ситуация, позволяя личности производить другую деятельность, формируя под нее другую смысловую установку. Таким образом, личность производит малую динамику развития смыслового образования, трансформируя его под совершенно новую ситуацию, выходя за границы изначально существующего смыслового образования, порождая новое смысловое образование. Малая динамика развития смыслового образования выходит за его границы, трансформируя его, формируя новую смысловую установку и новую ситуацию. В результате, в малой динамике участвует смысловая установка, которая полностью меняется с полным изменением ситуации, чего не происходит при деформации смыслового образования.

Если рассмотреть большую динамику развития смысловых образований, то она определяет их рождение и изменение «в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности» (Асмолов и др., 1979, с. 38). Когда меняются социальные условия или происходят возрастные перестройки, происходят утраты или болезни, приобретения или изменения к худшему или к лучшему в личности. В результате происходит несоответствие мотива и уровня развития личности, что приводит «в конечном итоге к смене мотивов и трансформации прежних смысловых образований» (Асмолов и др., 1979, с. 38). При этом действия, перерастая «круг деятельности... вступают в противоречие породивших их мотивов» (Леонтьев, 1975, с. 154). В большой динамике развития смыслового образования наблюдается общее смыслообразующее устремление личности, как осознанность прошлого и будущего, в выстраивании своих идеалов, в понимании своего развития. Большая динамика выявляет общие закономерности нормального или отклоненного развития личности и ее поведения в процессе ее жизнедеятельности. Таким образом, личность производит большую динамику смыслового образования, когда рождаются новые смысловые образования или трансформируются существующие в процессе перехода одного смыслового образования в другое, если действия начали формировать другой «круг деятельности», выйдя из предыдущего, чего при деформации смыслового образования не происходит. Большая динамика развития смыслового образования выходит за границы изначально смыслового образования, трансформируя его, формируя новый смысловой мотив и новую ситуацию. Таким образом, в большой динамике участвует смысловой мотив, который полностью меняется с полным изменением ситуации и формированием другой деятельности, чего не происходит при деформации смыслового образования.

В смысловом образовании, при воздействии на личность ситуации ЖК, мы усматриваем наличие трех смысловых структур, которые влияют на смыслообразование и формируют деформацию смыслового образования в границах такой ситуации. Таковыми являются личностный смысл, смысловой мотив и смысловая установка. Данные смысловые структуры также участвуют в малой и большой динамике развития смысловых образований, порождая или трансформируя смысловые образования в новые или другие, если они полностью меняются с полным изменением ситуации, чего не происходит при деформации смыслового образования. В деформации мы не выходим за границы ситуации ЖК, не формируем другую ситуацию, а изменяем личностный смысл только в пределах существующей ситуации ЖК, обогащая смысловые структуры смысловым следом такой ситуации, изменяя их внутреннее соотношение мотива к цели и установки к действию. Смысловой след – это присутствие смысла сторонней ситуации или процесса в структуре смыслового образования, что учитывается как фактор и к чему надо всегда быть готовым, определяя взаимосвязь со смыслом ситуации или процесса, где такой смысл был рожден. «То, что мы предпочтем в следующий момент, во многом определяется характером смысловых следов, открывшимся нам в предшествующие мгновения» (Абакумова, 2008, с. 96). Изменения происходят в пределах внутренних соотношений смыслового мотива и смысловой установки, что и приводит к изменению личностного смысла, деформации смыслового образования и регуляции изменения личностного смысла. «Личностный смысл, смысловая установка и мотив ... не являются устойчивыми, инвариантными образованиями. В отличие от смысловых конструкторов, смысловых диспозиций и ценностей, обладающих транситуативным и «наддеятельностным» характером, они складываются и функционируют лишь в пределах конкретной отдельно взятой деятельности; выход их за рамки этой деятельности и приобретение устойчивости означает трансформацию их в другие, устойчивые структуры» (Леонтьев, 2003, с. 128). Таким образом, деформация смыслового образования определяет изменение личностного смысла, которое происходит в результате изменения соотношения мотива к цели в смысловом мотиве, а установки к действию в смысловой установке, определяя поляризацию личностного смысла и самого смыслового образования к полюсам паттерна СР, а именно, к смысловому следу опыта, к осознанному переживанию или к целеполаганию, не выходя за границы ситуации ЖК. Уточним, что

«смысловая установка – это составляющая исполнительных механизмов деятельности, отражающая в себе жизненный смысл объектов и явлений действительности, на которые эта деятельность направлена, и феноменологически проявляющаяся в различных формах воздействия на протекание актуальной деятельности» (Леонтьев, 2003, с. 184). Таким образом, деформация смыслового образования сохраняет его внешние границы, не трансформируясь в другое смысловое образование, поскольку ситуация ЖК и ее переживание, не меняется, а остается той же для всех трех форм изменения (поляризации) личностного смысла. При этом смысловое образование не нарушает связи между другими смысловыми образованиями в смысловой сфере личности также, как и их связи с данным смысловым образованием, когда формируется смысл жизни и складывается мировоззрение личности. Личностный смысл в переживании ситуации ЖК посредством смыслового выбора меняется в одну из трех сторон – в смысловой след опыта, переживание и целеполагание, – изменяя внутреннее соотношение смыслового мотива и смысловой установки, определяя отношение к уровню цели и действия соответственно. Данные изменения определяют качественные и количественные характеристики смыслового мотива и смысловой установки, что приводит к изменению личностного смысла в четко обозначенной и определенной ситуации ЖК, ее переживания, по отношению к четко обозначенной цели и действию личности. Это и есть деформация смыслового образования при механизме изменения личностного смысла и его смысловой регуляции через смысловой выбор в одну из трех его смысловых форм в паттерне СР. Переживание ситуации ЖК всегда сопровождается деформацией смыслового образования, если мы хотим изменить личностный смысл и выйти из такого неосознанного переживания, оставаясь в ситуации ЖК пока последняя себя не изживет, что добавит к активу личности еще один ее жизненный опыт. По сути, ситуация ЖК старается перестроить личностный смысл под свой, пытаясь подчинить личность и дать ей развиваться в заданных параметрах смысла ситуации ЖК, с чем и должна бороться личность, определяя и применяя стратегию смыслового выбора по отношению к переживанию ситуации ЖК.

Паттерн смысловой регуляции

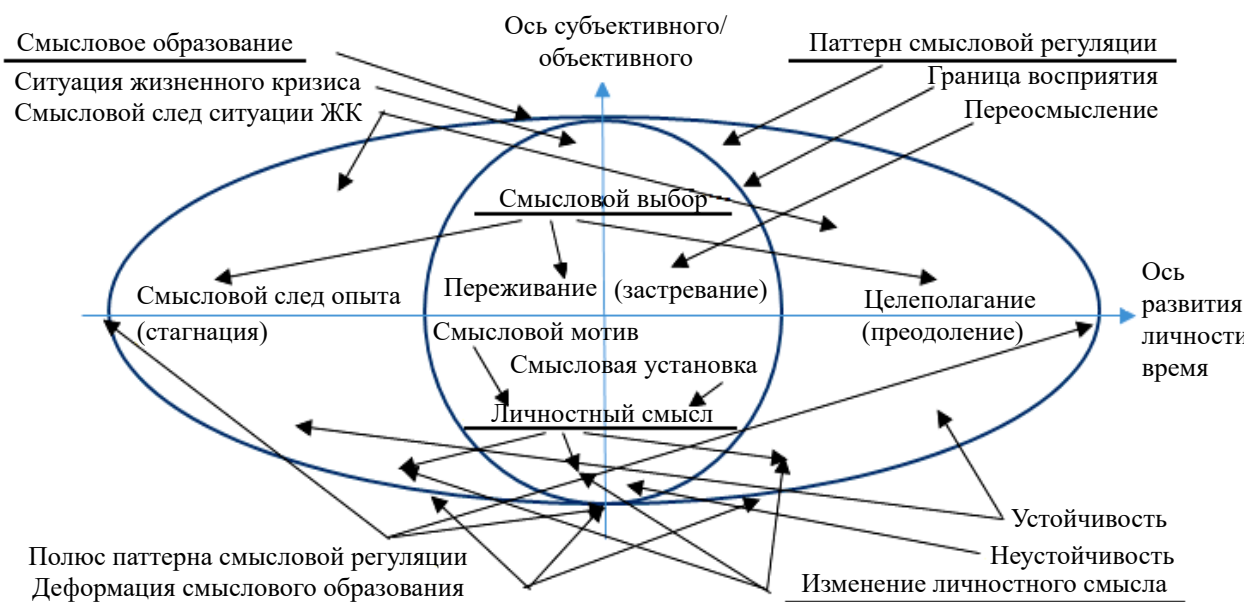
При исследовании деформации смыслового образования вводится новое понятие «паттерн смысловой регуляции». С нашей точки зрения есть необходимость дополнить смысловое образование механизмом смысловой регуляции изменения личностного смысла в виде паттерна СР, чтобы «создать ощущение смысла» (Csikszentmihalyi, 1990, р. 215), «стремиться к смыслу ... каков бы ни был их видимый объект ... на расширение и углубление смысла» (Phenix, 1964, р. 344), чтобы управлять деформацией смыслового образования. **Паттерн смысловой регуляции** – это механизм изменения и регуляции личностного смысла в смысловом образовании в переживании ситуации жизненного кризиса посредством смыслового выбора, приводящий к деформации смыслового образования. Этот механизм функционирует тогда, когда возникает ситуация ЖК, причем совершенно любая, которая заставляет личность входить в состояние переживания, запуская процесс переосмысления, изменяя уже ранее сформированный личностный смысл. **Ситуация жизненного кризиса** – это обстоятельства и условия, формирующие ситуацию жизненного кризиса, при которой меняется психологическая устойчивость личности, вызывающую у нее состояние переживания, при столкновении смыслов ситуации и личностных смыслов на границе восприятия, определяя процесс переосмысления и изменение личностных смыслов. В паттерне СР выделен системообразующий фактор – смысловой выбор, «поскольку необходимо выделить тот главный, системообразующий фактор, который определяет направление и характер изменения изучаемого процесса» (Гусев, 2004, с. 270). Изучаемый процесс – это деформация смыслового образования как изменение личностного смысла в механизме паттерна СР под воздействием смыслового мотива и смысловой установки, как структур смыслового образования, участвующих в его деформации в границах ситуации ЖК. Паттерн СР может позиционироваться как «всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» (Ухтомский, 1978, с. 95), как «система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» (Леонтьев, 2004, с. 65), что определяет механизм изменений личностного смысла к одному из трех его полюсов.

Паттерн СР имеет три полюса, которые характеризуют изменение (поляризацию) личностного смысла в одну из трех его форм (смысловой след опыта, осознанное переживание, целеполагание) при столкновении со смыслами ситуации ЖК и их переосмыслении. Такое столкновение возникает на границе восприятия личностью ситуации ЖК, у нее генерируется состояние переживания, которое запускает процесс переосмысления, формируется осознанность личности (как готовность), в результате чего, личность производит смысловой выбор. Паттерн СР характеризует устойчивость (определенность) или неустойчивость (неопределенность) смыслового образования, когда личность делает осознанный смысловой выбор выхода из состояния неосознанного переживания ситуации ЖК в один из трех полюсов паттерна СР. В результате, смысловой выбор характеризует интроекционально-устойчивое (стагнация), ансартентно-неустойчивое (застревание) или интенционально-устойчивое (преодоление) развитие личности, что соответствует полюсам паттерна СР. Механизм паттерна СР показывает каким образом происходит деформация смыслового образования, когда личность, переосмысливая «противоречия» (Асмолов и др., 1979, с. 39), старается выйти из переживания как преодоление «некоторого «разрыва» жизни» (Василук, 1984, с. 27) через смысловой выбор. Выходя из переживания через смысловой выбор, личность становится ответственной за саму себя, определяя, какие «возможности заслуживают реализации, а какие нет» (Леонтьев, 2003, с. 43),

осуществляя выбор между будущим (неизвестность) и прошлым (неизменность) (Maddi, 1983). Переживание, как «проявление смысла, его след, устанавливающий связь между предшествующим и последующим моментами смыслообразования» (Абакумова, 2008, с. 96), запускает процесс переосмысления, что определяет смысловой выбор, который является регулятором изменения личностного смысла, определяя значение и уровень мотива/цели и установки/действия. Смысловой выбор в паттерне СР изменяет (поляризует) личностный смысл в одну из сторон его полюсов, в сторону смыслового следа опыта, осознанного переживания или целеполагания. Смысловой выбор корректирует внутреннее соотношение мотива к цели в смысловом мотиве и установки к действию в смысловой установке относительно ситуации ЖК, воздействуя тем самым на изменение личностного смысла.

Рисунок 1

Деформация смыслового образования при функционировании паттерна смысловой регуляции



Любая ситуация ЖК и ее переживание меняет обстоятельства и условия жизнедеятельности личности, заставляя ее переосмысливать уже ранее сформировавшиеся личностные смыслы, которые определяли устойчивость смыслового образования до возникновения такой ситуации. Теперь устойчивость потеряна и личности необходимо делать смысловой выбор, чтобы скорректировать смысловой мотив и смысловую установку под ситуацию ЖК и изменить личностный смысл в границах такой ситуации, осуществив деформацию смыслового образования, определив его устойчивость или неустойчивость относительно возникшей ситуации ЖК и ее переживания. В результате у личности возникают внутренние противоречия, ведущие к переживанию, поскольку ее обычная текущая жизнедеятельность подверглась изменению, к которому она не была готова. Такие противоречия выражают «наличие рассогласованности, становящейся точкой бифуркации с возможностью выбора» (Абакумова, и Годунов, 2019, с. 62). Поэтому, когда личность осознает такие противоречия, возникает готовность осуществить смысловой выбор, произвести регулируемое изменение личностного смысла, чтобы восстановить жизнедеятельность личности, определив одну из трех его форм. Противоречия есть не что иное, как противостояние смыслов личности и смыслов ситуации ЖК, когда последние разрушают первые, вынуждают личность совершить смысловой выбор, поскольку личность становится психологически неустойчивой, а ее поведение, восприятие себя и отношение к внешнему миру нарушены. В результате происходит деформация смыслового образования в сторону устойчивости (смысловый след опыта и целеполагание) или неустойчивости (осознанное переживание) посредством смысловой регуляции изменения личностных смыслов через смысловой выбор, который поляризует их в паттерне СР в одну из трех его сторон. Данный процесс характеризует деформацию смыслового образования. Таким образом, деформация смыслового образования дополняет большую и малую динамику развития смыслового образования, как изменение личностного смысла в переживании одной четко определенной ситуации ЖК. В дальнейшем, когда ситуация становится другой, происходит трансформация смыслового образования в новое при изменении под эту новую ситуацию смыслового мотива и смысловой установки, что не происходит при деформации.

Стратегии смыслового выбора

При деформации смыслового образования суть смыслового мотива одна – это выйти из состояния неосознанного переживания, реализуя необходимое и сбалансированное, в зависимости от ресурсов и потенциала личности,

соотношение мотива к цели. Суть смысловой установки – это выйти из состояния неосознанного переосмысления, реализуя необходимое и сбалансированное, в зависимости от ресурсов и потенциала личности, соотношение установки к действию, посредством смыслового выбора в паттерне СР, изменяя тем самым личностный смысл к одному из трех его полюсов. Для личности ситуация ЖК при деформации не становится другой, как и в отношении ситуации ЖК не становятся другими смысловой мотив и смысловая установка, меняется их наполненность и соотношение к целям и действиям личности. В итоге осуществляется изменение личностного смысла в смысловой след опыта, в целеполагание или в переживание, формируя устойчивость или неустойчивость смыслового образования как результат деформации.

Смысловые структуры (личностный смысл, смысловой мотив, смысловая установка) смыслового образования под воздействием переживания ситуации ЖК, начинают разрушаться и терять функциональность, личность чувствует безысходность, дискомфорт, жизненную пустоту. Она не достигает результатов, ее опыт уже не имеет значение, вокруг нее все меняется не так, как она предполагает или к чему стремится. Таким образом она входит в состояние переживания, начинает переосмысливать все то, что происходит вокруг нее. Деформация смыслового образования и изменение личностного смысла будут происходить до тех пор, пока личность, осознав ситуацию ЖК, как готовность осуществить смысловой выбор, тем самым, не запустит процесс смыслового выбора и не сделает его. При смысловом выборе смыслового следа опыта, уходе в себя (интроекция), личность возвращается к прошлому, к личностному смыслу до ситуации ЖК. Как она предполагает, она отстраняется от ситуации ЖК для сохранения того, что было до того, как она произошла. В результате этого личность получит устойчивость смыслового образования, но стагнацию своего развития, хроническое отклонение, поскольку отказалась от взаимодействия с внешним миром в новых условиях воздействия на нее ситуации ЖК. При смысловом выборе оставаться в осознанном переживании (ансартенции), личность получит неустойчивость, поскольку останется в процессе переживания и переосмысления в неопределенности. В таком случае у личности не происходит адаптация, возникает патологическое отклонение, что определяет неготовность личности определиться по отношению к ситуации ЖК и к самой себе. Возникает необходимость «учета разнообразных внутренних субъективных факторов развития – ..., мотивов, интересов и целей деятельности индивида» (Абакумова и др., 2019, с. 60). При выборе целеполагания (интенция) личность получает устойчивость смыслового образования, намерение осуществлять взаимодействие с внешним миром, психологически нормализует и синхронизирует личностные смыслы и смыслы ситуации ЖК, определяя ее преодоление. В данной форме измененного личностного смысла личность получает сбалансированное отклонение.

При деформации смыслового образования и осуществлении смыслового выбора, личностный смысл, смысловой мотив и смысловая установка не успевают разрушиться под воздействием переживания ситуации ЖК, поскольку личность осуществляет готовность сделать смысловой выбор. В результате она совершает данный выбор в сторону определенности и устойчивости смыслового образования, путем выхода из состояния неосознанного переживания и процесса хаотического переосмысления, не позволяя себе остаться в безысходности, чтобы деградировать и не понимать, как жить дальше. Осуществляя свою обычную жизнедеятельность, при возникновении ситуации ЖК, личность всегда будет испытывать готовность сделать смысловой выбор, корректируя смысловой мотив и смысловую установку, изменяя личностный смысл, деформируя смысловое образование.

Личность в переживании ситуации ЖК, будет реализовывать три варианта стратегии смыслового выбора. Во-первых, пытаться не обращать внимание на такую ситуацию, осуществляя свою обычную жизнедеятельность как до ситуации ЖК, но, учитывая смысловой след такой ситуации. Это значит, что при смысловом выборе смыслового следа опыта, личность возвращается к существующему личностному смыслу, смысловому мотиву и смысловой установке, которые были до ситуации ЖК, к так называемому «смысловому следу опыта», предполагая, что они не изменились и все будет как раньше. Поскольку личностный смысл обогатился «смысловым следом» ситуации ЖК, когда она возникла, сохранить личностный смысл в первоначальном виде не представляется возможным. Поэтому, переходя к прошлому как смысловому следу опыта, личность как бы живет в двух виртуальных мирах, отличающихся от реальности. Первый имеет смысловой след опыта от личностного смысла до ситуации ЖК, который начал меняться под ее воздействием, а второй имеет смысловой след ситуации ЖК, который наложился на первый, когда личность осуществляла смысловой выбор в переживании ситуации ЖК. В данном случае формируется устойчивость смыслового образования, но определяется стагнация развития личности, поскольку происходит внутренняя проработка смыслового следа опыта. Когда личность пытается вернуться и сохранить то, что у нее уже есть, во взаимосвязи со смысловым следом ситуации ЖК она понимает, что у нее недостаточно внутренних возможностей и ресурсов справиться с такой ситуацией. При выборе смыслового следа опыта смысловой мотив и смысловая установка дополняются смыслом того, что ситуация ЖК есть, личность с ней столкнулась, но личностный смысл еще необходимо укреплять. В данном случае у личности отсутствует целеполагание, она возвращается к тому, что у нее уже было, к своему предыдущему личностному смыслу, к изначальному мотиву/цели и установке/действию. Во-вторых, при смысловом выборе осознанного переживания, личность определяет психологическую и психическую дезадаптацию, фиксируя неспособность и неготовность выстроиться в отноше-

нии ситуации ЖК свои смысловые структуры. В-третьих, при смысловом выборе целеполагания, личностный смысл дополняется проработкой смыслового следа ситуации ЖК, адаптацией к ней, реализуется интенция как взаимодействие личности с внешним миром. Личность синхронизируется с ситуацией ЖК, беря от нее все лучшее, что может интегрировать в свой личностный смысл, изменив его и не потеряв изначальную его суть (мотив/цель, установка/действие). В результате осуществления смыслового выбора к целеполаганию личностный смысл получает направление реализации во внешнем мире. Смысловой мотив, при этом является движущей силой, а смысловая установка ограничителем при осуществлении действий личности в выбранном направлении на внешнюю ориентацию, что и определяет в совокупности «целеполагание», а не цель или действие по отдельности, создавая устойчивость смыслового образования и выход из неопределенности. Таким образом, работает деформация смыслового образования и функционирование механизма паттерна СР в смысловом образовании, определяя изменение личностного смысла в переживании ситуации ЖК.

Деформация смыслового образования не выходит за его границы, порождая внутри него изменение всех трех смысловых структур в границах переживания ситуации ЖК. При деформации сохраняется ситуация ЖК, действующая на личность, что определяет работу механизма паттерна СР по отношению к такой ситуации, где личностные смыслы, сталкиваясь (граница восприятия) со смыслами ситуации ЖК, интегрируются друг в друга, конфликтуют, начинают искажаться и разрушаться, теряют функциональность. Чтобы остановить такое разрушительное влияние переживания ситуации ЖК, необходимо определить готовность к смысловому выбору и сделать его. Поскольку личность, находясь в состоянии переживания, запускает процесс переосмысления, пытается ответить на вопросы о том, почему так происходит, почему не работают ее личностные смыслы, почему она не может справиться с тем, с чем всегда справлялась, ей необходимо сделать смысловой выбор, заключающийся

в том, будет ли она оставаться в состоянии неосознанного переживания или выйдет из него. Также ей предстоит решить, сможет ли она перейти в прошлое как смысловой следа опыта, сохраняя то, что было до ситуации ЖК, перейдет ли в осмысленное переживание, чтобы восстановиться, или перейдет к целеполаганию, перестраивая взаимоотношения с внешним миром, преодолевая ситуацию ЖК. Ко всем таким изменениям личность определяет свою готовность (осознанность) как понимание того, что она находится в состоянии переживания и, что для нее есть ситуация ЖК, на которую она обратила внимание, которая ей уже мешает. Такая деформация смыслового образования определяет смысловую регуляцию личностных смыслов при помощи механизма паттерна СР внутри смыслового образования, где нужно учитывать не только свой личностный смысл, но и смысл ситуации ЖК, как смыслы негативного внешнего воздействия, что усложняет процесс переосмысления, где надо понимать, усваивать, сопоставлять. Но, при этом, «усложнение смысловой регуляции расширяет возможности человека произвольно строить свои отношения с миром» (Леонтьев, 2003, с. 128). Деформация смыслового образования не выходит за его границы и границы существующей в ней ситуации ЖК.

Определяя деформацию смыслового образования в виде изменения личностного смысла под воздействием ситуации ЖК при смысловом выборе, мы можем выявить такое смысловое образование по показателям и исследовать его качественные (интроспекциональность, ансартентность и интенциональность), количественные (смысловой след опыта, переживание, целеполагание) и смыслоориентированные (стагнация, застревание, преодоление) характеристики. Деформация смыслового образования при функционировании в нем механизма паттерна СР в переживании ситуации ЖК в экспериментальном исследовании выявляется путем регистрации следующих **показателей**:

1. «Неустойчивость» как отклонение смыслового образования в сторону переживания (ансартентности), когда под воздействием ситуации ЖК в процессе переосмысления у личности возникает психологическое состояние неопределенности.

2. «Устойчивость» как отклонение смыслового образования в сторону смыслового следа опыта (интроспекциональности) и в сторону целеполагания (интенциональности), когда под воздействием ситуации ЖК у личности возникает психологическое состояние определенности.

Функциональность паттерна смысловой регуляции при изменении личностного смысла в переживании ситуации ЖК в экспериментальном исследовании выявляется путем регистрации следующих **показателей**:

1. «Готовность» как осознание того, что необходимо сделать смысловой выбор, что личность поняла и обратила внимание на то, что она находится в состоянии переживания ситуации ЖК и ей это мешает, что происходит разрушение ее личностных смыслов. Готовность – это мостик между неосознанным и осознанным, где она является «первым импульсом» осознанности. Готовность – это ориентация на смысловой выбор, которая определяет, что такой выбор обязательно состоится.

2. «Смысловой выбор» – это векторность того, в какую сторону произошел смысловой выбор, в смысловой след опыта (интроспекциональность/стагнация), в осознанное переживание (ансартентность/застревание) или целеполагание (интенциональность/преодоление), с целью изменить личностный смысл, смысловой мотив и смысловую установку.

Деформация смыслового образования является его статикой, когда личностный смысл, изменяясь, пытается уравновесить поведение личности и ее отношение к ситуации ЖК, не разрушая само смысловое образование

и его взаимосвязи с другими образованиями смысловой сферы личности, уравнивая его по отношению к ним. Личность, осуществляя смысловой выбор, погружена в ситуацию ЖК и ее переживание и пытается найти пути выхода из такого переживания. Значит, под воздействием ситуации ЖК, регулируя изменение личностного смысла в один из трех полюсов паттерна СР смысловым выбором, само смысловое образование сохраняет равновесие по отношению ко всем другим образованиям в смысловой сфере личности. Значит смысловое образование при деформации сохраняет свою идентификацию и принадлежность к определенной ситуации ЖК и структурность смыслового выбора в отношении смысловых структур смыслового образования, формируя дальнейшее поведение личности.

Изменение личностного смысла деформирует смысловое образование, определяя его устойчивость или неустойчивость. Проявляются количественные и качественные характеристики личностных смыслов: смысловой след опыта и интросекция, целеполагание и интенция или осознанное переживание и ансартенция. Ситуация ЖК изменяет для личности восприятие как самой себя, так и внешнего мира, определяя необходимость личности осуществить смысловой выбор. С этого момента начинается смысловая регуляция в паттерне СР смыслового образования. **Характеристика личностного смысла** – это отношение показателя смыслового мотива в соотношении мотива к цели и показателя смысловой установки в соотношении установки к действию в переживании ситуации жизненного кризиса, что определяет изменение (поляризацию) личностного смысла в сторону смыслового следа опыта. Это происходит при наличии готовности вернуться в начало поставленной цели и действия, к осознанному переживанию, готовности восстановить поставленную цель и действие или к целеполаганию, готовности добиться поставленной цели и действия, фиксируя деформацию смыслового образования при смысловом выборе. Готовность можно рассматривать как «нервно-психическое состояние готовности, обусловленное прошлым опытом и оказывающее направляющее или динамическое влияние на реакции индивида на все объекты и ситуации, с которыми он связан» (Allport, 1935, р. 810), как «...предрасположенность классифицировать группы объектов или явлений и реагировать на них в определенном соответствии с их оценкой» (McGuire, 1974, р. 360) и как «...предрасположенность индивида определенным образом оценивать объект или его символ» (Katz & Stotland, 1959, р. 428).

Если личность не интегрирует смысл ситуации ЖК со своим личностным смыслом, не хочет впускать ее в свою жизнь и не хочет менять то, что у нее уже было до такой ситуации, личность уходит в себя, в интросекцию, отклоняясь в стагнацию. В таком случае личностный смысл изменяется, приобретая количественную характеристику «смысловой след опыта (стагнация)». Тогда в смысловом мотиве «отношение мотива к цели» явно будет выражен мотив, поскольку личность возвращается к тому мотиву, который был до ситуации ЖК, не обращая внимания на поставленную цель, так как она для нее пока не достижима. В свою очередь, в смысловой установке «отношение установки к действию» явно будет выражена установка, чтобы действие, которое не реализуется, далее не осуществлять, оставаясь в рамках того, что было до ситуации ЖК. Таким образом, смысловой мотив и смысловая установка определяют изменение личностного смысла в сторону прошлого, в сторону смыслового следа опыта, поскольку вернуться в точно сохраненное прошлое нельзя, но со смысловым следом ситуации ЖК, где личность ничего не хочет менять, погружается в саму себя, пытаясь сохранить свое прошлое поведение, свое понятное и уже знакомое психологическое состояние. В данном случае личностный смысл изменяется, приобретая качественную характеристику «интросекциональность». В результате такой деформации формируется **«устойчивый интросекционный тип смыслового образования»** и **«пассивный тип личности»**.

Если личность осуществляет смысловой выбор перейти в осознанное переживание, быть в неопределенности, в поиске решений, пытается восстановиться, найти ответы на то, как ей дальше быть, она застревает в ситуации ЖК. Личность становится неустойчивой, неопределенной, а личностный смысл изменяется, приобретая количественную характеристику «осознанное переживание (застревание)». Тогда в смысловом мотиве «отношение мотива к цели» оказывается не выражен ни мотив, ни цель, поскольку личность не может определиться, принять решение, у нее хватает сил только на восстановление цели и действия, чтобы в дальнейшем повторить свой смысловой выбор, если у нее будет в этом необходимость. Тогда в смысловой установке «отношение установки к действию» не выражена ни установка, ни действие, личность не знает, как ей быть, куда двигаться, что она хочет. Не очерчены будут и ее будущие границы, ей все безразлично, неинтересно, отсутствуют любые перспективы будущего, она усугубляет свое психологическое и психическое состояние, делая его хроническим. Таким образом, смысловой мотив и смысловая установка определяют изменение личностного смысла в сторону постоянного осознанного переживания и переосмысления. В данном случае личностный смысл изменяется, приобретая качественную характеристику «ансартентность». В результате такой деформации формируется **«неустойчивый ансартентный тип смыслового образования»** и **«застревающий тип личности»**.

Если личность хочет преодолеть ситуацию ЖК, учитывая смыслы такой ситуации, и взаимодействует с внешним миром, определяя свое постепенное личностное развитие, интегрируя смысл ситуации ЖК в свой личностный смысл, то последний изменяется, приобретая количественную характеристику «целеполагание (преодоление)». Тогда, в смысловом мотиве «отношение мотива к цели», явно будет выражена цель, поскольку лич-

ность старается реализовать изначально поставленную цель, которую она не достигла, и хочет ее достичь, чтобы получить результат. Тогда, в смысловой установке «отношение установки к действию», явно будет выражено действие, направленное на осуществление цели с помощью выстраивания определенных намерений. Таким образом, смысловой мотив и смысловая установка определяют изменение личностного смысла в сторону целеполагания, синтезируя цель и действие с намерением осуществить как цель, так и действие, и намерение достичь результата, пытаясь преодолеть ситуацию ЖК, улучшить свое поведение во взаимодействии с внешним миром. В данном случае личностный смысл изменяется, приобретая качественную характеристику «интенциональность». В результате такой деформации формируется **«устойчивый интенциональный тип смыслового образования»** и **«активный тип личности»**.

Обсуждение результатов

Исследование проведено для выявления такого понятия как деформация смыслового образования в переживании ситуации ЖК и описания его механизма в виде паттерна смысловой регуляции. В результате мы имеем комплексную картину изменения личностного смысла и его регуляции в переживании ситуации ЖК, схожего с тем, как «сформулирована психологическая концепция смысла жизни как системного смыслового образования личности, комплексно охватывающая его генезис, структуру, функции и свойства» (Карпинский, 2019, с. 13).

В нашем исследовании рассмотрена деформация смыслового образования как изменение личностного смысла в переживании ситуации ЖК. Деформация определяется неизменной ситуацией ЖК и фактом ее переживания. Одной ситуации жизненного кризиса соответствует одно конкретное смысловое образование, его смысловые структуры как личностный смысл, смысловой мотив и смысловая установка, как и переживание в отношении такой ситуации. Ситуация ЖК и ее переживание является причиной деформации смыслового образования. Поскольку ситуаций ЖК может быть множество, существует множество смысловых образований, в которых разные личностные смыслы, как и разные смысловые мотивы и смысловые установки, имеют отношение к разным таким ситуациям. Таким образом, одно смысловое образование имеет отношение к одному личностному смыслу и к одной ситуации ЖК, обеспечено одним смысловым мотивом и смысловой установкой, что и определяет деформацию смыслового образования, когда происходит изменение личностного смысла при смысловом выборе под воздействием переживания ситуации ЖК. Это важно с практической точки зрения, поскольку смысловой выбор формирует смыслоориентированное состояние личности (стагнация, застревание или преодоление), что в целях психотерапии и психокоррекции позволяет отследить динамику психологического развития личности при попадании ее в ситуацию ЖК. Он также позволяет вывести личность из неосознанного переживания, регулируя ее переход в состояние «стагнации», «застревания» или «преодоления», в зависимости от поляризации личностного смысла в паттерне СР в смысловой след опыта, в осознанное переживание или в целеполагание, а далее нормализовать ее психологическое состояние по уровню целей и действий. Выявляя измененный личностный смысл под ситуацией ЖК и идентифицируя саму такую ситуацию, психотерапевт может регулировать психологическое и психическое состояние личности, изменяя под такую ситуацию ее личностный смысл, корректируя внутреннюю составляющую соотношений внутри смыслового мотива и смысловой установки. Выявление механизма паттерна СР в смысловом образовании позволяет применить стратегию смыслового выбора (три ее типа) к смысловой регуляции изменения личностного смысла, скорректировав соотношение мотива к цели в смысловом мотиве и установки к действию в смысловой установке в отношении текущей ситуации ЖК. Это происходит также через определение необходимости для личности изменить личностный смысл в один из полюсов такого паттерна. В контексте данной работы предполагается, что смысловые образования с такими смысловыми структурами как личностный смысл, смысловой мотив и смысловая установка, реализовываясь в четко определенной и заданной ситуации ЖК, взаимосвязаны с другими смысловыми образованиями и образуют смысловую сферу личности. Отдельные же группы взаимосвязанных смысловых образований образуют последовательность в смысловой сфере личности в виде ее смыслов жизни, формируя ее мировоззрение. Таким образом, подход нашего исследования полностью соотносится и согласуется с подходами других исследователей тем, что стремится убрать «психотические переживания» (Волков, 2004, с. 425), рассмотреть вопрос «бытия личности в аномалии» (Магомед-Эминов, 1998, с. 41) и помочь личности выйти из неосознанного переживания ситуации ЖК при деформации смыслового образования, чтобы «обладать чем-нибудь осмысленно» (Шпет, 1996, с. 117).

В результате деформации смыслового образования, происходит отклонение личностного смысла от его изначальных устойчивых и сформировавшихся параметров, которые были до ситуации ЖК, обогащаясь смыслом ситуации ЖК, поэтому «при изучении... смысловых образований необходимо научиться экспериментально вызывать и контролировать подобные «отклонения»» (Субботский, 1977, с. 66). Контролировать и осуществлять регуляцию изменения личностного смысла, деформируя смысловое образование, помогает стратегия смыслового выбора, когда личность выходит из неосознанного переживания ситуации ЖК тремя путями, определяя осознанную готовность быть как раньше, отказавшись от ситуации ЖК, осознанную готовность быть в неопределенности, подчинившись ситуации ЖК, или осознанную готовность завершить начатое, синхронизировавшись с ситуацией ЖК. Стратегия смыслового выбора определяет **«метод смыслового выбора в переживании ситуации**

жизненного кризиса» в структуре эмпирических методов психологии, когда осуществляется реальное взаимодействие субъекта, (личность и ее личностный смысл) и объекта (ситуация ЖК и ее смысл) исследования, определяя три типа стратегии (стратегия смыслового следа опыта, стратегия осознанного переживания и стратегия целеполагания). Данный метод позволяет выявить такой показатель смыслового выбора как «готовность» личности осуществить смысловой выбор, когда личностью осознается ситуация ЖК и ее переживание в отношении такой ситуации. Это определяет начало процесса смысловой регуляции изменения личностного смысла и направленность осуществления смыслового выбора в один из полюсов паттерна смысловой регуляции, как «рациональное противопоставление субъектом одного объекта другому» (Дружинин, 1994, с. 12). Готовность сделать смысловой выбор выявляется авторской методикой **«готовность личности сделать смысловой выбор в переживании ситуации жизненного кризиса»**, разработанной в виде опросника. Опросник является шкалограммным анализом с построением гомогенных (однородных) шкал путем кумулятивных высказываний. Деформация смыслового образования через механизм паттерна СР, как регуляция изменения личностного смысла, позволяет смысловому образованию находиться в трех состояниях, таких как «устойчивость в смысловом следе опыта», «неустойчивость в осознанном переживании» и «устойчивость в целеполагании», а личности в трех смылоориентированных состояниях, таких как **«стагнация»**, **«застревание»** и **«преодоление»**. Тем самым, формируется устойчивость (определенность) или неустойчивость (неопределенность) смыслового образования в процессе смысловой регуляции и готовность личности изменить свое отношение к ситуации ЖК, определив свое дальнейшее развитие, и сделать смысловой выбор. Проводя параллель с другими исследователями, мы согласны с тем, что посредством смыслового выбора, инициируется процесс «смыслообразования, как устойчивой личностной стратегии, которая может интерпретироваться не как перманентно образующийся смысл, а как полярные позиции в континууме смысловых проявлений» (Абакумова и др., 2021, с. 6). Стратегия смыслового выбора согласуется и соотносится с такими стратегиями как мотивационно-динамическая стратегия изучения организации личности, где «исследуются прежде всего проявления мотивов как причин, определяющих выбор направленности поведения... субъективных переживаний (стремлений, желаний и т.п.) и установок в поведении личности» (Асмолов, 2007, с. 219–220), согласуется и соотносится со «стратегией жизни» (Карпинский, 2019, с. 95), которая определяет идеальную форму развития личности как субъекта собственной жизни, формируя мотивационно-смысловую (ради чего жить) и операционально-техническую (как жить) стороны, согласуется и соотносится с «приспособительной стратегией смыслообразования, ... развивающей стратегией смыслообразования» (Абакумова и др., 2021, с. 65–66). С первой из них реализуется формальная и стереотипная предзаданность целей, позволяя личности подстроиться и производить однообразные движения в уже существующих личностных смыслах под воздействием внешней среды, которая является для личности доминирующей и детерминирующей ее жизнедеятельность, как положительное направление свойств личности. Во второй из них реализуется ориентация на осознание мотивов и порождение актуальных целей, как способ трансформации смысловой сферы в целях рождения перспективных смыслов, и своевременную перестройку их содержания для личностного роста в условиях влияния внешних факторов, которые преодолимы, как самодетерминация своей деятельности, что соответствует отрицательному направлению свойств личности.

Таким образом, деформация смыслового образования является существенным дополнением к малой и большой динамике развития смысловых образований, где рассматривается трансформация развития смыслового образования. Дело в том, что в переживании ситуации ЖК мы вначале осознаем такую ситуацию, само переживание, переосмысливая достигнутое, определяем готовность, осуществляем смысловой выбор, изменяя смысловые структуры (личностный смысл, смысловой мотив, смысловая установка), а уже потом, вне ситуации, если на то есть необходимость, трансформируем смысловое образование. Паттерн СР как механизм изменения и регуляции личностного смысла в смысловом образовании является дополнением к общей теории смыслов, расширяя ее возможности, а у личности появляется еще одна готовность осуществить смысловой выбор и выйти из переживания ситуации ЖК. Деформация смыслового образования, построенная по методу смыслового выбора в переживании ситуации жизненного кризиса, выявляет три формы личностного смысла, таких как смысловой след опыта, осознанное переживание и целеполагание, и три смылоориентированных состояния личности, таких как стагнация, застревание и преодоление. Такой подход позволит диагностировать психологическое и психическое состояние личности на уровне изменений ее личностных смыслов, чтобы в дальнейшем его корректировать, изменять поведение личности, осуществляя смысловую регуляцию, управляя изменением личностного смысла в смысловом образовании в однородной и постоянной среде переживания ситуации ЖК. Деформация смыслового образования, реализующаяся в процессе изменения личностного смысла, «будет показывать суть процессов, реализующихся во внутреннем и внешнем мире человека, что поможет более качественно предсказывать его поведение» (Абакумова и др., 2021, с. 63), Паттерн СР, как механизм изменения личностного смысла в смысловом образовании, позволяет «создать целостные психологические теории смысла, раскрыть и описать смысловую природу психического, придав, тем самым, смысловым категориям методологический уровень и подведя практически направленные отрасли психологии к необходимости пересмотра динамики и механизмов различных психических

проявлений в реальной деятельности (прежде всего, в образовании, науке, медицине и т. д.) в смысловой интерпретации» (Абакумова, 2008, с. 59).

Заключение. В исследовании выстроена психологическая система деформации смыслового образования как изменения и регуляции личностного смысла, имеющая свою внутреннюю динамику и содержательность, иерархическую последовательность и функциональность, отражающая «процессы развития и функционирования личности» (Серый, 2003, с. 4) на различных этапах ее жизнедеятельности под воздействием переживания ситуации ЖК как готовности личности сделать смысловой выбор.

Исследование является перспективным в части применения стратегии смыслового выбора, когда личности необходимо выйти из неосознанного переживания ситуации ЖК и изменить свое отношение к такой ситуации, сформировав смыслоориентированное состояние. Ограничением в данном исследовании является четкое определение границ всех процессов, как граница смыслового образования и граница ситуации ЖК, которую личность переживает. Деформация смыслового образования дополняет общую теорию смыслов, формируя смыслообразование как изменение личностного смысла, в ситуации ЖК, поэтому, можно утверждать, что существуют два самостоятельных процесса в теории смыслов, такие как деформация и трансформация развития смысловых образований. Деформация дает понимание того, каким образом меняются смысловые структуры (личностный смысл, смысловой мотив, смысловая установка) в смысловом образовании, в отличие от такого процесса, как трансформация смыслового образования. Таким образом, личность, понимая механизм работы паттерна смысловой регуляции, принцип изменения ее личностных смыслов в переживании ситуации ЖК, а также взаимосвязи и последовательность всех процессов, может корректировать свое смыслоориентированное состояние, изменяя свое поведение и смыслообразовывать формы личностного смысла.

Список литературы

- Абакумова, И. В. (2008). *Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии*. Изд-во «КРЕДО».
- Абакумова, И. В., и Годунов, М. В. (2019). Смыслообразующие стратегии: обзор отечественных исследований. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 2(1), 57–65.
- Абакумова, И. В., Годунов, М. В., и Голубова, В. М. (2019). Теоретические подходы к изучению эффектов неопределенности в процессах смысловой регуляции развития личности. *Российский психологический журнал*, 16(3), 59–71. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.5>
- Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., Годунов, М. В., и Данченко, И. В. (2021). *Психология стратегий смыслообразования: полимодальность каузальных образов и выбор в условиях неопределенности*. Кредо.
- Асмолов, А. Г. (2007). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека* (3-е изд., испр. и доп.). Смысл; Издательский центр «Академия».
- Асмолов, А. Г., Братусь, Б. С., Зейгарник, Б. В., Петровский, В. А., Субботский, Е. В., Хараш, А. У., и Цветкова, Л. С. (1979). О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. *Вопросы психологии*, 4, 35–76.
- Василюк, Ф. Е. (1984). *Психология переживания*. МГУ.
- Волков, П. В. (2004). *Психологический лечебник. Руководство по профилактике душевных расстройств*. РИПОЛ классик.
- Выготский, Л. С. (1956). *Избранные психологические произведения*. Издательство Академии педагогических наук РСФСР.
- Годунов, М. В. (2022). *Стратегии смыслообразования личности в условиях информационной неопределенности: преадаптивный и адаптивный подход* [докторская диссертация]. ДГТУ.
- Гусев, А. Н. (2004). *Психофизика сенсорных задач: Системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности*. Издательство Московского университета; УМК «Психологи».
- Джендлин, Ю. Д. (2000). *Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями* (А. С. Ригина, пер. с англ.). Независимая фирма «Класс». (Оригинал опубликован в 1996 г.).
- Дружинин, В. Н. (1994). *Структура и логика психологического исследования* (2-е изд., испр.). ИПРАН.
- Карпинский, К. В. (2019). *Психология смысложизненного кризиса: монография*. ГрГУ.
- Левин, К. (2001). *Динамическая психология: Избранные труды*. Смысл.
- Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность*. Смысл; Издательский центр «Академия».
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат.
- Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* (2-е изд., испр.). Смысл.
- Магомед-Эминов, М. Ш. (1998). *Трансформация личности*. Психоаналитическая Ассоциация.
- Серый, А. В. (2003). Структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов. В *«Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов»*. Выпуск 2. Кузбассвузиздат.
- Субботский, Е. В. (1977). Изучение у ребенка смысловых образований. *Вестник Московского университета*, 1, 62–72.

- Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления: Учебное пособие*. Издательство Московского университета.
- Ухтомский, А. А. (1978). *Избранные труды*. Наука.
- Шпет, Г. Г. (1996). *Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы*. Водолей.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (ed.) *A handbook of social psychology* (P. 798–844). Clark University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial.
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (ed.) *Psychology: a study of a science* (P. 423–475). McGraw-Hill.
- Maddi, S. R. (1983). Existential Analysis. In R. Harre, R. Lamb (eds.) *The encyclopedic dictionary of psychology* (P. 223–224). Blackwell.
- McGuire, W. J. (1974). Attitudes. In *Encyclopaedia Britannica* (P. 360–363). Chicago.
- Phenix, P. (1964). *Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education*. McGraw-Hill.

References

- Abakumova, I. V. (2008). *Sense-Didactics. Textbook for Masters of Pedagogy and Psychology*. CREDO Publishing House. (In Russ.)
- Abakumova, I. V., & Godunov, M. V. (2019). Meaning-making strategies: a review of domestic research. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 2(1), 57–65. (In Russ.)
- Abakumova, I. V., Godunov, M. V., & Golubova, V. M. (2019). Theoretical approaches to the study of uncertainty effects in the processes of meaning regulation of personality development. *Russian Psychological Journal*, 16(3), 59–71. (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.5>
- Abakumova, I. V., Ermakov, P. N., Godunov, M. V., & Danchenko, I. V. (2021). *The psychology of meaning-making strategies: polymodality of causal images and choice under uncertainty*. Credo. (In Russ.)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (ed.) *A handbook of social psychology* (P. 798–844). Clark University Press.
- Asmolov, A. G. (2007). *Psychology of personality: Cultural-historical understanding of human development* (3rd ed., revised and supplement). Smysl; Academia Publishing Center. (In Russ.)
- Asmolov, A. G., Bratus, B. S., Zeigarnik, B. V., Petrovsky, V. A., Subbotsky, E. V., Kharash, A. U., & Tsvetkova, L. S. (1979). On some perspectives of the study of meaning formations of personality. *Voprosy psichologii*, 4, 35–76. (In Russ.)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial.
- Druzhinin, V. N. (1994). *Structure and logic of psychological research* (2nd ed., revised). IPHAN. (In Russ.)
- Godunov, M. V. (2022). *Strategies of meaning-making of personality in conditions of information uncertainty: preadaptive and adaptive approach* [Doctoral dissertation]. DSTU. (In Russ.)
- Gusev, A. N. (2004). *Psychophysics of sensory tasks: System-activity analysis of human behavior in a situation of uncertainty*. Moscow University Publishing House; UMK “Psychologists”. (In Russ.)
- Gendlin, Y. D. (2000). *Focusing: A new psychotherapeutic method for working with experiences* (A. S. Rigina, pers. comm. in English). Independent firm “Class”. (Original published 1996). (In Russ.)
- Gray, A. V. (2003). Structural and content characteristics of the system of personal meanings. In “*Siberian psychology today: Collection of scientific papers*”. Issue 2. Kuzbassvuzizdat. (In Russ.)
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (ed.) *Psychology: a study of a science* (P. 423–475). McGraw-Hill.
- Karpinsky, K. V. (2019). *Psychology of meaning-life crisis: a monograph*. GrSU. (In Russ.)
- Lewin, K. (2001). *Dynamic psychology: Selected writings*. Meaning. (In Russ.)
- Leontiev, A. N. (2004). *Activity. Consciousness. Personality*. Meaning; Academia Publishing Center. (In Russ.)
- Leontiev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Politizdat. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2003). *Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of meaning reality* (2nd ed., revised). Meaning. (In Russ.)
- Magomed-Eminov, M. Sh. (1998). *The transformation of personality*. Psychoanalytic Association. (In Russ.)
- Maddi, S. R. (1983). Existential Analysis. In R. Harre, R. Lamb (eds.) *The encyclopedic dictionary of psychology* (P. 223–224). Blackwell.
- McGuire, W. J. (1974). Attitudes. In *Encyclopaedia Britannica* (P. 360–363). Chicago.
- Phenix, P. (1964). *Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education*. McGraw-Hill.
- Speth, G. G. (1996). *Phenomenon and meaning: phenomenology as a basic science and its problems*. Aquarius. (In Russ.)
- Subbotsky, E. V. (1977). Study of meaning formations in the child. *Vestnik of Moscow University*, 1, 62–72. (In Russ.)
- Tikhomirov, O. K. (1984). *Psychology of thinking: A textbook*. Moscow University Press. (In Russ.)
- Ukhtomsky, A. A. (1978). *Selected works*. Science. (In Russ.)
- Vasilyuk, F. E. (1984). *The psychology of experience*. Moscow State University. (In Russ.)

Volkov, P. V. (2004). *Psychological Healer. Guide to the prevention of mental disorders*. RIPOL Classic. (In Russ.)

Vygotsky, L. S. (1956). *Selected psychological works*. Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.)

Об авторах:

Алексей Александрович Заболотко, ассистент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, psychologza@gmail.com](https://orcid.org/psychologza@gmail.com)

Лидия Александровна Дятлова, лаборант-исследователь, Региональный научный центр Российской академии образования в Южном федеральном округе на базе Южного федерального университета (ЮРНИЦ РАО) (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42), [ORCID, dyatlovall@bk.ru](https://orcid.org/dyatlovall@bk.ru)

Поступила в редакцию 12.04.2024

Поступила после рецензирования 29.04.2024

Принята к публикации 08.05.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Alexey Alexandrovich Zabolotko, Assistant of the General and Consultative Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID, psychologza@gmail.com](https://orcid.org/psychologza@gmail.com)

Lidiya Aleksandrovna Dyatlova, laboratory research assistant, Regional Scientific Center of the Russian Academy of Education in the Southern Federal District based on the Southern Federal University (RCRAO) (105/42, B. Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID, dyatlovall@bk.ru](https://orcid.org/dyatlovall@bk.ru)

Received 12.04.2024

Revised 29.04.2024

Accepted 08.05.2024

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-34-49>



Исследование факторов выбора потенциального партнера женщинами в условиях интернет-знакомств

Анна Н. Андрюха 

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

✉ Anna-andryukha@yandex.ru

Аннотация

Введение. Исследование направлено на изучение факторов выбора женщинами партнера в ситуации интернет-знакомств. В период цифровизации многие женщины стремятся расширить свои возможности поиска подходящего партнера за счет использования сервисов онлайн-знакомств. При этом многие женщины испытывают определенные опасения и не знают на что именно обращать внимание при знакомстве, чтобы оно привело к созданию романтических отношений. Впервые рассматривается вопрос о существовании взаимосвязи между факторами выбора партнера и последствиями интернет-знакомств, что обуславливает новизну исследования. Его результаты позволят обозначить наиболее успешные стратегии выбора потенциального партнера, которые приводят к установлению длительных отношений.

Цель. Установление наиболее распространенных среди женщин факторов выбора потенциального партнера в ситуации интернет-знакомств.

Материалы и методы. Для установления особенностей использования женщинами сервисов знакомств применялась переведенная версия анкеты-опросника Лизель Шараби. В качестве методов статистического анализа данных использован биномиальный критерий, точный тест Фишера, критерий сопряженности.

Результаты исследования. В качестве эмпирического объекта исследования выступили женщины в возрасте от 18 до 60 лет ($n = 61$). Установлено, что женщины достаточно избирательны в ситуации выбора потенциальных партнеров в сервисах знакомств. Большинство женщин испытывает опасения в отношении использования сервисов знакомств, которые связаны со страхом не встретить там подходящего партнера. При этом женщины остаются убеждены в эффективности сервисов знакомств и надеются вступить в брак благодаря их использованию. Основным фактором выбора партнера среди женщин является то, как он проявляет себя в переписке. При этом женщины, вступившие в брак в результате интернет-знакомства, учитывали также такой фактор, как внешний вид избранника.

Обсуждение результатов. Полученные данные подтверждаются результатами исследований других авторов. Так избирательность женщин в ситуации интернет-знакомств объясняется увеличением их уверенности в себе, а также желанием демонстрировать себя с «правильной» стороны. При этом опасения женщины представляются вполне обоснованными с тем учетом, что мужчины значительно чаще описывают в анкетах желаемые, а не реальные свои характеристики. Женщины чаще делают выбор на основе особенностей переписки, поскольку большинство важных для отбора критериев раскрывается именно в ходе коммуникации.

Ключевые слова: интернет-знакомства, романтический партнер, романтические отношения, выбор партнера, парадокс выбора

Для цитирования. Андрюха, А. Н. (2024). Исследование факторов выбора потенциального партнера женщинами в условиях интернет-знакомств. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 34–49. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-34-49>

A Study of Factors in Women's Choice of a Potential Partner in the Context of Internet Dating

Anna N. Andryukha 

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

✉ Anna-andryukha@yandex.ru

Abstract

Introduction. The study aims to investigate the factors of women's choice of partner in an online dating situation. In the period of digitalization, many women seek to expand their opportunities to find a suitable partner through the use of online dating services. At the same time, many women have certain concerns and do not know what exactly to pay attention to when dating so that it leads to the creation of a romantic relationship. This is the first time that the question of the existence of a relationship between the factors of partner selection and the consequences of online dating is considered, which determines the novelty of the study. Its results will help to identify the most successful strategies for choosing a potential partner that lead to the establishment of long-term relationships.

Objective. To identify the most common factors among women in selecting a potential partner in an Internet dating situation.

Materials and Methods. A translated version of Liesel Sharabi's questionnaire-questionnaire was used to establish the peculiarities of women's use of dating services. Binomial criterion, Fisher's exact test, and conjugacy test were used as methods of statistical data analysis.

Results. The empirical object of the study was women aged 18 to 60 ($n = 61$). It was found that women are quite selective in the situation of choosing potential partners in dating services. The majority of women feel apprehension regarding the use of dating services, which is associated with the fear of not meeting a suitable partner there. At the same time, women remain convinced of the effectiveness of dating services and hope to get married through their use. The main factor in choosing a partner among women is the way he or she shows himself or herself in correspondence. At the same time, women who got married as a result of online dating also took into account such a factor as the appearance of the chosen one.

Discussion. The obtained data are confirmed by the results of other authors' studies. Thus, women's selectivity in the situation of Internet dating is explained by the increase in their self-confidence, as well as by the desire to demonstrate themselves from the "right" side. At the same time, women's fears seem to be quite justified, taking into account that men are much more likely to describe their desired, rather than real, characteristics in questionnaires. Women more often make a choice based on the features of correspondence, since most of the criteria important for selection are revealed in the course of communication.

Keywords: online dating, romantic partner, romantic relationship, romantic relationship, partner choice, paradox of choice

For citation. Andryukha, A. N. (2024). A study of factors in women's choice of a potential partner in the context of internet dating. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 34–49. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-34-49>

Введение

Происходящая в современном мире цифровизация приводит к появлению значительных изменений почти во всех сферах жизни человека. Люди не только совершают покупки, работают, поддерживают связь в интернет-среде, но и начинают строить в ней отношения. Рост числа сайтов и мобильных приложений для знакомств привел к ряду фундаментальных изменений в способах формирования отношений. Теперь выбор романтического партнера осуществляется с помощью алгоритмов, самопрезентация – через выстраивание своего образа в интернет-профиле, а интерес к собеседнику выражается с помощью комментариев и лайков. Успех человека, как биологического вида, так и отдельных личностей, зависит от нашей способности взаимодействовать друг с другом: работать сообща, помогать и получать помощь в ответ, а также формировать социальные связи. Не менее важны механизмы, которые существуют для поддержания этих взаимодействий, одним из которых является механизм выбора партнера для отношений (Hammerstein & Noë, 2016). Kuznetsov (2023) приводит следующие статистические данные: согласно последнему отчету Global Digital 2023, на сегодняшний день в социальных сетях зарегистрировано 4,76 миллиарда пользователей, что составляет 59,4 % населения земного шара. Учитывая стремительный рост популярности сайтов знакомств и активное использование социальных сетей, можно сказать, что у почти у каждого человека есть большое количество альтернатив в выборе партнера.

Онлайн-коммуникация позволяет людям быстрее и легче познакомиться, однако она также может вносить определенные коррективы в процесс выбора партнера. Общение с потенциальными партнерами отличается в случае, когда знакомство происходит в интернет-среде, поскольку текстовые сообщения и отсутствие ничем

не опосредованной невербальной коммуникации могут способствовать формированию искаженного восприятия партнера, что в дальнейшем может сказаться на развитии отношений. Онлайн-среда часто способствует формированию стереотипов о потенциальном избраннике на основе внешнего вида, статуса или других характеристик пользователя сайта знакомств.

Большая часть работ в области исследования онлайн-знакомств была сосредоточена на изучении особенностей общения и самопрезентации. При этом вопрос влияния факторов выбора партнера в интернет-среде на дальнейшее развитие отношений остается малоизученным. У нас есть основания предполагать, что способ, которым партнеры узнают друг друга онлайн, может сыграть решающую роль в формировании и развитии отношений в реальной жизни. Изучение того, какие критерии используются при выборе партнера в онлайн-пространстве, поможет повысить шансы успешного знакомства. Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей выбора партнера для романтических отношений в интернет-пространстве, ознакомимся с общими представлениями о факторах, влияющих на выбор.

Критерии выбора партнера для романтических отношений. В широком понимании выбор партнера – это принятие или отвержение потенциального партнера (Barclay, 2016). По данным Baumard, André & Sperber (2013) люди склонны выбирать субъективно лучшего партнера из возможных (как на данный момент, так и потенциально) альтернатив. Конечно, существует достаточно много вариантов ответа на вопрос «Что все же влияет на выбор определенного человека для создания отношений среди множества других?». Наиболее авторитетными теориями, описывающими механизм выбора партнера, являются теория комплементарных потребностей Р. Уинча, инструментальная теория Р. Сентера, теория «стимул – ценность – роль» Б. Мурстейна, «круговая теория любви» А. Рейса, теория «фильтров» А. Кергоффа и К. Дэвиса (Султанова и Барыбина, 2019). При этом большинство эмпирических исследований сводится к тому, что на выбор влияют определенные субъективно значимые критерии, которым потенциальный партнер может как соответствовать, так и нет. Так даже в упомянутых нами наиболее авторитетных теориях можно выделить критерии, относительно которых совершается выбор: внешний вид, роль, социальный статус, ценности, комплементарность потребностей (Балакирева, 2022). Особое значение критерии выбора партнера приобретают в добрачный период отношений (Посысов, 2004). Исследования, в которых изучались предпочитаемые обоими полами характеристики, показали, что большинство людей хотят иметь физически привлекательных партнеров (Buss & Barnes, 1986), обладающих ценностями и убеждениями, сходными с их собственными (Byrne, 1971), и положительными личностными качествами (Kaplan & Anderson, 1973). Таким образом, по мнению исследователей большинство людей учитывают следующие критерии при выборе партнера:

1. Внешняя привлекательность/не привлекательность.
 2. Совпадение/не совпадение базовых ценностей, взглядов на мир.
 3. Субъективная положительность/отрицательность личностных качеств потенциального партнера.
- Baumard, André & Sperber (2013) выделяют четыре фактора-критерия, влияющих на выбор партнера:
- 1) степень щедрости и справедливости партнера;
 - 2) склонность потенциального партнера к сотрудничеству;
 - 3) моральный характер принимаемых партнером решений;
 - 4) намерения партнера.

Некоторые исследователи установили существенные различия в критериях, относительно которых принимается решение о выборе партнера у мужчин и женщин. Эволюционная теория половых различий основана на идее о том, что люди ищут партнеров с определенными характеристиками, необходимыми для решения адаптационных проблем, с которыми их предкам приходилось сталкиваться в процессе эволюции (Buss, 2007). Определенные способы поведения, которые увеличивали вероятность размножения, были сохранены. Так, поскольку репродуктивные затраты женщин (беременность и уход за ребенком и партнером) в перспективе развития отношений могут быть выше, чем у мужчин, можно ожидать, что женщины будут более осторожны и требовательны в отношении выбора партнера (Geary et al., 2004). Женщины обычно ценят физические качества в партнере, выбираемом на краткосрочный период, когда ожидаются низкие инвестиции в отношения и важны легко оцениваемые характеристики. Для долгосрочных отношений, помимо личностных характеристик, также приобретают значение черты, связанные с социальным статусом выбираемого партнера (Castro & Lopes, 2011). Исследования также показывают, что социально-экономические стандарты женщин в отношении партнеров определяются индивидуальными достижениями женщин, а также их классовым происхождением, т. е. в качестве критерия отбора партнера для женщин выступает соответствие (или же превосходство) социально-экономического статуса избранника в сравнении с её статусом (Townsend, 1989).

Согласно Pines (1999), люди выбирают в качестве партнеров других людей на основании критерия схожести или взаимодополняемости определенных характеристик. Так в качестве индивидуального критерия для выбора партнера можно рассматривать совпадение или несовпадение ценностных ориентаций, мотивов создания отношений личности и её потенциального избранника. Выбор партнера исходя из схожести ценностей и мотивов облегчает установление и поддержание отношений (Fletcher & Simpson, 2000). Bowen (1976) выдвигает гипотезу

о том, что основным критерием, по которому мы выделяем одного человека в качестве будущего партнера среди множества других, является схожесть степени дифференциации. Дифференциация – это взаимодействие и уравнивание индивидуализации и слияния, которые позволяют человеку функционировать как индивидуально, так и быть эмоционально связанным с другими (Knudson-Martin, 1994). Согласно Buss (1985), возраст, образование, раса, религия и этническое происхождение являются наиболее значимыми факторами, влияющими на отношения между партнерами. Взаимодополняемость определяется как завершение или уравнивание отношений или ситуации. Согласно Norwicki & Menheim (1991), притяжение усиливается не из-за различий в партнерах, а из-за взаимодополняющего характера некоторых их черт. Оказалось, что людей привлекают партнеры, с которыми они в общих чертах схожи по происхождению, ценностям, интересам, но которых они дополняют в других значимых и противоположных личностных аспектах (Wilson, 1989). Исследование Winch (1955) показало, что те переменные, которые обычно ассоциируются с теорией гомогамии (схожести) при выборе партнера, просто определяют «поле приемлемости», из которого каждый индивид затем выбирает партнера, который, вероятно, будет дополнять его на личностном уровне.

По мнению Kerckhoff & Davis (1962) в период выбора партнера действуют различные «фильтрующие факторы», т. е. критерии выбора партнера проявляются постепенно по мере развития отношений. Социальные атрибуты, как критерии, предположительно проявляются на ранней стадии, но ценности и потребности проявляются более отчетливо позже. В качестве первого фильтра или критерия авторы указывают возможность постоянных контактов с партнером или близость места жительства. Второй фильтр связан с возрастным критерием и критериями внешней привлекательности (Анцибор и Николоау, 2013). Следующие фильтры определяются схожестью или гомогамией людей в отношении социального статуса, ценностных ориентаций, мотивов создания отношений. Последний фильтр основан на выявлении взаимодополняющих потребностей (Анцибор и Николоау, 2013).

Таким образом, можно сказать, что теория фильтров является наиболее всеобъемлющей, поскольку учитывает сразу множество критериев, определяющих выбор партнера. По нашим представлениям иерархия таких критериев может отличаться от человека к человеку, хотя общие закономерности, конечно, могут сохраняться. Интересным является то, как люди определяют соответствие или не соответствие потенциального партнера определенным критериям. В случае традиционного знакомства, происходящего в очном формате, это вероятнее всего происходит в ходе непосредственного наблюдения за избранником в процессе коммуникации. Однако в случае интернет-знакомств нестандартный формат может вносить свои коррективы, проистекающие из особенностей взаимодействия в онлайн-режиме.

Отличительные черты интернет-знакомств. Процесс инициирования и развития отношений в онлайн-знакомствах может иметь долгосрочные перспективы для отношений. Платформы онлайн-знакомств утверждают, что они способствуют успеху в долгосрочных отношениях.

Шмидт (2023) описывает следующие неблагоприятные эффекты знакомств, происходящих в соответствующих сервисах. Активное использование сервисов онлайн-знакомств может привести к формированию поверхностного отношения к потенциальному партнеру, при котором большее значение придается внешним качествам. Это затрудняет настоящее взаимопонимание между партнерами. Кроме того, из-за избытка выбора возникает «парадокс выбора», что приводит к отсрочке настоящих свиданий в надежде найти более подходящую альтернативу. Суть этого явления в том, что большое количество альтернатив приводит к затруднению выбора и последующим сожалениям о своем выборе (Kuznetsov, 2023). В эксперименте D'Angelo & Toma (2017) доступ к большому количеству потенциальных партнеров в онлайн-сервисах заставлял людей чувствовать себя менее удовлетворенными своими решениями, что потенциально подрывало долгосрочные обязательства. Это объясняется следующими особенностями интернет-взаимодействия:

- анонимность и физическая непредставленность – эти особенности позволяют пользователям скрывать свою истинную личность и открывают возможность для конструирования альтернативных самопрезентаций. В результате виртуальное общение становится своеобразным пространством, где отсутствуют барьеры, характерные для общения в реальной жизни. Иногда люди представляют себя в интернете иными, чем они есть на самом деле – это так называемый идентификационный сдвиг. Это может касаться имени, возраста, пола, описания внешности и другой биографической информации. Причем формирование виртуальной личности начинается до начала общения. В различных системах интернет-коммуникации пользователи могут размещать информацию о себе, которая может быть как правдивой, так и заведомо ложной;
- отсутствие невербальной информации в сетевом общении влияет на процессы межличностного восприятия и может привести к стереотипизации и идентификации собеседника;
- нерегламентированность поведения в онлайн-коммуникации отражает свободу выбора в завязывании и разрыве контактов, что может привести к выражению альтернативных ролей и сценариев поведения. За счет этого возникает снижение психологического и социального риска в сетевом общении. Это может привести к аффективной раскрепощенности и меньшей ответственности за свои высказывания и поступки;

• альтернативные способы самовыражения: сетевая обстановка также создает возможность использования разнообразных способов коммуникации и самопрезентации. Использование смайликов и других средств выражения эмоций помогает компенсировать отсутствие невербальной обратной связи (Шабшин, 2005).

Однако не стоит полагать, что последствия интернет-знакомств исключительно отрицательные. Сасиорро с коллегами (2013) предположили, что люди, которые знакомятся со своим партнером онлайн более успешны в отношениях в долгосрочной перспективе, поскольку обладают более сильной мотивацией к вступлению в брак. Положительный эффект онлайн-знакомств для продолжительных отношений может также определяться характером информации, доступной при принятии решений о потенциальных партнерах (Rosenfeld, 2017). Могут быть и другие, еще не раскрытые объяснения успешности интернет-знакомств, такие как фильтрация, которую люди способны проводить, чтобы найти партнера, соответствующего их критериям идеальной пары. Такая предварительная фильтрация позволяет еще до начала общения выделить выборку потенциально подходящих партнеров по таким критериям, как пол, возраст, место жительства, интересы (Best & Delmege, 2012).

Еще одной отличительной чертой знакомств в интернете являются этапы развития отношений. В своем исследовании Sharabi & Caughlin (2017) выделяют следующие этапы развития отношений, начатых на сайте для знакомств:

1) тестирование рынка знакомств: большое количество претендентов позволило участникам накопить богатый опыт знакомств за короткий промежуток времени, прежде чем выбрать партнера. Опыт общения с другими людьми онлайн помог участникам исследования лучше понять, что они ищут в потенциальном партнере, и более целенаправленно подходить к людям, которых они выбрали для свидания;

2) начало отношений в сети: второй этап онлайн-знакомств охватывал процессы завязывания отношений с потенциальным партнером. На данном этапе осуществляется подбор наиболее приемлемых вариантов за счет действия алгоритмов приложения, сигналов привлечения и узнавания друг друга с помощью интернет-технологий. На первом этапе благодаря работе алгоритмов отбираются потенциальные партнеры. На следующем происходит более тщательный отбор претендентов на основании их сигналов привлечения внимания, к которым относятся фотографии и другая информация, представленная на сайте. Далее происходит вступление в онлайн-коммуникацию. Чтобы открыть каналы коммуникации, некоторые участники полагались на функции платформы, такие как «лайки», которые позволяли им сигнализировать о заинтересованности;

3) переход отношений в оффлайн пространство: третий этап онлайн-знакомств ознаменовался переходом отношений участников от онлайн-знакомств к личной встрече. Этот этап включал три подкатегории: ожидания от первого свидания, взаимодействие на первом свидании, прогнозы на будущее;

4) развитие отношений за пределами интернета: заключительный этап онлайн-знакомств касался развития отношений участников за пределами платформы. Этот этап включал в себя три стадии:

а) использование как онлайн, так и офлайн формата коммуникации;

б) развитие отношений за счет постепенного увеличения совместимости;

в) уход из сайтов знакомств – в какой-то момент развития отношений все участники должны были принять решение о выходе из онлайн-знакомств и закрытии своих аккаунтов.

Мы приходим к выводу, что на выбор одного человека из множества других влияет соответствие или несоответствие потенциального партнера субъективному множеству критериев. В случае знакомств на онлайн-платформах некоторые критерии учитываются сервисом еще на этапе регистрации пользователя, благодаря чему алгоритмы подбирают ему выборку потенциально подходящих партнеров. Однако вопрос о том, что в дальнейшем способствует выбору одного человека из выборки уже потенциально подходящих, остается открытым. В связи с этим **цель нашего исследования** мы видим в установлении наиболее распространенных среди женщин факторов выбора потенциального партнера в ситуации интернет-знакомств.

Материалы и методы

Женщинам, согласившимся принять участие в исследовании, предлагалось ответить на следующие вопросы анкеты опросника:

1. Имеете ли Вы опыт романтических знакомств на сайтах знакомств, в мобильных приложениях для знакомства?

2. На каких сайтах, платформах Вы были зарегистрированы?

3. С каким количеством потенциальных партнеров Вам удалось познакомиться?

4. Какие у Вас были цели знакомства?

5. Что было решающим при выборе, с каким именно мужчиной Вы встретитесь в жизни?

6. Что было впоследствии онлайн-знакомства?

7. Ваше отношение: можно ли на сайте знакомств найти партнера для брака?

8. Какие у Вас есть опасения в отношении знакомств с использованием сервисов?

Данная анкета является переведенной версией анкеты, используемой Sharabi (2024) в её исследовании долгосрочного эффекта интернет-знакомств. Сбор данных проводился с применением сервиса сбора данных Google Forms. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

В качестве методов статистической обработки данных нами применялся частотный анализ с применением биномиального критерия, точный критерий Фишера, коэффициент сопряженности. Для анализа данных была использована программа статистической обработки SPSS Statistica.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие женщины, имеющие опыт создания романтических отношений в результате использования сервисов интернет-знакомств, в возрасте от 18 до 60 лет в количестве 61 человек (18–25 лет $n = 12$; 26–35 лет $n = 16$; 36–45 лет $n = 20$; 46–60 лет $n = 13$). Данная категория пользователей сервисов знакомств представляется нам наиболее заинтересованной в создании романтических, а впоследствии и брачных отношений. Также выбор данной категории обусловлен тем, что женщины в большей мере подвержены более серьезным в социальном плане последствиям ошибки в выборе партнера (Плешакова, 2024). Все женщины, поучаствовавшие в нашем исследовании, имели опыт интернет-знакомств. Причем больше половины женщин (37) познакомились лишь с 1–10 мужчинами, что видно на рисунке 1.

Рисунок 1

Количество потенциальных партнеров, с которыми удалось познакомиться респонденткам



Учитывая критическое значение биномиального критерия, которое при выборке при $n = 61$ соответствует $m_{\text{крит}} = 37$, можно сделать вывод, что для женщин характерно при первичном отборе выбирать до 10 потенциальных партнеров. Здесь стоит сделать акцент на том, что алгоритмы любого сервиса предоставляют пользователю гораздо больший выбор альтернатив. Следовательно, можно сделать вывод, что женщины уже на первом этапе фильтрации достаточно избирательны и осторожны, что также подтверждается опасениями, которые высказывали респонденты. Среди всех участников исследования только две высказали отсутствие опасений во время онлайн-знакомств, остальные же указывали от одного до четырех опасений. На рисунке 2 представлена частота встречаемости различных опасений. Так, можно заметить, что большинство девушек в качестве одного из своих страхов чаще всего указывает страх не встретить подходящего партнера, на втором месте по частоте находится страх быть обманутой, а на третьем – быть разочарованной. Реже всего девушки указывают такие опасения, как «быть непонятой», «потратить время впустую», «быть использованной».

Интересным также является наблюдение, что страхи быть обманутой и не встретить подходящего партнера чаще всего выступают как единственные опасения, в то время как страх быть разочарованной чаще идет в связке со страхом не встретить подходящего партнера (таблица 1).

Рисунок 2

Частота встречаемости различных опасений в отношении интернет-знакомств у женщин

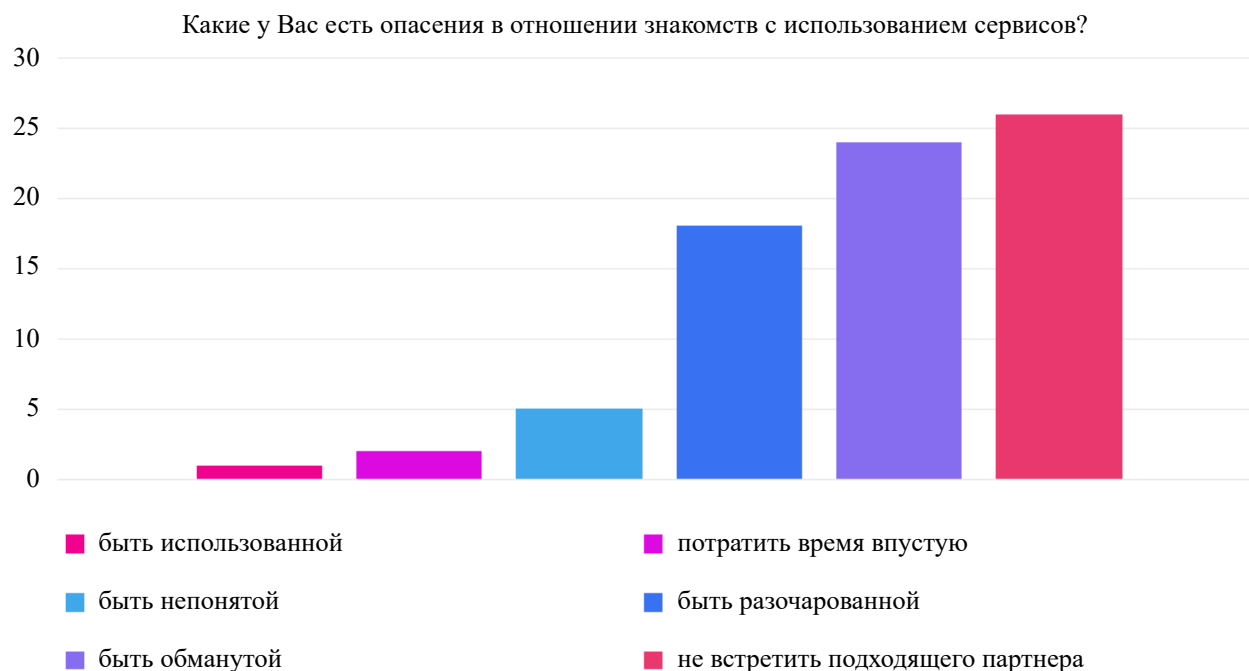


Таблица 1

Частота встречаемости различных ответов на вопрос о том, какие опасения есть в отношении интернет-знакомств

Опасения	Частота	Процент встречаемости
Быть использованной	1	2 %
Быть непонятой	3	5 %
Быть непонятой, не встретить подходящего партнёра	1	2 %
Быть обманутой	18	30 %
Быть обманутой, быть непонятой, быть разочарованной, не встретить подходящего партнёра	1	2 %
Быть обманутой, быть разочарованной	2	3 %
Быть обманутой, быть разочарованной, не встретить подходящего партнёра	1	2 %
Быть обманутой, не встретить подходящего партнёра	3	5 %
Быть разочарованной	7	11 %
Быть разочарованной, не встретить подходящего партнёра	8	13 %
Не встретить подходящего партнёра	12	20 %
Потратить время	2	3 %
Нет опасений	2	3 %

Помимо опасений респонденты отмечают также множество различных целей использования сервисов знакомств (таблица 2). Так, можно отметить, что наиболее часто встречаемыми целями использования сервисов знакомств являются вступление в брак или романтические отношения.

Таблица 2

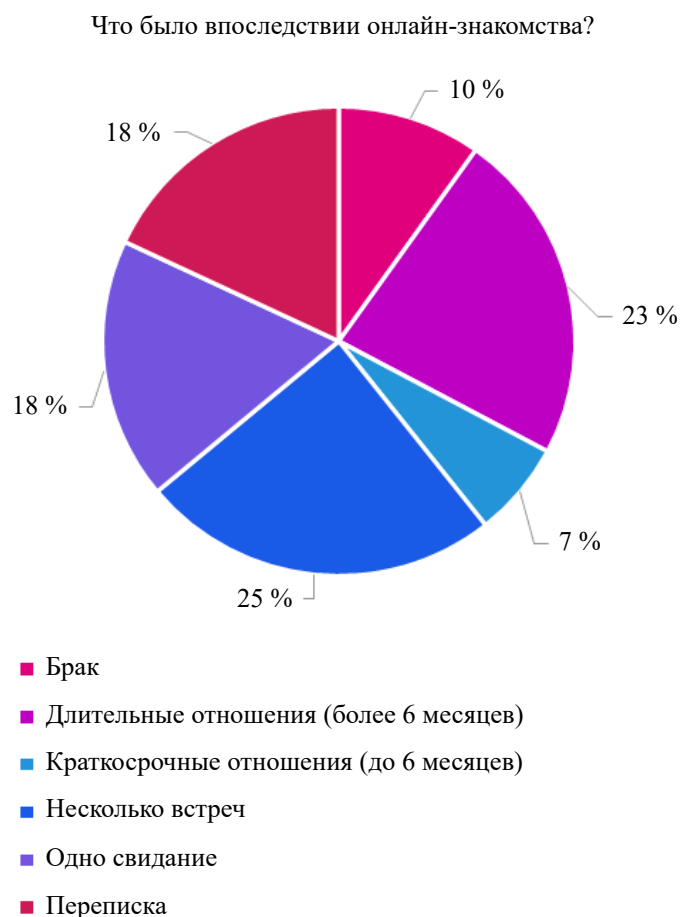
Частота встречаемости различных ответов на вопрос о том, какие цели женщины преследуют, когда используют сервисы знакомств

Цели	Частота	Процент встречаемости
Вступление в брак	24	39 %
Вступление в брак, Дружеские отношения	2	3 %
Вступление в брак, Романтические встречи	4	7 %
Вступление в брак, Романтические встречи, Дружеские отношения	2	3 %
Вступление в брак, Романтические встречи, Сексуальные отношения	1	2 %
Дружеские отношения	2	3 %
Любопытство	1	2 %
Романтические встречи	16	26 %
Романтические встречи, Дружеские отношения	4	7 %
Романтические встречи, Сексуальные отношения	4	7 %
Романтические встречи, Сексуальные отношения, Дружеские отношения, беседа	1	2 %

В качестве последствий интернет-знакомств женщины выделяли просто переписку, одно свидание, несколько встреч, краткосрочные отношения, длительные отношения, брак. Здесь стоит уточнить, что в качестве главного последствия интернет-знакомства у каждой девушки отдельно мы рассматривали наиболее значимый результат, поскольку нам представляется логичным, что если женщина вступила в брачные отношения с партнером, выбранным на сайте знакомств, то до этого они проходили стадии и одного свидания, и длительных отношений. Частота встречаемости различных последствий интернет-знакомств среди респонденток представлена на рисунке 3.

Рисунок 3

Частота встречаемости последствий онлайн-знакомств

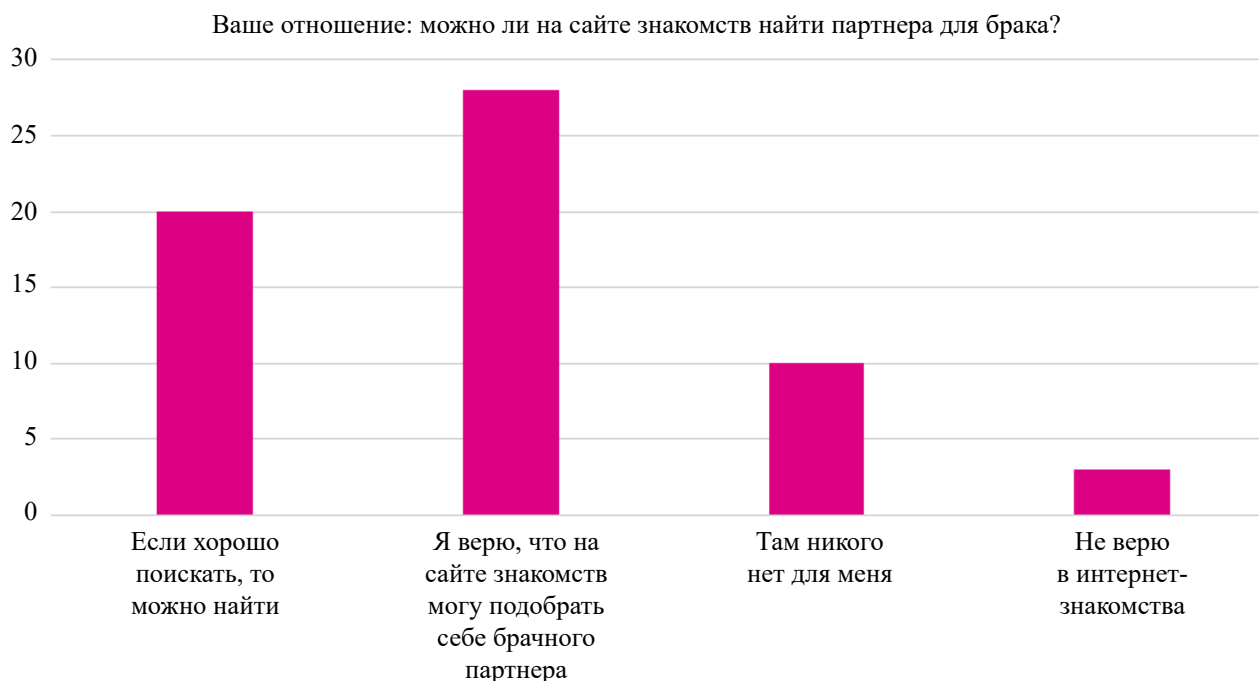


Установлено, что чаще всего интернет-знакомства приводят к нескольким встречам между женщиной и выбранным ею потенциальным партнером. В 23 % случаев женщины вступали в длительные отношения с выбранным на сайте знакомств партнером. Реже всего интернет-знакомства приводили к браку, однако также стоит учитывать, что уже начатые с выбранным партнером отношения в перспективе также могут закончиться созданием семьи.

Кроме того, мы просили женщин оценить возможность найти себе партнера на сайте-знакомств. Исходя из данных, представленных на рисунке 4, можно сделать вывод, что большинство женщин видят смысл в использовании сервисов знакомств, поскольку считают, что там можно встретить подходящего партнера.

Рисунок 4

Частота встречаемости положительного и отрицательного отношения к возможностям использования сервисов знакомств



В общей сложности 48 женщин в нашей выборке считает возможным найти партнера с помощью сайтов или приложений, что, учитывая критическое значение биномиального критерия $m_{\text{крит}} = 37$, говорит нам о том, что женщины положительно настроены в отношении использования сервисов знакомств.

Наиболее интересующими нас являлись ответы на вопрос о том, что поспособствовало выбору конкретного человека для встречи в реальной жизни. Исследование факторов, способствующих первой встрече в очном формате, является для нас важным. После данного события отношения начинают развиваться в более традиционном формате, согласно этапам развития отношений, начатых благодаря сервисам знакомств. То есть выбор потенциального партнера, с которым женщина пойдет на реальное свидание, является наиболее важным в случае интернет-знакомств.

Многие женщины указывали сразу несколько факторов, повлиявших на выбор того, какой именно потенциальный партнер пойдет с ними на свидание. Среди этих факторов были такие, как:

- фотографии;
- дополнительная информация из других ресурсов (соцсети, мессенджер и т. д.);
- информация на сайте о партнере;
- то, каким человек демонстрировал себя в ходе переписки.

Как уже было сказано, женщины указывают сразу несколько причин, повлиявших на принятое решение, однако наиболее часто среди всего множества звучало то, что на женщин повлияло то, каким потенциальный партнер оказывался в процессе коммуникации (рисунок 5).

Учитывая критическое значение биномиального критерия $m_{\text{крит}} = 37$ при $n = 61$, можно сказать, что основным фактором, влияющим на выбор определенного мужчины, является то, как он проявлял себя в ходе диалога. Наименьшее значение при этом для женщин имеет информация, которую можно найти о мужчине на сторонних ресурсах.

Далее нами была составлена таблица сопряженности (таблица 3), учитывающая факторы, определившие очную встречу, и опыт женщин после знакомства.

Рисунок 5

Частота встречаемости различных причин выбора конкретного мужчины для встречи

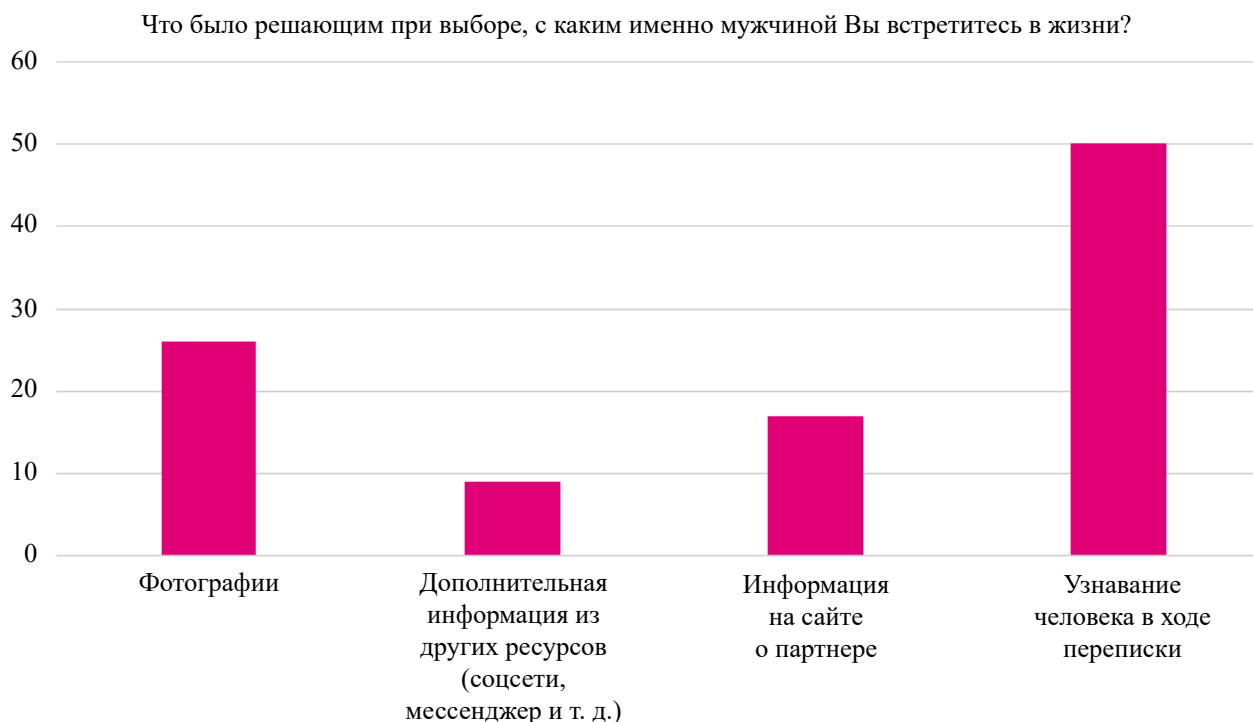


Таблица 3

Таблица сопряженности по факторам, влияющим на выбор, и последствиям интернет-знакомств

Факторы встречи	Брак	Длит. отнош.	Кратк. отнош.	Пара встреч	Свидание	Переписка	Итог
Доп. инф-ция	0	0	0	1	1	0	2
Инф-ция на сайте	0	0	1	0	1	0	2
Узнавание человека в ходе переписки	1	12*	2	7	5	4	31
Узнавание	0	0	0	0	0	1	1
Доп. инф-ция	0	0	0	2	0	0	2
Узнавание	0	0	0	0	1	0	1
Инф-ция на сайте	0	0	0	1	1	3	5
Фотографии	0	0	0	0	1	0	1
Доп. инф-ция	5*	0	1	1	1	1	9
Фотографии	0	2	0	2	1	1	6
Узнавание	0	0	0	1	0	1	2
Инф-ция на сайте	0	0	0	0	0	1	1
Фотографии	0	0	0	1	0	1	2
Узнавание	0	0	0	0	0	0	0
Инф-ция на сайте	0	0	0	0	0	0	0
Доп. инф-ция	0	0	0	0	0	0	0
Доп. инф-ция	0	0	0	0	0	0	0
Итог	6	14	4	15	11	11	61

Для установления статистически значимой взаимосвязи между фактором выбора партнера и результатом интернет-знакомства нами использовался точный критерий Фишера, а также коэффициент сопряженности. Учи-

тывая уровень значимости $p = 0,016 < 0,05$, полученный в результате расчета точного критерия Фишера, можно сделать вывод о существовании связи между факторами выбора потенциального партнера и результатами интернет-знакомств. Также учитывая коэффициент сопряженности, который равен 0,72 при $p = 0,024$, нами установлено, что эта связь довольно тесная. Обратим также внимание на отмеченные в таблице сопряженности частоты. Можно заметить, что женщины, находящиеся в длительных отношениях в результате интернет-знакомств, чаще отбирали партнера исходя из того, каким партнер демонстрировал себя в ходе переписки. При этом женщины, вступившие в брак, при отборе потенциального партнера чаще учитывали не только то, какой партнер в общении, но и то, как он выглядит.

Обсуждение результатов

В ходе проведенного эмпирического исследования нами было установлено, что женщины, использующие сервисы знакомств, достаточно избирательны. Из всего многообразия мужчин, которых предлагают сервисы, женщины начинают знакомство с 1–10 мужчинами. Этот факт может объясняться тем, что, как установили Frohlick & Migliardi (2011), женщины склонны менять свою идентичность с помощью интернет-знакомств, поскольку так они становятся более уверенными в себе, разборчивыми и контролирующими свою романтическую жизнь. То есть, несмотря на выявленный нами в большей степени положительный настрой женщин в отношении возможностей использования сервисов знакомств, они предпочитают дополнительно фильтровать всех предложенных мужчин сами, не полагаясь исключительно на работу алгоритмов. Это может быть вызвано, по-нашему мнению, как минимум тремя причинами. Во-первых, во время просмотра анкет на сервисах знакомств женщинам не нужно вступать в непосредственный контакт с каждым мужчиной, соответственно, они не испытывают тех сложностей, которые возникли бы в случае, если бы отказывать пришлось в реальной жизни. Во-вторых, по данным Черняевой (2010), женщины ведут поиск партнера на сервисах знакомств более осторожно, поскольку не хотят создавать впечатление легкомысленной женщины. В-третьих, на столь небольшую выборку отобранных для начала общения мужчин могут влиять обозначенные нами опасения женщин.

Нами установлено, что женщины в основном боятся не встретить подходящего мужчину и быть обманутыми. Данные опасения вероятнее всего возникают из-за высокой степени анонимности пользователей сервисов для знакомств. Gibbs, Ellison & Heino (2006) утверждают, что многие люди сосредотачиваются на сознательном построении идентичности в анкетах в сервисах знакомств, где существуют «изолированные варианты самопрезентации» для управления впечатлением, что усложняет отделение правды от лжи в интернете. Авторы также утверждают, что пользователи часто создают профили, которые отражают свое идеальное, а не реальное Я, что приводит к формированию подозрительности и в отношении информации в анкетах других людей. По данным Поляковой (2020), около 80 % людей, использующих сервисы знакомств, считают, что другие пользователи пишут частично достоверную информацию о себе. Интерес представляет также тот факт, что мужчины, по данным автора, чаще врут в своих анкетах, нежели женщины, что делает опасения женщин более оправданными. Также выделяют препятствия, мешающие использованию сервисов знакомств, сходные тем, которые продемонстрировали наши респондентки в качестве опасений: убеждение в неестественности и постыдности такого способа поиска партнера; страх признать себя неспособным найти партнера другим, более «нормальным» способом; необходимость просматривать большое количество вариантов для выбора подходящего; различия между заявленными пользователями характеристиками и реальностью; опасения относительно личной безопасности и конфиденциальности данных (Шмидт, 2023).

Нами также исследовались факторы выбора одного потенциального партнера из множества других. Причем под выбором мы понимаем избрание того потенциального партнера, с которым женщина готова встретиться в реальной жизни. Мы исследовали именно этот акт выбора, поскольку обычно все начинается с первого свидания, назначение которого является одним из самых ранних признаков возможности завязывания более серьезных отношений (Joel et al., 2017). Для отношений, возникающих на сайтах знакомств, возможно, наиболее значимой вехой в развитии является то, что партнеры решают встретиться лицом к лицу в первый раз. Существующие исследования показывают, что первая встреча действительно является поворотным моментом в онлайн-знакомствах, способным изменить траекторию развития отношений (Ramirez et al., 2015). Нами установлено, что решающим фактором для большинства женщин, принимавших решение о встрече с потенциальным партнером, было то, как он проявлял себя в переписке. Интересно, что в похожем исследовании Sharabi (2024) наиболее значимым фактором принятия такого решения был внешний вид претендентов, оцениваемый по фотографии. Мы можем предположить, что это различие может быть обусловлено гендерным аспектом, поскольку в нашем исследовании принимали участие только женщины. Как было описано ранее, для мужчин внешний вид избранницы оказывается значим ввиду эволюционно заложенного механизма выбирать именно ту партнершу, которая, судя по внешнему виду, может родить здорового ребенка (Kenrick et al., 1993). Внешний вид мужчин не так важен для женщин, потому что мужская фертильность зависит от продолжительности жизни, она медленно снижается с возрастом и не проявляется через физические характеристики (Kenrick et al., 1993). Выбор женщин также указывает на предпочтение похожих партнеров, что тоже становится очевидным в ходе коммуникации. Это не сводит на

нет важность внешних характеристик мужчины, но поскольку сходство важно для поддержания долгосрочных отношений, женщины могут адаптировать свои предпочтения относительно внешнего вида мужчины для блага отношений (Buston & Emlen, 2003).

Решающая роль особенностей переписки с потенциальным партнером для женщин, принимавших участие в нашем исследовании, можно объяснить тем, что субъективно важные для женщин критерии отбора могут быть обозначены в анкете лишь частично. Изначально сервис подбирает потенциально подходящих женщинам партнеров за счет работающей системы фильтрации и алгоритмов. Однако Frost с коллегами (2008) утверждают, что возможность фильтрации в сервисах ограничена, поскольку предоставляется только по доступным для поиска признакам, таким как доход, возраст, место проживания, религиозные убеждения, в то время как на самом деле людям больше хотелось бы учитывать «эмпирические признаки», такие как юмор и взаимопонимание. То есть для женщин большую важность представляют те характеристики, которые можно оценить только в процессе общения. Так, например, в большинстве культур женщины считают честность, трудолюбие и образование более важными, чем мужчины. Женщины выбирают мужчин с хорошим чувством юмора в качестве постоянных партнеров. Это можно объяснить идеей о том, что юмор указывает на креативность и доброту мужчины (Miller, 2000). Все вышеуказанные особенности в большей степени раскрываются именно в процессе общения.

Walther & Parks (2002) утверждают, что центральное противоречие интернет-знакомств заключалось том, может ли компьютерно-опосредованная коммуникация когда-либо быть столь же эффективной в сравнении с общением лицом к лицу, учитывая, что важные сигналы, такие как невербальные характеристики, не учитываются. Walther & Parks (2002) предполагают, что в ходе онлайн общения, характеризующегося отказом от невербальных сигналов, коммуниканты ищут дополнительные информационные сигналы, которые доступны, например, через содержание и стиль сообщений, время ответов. Sharabi & Caughlin (2017) предполагают, что, учитывая возможную недостоверность информации, предоставляемой сервисами, коммуниканты используют информацию, получаемую в переписке, в качестве гарантии для определения достоверности идентификационных сигналов. Таким образом, то, как потенциальный партнер проявляет себя в ходе переписки, способствует отказу от опасений, что делает возможность назначения первого свидания более реальной.

Также нами установлено, что между факторами выбора и последствиями интернет-знакомств существует тесная связь. Это подтверждается данными Sharabi & Caughlin (2017), которые считают, что несмотря на возможную эффективность онлайн-знакомств, истинные стратегии выбора партнера на сайтах для этого могут иметь значение для будущего успеха отношений. Как нами было отмечено, важнейшим предикатом дальнейшего развития отношений является то, как прошло первое свидание. По мнению Sharabi & Caughlin (2017) успех первого свидания зависит от общения и раскрытия информации, произошедшего до перехода в очный режим. Также нами выявлено, что женщины, вступившие в брак в результате интернет-знакомства, отбирали своего партнера, исходя из его фотографий и того, как он проявлял себя в общении. Можно предположить, что данные факторы выбора были обусловлены большей мотивацией женщин создать семью. В результате этого у них появлялась необходимость оценивать внешние признаки здоровья потенциального партнера. Женщины обращают внимание на внешний вид только для оценки признаков здоровья потенциального партнера (Kenrick et al., 1993).

Заключение. Таким образом, проведенное нами исследование доказывает влияние факторов выбора партнера в ситуации интернет-знакомств на вероятность создания долгосрочных романтических отношений. Нами установлено, что женщины, использующие сервисы знакомств, в большинстве своем стремятся найти партнера для брака и романтических отношений. Также установлено, что большинство женщин боятся не найти подходящего партнера на сервисах знакомств, а также остаться обманутой. В результате нами выполнена цель исследования и установлено, что главным фактором, влияющим на выбор женщиной потенциального партнера в ситуации интернет-знакомств, является то, как проявлял себя мужчина в ходе общения.

Список литературы

- Анцибор, Л., и Николоау, А. (2013). Теоретические подходы к проблеме выбора брачного партнёра. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 9(69), 154–161.
- Балакирева, М. А. (2022). Значимость критериев выбора брачного партнёра при создании брачных отношений. В *Психология личностного взаимодействия в современном обществе. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (С. 79–85). Издательский дом «Среда».
- Плешакова, Е. В. (2024). Семейные ценности, придающие относительную универсальность субъективности «смыслового выбора» супруга женщиной на этапе создания семьи. *Мир науки. Педагогика и психология*, 12(2).
- Полякова, О. О. (2020). Особенности использования сайтов знакомств в брачно-семейном поведении населения. В *Социальные процессы современной России: материалы международной научно-практической конференции* (С. 600–603). Издательство НИСОЦ.
- Посысоев, Н. Н. (2004). *Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие*. ВЛАДОС-Пресс.
- Султанова, И. В., и Барыбина, А. И. (2019). Психологические аспекты личностных факторов при выборе брачного партнёра у студенческой молодёжи. *Гуманитарно-педагогическое образование*, 5(4), 178–185.

- Черняева, К. О. (2010). Культурная идентификация в социальных сетях Интернета. *Вестник поволжской академии государственной службы*, 1(22), 209–214.
- Шабшин, И. И. (2005). О психологических особенностях общения в интернете. *Московский психотерапевтический журнал*, 1(44), 158–182.
- Шмидт, Д. А. (2023). Мотивация пользования сервисами онлайн-знакомств. В *Актуальные проблемы современной социальной психологии и ее отраслей. Сборник научных трудов* (С. 884–892). Институт психологии РАН.
- Barclay, P. (2016). Biological markets and the effects of partner choice on cooperation and friendship. *Current Opinion in Psychology*, 7, 33–38. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.07.012>
- Baumard, N., André, J. B., & Sperber, D. (2013). A mutualistic approach to morality: the evolution of fairness by partner choice. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(1), 59–78. <https://doi.org/10.1017/s0140525x11002202>
- Best, K., & Delmege, S. (2012). The filtered encounter: online dating and the problem of filtering through excessive information. *Social Semiotics*, 22(3), 237–258. <https://doi.org/10.1080/10350330.2011.648405>
- Bowen, M. (1976). Theory and practice in psychotherapy. In P. J. Guerin (Ed.) *Family Therapy: Theory and Practice* (pp. 42–90). Gardiner Press.
- Buss, D. (1985). Human mate selection. *American Scientist*, 73(1), 47–51.
- Buss, D. (2007) The Evolution of Human Mating. *Acta Psychologica Sinica*, 39(3), 502–512.
- Buss, D. M., & Barnes, M. (1986). Preferences in human mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 559–570.
- Buston, P. M., & Emlen, S. T. (2003). Cognitive processes underlying human mate choice: The relationship between self-perception and mate preference in Western society. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 8805–8810. <https://doi.org/10.1073/pnas.1533220100>
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. Academic Press.
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., Gonzaga, G. C., Ogburn, E. L., & VanderWeele, T. J. (2013). Marital satisfaction and break-ups differ across on-line and off-line meeting venues. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(25), 10135–10140. <https://doi.org/10.1073/pnas.1222447110>
- Castro, F. N., & Lopes, F. A. (2011). Romantic preferences in Brazilian undergraduate students: From the short term to the long term. *Journal of Sex Research*, 48(5), 479–485. <https://doi.org/10.1080/00224499.2010.506680>
- D'Angelo, J. D., & Toma, C. L. (2017). There are plenty of fish in the sea: The effects of choice overload and reversibility on online daters' satisfaction with selected partners. *Media Psychology*, 20(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121827>
- Fletcher, G. J., & Simpson, J. A. (2000). Ideal standards in close relationships: Their structure and functions. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 102–105. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00070>
- Frohlick, S., & Migliardi, P. (2011). Heterosexual profiling: Online dating and 'becoming' heterosexualities for women aged 30 and older in the digital era. *Australian Feminist Studies*, 26(67), 73–88. <https://doi.org/10.1080/08164649.2010.546329>
- Frost, J., Chance, Z., Norton, M. I., & Ariely, D. (2008). People are experience goods: Improving online dating with virtual dates. *Journal of Interactive Marketing*, 22(1), 51–61. <https://doi.org/10.1002/dir.20106>
- Geary, D. C., Vigil, J., & Byrd-Craven, J. (2004). Evolution of human mate choice. *Journal of Sex Research*, 41(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/00224490409552211>
- Gibbs, J. L., Ellison, N. B., & Heino, R. D. (2006). Self-presentation in online personals: The role of anticipated future interaction, self-disclosure, and perceived success in Internet dating. *Communication Research*, 33(2), 152–177. <https://doi.org/10.1177/0093650205285368>
- Hammerstein, P., & Noë, R. (2016). Biological trade and markets. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371(1687), 20150101. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0101>
- Joel, S., Eastwick, P. W., & Finkel, E. J. (2017). Is romantic desire predictable? Machine learning applied to initial romantic attraction. *Psychological Science*, 28(10), 1478–1489. <https://doi.org/10.1177/0956797617714580>
- Kaplan, M. F., & Anderson, N. H. (1973). Information integration theory and reinforcement theory as approaches to interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(3), 301–312. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0035112>
- Kenrick, D. T., Groth, G. E., Trost, M. R., & Sadalla, E. K. (1993). Integrating evolutionary and social exchange perspectives on relationships: Effects of gender, self-appraisal, and involvement level on mate selection criteria. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 951–969. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.951>
- Kerckhoff, A. C., & Davis, K. E. (1962). Value consensus and need complementarity in mate selection. *American Sociological Review*, 27(3), 295–303. <https://doi.org/10.2307/2089791>
- Knudson-Martin, C. (1994). The female voice: Applications to Bowen's family systems theory. *Journal of Marital and Family Therapy*, 20(1), 35–46. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1994.tb01009.x>
- Kuznetsov, V. O. (2023). The problem of choosing a marital partner in social media development. In *Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности* (Р. 103–109). Издательство АЛЕФ.
- Miller, G. (2000). *The mating mind: How sexual choice shaped the evolution of human nature*. Doubleday.

- Norwicki, S. Jr., & Menheim, S. (1991). Interpersonal complementarity and time of interaction in female relationships. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 322–333. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90023-J](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90023-J)
- Pines, A. M. (1999). *Falling in love. Why we choose the lovers we choose*. Routledge.
- Ramirez, A., Bryant, E. M., Fleuriet, C., & Cole, M. (2015). When online dating partners meet offline: The effect of modality switching on relational communication between online daters. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(1), 99–114. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12101>
- Rosenfeld, M. J. (2017). Marriage, choice, and couplehood in the age of the internet. *Sociological Science*, 4(20), 490–510. <http://dx.doi.org/10.15195/v4.a20>
- Sharabi, L. L. (2024). The enduring effect of internet dating: Meeting online and the road to marriage. *Communication Research*, 51(3), 259–284. <http://dx.doi.org/10.1177/00936502221127498>
- Sharabi, L. L., & Caughlin, J. P. (2017). What predicts first date success? A longitudinal study of modality switching in online dating. *Personal Relationships*, 24(2), 370–391. <http://dx.doi.org/10.1111/perc.12188>
- Townsend, J. M. (1989). Mate selection criteria. *Ethology and Sociobiology*, 10(4), 241–253. [http://dx.doi.org/10.1016/0162-3095\(89\)90002-2](http://dx.doi.org/10.1016/0162-3095(89)90002-2)
- Walther, J. B., & Parks, M. R. (2002). Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships. In M. L. Knapp & J. A. Daly (eds.) *Handbook of interpersonal communication* (P. 529–563). Sage.
- Wilson, W. (1989). Brief resolution of the issue of similarity versus complementarity in mate selection using height preference as a model. *Psychological Reports*, 65(2), 387–393.
- Winch, R. F. (1955). The theory of complementary needs in mate selection: final results on the test of the general hypothesis. *American Sociological Review*, 20(5), 552–555.

References

- Antsibor, L., & Nicolau, A. (2013). Theoretical approaches to the problem of choosing a marriage partner. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 9(69), 154–161. (In Russ.)
- Barclay, P. (2016). Biological markets and the effects of partner choice on cooperation and friendship. *Current Opinion in Psychology*, 7, 33–38. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.07.012>
- Balakireva, M. A. (2022). Znachimost' kriteriev vybora brachnogo partnora pri sozdanii brachnykh otnoshenii. *Psychology of Personal Interaction in Modern Society. Psychology of personal interaction in modern society. Collection of materials of the I All-Russian scientific-practical conference with international participation* (P. 79–85). Publishing house "Sreda". (In Russ.)
- Baumard, N., André, J. B., & Sperber, D. (2013). A mutualistic approach to morality: the evolution of fairness by partner choice. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(1), 59–78. <https://doi.org/10.1017/s0140525x11002202>
- Best, K., & Delmege, S. (2012). The filtered encounter: online dating and the problem of filtering through excessive information. *Social Semiotics*, 22(3), 237–258. <https://doi.org/10.1080/10350330.2011.648405>
- Bowen, M. (1976). Theory and practice in psychotherapy. In P. J. Guerin (Ed.) *Family Therapy: Theory and Practice* (pp. 42–90). Gardiner Press.
- Buss, D. (1985). Human mate selection. *American Scientist*, 73(1), 47–51.
- Buss, D. (2007) The Evolution of Human Mating. *Acta Psychologica Sinica*, 39(3), 502–512.
- Buss, D. M., & Barnes, M. (1986). Preferences in human mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 559–570.
- Buston, P. M., & Emlen, S. T. (2003). Cognitive processes underlying human mate choice: The relationship between self-perception and mate preference in Western society. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 8805–8810. <https://doi.org/10.1073/pnas.1533220100>
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. Academic Press.
- Chernyaeva, K. O. (2010). Cultural identification in social networks of the Internet. *Bulletin of the Volga Region Academy of Public Service*, 1(22), 209–214. (In Russ.)
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., Gonzaga, G. C., Ogburn, E. L., & VanderWeele, T. J. (2013). Marital satisfaction and break-ups differ across on-line and off-line meeting venues. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(25), 10135–10140. <https://doi.org/10.1073/pnas.1222447110>
- Castro, F. N., & Lopes, F. A. (2011). Romantic preferences in Brazilian undergraduate students: From the short term to the long term. *Journal of Sex Research*, 48(5), 479–485. <https://doi.org/10.1080/00224499.2010.506680>
- D'Angelo, J. D., & Toma, C. L. (2017). There are plenty of fish in the sea: The effects of choice overload and reversibility on online daters' satisfaction with selected partners. *Media Psychology*, 20(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121827>
- Fletcher, G. J., & Simpson, J. A. (2000). Ideal standards in close relationships: Their structure and functions. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 102–105. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00070>
- Frohlick, S., & Migliardi, P. (2011). Heterosexual profiling: Online dating and 'becoming' heterosexualities for women aged 30 and older in the digital era. *Australian Feminist Studies*, 26(67), 73–88. <https://doi.org/10.1080/08164649.2010.546329>

- Frost, J., Chance, Z., Norton, M. I., & Ariely, D. (2008). People are experience goods: Improving online dating with virtual dates. *Journal of Interactive Marketing*, 22(1), 51–61. <https://doi.org/10.1002/dir.20106>
- Geary, D. C., Vigil, J., & Byrd-Craven, J. (2004). Evolution of human mate choice. *Journal of Sex Research*, 41(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/00224490409552211>
- Gibbs, J. L., Ellison, N. B., & Heino, R. D. (2006). Self-presentation in online personals: The role of anticipated future interaction, self-disclosure, and perceived success in Internet dating. *Communication Research*, 33(2), 152–177. <https://doi.org/10.1177/0093650205285368>
- Hammerstein, P., & Noë, R. (2016). Biological trade and markets. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371(1687), 20150101. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0101>
- Joel, S., Eastwick, P. W., & Finkel, E. J. (2017). Is romantic desire predictable? Machine learning applied to initial romantic attraction. *Psychological Science*, 28(10), 1478–1489. <https://doi.org/10.1177/0956797617714580>
- Kaplan, M. F., & Anderson, N. H. (1973). Information integration theory and reinforcement theory as approaches to interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(3), 301–312. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0035112>
- Kenrick, D. T., Groth, G. E., Trost, M. R., & Sadalla, E. K. (1993). Integrating evolutionary and social exchange perspectives on relationships: Effects of gender, self-appraisal, and involvement level on mate selection criteria. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 951–969. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.951>
- Kerckhoff, A. C., & Davis, K. E. (1962). Value consensus and need complementarity in mate selection. *American Sociological Review*, 27(3), 295–303. <https://doi.org/10.2307/2089791>
- Knudson-Martin, C. (1994). The female voice: Applications to Bowen's family systems theory. *Journal of Marital and Family Therapy*, 20(1), 35–46. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1994.tb01009.x>
- Kuznetsov, V. O. (2023). The problem of choosing a marital partner in social media development. In *Challenges of globalization and development of digital society in the conditions of new reality* (P. 103–109). ALEF Publishing House.
- Miller, G. (2000). *The mating mind: How sexual choice shaped the evolution of human nature*. Doubleday.
- Norwicki, S. Jr., & Menheim, S. (1991). Interpersonal complementarity and time of interaction in female relationships. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 322–333. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90023-J](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90023-J)
- Pines, A. M. (1999). *Falling in love. Why we choose the lovers we choose*. Routledge.
- Pleshakova, E. V. (2024). Family values that give relative universality to the subjectivity of the subjectivity of a woman's "meaningful choice" of a spouse at the stage of family creation. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12(2). (In Russ.)
- Polyakova, O. O. (2020). Features of the use of dating sites in the marriage and family behavior of the population. In *Social processes of modern Russia: materials of the international scientific-practical conference* (P. 600–603). NISOC Publishing House. (In Russ.)
- Posysoev, N. N. (2004). *Fundamentals of family psychology and family counseling: textbook*. VLADOS-Press. (In Russ.)
- Ramirez, A., Bryant, E. M., Fleuriet, C., & Cole, M. (2015). When online dating partners meet offline: The effect of modality switching on relational communication between online daters. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(1), 99–114. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12101>
- Rosenfeld, M. J. (2017). Marriage, choice, and couplehood in the age of the internet. *Sociological Science*, 4(20), 490–510. <http://dx.doi.org/10.15195/v4.a20>
- Sharabi, L. L. (2024). The enduring effect of internet dating: Meeting online and the road to marriage. *Communication Research*, 51(3), 259–284. <http://dx.doi.org/10.1177/00936502221127498>
- Sharabi, L. L., & Caughlin, J. P. (2017). What predicts first date success? A longitudinal study of modality switching in online dating. *Personal Relationships*, 24(2), 370–391. <http://dx.doi.org/10.1111/pere.12188>
- Sultanova, I. V., & Barybina, A. I. (2019). Psychological aspects of personality factors in the choice of marriage partner in student youth. *Humanitarian-pedagogical education*, 5(4), 178–185. (In Russ.)
- Shabshin, I. I. (2005). On psychological peculiarities of communication on the Internet. *Moscow Psychotherapy Journal*, 1(44), 158–182. (In Russ.)
- Schmidt, D. A. (2023). Motivation for using online dating services. In *Actual problems of modern social psychology and its branches. Collection of scientific papers* (P. 884–892). Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Townsend, J. M. (1989). Mate selection criteria. *Ethology and Sociobiology*, 10(4), 241–253. [http://dx.doi.org/10.1016/0162-3095\(89\)90002-2](http://dx.doi.org/10.1016/0162-3095(89)90002-2)
- Walther, J. B., & Parks, M. R. (2002). Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships. In M. L. Knapp & J. A. Daly (eds.) *Handbook of interpersonal communication* (P. 529–563). Sage.
- Wilson, W. (1989). Brief resolution of the issue of similarity versus complementarity in mate selection using height preference as a model. *Psychological Reports*, 65(2), 387–393.
- Winch, R. F. (1955). The theory of complementary needs in mate selection: final results on the test of the general hypothesis. *American Sociological Review*, 20(5), 552–555.

Об авторе:

Анна Николаевна Андрюха, аспирант, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), Anna-andryukha@yandex.ru

Поступила в редакцию 12.04.2024

Поступила после рецензирования 07.06.2024

Принята к публикации 08.06.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Anna Nikolaevna Andryukha, postgraduate, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), Anna-andryukha@yandex.ru

Received 12.04.2024

Revised 07.06.2024

Accepted 08.06.2024

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.99

Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-50-66>



Суицидальное поведение и групповая принадлежность личности: подходы и направления исследований

Филипп Р. Филатов

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

✉ filatov_filipp@mail.ru

Аннотация

Введение. Как следует из ряда научных работ, в разных странах, стратах общества и слоях населения в широком диапазоне варьируются не только показатели самоубийств, но также их мотивы и способы осуществления. В последние десятилетия исследования этой проблематики приобрели междисциплинарный и кросс-культурный характер. Суицидальное поведение все чаще рассматривается в контексте принадлежности суицидента к определенной социальной группе или культурному сообществу.

Цель. Анализ влияния принадлежности индивидуума к большой социальной группе или культурному сообществу на суицидальное поведение.

Основные направления исследования суицидального поведения. В обширном массиве теоретических и исследовательских работ могут быть выделены следующие направления изучения суицида: экзистенциальное, клиническое, социально-демографическое, кросс-культурное и социально-психологическое. Начиная с социологического этюда Э. Дюркгейма «Самоубийство», групповая принадлежность личности рассматривается в качестве ведущего фактора суицидального поведения. Однако социологический подход представляется ограниченным, так как его сторонники уделяют чрезмерное внимание демографическим переменным, а не психологическому значению самоубийства и ценностям индивида, склонного к суицидальному поведению. Преодолеть эти ограничения отчасти позволяет предложенная А. Адлером социально-психологическая концепция суицида, в рамках которой учитываются не только демографические показатели, но и то, как суициденты воспринимают, оценивают и переживают собственную групповую принадлежность и ценности своей социальной группы. Предикторами суицида, по А. Адлеру, выступают чувство общности (сопричастности) и социальные интересы личности.

Чувство общности и групповой принадлежности как фактор суицидального поведения. Сопоставление исследований, проведенных в трех странах (России/СССР, Японии и США), позволяет выделить два социально-психологических фактора суицидального поведения: 1) негативное отношение к собственной групповой или культурной идентичности; 2) гипертрофия чувства общности и принадлежности, приводящая к снижению ценности собственной личности и индивидуальной жизни.

Обсуждение результатов. Как показывают современные кросс-культурные исследования, суицидальное поведение может наблюдаться и при дефиците чувства общности и групповой принадлежности, и при высоком уровне развития этого чувства. Это обуславливается, с одной стороны, отношением суицидента к своей социальной группе и культурной идентичности, а с другой, – исторически сложившимся отношением общества к самоубийству.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, групповая принадлежность личности, чувство общности, социальный интерес

Для цитирования. Филатов, Ф. Р. (2024). Суицидальное поведение и групповая принадлежность личности: подходы и направления исследований. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 50–66. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-50-66>

Suicidal Behavior and Personality Group Affiliation: Approaches and Research Directions

Filipp R. Filatov 

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

✉ filatov_filipp@mail.ru

Abstract

Introduction. As it follows from a number of scientific works, not only suicide rates, but also their motives and ways of committing suicide vary widely in different countries, strata of society and strata of the population. In recent decades, research on this issue has become interdisciplinary and cross-cultural. Suicidal behavior is increasingly considered in the context of the suicidal person's belonging to a certain social group or cultural community.

Objective. To analyze the impact of an individual's membership in a large social group or cultural community on suicidal behavior.

The main directions of suicidal behavior research. In the vast array of theoretical and research works the following directions of suicidal behavior study can be distinguished: existential, clinical, socio-demographic, socio-cultural and socio-psychological. Starting from E. Durkheim's sociological etude "Suicide", the group affiliation of an individual is considered as a leading factor of suicidal behavior. However, the sociological approach appears limited because its proponents place excessive emphasis on demographic variables rather than on the psychological significance of suicide and the values of the individual prone to suicidal behavior. A. Adler's socio-psychological conceptualization of suicide is partly responsible for overcoming these limitations. Adler's socio-psychological concept of suicide, which takes into account not only demographic indicators, but also how suicides perceive, evaluate and experience their own group affiliation and the values of their social group. According to A. Adler, the predictors of suicide are a sense of community (belonging) and social interests of the individual.

Sense of community and group belonging as a factor of suicidal behavior. Comparison of studies conducted in three countries (Russia / USSR, Japan and the USA) allows us to identify two socio-psychological factors of suicidal behavior: 1) negative attitude to one's own group or cultural identity; 2) hypertrophy of the sense of community and belonging, leading to a decrease in the value of one's own personality and individual life.

Discussion. As modern cross-cultural studies show, suicidal behavior can be observed both at the deficit of the sense of community and group belonging and at the high level of development of this sense. This is conditioned, on the one hand, by the attitude of a suicide victim to his/her social group and cultural identity, and, on the other hand, by the historically formed attitude of society to suicide.

Keywords: suicide, suicidal behavior, group affiliation of personality, sense of community, social interest

For citation. Filatov, F. R. (2024). Suicidal behavior and personality group affiliation: approaches and research directions. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 50–66. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-50-66>

Введение

Проблематика суицида и, шире, суицидального поведения в последние десятилетия стала предметом комплексных междисциплинарных и кросс-культурных исследований (Bluvshstein & Filatov, 2019; Stack & Krosowa, 2016). Многообразие факторов, провоцирующих суицид и обуславливающих способы его осуществления, требует консолидации ученых разных научных школ и направлений: культурологов, социологов, социальных и клинических психологов, психиатров и психотерапевтов. Ставшее аксиоматичным утверждение, что показатели и способы самоубийств существенно варьируются в зависимости от конкретной страны и ее социокультурного контекста (Любов и Зотов, 2017; Lester, 2012), все чаще служит обоснованием кросс-культурного анализа данных, полученных в разных уголках мира.

Согласно Всемирной организации здравоохранения, самоубийство является одной из трех основных причин смертности людей обоих полов, независимо от национальности, в возрасте от 15 до 29 лет. На суицид приходится 50 % случаев насильственной смерти среди мужчин и 71 % случаев среди женщин (World Health Organization (2014). Preventing Suicide: A global imperative. Executive summary. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564779>). Анализ данных, характеризующих динамику суицидальной активности в разных странах, выявляет две тенденции, которые можно признать универсальными. Во-первых, частота самоубийств достигает пиковых показателей в те исторические периоды, которые представляются исследователям в наибольшей степени суицидогенными (Богданов, 2010; Наumenко, 2021; Сороцкий, 2019); во-вторых, рост этих показателей наблюдается в тех группах населения, которые, по мнению ученых, характеризуются повышенной склонностью к суициду, например, среди коренных народов (Дуткин, 2011; Наumenко, 2021; Семенова, 2017) и этнических меньшинств (Atilola & Ayinde, 2015; Borum, 2014; Rockett, 2010), в религиозных (Розанов, 2018) и профессиональных (Jobes, 2013) сообществах или в студенческой среде (Хритинин, 2014; Saito, 2013; Wang, 2013). Все большую актуальность в комплексных

суицидологических исследованиях приобретает проблема повышенной уязвимости определенных групп населения (с высоким суицидальным риском) в определенные суицидогенные периоды. В связи с этим правомерно возникают два вопроса научно-практического характера: 1) о критериях оценки прогностических возможностей таких исследований; 2) о разработке многофакторных объяснительных моделей, позволяющих перейти от простой регистрации факторов риска суицида к его психопрофилактике, а также к психотерапевтической помощи суицидентам и их близким (Beck, 2010; Bluvshstein & Filatov, 2019; Wittouck, 2014).

Лица, склонные к самоубийству, могут рассматриваться как представители различных социальных групп, что задает рамки исследования причин и особенностей их суицидального поведения. Наряду с сугубо личностными мотивами и наследственной предрасположенностью на первый план постепенно выходит фактор принадлежности к социальной группе или, шире, к некоторой культурной общности (Любов и Чубина, 2016; Семенова, 2017; Stack & Krosowa, 2016). Социализация личности, ее приобщение к культуре и формирование идентичности всегда происходят внутри определенных сообществ, к числу которых относятся этнические группы, религиозные конфессии, политические и профессиональные объединения и т. д. В этих сообществах их представители оказываются подвержены суицидальному риску в силу особых социокультурных и социально-психологических факторов, требующих всестороннего изучения. Различия в уровне суицидального риска наблюдаются в те или иные исторические периоды и в так называемых «условных больших группах», выделяемых, согласно социологическому принципу, по определенным демографическим показателям (пол, возраст, социально-экономический статус и т. д.). В этой статье, на материале исследований, проведенных в разных странах, мы рассмотрим принадлежность индивидуума к большой социальной группе или культурному сообществу как один из факторов суицидального поведения. Мы попытаемся проанализировать действие этого фактора на уровне базовых ценностей, социальных чувств и переживаний потенциальных суицидентов.

Основные направления исследования суицидального поведения

Феномен самоубийства может быть осмыслен с различных концептуальных, исследовательских и мировоззренческих позиций. При самом общем взгляде это фундаментальная антропологическая и экзистенциальная проблема, сопровождающая человечество на всех этапах его культурно-исторического развития и особенно актуальная в периоды социокультурных, экономических и социально-политических кризисов. Осмысление этой проблемы не прекращается с древних времен. Тема добровольного ухода из жизни и привлекательности смерти как способа прекращения земных страданий звучит уже в древнеегипетском папирусе «Беседа разочарованного со своим Ба» (или, в другом менее точном переводе, «Спор разочарованного со своей душой»), который построен как внутренний поэтический диалог человека, переживающего глубокий жизненный кризис (Акимов, 2010). «Мне смерть представляется ныне лотоса благоуханьем», – сетует автор-аноним (Акимов, 2010, с. 109). На протяжении многих веков складывалась традиция экзистенциального понимания самоубийства, т. е. выявления тех аспектов человеческого существования, которые предрасполагают субъекта к суицидальному поведению. В философии отказ от жизни как одна из возможностей самоопределения человека обсуждается, начиная с платоновской «Апологии Сократа» (Платон, 2023), в которой осужденный мудрец говорит ученикам о своей спокойной готовности принять цикуту и уйти в мир иной, где его ждет более справедливый суд. Отношение к самоубийству остается двойственным на протяжении многих веков и колеблется между отрицанием и осуждением, с одной стороны, и рациональным обоснованием, с другой. Одни мыслители усматривали в этом акте саморазрушения бунт против мировой гармонии (пифагорейцы), малодушие и преступление против государства (Аристотель), «оскорбление человечества» (И. Кант), другие – волевое решение, прерывающее бессмысленные мучения (Эпикур, стоики, М. Монтень, Д. Юм) (Любов и Зотов, 2017, с. 16–17). Согласно А. Шопенгауэру, суицид – это результат последовательного отрицания воли к жизни, которое закономерно завершается самоотрицанием (Шелехов и Каштанова, 2011).

Проблема суицида становится ключевой в экзистенциализме, наряду с проблемами свободы воли, выбора и смысла жизни. Так основатель этого направления, Серен Кьеркегор, писал, что «самоубийство – отрицательная форма бесконечной свободы. Счастлив тот, кто найдет положительную» (Кьеркегор, 2022). Согласно французскому экзистенциалисту А. Камю, «есть лишь одна по-настоящему серьезная философская проблема – проблема самоубийства. Решить, стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить, – значит ответить на фундаментальный вопрос философии» (Камю, 2011), а Ж.-П. Сартр утверждал даже, что «отличие человека от животного состоит в том, что человек может покончить жизнь самоубийством» (Гилинский, 2021, с. 42). Последний тезис представляется спорным, так как примеры суицидального поведения обнаруживаются и в животном мире.

Практически одновременно с попыткой экзистенциального осмысления феномена самоубийства, предпринятой в философии С. Кьеркегора, к середине XIX в. начинает складываться клинический подход, согласно которому склонность человека к саморазрушению следует рассматривать как одну из патологических тенденций развития или форм умопомешательства (Любов и Зотов, 2022; Меринов и Шишкова, 2024; Хритинин и Самохин, 2015). Эта точка зрения восходит к трудам родоначальника французской психиатрии Жана-Этьена Эскироля и была впервые сформулирована в 1838 г. (Бачериков, 1989, с. 458). Она предполагает последовательный поиск эмпирических

доказательств роли наследственности в формировании предрасположенности к суицидальному поведению и изучение факторов наследственной отягощенности потенциальных суицидентов (Аграновский и др., 2020).

Суицидология оформляется в самостоятельную науку к началу XX в. Важной вехой в становлении этой междисциплинарной области исследований стал 1897 г., когда Э. Дюркгейм опубликовал социологический этюд «Самоубийство» (Дюркгейм, 2024), в котором были приведены результаты сравнительного анализа статистики суицидов в католических и протестантских сообществах. Ученый полагал, что среди католиков суицидальные показатели ниже, так как в их сообществах, по сравнению с протестантами, наблюдается более высокий уровень интеграции и социального контроля. Так групповая принадлежность суицидентов впервые оказалась в фокусе исследовательского внимания. Кроме того, в этой эпохальной работе Э. Дюркгейм предложил классификацию типов суицидального поведения (Дюркгейм, 2024), к которой впоследствии неоднократно обращались ученые разных стран, причем одни признавали ее образцовой, а другие подвергали критике и ревизии.

Согласно Дюркгейму, существуют четыре базовых разновидности суицида: эгоистическая, альтруистическая, аномическая и фаталистическая. При эгоистическом типе суицида наблюдается противоречие и разрыв между завышенными ожиданиями, желаниями, потребностями индивидуума и его ограниченными возможностями. Кроме того, имеет место заметное ослабление межличностных и семейных связей суицидента и верховенство эгоистической морали (Дюркгейм, 2024). Так наз. альтруистический суицид объясняется тем, что недостаточно развитая индивидуальность, без остатка поглощенная общественностью, встает на путь самоуничтожения (аутодеструкции), причем способ осуществления суицида предопределен закрепленными в конкретной группе ритуалами, верованиями и разделяемыми представлениями. Так в целом ряде архаических племен существовала традиция, согласно которой, после смерти вождя племени все его подданные должны были покончить с собой. Этот суровый обычай в ряде мест распространялся также на престарелых или больных людей и вдов, совершавших суицид после кончины мужа. Другой широко распространенный пример – жертвенное самоубийство воина, которое издавна считается высшей доблестью (Дюркгейм, 2024). Противоположный вариант суицидального поведения получил название «аномический суицид». Термин «аномия» означает нарушение некоторой устоявшейся социальной нормы. Соответствующая форма аутодеструктивного поведения наблюдается в ситуациях культурного, политического или экономического кризиса, когда оказываются нарушены нормы социального взаимодействия, происходит девальвация базисных ценностей коллективной жизни, разрыв системообразующих связей и общественных отношений. В свою очередь, фаталистический суицид объясняется чрезмерной социальной регламентацией жизни, противостоять которой другими, менее разрушительными, способами личность оказывается неспособна (Дюркгейм, 2024). Дюркгейм также приходит к заключению, что у каждой национальной или этнической группы есть свой предпочитаемый способ совершения самоубийства. В свете этой концепции, главными факторами, влияющими на суицидальное поведение и склонность к нему, являются степень интеграции социальной группы и степень интегрированности в эту группу конкретной личности (Дюркгейм, 2024). Дюркгейм подверг последовательной критике попытку объяснить суицидальное поведение исключительно с клинических позиций. Предложенный им социологический подход характеризуется недооценкой наследственных, психопатологических и индивидуально-личностных аспектов феномена самоубийства.

Вероятно, одна из первых попыток исследовать феномен суицида на российском материале была предпринята психиатром В. М. Бехтеревым, который в 1912 г. опубликовал в Санкт-Петербурге статью «О причинах самоубийств и возможной борьбе с ними» (Бехтерев, 1912a). Бехтерев выделил ряд факторов роста суицидальных тенденций, в частности, резкое ухудшение привычных условий жизни, миграцию из сельских районов в города, наследственную отягощенность, наличие психических заболеваний, алкоголизм, утрату близких. Выдающийся российский ученый отметил и социально-психологические предпосылки суицида, непосредственно связанные с чувством общности и групповой принадлежности, которое переживается индивидуумом в его семейной системе и в социуме. К этим предпосылкам были отнесены острые противоречия во взглядах и потребностях между супругами или представителями старших и младших поколений в одной семье, а также разочарование в обществе, утрата социальных идеалов (Бехтерев, 1912b).

На протяжении XX в., наряду с экзистенциальным и клиническим подходами постепенно складываются три самостоятельные направления исследований суицидального поведения: 1) социально-демографическое; 2) кросс-культурное и 3) социально-психологическое. Первоначально суицид рассматривался преимущественно как явление западноевропейской культуры или как проблема, которая, в первую очередь, затрагивает подростков, одиноких пожилых людей и лиц, переживающих утрату (вдов и вдовцов). В зону риска чаще включались представители протестантского вероисповедания (как полагал Дюркгейм, это связано с преобладанием «эгоистической морали» и индивидуализма) (Дюркгейм, 2024, с. 133–135), а также те, кто испытывает экономические трудности. Однако со временем суицидальное поведение стало оцениваться как катастрофическая тенденция, связанная с фундаментальными проблемами психического здоровья и благополучия личности, существующими относительно независимо от социально-демографических (класс, раса, пол, возраст, вероисповедание) и геополитических факторов (Bluvshstein & Filatov, 2019; Flakerud, 2014; Goldston, 2008).

Начиная с середины XX в. противоречия между направлениями и подходами постепенно сглаживаются и предпринимаются попытки комплексных системных исследований феномена самоубийства (Кузина, 2015; Положий, 2010; Руженков и Руженкова, 2012) с учетом сложной взаимосвязи демографических факторов и разнообразных факторов культуры, психического здоровья тех, кто пытается совершить или совершает самоубийство, состояния системы здравоохранения в стране и, прежде всего, системы охраны психического здоровья, а также таких ситуативных факторов, как частные экономические проблемы, общее падение благосостояния, политическая нестабильность (Bluvshstein & Filatov, 2019).

В современных клинических исследованиях самоубийств в разных странах социально-демографические переменные, возраст (Jukkala, 2017), раса, этническая принадлежность (Rockett, 2010), религиозная принадлежность, социально-экономический статус (Букин, 2019), пол или статус сексуального меньшинства (Canetto, 2010; Silva, 2015) указываются в числе общих факторов, тогда как группу более специфических детерминант составляют эндогенные, экзогенные и психогенные заболевания (Хритинин, Самохин, 2015), алкоголизм и другие аддикции (Adler, 2015; Barlow, 2010), экстремальные ситуации и жизненные кризисы (Николаев, 2015), травматические обстоятельства и длительные стрессовые воздействия, посттравматические стрессовые расстройства (Розанов и Караваева, 2023).

Конец XX в. и первые десятилетия XXI в. были отмечены не только увеличением общего числа самоубийств в разных странах, но и появлением новых специфических демографических групп в списке суицидального риска. В эти группы входят военнослужащие, ветераны международных военных конфликтов (Jobes, 2013), студенты вузов (Самохин и Хритинин, 2015; Хритинин и Бунькова, 2014; Saito, 2013), представители сексуальных меньшинств (Silva, 2015), беженцы и иммигранты первого поколения (Akkaya-Kalayci, 2015). Разнообразие и этническая неоднородность групп с высоким риском самоубийства резко возросли. В США, например, к мужчинам европейского происхождения пожилого возраста, не имеющим выраженных религиозных убеждений, подросткам индейского происхождения и мужчинам-азиатам среднего возраста «присоединились» мужчины европейского происхождения среднего возраста (Barlow, 2010; Borum, 2014; Chiurliza, 2016). В Японии самоубийство остается национальной проблемой, особенно среди мужчин-профессионалов, у которых риск самоубийства достигает пика в периоды карьерного спада и финансовой нестабильности (Beam, 2007; Kitanaka, 2008). Уровень самоубийств в России и в бывшем Советском Союзе несколько раз резко повышался и оставался высоким во времена социальной, экономической и политической нестабильности в конце XX и начале XXI вв. (Jukkala, 2017). В России дети и подростки, особенно те, кто проживает в отдаленных регионах, вдали от крупных промышленных центров в последнее десятилетиеполнили список лиц с высоким риском совершения самоубийства (Slobodskaya & Semenova, 2016). Отдельная зона риска – интернет-сообщества подростков, в которых преднамеренно культивируются идеи суицида, выступающие значимым компонентом групповой идеологии (Бимбинов, 2023). Далее мы обратимся к проведенным в этих трех странах исследованиям связи суицидального поведения с групповой и культурной принадлежностью суицидентов.

Как отмечает американская исследовательница М. Блувштейн (с соавт.), современные эпидемиологические, социологические и клинические исследования самоубийств проливают свет на эту деструктивную сторону человеческой природы, при этом продолжая фокусироваться на определенных этнических или культурных группах. Такой подход становится все более сложно применимым в связи с растущим разнообразием групп суицидального риска, глобализацией и разными принципами классификации и изучения суицида в разных странах (Bluvshstein & Filatov, 2019). Хотя статистические данные о самоубийстве стали богаче, глубже и надежнее, предлагаемые клинические подходы к предотвращению суицида остаются фрагментарными и часто не учитывают сложности человеческой личности, а также такой универсальной тенденции, как стремление человека обрести чувство принадлежности и единства с другими людьми и обществом. Помимо известных ограничений любых статистических данных, существенным недостатком современных исследований суицидального поведения является их чрезмерное внимание к демографическим переменным, а не к психологическому значению самоубийства или ценностям индивида как предикторам социальных и индивидуальных отношений к самоубийству и терпимости к нему (Stack & Krosowa, 2016).

В связи с этим приобретает особую актуальность социально-психологический подход, при котором суициденты подразделяются на категории, не только согласно социологическому или демографическому принципу, но и исходя из того, как они сами воспринимают, оценивают и переживают собственную групповую принадлежность и ценности своей социальной группы. В качестве параметров исследования и описания могут использоваться такие личностные конструкты, как чувство общности, сопричастность и социальные интересы, по А. Адлеру (Adler, 1921; Ansbacher & Ansbacher, 1964), потребность в укоренении, по Э. Фромму, групповая идентичность, по Э. Эриксону (Латкина, 2019; Эриксон, 2006). У истоков этого подхода стоял австрийский психолог и психиатр Альфред Адлер. Хайнц Ансбахер отмечал, что А. Адлер был первым, кто занялся проблемой самоубийства с точки зрения социальной психиатрии (Ansbacher, 1969). Это подразумевает изучение социально-го фона суицидальных случаев, а также рассмотрение сообщества индивида (включая первичное сообщество,

т. е. его первоначальную семью) в качестве «активного игрока в развитии суицидальных тенденций» (Ansbacher, 1969). Согласно адлеровской концепции, сообщество выступает активным участником как драмы самоубийства (хотя и, как правило, без осознания всеми вовлеченными лицами их ролей), так и в деле исцеления суицидента.

Первым значительным вкладом А. Адлера стала его работа «О самоубийстве с особым акцентом на самоубийствах среди молодых студентов», которая была представлена в рамках симпозиума, посвященного проблематике суицида и организованного Венским психоаналитическим обществом в 1910 г. (Friedman, 1967). Позднее ученый несколько раз обращался к этой теме – во время экономической депрессии и социального пессимизма в Австрии, последовавших за Первой мировой войной, и во время Великой депрессии, предшествовавшей росту нацистского влияния в Европе и Второй мировой войне. Адлер утверждал, что самоубийство становится решением для человека, «который перед лицом насущной проблемы пришел к закату своего ограниченного чувства сопричастности» (Ansbacher & Ansbacher, 1964, с. 323) и порвал «последнюю нить, связывающую его с человечеством». Адлер включил самоубийство в список «неудач, которые настигают людей, утративших социальный интерес» (Ansbacher & Ansbacher, 1964, с. 323). Это бегство от чувства сопричастности и социального интереса является следствием так наз. парадоксальной коммуникации (Ansbacher, 1969; Johnson-Migalski, 2011) с собственным сообществом. Парадокс суицидального диалога с миром состоит в том, что самоубийца стремится утвердить свою ценность и значимость не конструктивным вкладом в жизнь сообщества, но разрушая самого себя и причиняя боль и ущерб другим. Соответственно, укрепление социальных связей и интересов личности, развитие здорового чувства общности со своей социальной группой и есть основной путь предотвращения (профилактики) и психокоррекции суицидального поведения. Суицид есть не что иное, как результат дефицита или деформации, вырождения или умерщвления в человеке исконного социального чувства.

Как следует из приведенных ниже данных, описанное А. Адлером социальное чувство может в определенные исторические периоды и в определенных группах трансформироваться и искажаться под влиянием коллективных верований, ритуалов, стереотипов или, напротив, вследствие аномий – нарушений ценностно-нормативного порядка. Как это ни парадоксально, чувство общности и групповой принадлежности в ряде случаев (которые мы рассмотрим) оказывается предпосылкой суицидального поведения, и, чем в большей степени оно выражено, тем выше риск совершения самоубийства представителем конкретной социальной группы или культурного сообщества.

Чувство общности и групповой принадлежности как фактор суицидального поведения

Далее мы проанализируем данные социокультурных исследований суицидального поведения, проведенных в трех странах – России (СССР), Японии и США. Эти данные обсуждались и сопоставлялись в рамках международного образовательного и исследовательского проекта по проблемам превенции суицида в свете индивидуальной психологии А. Адлера. Проект был организован американской исследовательницей и психотерапевтом, вице-президентом Международной Ассоциации Индивидуальной Психологии (IAIP) доктором философии М. Блувштейн (США), руководившей этой интернациональной дискуссией и обобщившей ее результаты. Вместе с автором статьи в проекте участвовали коллеги из указанных стран: президент Японской ассоциации индивидуальной психологии, психотерапевт клиники Чимура Макото Каджино и кризисный консультант Антуан Д. Джексон (США). Общая задача заключалась в том, чтобы прояснить, как культурно-обусловленные вариации и искажения описанного А. Адлером чувства общности (сопричастности) и групповой принадлежности predispose личность к суицидальному поведению (Bluvshstein & Filatov, 2019).

Суицидологические исследования, проводившиеся в досоветской России и СССР в так называемые суицидогенные периоды и в определенных социальных группах, наглядно показывают, сколь существенную роль в динамике суицидальной активности российских и советских граждан играли ценностно-идеологические факторы и, не в последнюю очередь, различные формы коллективизма, предполагавшие искаженное или гипертрофированное чувство общности и групповой принадлежности. Так, в течение всего XIX в. и в начале XX в. наблюдались многочисленные случаи членовредительства и суицидов (совершаемых не отдельными лицами, а целыми семьями) на основе религиозных убеждений. Эти случаи, пугающие своей иррациональной деструктивностью, были отмечены в основном среди русских раскольников в отдаленных поселениях. В этих случаях самосожжение и самозахоронение заживо часто рассматривались как мученические пути искупления греха и даже как способ избежать всеобщей переписи населения, которая воспринималась в качестве реальной угрозы религиозной идентичности российских старообрядцев (такая аутодеструктивная реакция на перепись может быть интерпретирована как сопротивление ассимиляции и насильственному включению в чуждую социальную общность). «Групповые самоубийства связаны со старообрядцами: сжигаемы и сжигали себя с конца XVII и, спорадически, до середины XX века. Среди беспоповцев отмечены и самопогребения, самозаклания, «запощивание» (от голода) и самоутопление. Смерть раскольников и “еретиков” вряд ли вызывала сочувствие у большинства православных, но привлекала внимание психиатров нового времени» (Любов и Зотов, 2017, с. 19). Опираясь на материалы шокирующих самоубийств представителей старообрядческих общин, выдающийся философ Василий Розанов в 1910 г. опубликовал полемический сборник статей «В темных религиозных лучах» (Розанов, 2018), который из-за своего провокационного содержания был запрещен, а его тираж полностью уничтожен. Розанов писал о деструктив-

ности искаженных религиозных представлений, разделяемых старообрядцами, иными словами, по его мнению, именно эти представления и установки (призванные, добавим мы, консолидировать верующих и поддерживать в них чувство общности и групповой принадлежности), на деле выступили социокультурными факторами суицидального поведения по принципу «умереть вместе, чтобы спастись вместе!». Показательно, что общественное мнение в России, начиная с 1870-х гг., игнорируя эту обратную теневую сторону религиозного фанатизма, связывало рост самоубийств с распространением атеизма в широких кругах общества (Любов и Зотов, 2017, с. 19).

В досоветской Российской Империи, в Советском Союзе и в постсоветской России саморазрушительное поведение достигало своего пика во времена культурных, политических и экономических кризисов, ознаменованных разрывом социальных связей и ставивших под угрозу основные ценности коллективной жизни. Примечательные скачки наблюдались и в периоды между острыми кризисными фазами. Так, показателен рост самоубийств среди советских коммунистов в период НЭПа (Тяжелникова, 1998), что, вероятно, объясняется идеологическими сдвигами и чувством идейно-ценностной дезориентации, которую переживали участники недавней Гражданской войны, органично обретавшие свое призвание в ее кровавых реалиях. Об этой дезориентации и ее тяжелых психоэмоциональных последствиях написана замечательная повесть А. Н. Толстого «Гадюка», героиня которой, правда, совершает не суицид, но убийство в состоянии аффекта. О самоубийствах комсомольцев и коммунистов, возмущенных НЭПом как «изменой революционным идеалам», в 1920-е гг. сообщали советские газеты, объясняя их «нетипичной слабостью советского человека» (Любов и Зотов, 2017; Могильнер, 1999).

Еще раз подчеркнем, что, наряду с возрастом, полом, историческим периодом и эффектом когорты (общности людей одного поколения) (Букин, 2019; Dvoryanchikov, 2014; Jukkala, 2017), при исследовании специфики самоубийств в России и Советском Союзе необходимо учитывать ценностно-идеологические факторы, т. е. влияние идеологии и системы коллективных ценностей, разделяемых в больших социальных группах. По этому критерию можно выделить два типа самоубийства, которые, вероятно, являются культурно специфичными для Советской России. Оба типа описаны в уже упомянутом социологическом этюде Э. Дюркгейма «Самоубийство» (Дюркгейм, 2024).

Самоубийство первого («альтруистического», по Э. Дюркгейму) типа в Советском Союзе нередко расценивалось как героическая гибель, подвиг. Сознательный героический отказ от жизни или самопожертвование во имя общественных идеалов стали в СССР особой культурной ценностью (в противоположность ценностям индивидуализма). В период Второй мировой войны солдаты, сознательно обрекавшие себя на смерть, часто мученическую, делались образцами для подражания и увековечивались пропагандой. Они, даже имея возможность катапультироваться, направляли горящий самолет на колонну врага или сгорали заживо в окруженном доме, не желая сдаваться и демонстрируя преданность родине, которая представлялась им более высокой ценностью, чем собственная жизнь (Любов, Зотов, 2017, с. 26). В подобных случаях существенную роль играло и отношение общества к героическим формам суицидального поведения, которые не только не осуждались, но, напротив, всячески поощрялись, романтизировались и даже провоцировались (о факторе общественного мнения еще пойдет речь, когда мы обратимся к данным японских исследований). Самоубийство во избежание плена фактически было одобрено, если не предписано, приказом № 227 Народного комиссара обороны СССР от 28 июля 1942 г. «О мерах по укреплению дисциплины и порядка в Красной Армии и запрещении самовольного отхода с боевых позиций» («Ни шагу назад!»). В СМИ регулярно распространялись сообщения о героической гибели в окружении врагов и вместе с ними, о десятках воздушных таранов (ни один не был совершен противником). Прямо к самоотверженной смерти военнослужащих политработники не призывали, но любой военнослужащий знал об участии семей «дезертиров». Приказ № 270 от 16 августа 1941 г. «Об ответственности военнослужащих за сдачу в плен и оставление врагу оружия» предписывал в отношении попавших в плен: «Уничтожать их всеми средствами, как наземными, так и воздушными. А семьи попавших в плен красноармейцев лишать государственного пособия и помощи». Сотням тысяч раненых и попавшим в окружение фактически этим приказом было предписано истратить последнюю пулю на себя (Любов и Зотов, 2017, с. 26). Отмеченные нами идеологические факторы крайне затрудняют прояснение истинной мотивации и детерминации героических самоубийств на поле брани; наряду с проявлениями беспримерного мужества и героизма, выбор гибели в бою мог быть продиктован личными мотивами (длительная разлука с близкими, горе утраты, супружеская измена и т. д.) или, в ряде случаев, обуславливался тяжелым посттравматическим стрессовым расстройством, кумулятивной военной травмой, психическими нарушениями, вызванными контузией, увечьями и т. д. Однако в глазах общественности смерть за отечество независимо от ее побудительных причин представляла как подвиг, что могло служить достойной, пусть и посмертной, психологической компенсацией выпавших на долю погибшего страданий.

Во время краха и распада Советского Союза наблюдался рост суицидов второго (аномического) типа: конец великого утопического проекта был для многих внезапным и переживался, как глобальная anomия, разложение всей ценностно-нормативной системы, поддержанное на уровне государственной политики. Ярким примером такого аномического суицида стал уход из жизни известной поэтессы Юлии Друниной. В юности она прошла войну, неоднократно проявив героическое мужество, а 21 ноября 1991 г. покончила с собой, будучи не в силах пережить крушение общественных идеалов, служению которым посвятила свою жизнь. В заключительных строках ее

последнего стихотворения, объясняя, почему она выбрала смерть, Друнина писала: «Как летит под откос Россия,/ Не могу, не хочу смотреть!» (Друнина, 1997). Очевидно, что в обоих случаях ценности коллективной жизни превосходят ценность жизни индивидуальной, которая либо осмысленно приносится в жертву, либо уничтожается, поскольку теряет всякий смысл вне привычного для личности социального и культурного контекста, без чувства общности, сопричастности с происходящим в родной стране и с другими людьми, в ситуации ценностно-смыслового вакуума.

Уровень самоубийств в России возрос во второй половине XX в. с изменением способов их осуществления и появлением новых групп населения, наиболее подверженных суицидальным тенденциям. Рост самоубийств в постсоветской России на рубеже веков традиционно объясняется таким патогенным фактором, как хронический «стресс социальных изменений» (Богданов, 2011, с. 149). В 1990-е гг. издержки рыночных реформ и связанные с ними аномические потрясения затронули практически все слои населения; в частности, в группе повышенного суицидального риска оказались мужчины предпенсионного возраста, остро переживавшие крах социально-политической системы и резкое падение доходов (Богданов, 2011, с. 151). В современной России группы с высоким риском самоубийств типологически сходны с группами высокого риска в других странах; это молодежь из незащищенных слоев населения и люди, живущие в экономически депрессивных районах (Slobodskaya & Semenova, 2016). Еще ожидается кропотливое исследование в качестве самостоятельного фактора суицидального поведения включенность суицидента в глобальное информационное сообщество (Интернет), которой может объясняться эффект унификации и сглаживания культурно-специфичных различий.

Уникальные социокультурные аспекты самоубийств в Японии (Kitanaka, 2008) также заслуживают отдельного обсуждения. Уровень самоубийств в Японии на 100 000 человек (18,9 % в 2015 г.) намного выше, чем, например, в Соединенных Штатах (12,4 % в 2014 г.) (https://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/jisatsu/H27/H27_jisatunojoukyou_01.pdf). При совершении самоубийств в Японии также используются методы и стратегии, отличные от тех, которые используются в США. Поскольку граждане Японии не имеют права владеть огнестрельным оружием, наиболее распространенными способами самоубийства являются прыжки на рельсы перед приближающимся поездом, отравление газом и лекарственная передозировка (Kitanaka, 2008). В японской культуре укоренен сравнительно позитивный взгляд на самоубийство. Как правило, суицид здесь гораздо более приемлем, чем, скажем, в США. В некоторых ситуациях, в определенных слоях населения суицид может быть даже социально «предписан» (Kitanaka, 2008; Malmin, 2013; Picone, 2012). В средневековой Японии воины-самураи вспарывали себе живот, следуя ритуалу сэппуку (или харакири), чтобы избежать передачи информации противнику и умереть, сохранив преданность своему военачальнику. Даже враги понимали и сочувственно воспринимали необходимость самураев сохранять лицо и уважали ритуал харакири.

В Японии самоубийство считается морально-ответственным поступком, т. е. способом взять на себя ответственность за то, что человек и общество воспринимают как неудачи и проблемы, вызванные этими неудачами. Например, человек, который терпит неудачу в бизнесе и приносит своей компании и семье большие убытки, может чувствовать себя достаточно виноватым, чтобы без колебаний выбрать смерть (Kitanaka, 2008). Министр сельского хозяйства Японии Тошикацу Мацуока, который повесился в 2005 г., оставил восемь записок о том, что он взял на себя ответственность и за свои проблемы и неудачи, и за все неудобства, причиненные, по его мнению, этими проблемами другим людям и обществу (<https://slate.com/news-and-politics/2007/05/why-are-there-so-many-suicides-in-japan.html>). Высокий уровень самоубийств в Японии должен рассматриваться в свете распространенной в этой стране тенденции, характеризующейся внешним локусом контроля и внутренним локусом ответственности (EC-IR). Испытывая трудности, японцы часто говорят *shōganai*, что означает: ситуация не может быть изменена или находится вне их контроля. Это признание внешнего контроля сопровождается глубоким чувством внутренней личной ответственности за конкретные плачевные последствия собственной беспомощности и неуспешности. Такое отношение требует внутренней силы и решимости перед лицом неконтролируемых ситуаций и часто приводит к самоубийству как способу принять ответственность за предполагаемые неудачи. Принятие ответственности и действия на основании принятой ответственности (в форме сэппуку или его современного эквивалента) воспринимаются как способ избежать позора. Интересно, что подобное явление встречается в других культурах, никак не связанных с Японией. В одном из африканских языков (Atilola & Ayinde, 2015) нет единого слова для обозначения самоубийства. Однако фраза, используемая для описания суицидального поведения, буквально переводится как «он (она) действовал(а) как мужчина»; это отражает «мужской этос», следуя которому, человек должен быть достаточно мужественным, чтобы принять смерть, а не стыд, бесчестие и унижение (Atilola & Ayinde, 2015, с. 410). В таком социокультурном контексте суицид расценивается, как способ сохранить лицо, чувство собственного достоинства, репутацию, уважение и самоуважение в ситуации, которая не может быть изменена к лучшему.

В США суицидальные мысли, намерения и попытки самоубийства чаще наблюдаются среди подростков-латиноамериканцев (Oquendo et al., 2005) и американских индейцев (Barlow et al., 2010; Chiurliza et al., 2016); молодых афроамериканских мужчин, проживающих в городах (Wadsworth et al., 2014; Wang et al., 2013); пожилых вдовцов-протестантов (Bluvshstein et al., 2019); военнослужащих, проходящих срочную воинскую службу (Jobes, 2013);

иммигрантов из районов с высоким уровнем насилия (Bluvshstein et al., 2019), а также студентов колледжей (Saito et al., 2013; Silva et al., 2015; Wang et al., 2013). Самые высокие показатели суицидальных попыток зарегистрированы в молодежной среде. По данным Центра по контролю и профилактике заболеваний (CDC), молодые люди в возрасте от 15 до 24 лет совершают от 100 до 200 суицидальных попыток на каждое совершенное самоубийство (<https://web.archive.org/web/20190326131411/https://www.cdc.gov/violenceprevention/suicide/fastfact.html>). У женщин, как правило, более высокие показатели суицидальных мыслей и суицидальных попыток, но более низкие показатели завершённых самоубийств (<http://www.apa.org/news/press/releases/2010/08/suicidal-behavior-patterns.aspx> on November 26). К этой статистике следует подходить с осторожностью. Недооценка и неправильное толкование особенно распространены в статистическом анализе самоубийств среди расовых меньшинств и людей с низким социально-экономическим статусом (Karusta et al., 2011; Rockett et al., 2010). Самоубийства, совершаемые афроамериканской и латиноамериканской молодежью, не всегда могут рассматриваться как собственно самоубийства, особенно убийства-самоубийства (в частности, случаи доведения до суицида), самоубийства, совершаемые жертвами насилия, и самоубийства в тюремной системе (Borum, 2014; Slade & Edelman, 2014).

Как отмечает М. Блувштейн (и соавт.), относительно низкий по сравнению с другими группами меньшинств уровень суицидальных проявлений среди афроамериканцев в США может показаться удивительным (Bluvshstein & Filatov, 2019). Афроамериканцы (особенно потомки рабов) являются одной из самых обособленных культурных групп в Соединенных Штатах. «Когда афроамериканцы не используются как фон для политических митингов или в качестве благоприятных статистических данных о демографическом составе сотрудников какой-либо организации, к ним часто относятся бесчеловечно, их презирают и подсознательно боятся. В средствах массовой информации они изображаются неуправляемыми и требующими реабилитации» (Bluvshstein & Filatov, 2019, p. 4). Между тем, система уголовного правосудия, по мнению ряда экспертов, не достигла большого успеха в решении проблемы чрезмерной представленности афроамериканцев в тюремном населении и собственной неподготовленности к работе с этим контингентом (McCarter, 2009; Richardson et al., 2013). Среди всех расовых и этнических групп в США афроамериканцы меньше, чем кто бы то ни было, имеют доступ к основным жизненным благам и ресурсам. С учётом всего этого, а также персональных стрессов, казалось бы, афроамериканцы должны демонстрировать один из самых высоких показателей самоубийств среди дискриминируемых групп населения. Однако имеющиеся статистические данные говорят нам об обратном (Borum, 2014). Рассмотрим возможные причины этого.

Афроамериканцы редко обсуждают суицидальные мысли или даже суицидальное поведение с индивидуальной точки зрения, но сообщество в целом демонстрирует аспекты так называемого *культурального самоубийства* и «культурально-суицидальное поведение». Культуральное самоубийство – это глубоко укоренившаяся ненависть к собственной культурной идентичности, которая ведет к преднамеренному самоуничтожению, уничтожению самобытности в себе и в представителях собственной культуры. Такое самоуничтожение очевидно и в информационных процессах, и в поведении по отношению к представителям собственной культуры. «Культурная самобытность жителей Африки, которые были похищены и отправлены в рабство столетия назад, преднамеренно уничтожалась людьми, поработившими их. Первоначальная африканская человеческая самобытность (и культурная идентичность) была у них отобрана, а взамен их вынудили принять в качестве своей новой идентичности американскую шелуху. Однако им не просто не понравилось это приобретение; они возненавидели его» (Bluvshstein & Filatov, 2019, p. 4).

Обесценивание жизни чернокожего самими афроамериканцами можно проследить вплоть до известного исследования «Тест на куклы», проведенного Кеннетом и Мейми Кларк в 1954 г. во время слушания Верховным судом дела «Браун против Совета по образованию» (Brown v. Board of Education). Этот эксперимент, неоднократно повторенный за последние 60 с лишним лет, отражает крайне низкую оценку жизни афроамериканца (чернокожего) самими афроамериканцами (в данном случае, чернокожими детьми) (Zirkel, 2005). Криминальные преступления против афроамериканцев от рук самих афроамериканцев являются основной причиной смертей чернокожих в США; эта статистика еще более значима для чернокожих мужчин (U.S. Department of Justice (2007, August). Black victims of violent crimes. Bureau of Justice Statistics Special Report № NCJ 214258. <https://bjs.ojp.gov/content/pub/pdf/bvvc.pdf>). Многие фильмы конца 1970-х и вплоть до 1990-х гг. демонстрируют афроамериканцев сутенерами, наркоторговцами, гангстерами и убийцами, причём совершающими преступления в собственных общинах. Такие фильмы, как *New Jack City*, *Boyz-N-Da-Hood* и *Menace II Society* настолько поощряли преступления афроамериканцев против афроамериканцев же, что во многих штатах афроамериканцы совершали насильственные преступления или даже убивали других афроамериканцев на парковках вблизи кинотеатров сразу после просмотра этих фильмов. В широком социальном контексте и с культурно-исторической точки зрения, афроамериканская культура убивает себя путем возрастающей криминализации отношений между ее носителями. Афроамериканская культура гибнет от рук представителей этой самой культуры с каждым таким преступлением. Это и есть так называемое культуральное самоубийство (Bluvshstein & Filatov, 2019). На индивидуально-психологическом уровне стремление афроамериканца убить человека своей расы может быть истолковано, как стремление к превосходству: ведь исторически чернокожего раба мог убить только его хозяин, т. е. белокожий американец, человек неизмеримо бо-

лее высокого социального статуса, распоряжавшийся рабом как своей собственностью. Афроамериканец-убийца видит не в себе, но в себе подобном воплощение ненавистной культурной идентичности, которая ассоциируется с многовековым угнетением, рабством и чувством расовой неполноценности. Эта ненавистная идентичность и становится его жертвой, он же оказывается в более «завидном» доминантном положении агрессора, «господина», который волен и оставляет за собой право распоряжаться чужой жизнью.

Основательные исследования самоубийств, главным образом, проводятся в странах, где наблюдается высокий уровень суицидальной активности, таких как Япония и Южная Корея (Flaskerud, 2014; Picone, 2012), а также в тех европейских странах, где рассматривается возможность легализации эвтаназии и так называемых «медицинских» самоубийств с помощью врача (Radbruch et al., 2016; Stolz et al., 2015). Отсутствие межкультурного и этического консенсуса по определению самоубийства наряду с «множеством способов, которыми суицидальное поведение воспринимается, маркируется и допускается» в разных культурах (Goldston et al., 2008, с. 16), представляют специфические проблемы для тех, кто пытается исследовать социокультурную детерминацию суицидального поведения и разработать культурно-ориентированные подходы к изучению самоубийств.

Культура, в широком смысле, включающем религию, полоролевую идентичность и национальную принадлежность, признается весомым фактором в большинстве современных исследований самоубийств. Обычно культурная принадлежность рассматривается как фактор риска, в силу наличия в конкретных культурах стереотипов и установок, объясняющих, оправдывающих и даже предписывающих суицидальное поведение. Например, в некоторых обществах самоубийство мужчин может рассматриваться как поведение более мужественное и потому менее девиантное, чем самоубийство женщин (<http://www.apa.org/news/press/releases/2010/08/suicidal-behavior-patterns.aspx> on November 26). Уровень самоубийств среди молодых американских индейцев часто объясняется их историческим и продолжающимся (хроническим) угнетением (Barlow et al., 2010), из-за чего воспринимается как закономерно высокий. В категорию повышенного суицидального риска попадают представители коренных народов Аляски и Латинской Америки (например, индейское племя гуарани-кайова в Бразилии), что связывается с культурно-историческими травмами, последствиями принудительной ассимиляции, разрушением традиций, сужением исторически сложившегося ареала, неприятием навязанной им «суррогатной» идентичности и т. д. (Дуткин, 2018, с. 66–67). В ряде стран, если стремление потенциального суицидента к самоопределению в своей культуре сталкивается с неискоренимыми проблемами выживания в ней, самоубийство воспринимается более терпимо, не осуждается, но вызывает понимание и эмпатию (Stack & Krosowa, 2016). Таким образом отсылка к культурной принадлежности суицидента как бы легализует и обосновывает его суицидальное поведение, как закономерное и ожидаемое.

Обсуждение результатов

Суицидальное поведение первоначально привлекало внимание главным образом философов и клиницистов, либо как экзистенциальная и этическая проблема, либо как одна из форм психопатологии. Со времени выхода монографии Э. Дюркгейма «Самоубийство» (1897) при освещении этой темы традиционно превалирует социологический подход. Заслуга Э. Дюркгейма (Дюркгейм, 2024) состояла в том, что он методом статистического анализа установил взаимосвязь между частотой суицидов и принадлежностью суицидентов к определенным религиозным сообществам (католики и протестанты). Впоследствии групповая принадлежность изучалась как фактор суицидального поведения в рамках социально-демографических, кросс-культурных и социально-психологических исследований.

Русский философ Н. А. Бердяев писал, что социологическая точка зрения, которая, основываясь на статистике, позволяет установить социальную закономерность и необходимость самоубийства, в корне ложна, так как она выявляет лишь внешнюю сторону явления, лишь результат незримых внутренних процессов и не проникает в глубину жизни (Бердяев, 1992, с. 99). Подход, у истоков которого стоял А. Адлер (Adler, 1921; Ansbacher & Ansbacher, 1964), позволяет исследовать роль групповой принадлежности в качестве предпосылки суицидального поведения на индивидуально-личностном уровне и перейти от обезличенных демографических данных к непосредственным переживаниям, отношениям и ценностно-смысловым конструктам конкретного суицидента.

Предложенное Адлером понятие «чувство общности и сопричастности» является емким и в то же время слишком размытым, требующим уточнений в каждом конкретном случае и в исторически сложившемся социокультурном контексте. Приведенные нами данные показывают, что суицидальное поведение далеко не всегда обусловлено, как полагал Адлер, недоразвитием этого чувства. Напротив, в ряде случаев как раз выраженность социальных интересов и глубокая вовлеченность в жизнь сообщества предрасполагают индивидуума к совершению самоубийства. Развитое чувство общности может включать в себя широкий спектр суицидогенных переживаний. На это указывают многочисленные исследования, проведенные в разных странах мира, в частности, в России, США и Японии, в конкретных социальных группах и культурных сообществах и в так называемые суицидогенные исторические периоды (Bluvshstein et al., 2019). Иными словами, самоубийство (и альтруистическое, и аномическое, и депрессивное) обуславливается как недостаточно развитым чувством общности и принадлежности, так и искаженно-гипертрофированным, которое оказывается аутодеструктивным при условии снижения у суицидента ценности собственной личности и индивидуальной жизни.

На одном полюсе суицидогенных аномалий чувства групповой принадлежности располагаются русские старообрядцы, совершавшие коллективные самоубийства в состоянии симбиотического слияния со своей общиной и растворения в ней (Любов и Зотов, 2017, Розанов, 2018); на другом – молодые афроамериканцы, которых к так наз. культуральному самоубийству подталкивает ненависть к своей расовой идентичности (Bluvshstein et al., 2019). Фактором суицидального поведения может выступать сложившееся в определенной культуре (например, Япония) (Kitanaka, 2008) или в определенный исторический период (например, Великая отечественная война) (Любов и Зотов, 2017) отношение общества к самоубийству, в особенности, совершаемому по альтруистическим и социально одобряемым мотивам. Индивидуум может выбрать суицид и как приемлемый в его культуре образец поведения в критической ситуации, и как индивидуальную аутодеструктивную реакцию на социокультурный кризис, аномию, девальвацию базовых ценностей его социальной группы. Причиной самоубийства часто оказывается невозможность полноценного самоопределения в собственной культурной среде (Stack & Krosowa, 2016), а также протест против ассимиляции и навязанной «суррогатной» идентичности (Дуткин, 2018).

Заключение. Анализ влияния принадлежности индивидуума к большой социальной группе или культурному сообществу на суицидальное поведение показал, что суицидальное поведение может наблюдаться как при высоком уровне развития чувства общности и групповой принадлежности, так и при дефиците этого чувства. При этом главными факторами в данном контексте выступают отношение суицидента к своей социальной группе и культурной идентичности, а также исторически сложившееся отношение общества к самоубийству, которое формируется в зависимости от культурных особенностей и значимых исторических событий. Одной из перспектив суицидологических исследований является выработка более дифференцированного междисциплинарного подхода, позволяющего обнаружить за близкими данными демографической статистики эти значимые вариации и нюансы.

Список литературы

- Аграновский, М. Л., Джураев, Н. Н., Усманова, М. Б., Бувабеков, О. С., и Аскарова, К. И. (2020). Наследственная отягощённость и преморбидные характеристики личности пациентов с незавершёнными суицидами. *Re-health journal*, 1(5), 41–46. <https://doi.org/10.24411/2181-0443/2020-10011>
- Акимов, В. В. (2010). Древнеегипетский «Разговор разочарованного со своим Ба» и библейская книга Екклесиаста. В *Труды Минской духовной академии*, 8 (С. 106–127). Жировичи.
- Бачериков, Н. Е., Михайлова, К. В., Гавенко, В. Л., Рак, С. Л., Самардакова, Г. А., Згонников, П. Т., Бачериков, А. Н., и Воронков, Г. Л. (1989). *Клиническая психиатрия*. Здоровья.
- Бердяев, Н. А. (1992). О самоубийстве (психологический этюд). *Психологический журнал*, 13(2), 96–107.
- Бехтерев, В. М. (1912). О причинах самоубийства и о возможной борьбе с ним. *Вестник знания*, 2, 131–141.
- Бехтерев, В. М. (1912). О причинах самоубийства и о возможной борьбе с ним. *Вестник знания*, 3, 253–264.
- Бимбинов, А. А. (2023). Уголовная ответственность за виртуальное «соучастие» в самоубийстве несовершеннолетних. *Суицидология*, 1, 154–168. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01\(50\)-154-168](https://doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01(50)-154-168)
- Богданов, С. В. (2010) Самоубийства в СССР и США в 1920-е гг.: особенности национальных трагедий. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, 1, 126–141.
- Богданов, С. В. (2011). Суицидальное поведение городских и сельских жителей России в условиях общественных трансформаций конца XX – начала XXI вв. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, 3, 148–157.
- Букин, С. И. (2019). Территориальный уровень суицидальной активности. *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*, 17(1), 37–44. <https://doi.org/10.25298/2221-8785-2019-17-1-37-44>
- Гилинский, Я. И. (2021). Самоубийство как социальный феномен. *Социологический журнал*, 2, 39–48.
- Друнина, Ю. В. (1997). *Мир до невозможности запутан. Стихотворения и поэмы*. Русская книга.
- Дуткин, М. П. (2018). Этнокультуральные факторы суицидального поведения у коренных народов. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Амосова*, 4(13), 64–75.
- Дюркгейм, Э. (2024). *Самоубийство. Социологический этюд*. Юрайт.
- Камю, А. (2011). *Миф о Сизифе*. АСТ.
- Кузина, И. Г., и Орлова, Н. А. (2015). Факторы суицидального поведения: теоретический аспект проблемы. *Вестник Бурятского государственного университета*, 14, 88–94.
- Кьеркегор, С. (2022). *Или – или*. АСТ.
- Латкина, Ю. В. (2019). *Суицид как кризис идентичности*. ООО «Издательские решения», Ridero.
- Любов, Е. Б., и Зотов, П. Б. (2017). К истории отношения общества к суициду. *Суицидология*, 8(4(29)), 9–30.
- Любов, Е. Б., и Зотов, П. Б. (2022). «Суицидальная болезнь» как психиатрический диагноз: научно-практическое обоснование. *Суицидология*, 13(4(49)), 91–112. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.22-13-04\(49\)-91-112](https://doi.org/10.32878/suiciderus.22-13-04(49)-91-112)
- Любов, Е. Б., и Чубина, С. А. (2016). Статистика суицидов в мире: корни и крона. *Социальная и клиническая психиатрия*, 26(2), 26–30.

- Меринов, А. В., Шишкова, И. М., Емец, Н. А., Новичкова, А. С., и Косырева, А. В. (2024). Суицид и психиатрия: суицидент скорее болен или скорее здоров. *Суицидология*, 15(1(54)), 105–142. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.24-15-01\(54\)-105-142](https://doi.org/10.32878/suiciderus.24-15-01(54)-105-142)
- Могильнер, М. (1999). Кровь на серебре века. В Мифология «подпольного человека». Радикальный микроскоп в России начала XX века как предмет семиотического анализа (С. 93–165). Новое литературное обозрение.
- Науменко, О. Н., и Бортникова, Ю. А. (2021). Борьба религиозных миссионеров с суицидами коренных народов Севера в XVII – начале XX вв. (на материалах Ямала и Югры). *Суицидология*, 12(2(43)), 3–22. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.21-12-02\(43\)-3-22](https://doi.org/10.32878/suiciderus.21-12-02(43)-3-22)
- Николаев, Е. Л. (2015). Кризис и суицид: клинико-психологический анализ аутоагрессивного поведения. *Суицидология*, 6(3(20)), 54–60.
- Платон (2023). *Диалоги. Апология Сократа*. АСТ.
- Положий, Б. С. (2010). Интегративная модель суицидального поведения. *Российский психиатрический журнал*, 4, 55–62.
- Розанов, В. А., Караваева, Т. А., Васильева, А. В., и Радионов, Д. С. (2023). Суицидальное поведение в контексте посттравматического стрессового расстройства – психиатрические и психосоциальные аспекты. *Психиатрия*, 21(6), 58–74.
- Розанов, В. В. (2018). *В темных религиозных лучах. Свеча в храме*. Рипол-Классик.
- Руженков, В. А., Руженкова, В. В., и Боева, А. В. (2012). Концепции суицидального поведения. *Суицидология*, 3(4(9)), 52–60.
- Самохин, Д. В., Хритинин, Д. Ф., Зубарева, О. В., и Есин, А. В. (2015). Особенности формирования суицидального поведения у студентов. *Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии*, 1, 3–11.
- Семенова, Н. Б. (2017). Распространенность и факторы риска самоубийств среди коренных народов: обзор зарубежной литературы. *Суицидология*, 8(1(26)), 17–39.
- Сороцкий, М. С. (2019). Суицидальные тенденции в русской культуре конца XIX века. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого*, 4–1(32), 59–65. <https://doi.org/10.22405/2304-4772-2019-1-4-59-66>
- Тяжельникова, В. С. (1998). Самоубийства коммунистов в 1920-е гг. *Отечественная история*, 6, 158–173.
- Хритинин, Д. Ф., Бунькова, К. М., Щукина, Е. П., и Самохин, Д. В. (2014). Клинические особенности суицидального поведения студентов медицинского ВУЗа. *Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии*, 1, 21–26.
- Хритинин, Д. Ф., Самохин, Д. В., и Гончарова, Е. М. (2015). Суицидальное поведение в структуре депрессивных расстройств у лиц молодого возраста. *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*, 1(86), 9–15.
- Шелехов, И. Л., Каштанова, Т. В., Корнетов, А. Н., и Толстолес, Е. С. (2011). *Суицидология: учебное пособие*. Сибирский государственный медицинский университет.
- Эрикссон, Э. (2006). *Идентичность: юность и кризис* (2-е изд.). Прогресс: Московский психолого-социальный институт.
- Akkaya-Kalayci, T., Popow, C., Winkler, D., Bingöl, R. H., Demir, T., & Özlü, Z. (2015). The impact of migration and culture on suicide attempts of children and adolescents living in Istanbul. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 19(1), 32–39. <https://doi.org/10.3109/13651501.2014.961929>
- Ansbacher, H. L. (1969). Suicide as communication: Adler's concept and current applications. *Journal of Individual Psychology*, 25(2), 174–180.
- Ansbacher, H. L. & Ansbacher, R. R. (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selection from his writings*. Harper Perennial.
- Adler, A. (2015). Drunkenness and suicide. *Journal of Individual Psychology*, 71(1), 4–13. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0003>
- Adler, A. (1921). *The Neurotic Constitution*. Moffat, Yard, and Company.
- Atilola, O., & Ayinde, O. (2015). The suicide of Sàngó through the prism of Integrated Motivational-Volitional model of suicide: implications for culturally sensitive public education among the Yorùbá. *Mental Health, Religion, & Culture*, 18(5), 408–417. <https://doi.org/10.1080/13674676.2015.1073706>
- Barlow, A., Mullany, B.C., Neault, N., Davis, Y., Billy, T., Hastings, R., Coho-Mescal, V., Lake, K., Powers, J., Clouse, E., Reid, R., & Walkup, J. T. (2010). Examining correlates of methamphetamine and other drugs use in pregnant American Indian Adolescents. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 17(1), 1–24. <https://doi.org/10.5820/aian.1701.2010.1>
- Bluvshtein, M., Filatov, Ph., Kajino, M., & Jackson, A. (2019). Social interest as an antidote to suicide: the cross-cultural applicability of an Adlerian solution. *SHS Web of Conferences*, 70, 09002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197009002>
- Borum, V. (2014). African Americans' Perceived Sociocultural Determinants of Suicide: Afrocentric Implications for Public Health Inequalities. *Social Work in Public Health*, 29(7), 656–670. <https://doi.org/10.1080/19371918.2013.776339>
- Chiurliza, B., Michaels, M. S., & Joiner, T. E. (2016). Acquired capability for suicide among individuals with American Indian/Alaska Native backgrounds within the military. *The Journal of the National Center*, 23(4), 1–15. <https://doi.org/10.5820/aian.2304.2016.1>

- Dvoryanchikov, N., Bovina, I., Vikhrstuck, O., Berezina, E., Bannikov, G., & Konopleva, I. (2014). Self-murder and self-murderers in social representations of young Russians: An exploratory study. *Psichologija*, 50, 33–48. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2014.50.4889>
- Flaskerud, J. H. (2014). Suicide Culture. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(5), 403–405. <https://doi.org/10.3109/01612840.2013.840019>
- Friedman, P. (1967). *On Suicide, with particular reference to suicide among young students*. International Universities Press, Inc.
- Goldston, D. B., Molock, S. D., Whitbeck, L. B., Murakami, J. L., Zayas, L. H., & Hall, G. C. N. (2008). Cultural considerations in adolescent suicide prevention and psychosocial treatment. *American Psychologist*, 63(1), 14–31. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.1.14>
- Jobes, D. A. (2013). Reflections on suicide among solders. *Psychiatry: Interpersonal & Biological Processes*, 76(2), 126–131. <https://doi.org/10.1521/psyc.2013.76.2.126>
- Johnson-Migalski, L. (2011). A paradoxical strategy for suicidal clients: A more useful form of revenge. *The Journal of Individual Psychology*, 67(1), 31–40.
- Jukkala, T., Stickley, A., Makinen, I. H., Baburin, A., & Sparen, P. (2017). Age, period and cohort effects on suicide mortality in Russia, 1956–2005. *BMC Public Health*, 17, 235. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4158-2>
- Kapusta, N. D., Tran, U. S., Rockett, I. R. H., De Leo, D., Naylor, C. P. E., Niederkrotenthaler, T., Voracek, M., Etzersdorfer, E., & Sonneck, G. (2011). Declining autopsy rates and suicide misclassification: A cross-national analysis of 35 countries. *Archives of General Psychiatry*, 68(10), 1050–1057. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.66>
- Kitanaka, J. (2008). Diagnosing suicides of resolve: Psychiatric practice in contemporary Japan. *Cultural Medical Psychiatry*, 32(2), 152–176. <https://doi.org/10.1007/s11013-008-9087-1>
- Lester, D. (2012). The cultural meaning of suicide: What does that mean? *Omega: Journal of Death and Dying*, 64(1), 83–94. <https://doi.org/10.2190/OM.64.1.f>
- Malmin, M. (2013). Warrior culture, spirituality, and prayer. *Journal of Religion & Health*, 52(3), 740–758. <https://doi.org/10.1007/s10943-013-9690-5>
- McCarter, S. A. (2009). Legal and extralegal factors affecting minority overrepresentation in Virginia’s juvenile justice system: A mixed-method study. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 26(6), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10560-009-0185-x>
- Oqundo, M. A., Dragatsi, D., Harkavy-Friedman, J., Dervic, K., Currier, D., Burke, A. K., Grunebaum, M. F., & Mann, J. J. (2005). Protective factors against suicidal behavior in Latinos. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(7), 438–443. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000168262.06163.31>
- Picone, M. (2012). Suicide and the afterlife: Popular religion and the standardization of ‘culture’ in Japan. *Culture, Medicine & Psychiatry*, 36(2), 391–408. <https://doi.org/10.1007/s11013-012-9261-3>
- Radbruch, L., Leget, C., Bahr, P., Müller-Busch, C., Ellershaw, J., de Conno, F., & Vanden Berghe, P. (2016). Euthanasia and physician-assisted suicide: A white paper from the European Association for Palliative Care. *Palliative Medicine*, 30(2), 104–116. <https://doi.org/10.1177/0269216315616524>
- Richardson, J. B. Jr., Brown, J., & Van Brakle, M. (2013). Pathways to early violent death: The voices of serious violent youth offenders. *American Journal of Public Health*, 103(7), e5–e16. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301160>
- Rockett, I. R. H., Wang, S., W, Stack, S., De Leo, D., Frost, J. L., Ducatman, A. M., Walker, R. L., & Kapusta, N. D. (2010). Race/ethnicity and potential suicide misclassification: window on a minority suicide paradox? *BMC Psychiatry*, 10, 35. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-35>
- Saito, M., Klibert, J., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2013). Suicide Proneness in American and Japanese College Students: Associations with Suicide Acceptability and Emotional Expressivity. *Death Studies*, 37(9), 848–865. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.699910>
- Silva, C., Chu, C., Monahan, K. R., & Joiner, T. E. (2015). Suicide risk among sexual minority college students: A mediated moderation model of sex and perceived burdensomeness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 22–33. <https://doi.org/10.1037/sgd0000086>
- Slade, K., & Edelman, R. C. (2014). Can theory predict the process of suicide on entry to prison? Predicting dynamic risk factors for suicide ideation in a high-risk prison population. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 35(2), 82–89. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000236>
- Slobodslaya, H., & Semenova, N. (2016). Child and adolescent mental health problems in Tyva Republic, Russia, as possible risk factors for a high suicide rate. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 25(4), 361–371. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0743-z>
- Stack, S. & Krosowa, A. J. (2016). Culture and suicide acceptability: A cross-national, multilevel analysis. *Sociological Quarterly*, 57(2), 282–303. <https://doi.org/10.1111/tsq.12109>
- Stolz, E., Burkert, N., Großschädl, F., Rásky, Ě., Stronegger, W. J., & Freidl, W. (2015). Determinants of public attitudes towards euthanasia in adults and physician-assisted death in neonates in Austria: A national survey. *PLoS ONE*, 10(4), e0124320. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124320>

- Wadsworth, T., Kubrin, C., & Herting, J. (2014). Investigating the rise (and fall) of young Black male suicide in the United States, 1982-2001. *Journal of African American Studies*, 18(1), 72–91. <https://doi.org/10.1007/s12111-013-9256-3>
- Wang, M.-C., Lightsey, O. R. Jr., & Tran, K. K. (2013). Examining suicide protective factors among Black college students. *Death Studies*, 37(3), 228–247. <https://doi.org/10.15226/2471-6529/3/2/00130>
- Wittouck, C., Van Autreve, S., Portzky, G., & van Heeringen, K. (2014). A CBT-based psychoeducational intervention for suicide survivors: a cluster randomized controlled study. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 35(3), 193–201. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000252>
- Zirkel, S. (2005). Ongoing Issues of Racial and Ethnic Stigma in Education 50 Years after Brown v. Board. *Urban Review*, 37(2), 107–126. <https://doi.org/10.1007/s11256-005-0004-4>

References

- Akkaya-Kalayci, T., Popow, C., Winkler, D., Bingöl, R. H., Demir, T., & Özlü, Z. (2015). The impact of migration and culture on suicide attempts of children and adolescents living in Istanbul. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 19(1), 32–39. <https://doi.org/10.3109/13651501.2014.961929>
- Ansbacher, H. L. (1969). Suicide as communication: Adler's concept and current applications. *Journal of Individual Psychology*, 25(2), 174–180.
- Ansbacher, H. L. & Ansbacher, R. R. (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selection from his writings*. Harper Perennial.
- Adler, A. (2015). Drunkenness and suicide. *Journal of Individual Psychology*, 71(1), 4–13. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0003>
- Adler, A. (1921). *The Neurotic Constitution*. Moffat, Yard, and Company.
- Atilola, O., & Ayinde, O. (2015). The suicide of Sàngó through the prism of Integrated Motivational-Volitional model of suicide: implications for culturally sensitive public education among the Yorùbá. *Mental Health, Religion, & Culture*, 18(5), 408–417. <https://doi.org/10.1080/13674676.2015.1073706>
- Agranovsky, M. L., Dzhuraev, N. N., Usmanova, M. B., Buvabekov, O. S., & Askarova, K. I. (2020). Heredity and premorbid personality characteristics of patients with incomplete suicides. *Re-health journal*, 1(5), 41–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2181-0443/2020-10011>
- Akimov, V. V. (2010). The Ancient Egyptian “Dispute between a man and his Ba” and the Biblical Book of Ecclesiastes. In *Proceedings of the Minsk Theological Academy*, 8 (pp. 106–127). Zhirovichi. (In Russ.)
- Bacherikov, N. E., Mikhailova, K. V., Gavenko, V. L., Rak, S. L., Samardakova, G. A., Zgonnikov, P. T., Bacherikov, A. N., & Voronkov, G. L. (1989). *Clinical psychiatry*. Zdorovya. (In Russ.)
- Berdyaev, N. A. (1992). On suicide (psychological sketch). *Psychological Journal*, 13(2), 96–107. (In Russ.)
- Bekhterev, V. M. (1912). On the causes of suicide and on the possible struggle against it. *Vestnik of Znaniya*, 2, 131–141. (In Russ.)
- Bekhterev, V. M. (1912). On the causes of suicide and on the possible struggle against it. *Vestnik of Znaniya*, 3, 253–264. (In Russ.)
- Bimbinov, A. A. (2023). Criminal liability for virtual “compatriotism” in the suicide of minors. *Suicidology*, 1, 154–168. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01\(50\)-154-168](https://doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01(50)-154-168) (In Russ.)
- Bogdanov, S. V. (2010) Suicides in the USSR and the USA in the 1920s: peculiarities of national tragedies. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, 1, 126–141. (In Russ.)
- Bogdanov, S. V. (2011). Suicidal behavior of urban and rural residents of Russia in the conditions of social transformations of the end of XX – beginning of XXI centuries. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, 3, 148–157. (In Russ.)
- Bukin, S. I. (2019). Territorial level of suicidal activity. *Journal of the Grodno State Medical University*, 17(1), 37–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.25298/2221-8785-2019-17-1-37-44>
- Barlow, A., Mullany, B.C., Neault, N., Davis, Y., Billy, T., Hastings, R, Coho-Mescal, V., Lake, K., Powers, J., Clouse, E., Reid, R., & Walkup, J. T. (2010). Examining correlates of methamphetamine and other drugs use in pregnant American Indian Adolescents. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 17(1), 1–24. <https://doi.org/10.5820/aian.1701.2010.1>
- Bluvshstein, M., Filatov, Ph., Kajino, M., & Jackson, A. (2019). Social interest as an antidote to suicide: the cross-cultural applicability of an Adlerian solution. *SHS Web of Conferences*, 70, 09002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197009002>
- Borum, V. (2014). African Americans' Perceived Sociocultural Determinants of Suicide: Afrocentric Implications for Public Health Inequalities. *Social Work in Public Health*, 29(7), 656–670. <https://doi.org/10.1080/19371918.2013.776339>
- Camus, A. (2011). *The Myth of Sisyphus*. AST. (In Russ.)
- Chiurliza, B., Michaels, M. S., & Joiner, T. E. (2016). Acquired capability for suicide among individuals with American Indian/Alaska Native backgrounds within the military. *The Journal of the National Center*, 23(4), 1–15. <https://doi.org/10.5820/aian.2304.2016.1>

- Dvoryanchikov, N., Bovina, I., Vikhristuck, O., Berezina, E., Bannikov, G., & Konopleva, I. (2014). Self-murder and self-murderers in social representations of young Russians: An exploratory study. *Psichologija*, 50, 33–48. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2014.50.4889>
- Drunina, Y. V. (1997). *The world is impossibly confused. Poems and poems*. Russian Book. (In Russ.)
- Dutkin, M. P. (2018). Ethnocultural factors of suicidal behavior in indigenous peoples. *Vestnik of North-Eastern Federal University*, 4(13), 64–75. (In Russ.)
- Durkheim, E. (2024). *Suicide. A sociological study*. Yurait. (In Russ.)
- Erikson, E. (2006). *Identity: Adolescence and Crisis* (2nd ed.). Progress: Moscow Psychological and Social Institute. (In Russ.)
- Flaskerud, J. H. (2014). Suicide Culture. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(5), 403–405. <https://doi.org/10.3109/01612840.2013.840019>
- Friedman, P. (1967). *On Suicide, with particular reference to suicide among young students*. International Universities Press, Inc.
- Goldston, D. B., Molock, S. D., Whitbeck, L. B., Murakami, J. L., Zayas, L. H., & Hall, G. C. N. (2008). Cultural considerations in adolescent suicide prevention and psychosocial treatment. *American Psychologist*, 63(1), 14–31. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.1.14>
- Gilinsky, Y. I. (2021). Suicide as a social phenomenon. *Journal of Sociology*, 2, 39–48. (In Russ.)
- Hritinin, D. F., Bun'kova, K. M., Shchukina, E. P., & Samokhin, D. V. (2014). Clinical features of suicidal behavior of medical university students. *Bulletin of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 1, 21–26. (In Russ.)
- Hritinin, D. F., Samokhin, D. V., & Goncharova, E. M. (2015). Suicidal behavior in the structure of depressive disorders in persons of young age. *Siberian Herald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*, 1(86), 9–15. (In Russ.)
- Jobes, D. A. (2013). Reflections on suicide among solders. *Psychiatry: Interpersonal & Biological Processes*, 76(2), 126–131. <https://doi.org/10.1521/psyc.2013.76.2.126>
- Johnson-Migalski, L. (2011). A paradoxical strategy for suicidal clients: A more useful form of revenge. *The Journal of Individual Psychology*, 67(1), 31–40.
- Jukkala, T., Stickley, A., Makinen, I. H., Baburin, A., & Sparen, P. (2017). Age, period and cohort effects on suicide mortality in Russia, 1956–2005. *BMC Public Health*, 17, 235. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4158-2>
- Kapusta, N. D., Tran, U. S., Rockett, I. R. H., De Leo, D., Naylor, C. P. E., Niederkrotenthaler, T., Voracek, M., Etzersdorfer, E., & Sonneck, G. (2011). Declining autopsy rates and suicide misclassification: A cross-national analysis of 35 countries. *Archives of General Psychiatry*, 68(10), 1050–1057. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.66>
- Kitanaka, J. (2008). Diagnosing suicides of resolve: Psychiatric practice in contemporary Japan. *Cultural Medical Psychiatry*, 32(2), 152–176. <https://doi.org/10.1007/s11013-008-9087-1>
- Kuzina, I. G., & Orlova, N. A. (2015). Factors of suicidal behavior: theoretical aspect of the problem. *The Buryat State University Bulletin*, 14, 88–94. (In Russ.)
- Kierkegaard, S. (2022). *Either-or*. AST. (In Russ.)
- Lester, D. (2012). The cultural meaning of suicide: What does that mean? *Omega: Journal of Death and Dying*, 64(1), 83–94. <https://doi.org/10.2190/OM.64.1.f>
- Latkina, Y. V. (2019). *Suicide as an identity crisis*. Publishing Solutions LLC, Ridero. (In Russ.)
- Lubov, E. B., & Zotov, P. B. (2017). Toward a history of society's attitudes toward suicide. *Suicidology*, 8(4(29)), 9–30. (In Russ.)
- Lubov, E. B., & Zotov, P. B. (2022). "Suicidal illness" as a psychiatric diagnosis: scientific and practical rationale. *Suicidology*, 13(4(49)), 91–112. (In Russ.) [https://doi.org/10.32878/suiciderus.22-13-04\(49\)-91-112](https://doi.org/10.32878/suiciderus.22-13-04(49)-91-112)
- Lyubov, E. B., & Chubina, S. A. (2016). Suicide statistics in the world: roots and crown. *Social and Clinical Psychiatry*, 26(2), 26–30. (In Russ.)
- Merinov, A. V., Shishkova, I. M., Emets, N. A., Novichkova, A. S., & Kosyreva, A. V. (2024). Suicide and psychiatry: the suicidal person is rather sick or rather healthy. *Suicidology*, 15(1(54)), 105–142. (In Russ.) [https://doi.org/10.32878/suiciderus.24-15-01\(54\)-105-142](https://doi.org/10.32878/suiciderus.24-15-01(54)-105-142)
- Mogilner, M. (1999). Blood on the silver of age. In *Mythology of the "underground man". Radical microcosm in early twentieth-century Russia as a subject of semiotic analysis* (P. 93–165). New Literary Review. (In Russ.)
- Malmin, M. (2013). Warrior culture, spirituality, and prayer. *Journal of Religion & Health*, 52(3), 740–758. <https://doi.org/10.1007/s10943-013-9690-5>
- McCarter, S. A. (2009). Legal and extralegal factors affecting minority overrepresentation in Virginia's juvenile justice system: A mixed-method study. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 26(6), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10560-009-0185-x>
- Naumenko, O. N., & Bortnikova, Y. A. (2021). The struggle of religious missionaries with suicides of indigenous peoples of the North in the 17th – early 20th centuries (on the materials of Yamal and Yugra). *Suicidology*, 12(2(43)), 3–22. (In Russ.) [https://doi.org/10.32878/suiciderus.21-12-02\(43\)-3-22](https://doi.org/10.32878/suiciderus.21-12-02(43)-3-22)
- Nikolaev, E. L. (2015). Crisis and suicide: a clinical and psychological analysis of autoaggressive behavior. *Suicidology*, 6(3(20)), 54–60. (In Russ.)

- Oquendo, M. A., Dragatsi, D., Harkavy-Friedman, J., Dervic, K., Currier, D., Burke, A. K., Grunebaum, M. F., & Mann, J. J. (2005). Protective factors against suicidal behavior in Latinos. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(7), 438–443. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000168262.06163.31>
- Picone, M. (2012). Suicide and the afterlife: Popular religion and the standardization of ‘culture’ in Japan. *Culture, Medicine & Psychiatry*, 36(2), 391–408. <https://doi.org/10.1007/s11013-012-9261-3>
- Plato (2023). *Dialogues. Apologia of Socrates*. AST. (In Russ.)
- Polozhij, B. S. (2010). Integrative model of suicidal behavior. *Russian Psychiatric Journal*, 4, 55–62. (In Russ.)
- Radbruch, L., Leget, C., Bahr, P., Müller-Busch, C., Ellershaw, J., de Conno, F., & Vanden Berghe, P. (2016). Euthanasia and physician-assisted suicide: A white paper from the European Association for Palliative Care. *Palliative Medicine*, 30(2), 104–116. <https://doi.org/10.1177/0269216315616524>
- Richardson, J. B. Jr., Brown, J., & Van Brakle, M. (2013). Pathways to early violent death: The voices of serious violent youth offenders. *American Journal of Public Health*, 103(7), e5–e16. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301160>
- Rockett, I. R. H., Wang, S., W. Stack, S., De Leo, D., Frost, J. L., Ducatman, A. M., Walker, R. L., & Kapusta, N. D. (2010). Race/ethnicity and potential suicide misclassification: window on a minority suicide paradox? *BMC Psychiatry*, 10, 35. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-35>
- Rozanov, V. A., Karavaeva, T. A., Vasilieva, A. V., & Radionov, D. S. (2023). Suicidal behavior in the context of posttraumatic stress disorder – psychiatric and psychosocial aspects. *Psychiatry*, 21(6), 58–74. (In Russ.)
- Rozanov, V. V. (2018). *In dark religious rays. A candle in the temple*. Ripol-Classic. (In Russ.)
- Rouzhnikov, V. A., Rouzhnikova, V. V., & Boeva, A. V. (2012). Concepts of suicidal behavior. *Suicidology*, 3(4(9)), 52–60. (In Russ.)
- Samokhin, D. V., Hritinin, D. F., Zubareva, O. V., & Esin, A. V. (2015). Features of suicidal behavior formation in students. *Bulletin of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 1, 3–11. (In Russ.)
- Semenova, N. B. (2017). Prevalence and risk factors of suicide among indigenous peoples: a review of foreign literature. *Suicidology*, 8(1(26)), 17–39. (In Russ.)
- Sorotsky, M. S. (2019). Suicidal tendencies in Russian culture of the late 19th century. *Humanitarian Vedomosti TSPU named after L. N. Tolstoy*, 4–1(32), 59–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.22405/2304-4772-2019-1-4-59-66>
- Saito, M., Klibert, J., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2013). Suicide Proneness in American and Japanese College Students: Associations with Suicide Acceptability and Emotional Expressivity. *Death Studies*, 37(9), 848–865. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.699910>
- Shelekhov, I. L., Kashtanova, T. V., Kornetov, A. N., & Tolstoles, E. S. (2011). *Suicidology: textbook*. Siberian State Medical University. (In Russ.)
- Silva, C., Chu, C., Monahan, K. R., & Joiner, T. E. (2015). Suicide risk among sexual minority college students: A mediated moderation model of sex and perceived burdensomeness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 22–33. <https://doi.org/10.1037/sgd0000086>
- Slade, K., & Edelman, R. C. (2014). Can theory predict the process of suicide on entry to prison? Predicting dynamic risk factors for suicide ideation in a high-risk prison population. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 35(2), 82–89. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000236>
- Slobodskaya, H., & Semenova, N. (2016). Child and adolescent mental health problems in Tyva Republic, Russia, as possible risk factors for a high suicide rate. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 25(4), 361–371. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0743-z>
- Stack, S. & Krosowa, A. J. (2016). Culture and suicide acceptability: A cross-national, multilevel analysis. *Sociological Quarterly*, 57(2), 282–303. <https://doi.org/10.1111/tsq.12109>
- Stolz, E., Burkert, N., Großschädl, F., Rásky, É., Stronegger, W. J., & Freidl, W. (2015). Determinants of public attitudes towards euthanasia in adults and physician-assisted death in neonates in Austria: A national survey. *PLoS ONE*, 10(4), e0124320. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124320>
- Tyazhelnikova, V. S. (1998). Suicides of Communists in the 1920s. *Otechestvennaya istoriya*, 6, 158–173. (In Russ.)
- Wadsworth, T., Kubrin, C., & Herting, J. (2014). Investigating the rise (and fall) of young Black male suicide in the United States, 1982–2001. *Journal of African American Studies*, 18(1), 72–91. <https://doi.org/10.1007/s12111-013-9256-3>
- Wang, M.-C., Lightsey, O. R. Jr., & Tran, K. K. (2013). Examining suicide protective factors among Black college students. *Death Studies*, 37(3), 228–247. <https://doi.org/10.15226/2471-6529/3/2/00130>
- Wittouck, C., Van Autreve, S., Portzky, G., & van Heeringen, K. (2014). A CBT-based psychoeducational intervention for suicide survivors: a cluster randomized controlled study. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 35(3), 193–201. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000252>
- Zirkel, S. (2005). Ongoing Issues of Racial and Ethnic Stigma in Education 50 Years after Brown v. Board. *Urban Review*, 37(2), 107–126. <https://doi.org/10.1007/s11256-005-0004-4>

Об авторе:

Филипп Робертович Филатов, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология» факультета «Психология, педагогика, дефектология», Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, ул. Гагарина, 1), [ORCID](#), filatov_filipp@mail.ru

Поступила в редакцию 21.03.2024

Поступила после рецензирования 02.05.2024

Принята к публикации 03.05.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Filipp Robertovich Filatov, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the General and Counseling Psychology Department, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), filatov_filipp@mail.ru

Received 21.03.2024

Revised 02.05.2024

Accepted 03.05.2024

Conflict of interest

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-67-76>



Влияние использования дудлинга в образовательной среде на степень усвоения учебного материала

Полина Р. Пушкарёва ✉, Екатерина А. Степанюк

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ ppushkareva@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению дудлинга как процесса бессознательного рисования учащимися во время активной мыслительной деятельности, в данном случае – в экспериментальных условиях. Актуальность исследования обусловлена выраженным общественным запросом на разработку и внедрение новых методов и технологий в современный образовательный процесс. Новизна исследования состоит в сравнительно невысокой степени изученности данного феномена на сегодняшний день и противоречивости имеющихся практических данных о его эффективности. Таким образом, представленная работа поможет дополнить пока ещё неустойчивое научное представление о таком распространённом явлении, как «рисование на полях».

Цель. Сравнение степени усвоения учебного материала у студентов при использовании дудлинга и без него при запоминании текста.

Материалы и методы. В качестве испытуемых было выбрано 48 студентов психологического факультета ЮФУ в возрасте от 17 до 22 лет, из них 43 женщины и 5 мужчин. Испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы, каждой из которых был прочитан исторический текст. Далее, спустя 30–40 минут по окончании эксперимента каждая группа заполнила авторский опросник из 10 открытых вопросов по прослушанному материалу. Результаты каждого испытуемого оценивались по степени полноты ответов и суммировались по каждой группе, чтобы затем найти среднее значение для каждой и сравнить.

Результаты исследования. Экспериментальная группа, использовавшая дудлинг-техники, показала результаты по усвоению и воспроизведению учебного материала заметно хуже контрольной.

Обсуждение результатов. Полученные результаты частично отражаются и в работах других авторов, которые не смогли воспроизвести данные, показывающие преимущества дудлинга в запоминании информации. Можно предположить, что на результаты эксперимента повлиял сравнительно небольшой размер стимульного материала и утреннее время проведения: испытуемые не успели утомиться, поэтому у них не возникло естественной потребности в дополнительных способах удержания внимания. Возможно, по этой причине естественный эксперимент мог бы показать лучшие результаты по использованию дудлинга чем лабораторный. Также не исключено, что этот метод полезен только для людей с определёнными характеристиками. Необходимы дальнейшие экспериментальные исследования с другими условиями воспроизведения дудлинга в разных образовательных средах, испытуемыми и стимульным материалом для уточнения феномена.

Ключевые слова: дудлинг, запоминание информации, воспроизведение информации, концентрация внимания, образовательная среда, образовательный процесс

Для цитирования. Пушкарёва, П. Р., и Степанюк, Е. А. (2024). Влияние использования дудлинга в образовательной среде на степень усвоения учебного материала. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 67–76. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-67-76>

The Impact of Using Doodling in The Educational Environment On the Degree of Learning of Educational Material

Polina R. Pushkaryova ✉, Ekaterina A. Stepanyuk

Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ ppushkareva@sfedu.ru

Abstract

Introduction. This article is devoted to the study of doodling as a process of unconscious drawing by students during active thinking activity under experimental conditions. The relevance of the study is conditioned by the expressed public demand for the development and implementation of new methods and technologies in the modern educational process. The novelty of the study lies in the relatively low level of study of this phenomenon to date and the contradictory nature of the available practical data on its effectiveness. Thus, the presented work will help to supplement the still unstable scientific understanding of such a widespread phenomenon as “drawing on the margins”.

Objective. To compare the degree of learning of educational material in students when using doodling and the classical method of memorization on the basis of historical text.

Materials and Methods. Forty-eight psychology students at SFU, aged 17 to 22 years, 43 of them women and 5 men, were chosen as subjects. The subjects were divided into control and experimental groups, each of which was read a historical text. Then, 30–40 minutes after the end of the experiment, each group completed the author’s questionnaire of 10 open-ended questions on the listened material. The results of each subject were evaluated by the degree of the completeness of answers and summarized for each group to then find the average value for each and compare.

Results. The experimental group, which used doodling techniques, showed noticeably worse learning and reproduction results than the control group.

Discussion. The results obtained are partially reflected in the work of other authors who were unable to reproduce the data, showing the advantages of doodling in memorizing information. It can be assumed that the results of the experiment were influenced by the relatively small size of the stimulus material and the morning time of the experiment: the subjects did not have time to tire, so they did not have a natural need for additional methods of attention retention. Perhaps, for this reason, a natural experiment could show better results on the use of doodling than a laboratory experiment. It is also possible that this method is only useful for people with certain characteristics. Further experimental studies with other conditions of doodling playback in different educational environments, subjects, and stimulus material are needed to clarify the phenomenon.

Keywords: doodling, information memorization, information reproduction, attention concentration, educational environment, educational process

For citation. Pushkareva, P. R., & Stepanyuk, E. A. (2024). The impact of using doodling in the educational environment on the degree of learning of educational material. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 67–76. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-67-76>

Введение

В последние десятилетия мы можем наблюдать повышенный социальный спрос на изучение и внедрение в образовательную среду новых техник обучения, отвечающих потребностям современности. В условиях непостоянного, быстро меняющегося мира с каждым годом у общества только растут требования к образованию подрастающих поколений. Сегодня от молодых людей ожидается гораздо больший объём владения теоретическими и практическими знаниями, чем ожидалось, например, от их родителей ещё 20–30 лет назад. Потому в научном психологическом сообществе на данный момент активно изучаются и разрабатываются в том числе и так называемые «экспериментальные» методы и техники обучения в целях оптимизации образовательных процессов, множество из которых мы представим в данной работе.

Более подробно, например, этот вопрос рассмотрели Д. Йодер и К. Хочевар (Yoder & Hochevar, 2005) в своём исследовании на базе крупного университета, в котором они экспериментально сравнили эффективность нескольких распространённых методов обучения:

1. Так называемое «активное обучение» (Active learning), включающее в себя любые способы изучения материала, подразумевающее преимущественную активность самих обучающихся и стимулирующее их самостоятельную умственную деятельность. Особенность этого обучения состоит в том, что преподаватель здесь занимает скорее пассивную роль наставника, а в некоторых случаях в его присутствии и вовсе нет необходимости. Примером могут выступать дискуссии, дебаты, ролевые игры и т. д.

2. Классическая лекция.

3. Самостоятельное чтение лекционных материалов.

4. Просмотр лекций в видеоформате.

По сравнению с классическими, достаточно пассивными методами, активное обучение показало гораздо более высокие результаты в усвоении и воспроизведении изучаемого материала среди студентов на протяжении нескольких лет обучения (Yoder & Hochevar, 2005). Таким образом, можно сделать вывод о необходимости стимулирования учеников подбирать и использовать в образовательном процессе техники, требующие активного, самостоятельного вовлечения субъекта для общего улучшения усвоения информации.

Раскрывая эту тему более подробно, Д. Данлоски (Dunlosky et al., 2013) с соавторами в своей работе рассмотрели 10 разнообразных техник обучения студентов, активно использующихся в зарубежном университетском образовании, и сравнили между собой их эффективность для усвоения группой учебного материала:

1. Подробный расспрос («Elaborative interrogation») – это развёрнутое рассуждение ученика о том, почему общепризнанный факт или концепция являются верными.

2. Самообъяснение («Self-explanation») – это техника соединения новой информации с уже известной ученику или пошаговое рассмотрение решённой им проблемы.

3. Обобщение («Summarization») – это написание резюме материала различного объёма перед тем, как подробно его изучить.

4. Выделение или подчёркивание («Highlighting or underlining») – это визуальное акцентирование потенциально важных для понимания темы частей материала в целях возвращения к ним в будущем.

5. Мнемоника ключевых слов («Keyword mnemonic») – это использование ключевых слов или создание ментальных изображений для запоминания вербальной информации.

6. Визуализация текста («Imagery for text») – это техника, подразумевающая формирование мысленных визуальных образов во время чтения или прослушивания текстов.

7. Перечитывание («Rereading») – это повторное изучение текстового материала после изначального чтения;

8. Практическое тестирование («Practice testing») – это прохождение практических тестов по изучаемому материалу с последующей самопроверкой полученных результатов.

9. Распределение практики («Distributed practice») – это внедрение в образовательный процесс графика, помогающего распределять учебную деятельность ученика по временным отрезкам.

10. Чередование практики («Interleaved practice») – это внедрение графика тренировок для ученика по уже изученному материалу, в котором сочетаются различные виды учебных задач.

На основе полученных данных авторы делают вывод об особенно высокой эффективности в обучении техник практического тестирования и распределения практики, в то время как подробный расспрос и самообъяснение показали средние, более ситуативные результаты. Остальные же техники, включая визуализацию текста (в том числе и шифрование основной информации в виде несложных рисунков), не смогли отличиться даже средней полезностью в условиях образовательной среды (Dunlosky et al., 2013). Однако в уже более позднем исследовании других зарубежных авторов на основе эксперимента было выявлено, что студенты, использовавшие техники визуального обучения, показали гораздо более высокие результаты, чем контрольная группа (Sultana et al., 2021). Многие современные исследователи также выделяют наличие не только методов и конкретных техник, но и индивидуальных стратегий обучения – предпочтительных, более понятных и удобных подходов к изучению новой информации для каждого человека. Например, Позуэлос-Эстрада с соавторами (Pozuelos Estrada et al., 2020) описали 4 основных вида стратегий (моделей), часто встречающихся у студентов:

1. Конвенциональная (Conventional) – это стратегия с ориентацией на чёткое воспроизводство результата без углублённого погружения в особенности работы того или иного решения.

2. Эффективистская стратегия (Effectivist) ориентирована на воспроизводство не самого результата, но последовательности шагов, которые привели к нему.

3. Практическая стратегия (Practical) подразумевает сильную ориентацию на включение в коллектив и процесс взаимодействия с другими в целях получения практического опыта решения задачи для более глубокого её понимания.

4. Критичная стратегия (Critical) ориентирована скорее на теоретический анализ проблемы, изучение дополнительной информации для её решения.

Все вышеперечисленные работы ещё раз подчёркивают неоднозначность и противоречивость проблемы нашего исследования, множество деталей и нюансов, которые могут влиять на процесс запоминания и воспроизведения учебного материала у студентов. И по этой причине мы видим необходимость в получении новых экспериментальных данных для дальнейшего анализа.

Дудлинг как техника обучения. Одной из многочисленных техник обучения и повышения концентрации внимания является так называемый «дудлинг», достаточно распространённый среди различных возрастных категорий, и, тем не менее, на данный момент активно набирающий популярность именно среди молодых людей. «Дудлинг» (Doodling) – это процесс бессознательного рисования, при котором человек не всегда знает заранее, что получится в итоге. Узоры могут быть абстрактными или сюжетными, но всегда начинаются без четких планов. Это и есть основной принцип дудлинга (Козлова, 2020; Дудлинг, Зендудлинг, Зенмандала, <http://open-muse.livejournal.com/2235.html>).

Данный процесс может рассматриваться как нетрадиционная форма деятельности для улучшения концентрации и внимания во время образовательного процесса как для школьников, так и для студентов. В последние годы авторы многих статей на эту тему отмечают эффективность данной формы, которая помогает удерживать информацию в голове во время обучения. Также многие молодые люди, отмечающие у себя сложности с концентрацией внимания или поддержания интереса к изучаемому материалу, нередко ссылаются на его использование, осознанное или же неосознанное, во время подготовки к занятиям или прослушивания лекций, относясь к нему как к интуитивному, и оттого несложному способу улучшения обучения.

А. А. Макаренко (Макаренко, 2023) описывает следующие преимущества дудлинга:

1. Простые техники рисования, такие как использование волнистых линий или кругов, доступны для всех, включая детей, и могут быть усовершенствованы с помощью шаблонов.
2. Для этих техник рисования нужны только чёрная или цветная ручка и лист бумаги, что делает их доступными для всех.
3. Рисование занимает столько времени, сколько вы готовы вложить, без ограничений.
4. Тонкая творческая работа рисования помогает расслабиться, отвлечься от мыслей и выразить эмоции, обретая внутренний покой.
5. Рисование мелких элементов помогает повысить концентрацию внимания и сконцентрироваться на деталях.
6. Процесс рисования способствует стимулированию мозга и поиску новых, нестандартных решений.

С. Браун отмечает, что использование дудлинга и рисования при изучении сложных дисциплин приводит к значительному умственному и творческому развитию (Браун, 2014). В результате эти инструменты могут быть полезными в ситуациях, где обычно не принято обращаться к подобным методам, например, когда требуется быстро обработать большое количество информации. Со скукой и усталостью появляются мысли, которые не связаны с поставленной задачей, что мешает сосредоточиться на учебном процессе (Smallwood & Schooler, 2006). Действительно, фантазирование и мечтательность считаются препятствиями для усвоения знаний, умений и навыков (Smallwood et al., 2007). Один из ключевых элементов успеваемости – это эффективность рабочей памяти (Gathercole & Alloway 2008; Gathercole et al., 2008; Gathercole et al., 2006). Так как она тесно связана с сосредоточением внимания, (Gathercole & Alloway, 2004) можно утверждать, что улучшение концентрации положительно влияет на учебный процесс (Holmes et al, 2010).

В исследовании J. Andrade было показано, что дудлинг во время прослушивания аудиозаписи улучшает способность запоминания информации. Учащиеся, которые рисовали узоры по заранее заданным параметрам, показали лучшие результаты по запоминанию информации, чем те, кто не занимался этим (Andrade, 2010). Исследователь объяснил это тем, что рисование уменьшает мечтательность, что приводит к повышению производительности при выполнении задач по обработке информации. Процесс дудлинга стимулирует активность мозга, при этом используя меньше когнитивных ресурсов, чем, например, процесс мечтания (Teasdale et al., 1993). Так, например, исследование в Университете Плимута показало, что дудлинг во время показа презентации повышает усвоение информации на 29 %, так как машинальное рисование не отвлекает от слушания, а также блокирует беспокойные мысли. Умение быстро обрабатывать информацию и хорошо запоминать – это навык, который можно развивать путем тренировки (Тигелаар, 2020). Таким образом, данный метод позволит обучающимся оставаться активными во время обсуждений и лекций, удерживая внимание на лекционной части, предотвращая усталость и отвлечение.

Исследований по нашей теме довольно мало, чтобы с уверенностью сказать, что метод дудлинга работает безотказно, поэтому мы считаем наше исследование актуальным, учитывая, что запоминание учебного материала – это один из важнейших элементов в образовательном процессе. В нашей работе мы проанализируем, насколько эффективны техники дудлинга для запоминания небольшого количества информации в условиях высшей школы, и как они могут повысить эффективность обучения посредством интегрирования данного метода в образовательный процесс. Таким образом, рассматривая использование дудлинга в образовательной среде и его влияние на запоминание материала, мы можем сформулировать *цель нашего исследования*: с помощью экспериментального метода сравнить степень усвоения студентами учебного материала при использовании дудлинга и при классическом способе запоминания на основе слушания исторического текста.

Исходя из этого, нами была выдвинута следующая гипотеза:

- группа испытуемых, использовавшая техники дудлинга в процессе прослушивания мини-лекции, сможет воспроизвести материал точнее и объёмнее, чем группа с классическим способом запоминания.

Материалы и методы

Группам испытуемых была предварительно дана следующая инструкция: «Сейчас вам будет прочитан небольшой текст на историческую тематику. Постарайтесь максимально сконцентрироваться и внимательно его прослушать. Ваша задача – запомнить основную суть». Далее, в течение 10–11 минут экспериментатор зачитывал обеим группам идентичный материал. Экспериментальная группа в это время рисовала свободные узоры и рисунки на листах, в то время как контрольная – только внимательно слушала.

По окончании эксперимента спустя 30–40 минут каждая группа прошла авторский опросник, состоявший из 10 открытых вопросов по тексту, в целях снижения влияния случайного выбора на результаты исследования.

Ответы оценивались следующим образом:

1 балл – дан полный или практически полный ответ, суть вопроса максимально раскрыта;

0,5 баллов – дан неполный или частично верный ответ, основная суть вопроса раскрыта;

0 баллов – дан неверный ответ, испытуемый не смог воспроизвести нужную информацию.

Баллы суммировались сначала по каждому респонденту отдельно (максимально возможное количество баллов = 10, минимальное = 0), а затем по всей группе, к которой он относился. Далее для каждой группы было найдено среднее значение.

Результаты исследования

Эмпирическим объектом исследования стали студенты психологического направления в возрасте от 17 до 22 лет ($n = 48$), женского ($n = 43$) и мужского пола ($n = 5$). Выборка была поделена на две группы: контрольную ($n = 21$) и экспериментальную ($n = 27$). В таблице 1 представлены данные, которые были получены в результате проведения исследования для контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 1

Воспроизведение материала каждым респондентом по группам (по десятибалльной шкале)

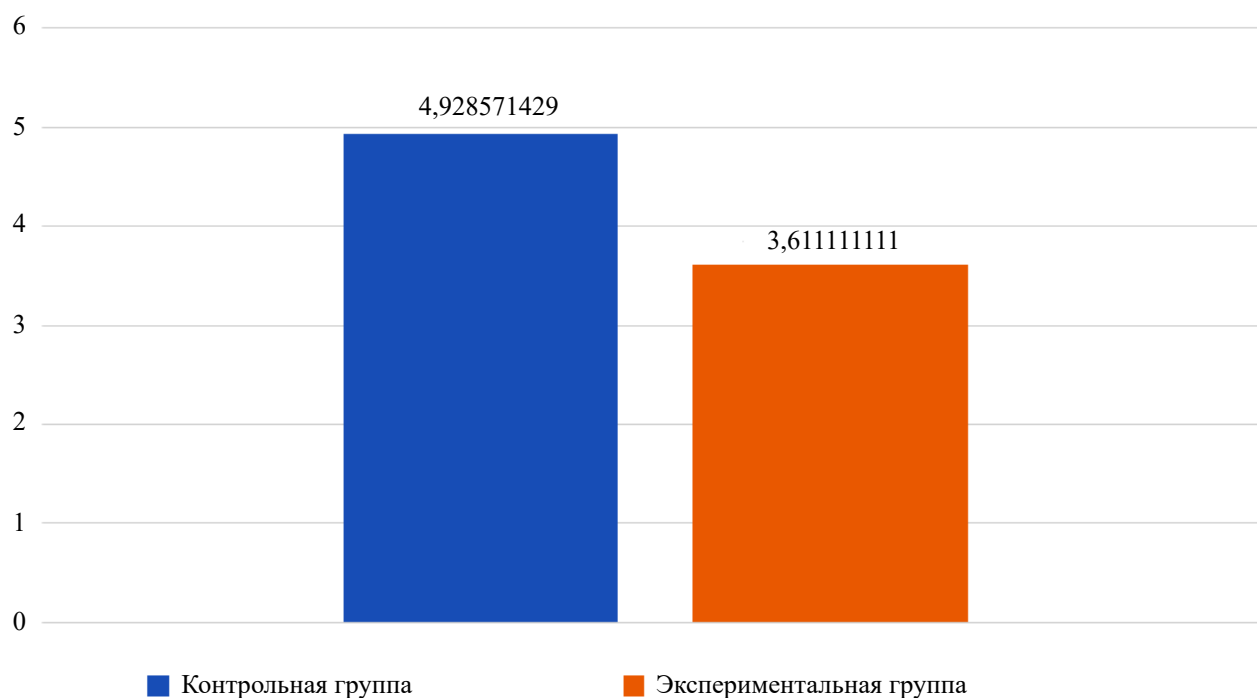
Контрольная группа	Экспериментальная группа
0,5	0,0
3,0	4,0
4,5	4,0
5,0	1,0
3,5	3,0
9,0	4,5
4,0	5,5
6,5	4,0
6,5	4,0
6,0	5,0
4,5	7,0
6,0	3,5
0,0	2,5
6,0	2,5
7,5	4,0
5,5	2,5
5,0	6,0
4,5	4,0
6,5	2,0
6,0	6,0
3,5	4,0
	5,0
	5,5
	3,0
	2,5
	0,0
	2,5

По завершении подсчёта средних значений для контрольной и экспериментальной групп, результаты которого представлены на рисунке 1, можно сделать вывод о том, что испытуемые, использовавшие в процессе запоминания дудлинг-техники, усвоили учебный материал заметно хуже, чем испытуемые, не прибегавшие к использованию никаких дополнительных техник во время проведения эксперимента.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о преимуществе рисования студентами узоров и рисунков на полях в процессе усвоения учебного материала не подтвердилась. Мы можем предположить, что вместо ожидаемого естественного сосредоточения внимания испытуемых на получаемой аудиальной информации, у экспериментальной группы произошло снижение концентрации и отвлечение на дополнительную активность.

Рисунок 1

Средние значения воспроизводимости материала по группам

**Обсуждение результатов**

Несмотря на то, что полученные данные стали для нас неожиданными, мы считаем, что данное исследование поможет расширить ещё достаточно малоизученное в научном сообществе понятие дудлинга в контексте экспериментальных методов в сфере образования. Имеет место предположение, что бессознательное рисование на полях учащимися в процессе занятия показывает более эффективные результаты в запоминании материала только при работе с большими объёмами информации, но не с маленькими, как было представлено в данной работе. Когда внимание и работоспособность студентов закономерно снижаются в ходе лекции, у большинства из них возникает интуитивная потребность в рисовании, чтобы отвлечь себя от нарастающего мечтания, считают зарубежные авторы (Sundararaman, 2020). Исследуя данную проблему в своей диссертации, посвященной попытке воспроизвести результаты эксперимента Д. Андраде (Andrade, 2010), К. Касарио также не смогла выявить значимой связи между дудлингом и улучшением внимания и запоминания учебного материала учащимися (Casario, 2019). Мы предполагаем, что сработать этот механизм может только тогда, когда слушатель уже успел утомиться.

Другие иностранные учёные, наоборот, смогли обнаружить значимые положительные корреляции, но лишь при внесении определённых правок в проведение эксперимента: хорошо справились с воспроизведением информации только испытуемые, занимавшиеся так называемым «структурированным» дудлингом: им, в отличие от группы «неструктурированного» дудлинга, было дано задание рисовать конкретные фигуры и узоры заранее определённого размера (Boggs et al., 2017).

Также вполне возможно, что на полученные данные мог повлиять тот факт, что мы проводили лабораторный эксперимент, а не естественный, ввиду значительной сложности реализации последнего. В лабораторном эксперименте мы не даём возможности, чтобы студенты могли естественно рисовать, поскольку поместили испытуемых в контролируемые условия, давая им установку на выполнение определенного задания, а именно дудлинга, на протяжении некоторого времени. Так, тип рисования, навязанный экспериментатором, может отличаться от того, как рисуют студенты бессознательно при прослушивании лекции. Также сама способность контролировать свою деятельность, то есть сам момент рисования, может влиять на внимание, скуку и сам результат обучения. В нашем случае не хватило временных ресурсов для создания ситуации, в которой респонденты не были бы предупреждены об эксперименте и не помещались в рамки выполнения работы, что в итоге, на наш взгляд, оказало негативное влияние на результаты исследования. Вероятно, сам эксперимент сделал обстановку не располагающей для его проведения, а респонденты могли посчитать дудлинг помехой мыслительной деятельности, что повлияло на способность сосредоточиться и выполнить тест более эффективно и снизило мотивацию. Тем не менее при наличии всех необходимых ресурсов для проведения нового исследования с уже другими входными данными вполне вероятно, что экспериментальная группа могла бы показать совершенно иные результаты в сравнении с контрольной. Например, без инструкций, где каждый сам должен выбрать рисовать ему или нет и с помощью метода наблюдения проанализировать влияние дудлинга на обучение.

Дудлинг, безусловно, вызывает интерес и привлекает внимание многих людей. Однако стоит помнить, что не все могут найти в нём образовательную ценность. Возможно, это связано с индивидуальностью каждого человека и его уникальным подходом к обучению. Вероятно, дудлинг подходит только для определённых стилей обучения, когнитивных особенностей или других характеристик личности. Поэтому не стоит отказываться от предположения о чрезмерной индивидуальности дудлинг-техник. Возможно, для некоторых групп испытуемых эта методика не будет эффективной, в то время как для других она окажется незаменимой. Важно учитывать разнообразие личностных особенностей и предпочтений при использовании дудлинга в образовательных целях.

Также следует отметить, что мы внимательно отслеживали поведение участников нашего эксперимента, чтобы удостовериться, что они действительно выполняют поставленное перед ними задание. Однако мы не уделяли внимания другим проявлениям беспокойного поведения, таким как постукивание ногой, постукивание ручкой или покачивание на стуле. Такие проявления могут оказать влияние на результаты исследования, поскольку могут привести к снижению концентрации и эффективности участия в эксперименте.

Заключение. Несмотря на довольно противоречивые данные, имеющиеся на сегодняшний день, техники дудлинга определённо обладают потенциалом для использования в образовательной среде и нуждаются в дальнейшем, более глубоком изучении и доработках со стороны научного сообщества. Дополнительные экспериментальные исследования на других выборках, в разных образовательных средах и с отличающимися друг от друга по содержанию и размеру стимульным материалом помогли бы пролить свет на природу и потенциал данного феномена в контексте современного образования. Эти исследования также могут помочь определить, какие именно элементы структурированного дудлинга играют ключевую роль в этом процессе и как можно оптимизировать использование этой методики для улучшения когнитивных функций. Стоит также подобрать методики, которые определяют кому из участников исследования данный метод был бы полезен, а также какие конкретно характеристики личности влияют на эффективность использования дудлинга во время занятия. Результаты нового исследования могут стать отправной точкой для оптимизации учебного процесса, развития научного знания в данной области и дальнейшего изучения данной темы, исключив возможные ошибки.

Список литературы

- Браун, С. (2014). *Дудлинг для творческих людей. Научитесь мыслить иначе*. Попури.
- Козлова, М. Д., и Тамулевич, С. В. (2020). Изобразительные и выразительные возможности современной прикладной графики в стилях «doodling» и «zentangle». *Новые идеи нового века*, 3, 192–198.
- Макаренко, А. А. (2023). Снижение стресса и утомляемости у школьников через использование медитативных техник рисования «Зендудлинг», «дудлинг», «Зентагл». *Трибуна ученого*, 9, 96–100.
- Тигелаар, М. (2020). *Как читать, запоминать и никогда не забывать*. Мани, Иванов и Фербер.
- Andrade, J. (2010). What does doodling do. *Applied Cognitive Psychology*, 24(1), 100–106. <https://www.doi.org/10.1002/acp.1561>
- Boggs, J. B., Cohen, J. L., & Marchand, G. C. (2017). The effects of doodling on recall ability. *Psychological Thought*, 10(1), 206–216. <https://www.doi.org/10.5964/psycht.v10i1.217>
- Casario, K. (2019). Investigating the effects of doodling on learning performance: the daydream reduction hypothesis. *The Psychologist*, 1–18.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2004). Working memory and classroom learning. *The Psychologist*, 15, 4–9.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working Memory and Learning: A Teacher's Guide*. Sage.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Kirkwood, H. J., Elliott, J. G., Holmes, J. & Hilton, K. A. (2008). Attentional and executive function behaviors of children with poor working memory. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 214–223.
- Gathercole, S. E., Lamont, E. & Alloway, T. (2006). Working memory in the classroom. In S. J. Pickering (ed.) *Working Memory and Education* (pp. 219–240). Elsevier.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A. & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 827–836.
- Pozuelos Estrada, F. J., Garcia-Prieto, F. J. & Conde-Velez, S. (2020). Learning styles in university students: Types of strategies, materials, supports, evaluation and performance. Case study. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 394–416. <https://doi.org/10.13187/EJCED.2020.2.394>
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946–958.
- Smallwood, J., Fishman, D. J. & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 230–236.
- Sultana, N., Zamir, S. & Muhammad, S. (2021). Effect of visual learning style on academic achievement at secondary level. *Journal of Development and Social Sciences*, 2(3), 24–33. [https://doi.org/10.47205/jdss.2021\(2-III\)04](https://doi.org/10.47205/jdss.2021(2-III)04)

Sundararaman, D. (2020). Doodle away: exploring the effects of doodling on recall ability of high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 12(2), 31–44. <https://doi.org/10.5539/ijps.v12n2p31>

Teasdale, J. D., Proctor, L., Lloyd, C. A., & Baddeley, A. D. (1993). Working memory and stimulus-independent thought: Effects of memory load and presentation rate. *The European Journal of Cognitive Psychology*, 5(4), 417–433. <https://doi.org/10.1080/09541449308520128>

Yoder, J., & Hochevar, K. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91–95. https://doi.org/10.1207/s15328023top3202_2

References

Andrade, J. (2010). What does doodling do. *Applied Cognitive Psychology*, 24(1), 100–106. <https://www.doi.org/10.1002/acp.1561>

Boggs, J. B., Cohen, J. L., & Marchand, G. C. (2017). The effects of doodling on recall ability. *Psychological Thought*, 10(1), 206–216. <https://www.doi.org/10.5964/psycht.v10i1.217>

Brown, S. (2014). *Doodling for creative people. Learn to think differently*. Popuri. (In Russ.)

Casario, K. (2019). Investigating the effects of doodling on learning performance: the daydream reduction hypothesis. *The Psychologist*, 1–18.

Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>

Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2004). Working memory and classroom learning. *The Psychologist*, 15, 4–9.

Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working Memory and Learning: A Teacher's Guide*. Sage.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Kirkwood, H. J., Elliott, J. G., Holmes, J. & Hilton, K. A. (2008). Attentional and executive function behaviors of children with poor working memory. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 214–223.

Gathercole, S. E., Lamont, E. & Alloway, T. (2006). Working memory in the classroom. In S. J. Pickering (ed.) *Working memory and education* (pp. 219–240). Elsevier.

Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A. & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 827–836.

Kozlova, M. D., & Tamulevich, S. V. (2020). Visual and expressive possibilities of modern applied graphics in the styles of “doodling” and “zentangle”. *New Ideas of New Century*, 3, 192–198. (In Russ.)

Makarenko, A. A. (2023). Reducing stress and fatigue in school children through the use of meditative drawing techniques “zendudling”, “doodling”, “zentagl”. *Tribune of The Scientist*, 9, 96–100. (In Russ.)

Pozuelos Estrada, F. J., Garcia-Prieto, F. J. & Conde-Velez, S. (2020). Learning styles in university students: Types of strategies, materials, supports, evaluation and performance. Case study. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 394–416. <https://doi.org/10.13187/EJCED.2020.2.394>

Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946–958.

Smallwood, J., Fishman, D. J. & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 230–236.

Sultana, N., Zamir, S. & Muhammad, S. (2021). Effect of visual learning style on academic achievement at secondary level. *Journal of Development and Social Sciences*, 2(3), 24–33. [https://doi.org/10.47205/jdss.2021\(2-III\)04](https://doi.org/10.47205/jdss.2021(2-III)04)

Sundararaman, D. (2020). Doodle away: exploring the effects of doodling on recall ability of high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 12(2), 31–44. <https://doi.org/10.5539/ijps.v12n2p31>

Teasdale, J. D., Proctor, L., Lloyd, C. A., & Baddeley, A. D. (1993). Working memory and stimulus-independent thought: Effects of memory load and presentation rate. *The European Journal of Cognitive Psychology*, 5(4), 417–433. <https://doi.org/10.1080/09541449308520128>

Tigelaar, M. (2020). *How to read, memorize and never forget*. Mani, Ivanov & Ferber. (In Russ.)

Yoder, J., & Hochevar, K. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91–95. https://doi.org/10.1207/s15328023top3202_2

Об авторах:

Полина Романовна Пушкарёва, студент, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1010), ppushkareva@sfedu.ru

Екатерина Александровна Степанюк, студент, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1010), stepanyukekat@gmail.com

Поступила в редакцию 08.04.2024

Поступила после рецензирования 15.05.2024

Принята к публикации 19.05.2024

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Polina Romanovna Pushkaryova, student, Southern Federal University (105/42, B. Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](#), ppushkareva@sfedu.ru

Ekaterina Alexandrovna Stepanyuk, student, Southern Federal University (105/42, B. Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](#), stepanyukekat@gmail.com

Received 08.04.2024

Revised 15.05.2024

Accepted 19.05.2024

Conflict of interest

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Приложение 1

1. В каком году был убит император Павел I?
2. Опишите главную особенность правления Александра I своими словами.
3. Что изменил указ от 1803 г. «О вольных хлебопашцах»?
4. Перечислите фамилии государственных деятелей, встречавшихся в тексте, кроме Павла I и Александра I.
5. Назовите основные причины Отечественной войны 1812 года.
6. Почему война 1812 года была названа Отечественной?
7. Какие генералы командовали русской армией?
8. Сколько солдат было во французской армии? А в русской? (Напишите хотя бы примерное соотношение сил).
9. Кто был назначен на роль нового главнокомандующего после того, как война затянулась?
10. Почему армия Наполеона потерпела поражение?

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-77-88>



Теоретико-эмпирические обоснования разработки опросника «Субъективная оценка лукизма в юморе»

Дарья В. Погонцева 

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ pogoncevad@sfedu.ru

Аннотация

Введение. В работе рассматривается проблема лукизма (дискриминации по внешнему облику) на примере оценки юмористических постов и мемов, которые в различных социальных ситуациях могут выступать как триггеры лукизма. С целью диагностики чувствительности к лукизму в шутках нами была предпринята попытка подготовить базовое описание будущей структуры методики, проверив ряд положений, полученных другими авторами в отношении различного типа шуток. Новизна исследования заключается в описании этапов подготовки стимульного материала, позволяющего изучить особенности восприятия юмора, который высмеивает особенности внешнего облика, и чувствительность к подобным шуткам в зависимости от опыта респондента (в качестве жертвы или свидетеля).

Цель. Проверить ряд предположений, которые являются необходимыми для разработки опросника, позволяющего изучить субъективную оценку лукизма в юморе.

Материалы и методы. Исследование проходило в пять этапов, всего в исследовании приняло участие 410 человек (54 мужчины, 356 женщин), в возрасте от 19 до 46 лет, каждый этап включал рассмотрение различных компонентов восприятия и оценки юмора с точки зрения восприятия его как обидного/содержащего лукизм.

Результаты исследования. На каждом этапе выявлены особенности восприятия юмористических постов, которые распространяются в социальных сетях. Выявлено, что способ оформления (текстовый, тексто-визуальный, а также особенности использования различных визуальных компонентов), а кроме того, личный опыт респондентов, столкнувшихся с ситуациями проявления лукизма, и самооценка внешнего облика респондентов оказывают влияние на восприятие шуток как содержащей или не содержащей лукизм, а также прогнозирование оценки ее другими людьми как «обидной».

Обсуждение результатов. Рассматривая мемы как сложные, многоуровневые тексты идентичности мы видим в них существенный потенциал изучения социальных норм, стереотипов и установок о внешнем облике и чувствительности к оценке его как «нестандартного» и мишени для шуток. На эмпирическом уровне нами выявлен ряд требований к выбору шуток для включения их в опросник: унифицированность оформления, использование «бранных слов», визуальное содержание (изображение «реалистичных людей») и т. д. Также представлена примерная структура будущего опросника.

Ключевые слова: лукизм, киберлукизм, юмор, мем, шутка, внешний облик

Для цитирования. Погонцева, Д. В. (2024). Теоретико-эмпирические обоснования разработки опросника «Субъективная оценка лукизма в юморе». *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 77–88. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-77-88>

Theoretical and Empirical Justifications for The Development of the Questionnaire “Subjective Evaluation of Lukism in Humor”

Daria V. Pogontseva 

Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ pogontsevad@sfedu.ru

Abstract

Introduction. The paper deals with the problem of lookism (discrimination based on appearance) on the example of evaluating humorous posts and memes, which in various social situations can act as triggers of lookism. In order to diagnose sensitivity to Lukism in jokes, we attempted to prepare a basic description of the future structure of the methodology by testing a number of statements obtained by other authors in relation to different types of jokes. The novelty of the study lies in the description of the stages of preparation of the stimulus material, which allows us to study the peculiarities of perception of humor that ridicules the features of appearance and sensitivity to such jokes depending on the respondent's experience (as a victim or a witness).

Objective. To test a number of assumptions that are essential for the development of a questionnaire to examine the subjective evaluation of Lukism in humor.

Materials and Methods. The study was conducted in five stages, a total of 410 participants (54 men, 356 women), aged 19 to 46 years, each stage included consideration of different components of perception and evaluation of humor in terms of the perception of it as offensive/containing lukism.

Results. At each stage the peculiarities of perception of humorous posts that are distributed in social networks were revealed. It was revealed that the way of design (textual, textual-visual, as well as peculiarities of using different visual components), as well as the personal experience of respondents who faced situations of Lukism and self-assessment of respondents' appearance influence the perception of a joke as containing or not containing Lukism, as well as the prediction of its assessment by other people as “offensive”.

Discussion. Considering memes as complex, multilevel texts of identity, we see in them a significant potential for studying social norms, stereotypes and attitudes about appearance and sensitivity to the assessment of it as “non-standard” and a target for jokes. At the empirical level, we have identified a number of requirements for the selection of jokes to be included in the questionnaire: uniformity of design, use of “swear words”, visual content (images of “realistic people”), etc. An approximate structure of the future questionnaire is also presented.

Keywords: Lukism, cyberlukism, humor, meme, joke, appearance

For citation. Pogontseva, D. V. (2024). Theoretical and empirical justifications for the development of the questionnaire “Subjective assessment of Lukism in humor”. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 77–88. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-77-88>

Введение

Интернет-взаимодействие является одним из тех феноменов, который возник относительно недавно, однако стал одним из основных способов коммуникации. При этом все еще остается огромное количество малоизученных аспектов интернет-взаимодействия в силу того, что способы интернет-коммуникации активно развиваются и видоизменяются. Одним из феноменов интернет-взаимодействия, который все еще мало изучен, является кибербуллинг и его частная форма – киберлукизм, которые требуют от пользователей интернета формирования приемов совладания с ними. При этом «интернет-коммуникация во многом обуславливает специфику интернет-текста, в котором ненормативность и агрессивность зачастую проявляются в виде такого явления, как шейминг» (Титлова, 2021, с. 61) и лукизм. При этом шейминг – это попытки пристыдить человека (в том числе за неграмотность или неухоженность), а под лукизмом мы понимаем различные дискриминационные практики, пусковым механизмом которых является эстетическая оценка внешнего облика (привлекательный/непривлекательный; худой/толстый; высокого/маленького роста). Также важно отметить, что в современном обществе самопрезентация человека представлена в двух плоскостях: в очном и виртуальном взаимодействии. Как отмечает А. Н. Исаева, виртуальность представляет собой «новое, мало освоенное пространство индивидуальной жизни», которое включает в себя образ, «полноценное отражение в личности виртуального облика, «аватара» другого человека в редуцированных внешних условиях» (Исаева, 2021, с. 495).

В свою очередь, внешний облик – это тот аспект социальной жизни человека, который существенно влияет на все факторы его жизни, включая оценку «социального благополучия» (Лабунская, 2023). Самооценки внешнего облика и обеспокоенность им также взаимосвязаны с социальной фрустрированностью: чем выше социальная фрустрированность, тем ниже самооценка внешнего облика (Капитанова, Лабунская, 2023). Исходя из работ В. А. Лабунской и Е. В. Капитановой мы можем говорить о том, что негативная оценка внешнего облика, а так-

же прогнозируемая негативная оценка может вызывать беспокойство и фрустрированность. Также известно, что «личность конструирует образ незнакомого Другого с помощью механизмов категоризации, последующей типизации и стереотипизации, создавая по визуальным знакам конвенциональный образ Другого, характеризующийся набором типичных для данного образа свойств, транслируемый культурой и социумом, в которые интегрирована личность» (Рягузова, 2015, с. 169). Таким образом, внешний облик, подвергаясь оценке и стереотипизации, является одной из тех «мишеней», воздействие на которые нарушает субъективное благополучие личности и формирует ситуации, которые мы можем интерпретировать как лукизм. Так, под лукизмом мы понимаем любые действия и дискриминационные практики, направленные на формирования у субъекта ряда негативных чувств и эмоций (в том числе стыд, обида, оскорбленность). А поскольку современные социальные реалии переводят часть нашего взаимодействия в интернет-пространство, там формируется новое явление – киберлукизм. Важно отметить, что под киберлукизмом мы понимаем любое негативное высказывание (текстовое, визуальное, видео), которое реципиент оценивает как обидное или оскорбительное, при этом «тематика» подобного высказывания содержит оценку внешнего облика. Одним из таких способов проявить киберлукизм является отправка юмористических сообщений (мем, пост, анекдот, видеоролик), которые высмеивают мнимый или реальный физический недостаток реципиента, особенности внешности (включая рост, вес, цвет волос, форму отдельных частей тела, а также ухоженность).

Постановка проблемы. Р. Мартин (Мартин, 2009) выделил четыре основных стиля юмора: 1) самоподдерживающий, а также использование юмора как стратегии совладающего поведения; 2) агрессивный юмор; 3) аффилиативный юмор – тенденция шутить в толерантной манере; 4) самоуничижительный юмор. При этом автор (Мартин, 2009) рассматривает аффилиативный и самоподдерживающий виды юмора как адаптивные, а агрессивный и самоуничижительный как «потенциально вредные» и требующие совладания с ним. В работе S. V. Sari (2016) было выявлено, что неадаптивные стили юмора, а именно агрессивный юмор и саморазрушительный юмор, имеют прямую корреляционную связь с показателем киберзапугивания. Также авторы отмечают, что агрессивный юмор является важным индивидуальным предиктором киберзапугивания. Таким образом, отправка «агрессивных» шуток может являться предиктором киберлукизма. Как отмечает Григорьева с коллегами (2014), использование юмора позволяет иначе истолковать социальную ситуацию, например, менее серьезно относиться к стандартам, по которым люди, по мнению субъекта, оценивают его социальную компетентность или, в нашем случае, внешний облик.

В целом, проблема шуток и кибербуллинга изучается разными авторами, как в России, так и за рубежом, однако чаще изучается личность агрессора. Так, в исследовании китайских ученых (Zhu, 2022) приняло участие 305 студентов китайских университетов, авторы проверили гипотезу о том, что существенное влияние оказывают социальные нормы онлайн-взаимодействия и толерантность к агрессивному юмору. В их работе было выявлено, что когда нормативная онлайн-толерантность к агрессивному юмору высока, агрессивный стиль юмора людей положительно коррелирует с их моральной отстраненностью, и это может приводить к кибербуллингу. Таким образом, авторы отмечают, что толерантность к агрессивному юмору в целом приводит к использованию такого типа шуток (агрессивных, обидных) в интернет-пространстве. Похожие результаты были получены и в другом исследовании (Cuadrado-Gordillo & Antelo, 2019), где на выборке 1912 испанских подростков в возрасте от 14 до 18 лет было выявлена сдерживающая роль моральной идентичности в отношении восприятия и использования кибербуллинга. Схожие данные были получены и О. Р. Михайловой, которая указывает, что с позиции наблюдателя кибербуллинга «восстановление моральной справедливости во многом связано не столько с самим сообщением, которое выражает определенный мотив, сколько с теми стереотипами, которые формируются по отношению к интернет-пользователям» (Михайлова, 2019, с. 75). Таким образом, изучая проблему интернет-мемов про внешний облик как предикторов киберлукизма, важно понимать, что одним из факторов оценки шуток как «содержащих лукизм» будет являться оценка респондентами подобного юмора как допустимого в интернет-коммуникации.

В свою очередь, рассматривая юмор в интернет-пространстве, мы сталкиваемся с таким феноменом, как мем и юмористический пост, под которым понимается оформление шутки в текстовом или тексто-визуальном исполнении, иногда с повторяющимися персонажами (Хахаски, Гусь Гагарик и т. д.). Термин «мем» имеет много разных интерпретаций, в данной работе под мемом мы будем понимать юмористические «повторяющиеся сообщения, которые быстро распространяются представителями цифровой культуры с целью продолжения разговора» (Wiggins & Bowers 2014). Сам феномен юмористических постов и мемов рассматривают различные авторы. Например, Бочаров и Демидов (2020) рассматривают мемы как «гены культуры», при этом, по аналогии с биологическим термином «гены», мемы, по мнению авторов, несут вместо генетического кода – идеологический, ценностный. Авторы (Бочаров и Демидов, 2020) также отмечают, что мемы ответственны за «сохранение, воспроизводство и распространение информации», и также, как в генетике, можно отметить, что существует процесс изменения информации, которая в них содержится. Такое восприятие мемов, как «своеобразного интеллектуально-ценностного бульона» дает нам возможность воспринимать их содержание не просто как констатацию

ими определенных элементов поп-культуры, но и как отражение общих тенденций, в том числе взаимодействия между людьми.

С. В. Канашина отмечает, что интернет-мем является «сложным знаком, характеристиками которого являются полисемантичесность, сложность композиции, сочетание визуального и текстового ряда и различная прагматическая нагруженность, который функционирует в сфере человеческого общения и используется для передачи информации, а также для эмоционального воздействия» (Канашина, 2015, с. 118). И данный тезис С. В. Канашиной, на наш взгляд, содержит одну из ключевых особенностей юмористических постов в интернет-пространстве, поскольку подобное «эмоциональное воздействие» может быть по модальности как положительным (вызвать улыбку, поднять настроение), так и отрицательным (обидеть, оскорбить). В свою очередь Марченко (2023) отмечает, что для того, чтобы эмоция была понятна респонденту, необходимо задействовать три элемента мема: «вербальный код, невербальный код и ситуацию» (Марченко, 2023, с. 214). Автор подчеркивает, что интернет-мемы затрагивающие сферу межличностных отношений, в большей степени опираются на «условно универсальный опыт, приобретенный каждым коммуникантом индивидуально».

В работе группы авторов из Италии отмечается, что «интернет-мемы – это мультимодальные цифровые артефакты, которые пронизывают платформы социальных сетей» (Ayele et al., 2023, с. 3). В их исследовании респондентам предлагалось оценить 300 мемов по ряду характеристик, и было обнаружено, что, если в шутке есть негативные эмоции (например, гнев, отвращение и разочарование) это значительно снижает общий рейтинг шутки, однако авторы отмечают, что необходимо учитывать эстетическую оценку мема. При этом авторы (Ayele et al., 2023) предлагают использовать для оценки мемов теорию эстетических эмоций, предполагая, что эмоции вызываются и дифференцируются тем, как субъект оценивает стимул как соответствующий его целям, соответствующий его ожиданиям или другим аспектам оценки, а также зависят от опыта взаимодействия с «темой» шутки. В то же время, рассматривая проблему лукизма, мы можем предполагать, что подобный «опыт», может быть как личным (когда реципиент сам подвергался дискриминационному воздействию) так и опосредованным (когда являлся наблюдателем/свидетелем подобных ситуаций, встречал в литературе или кинофильмах). Так, говоря об оскорбительности шуток Клэр Хориск (Horisk, 2024) подчеркивает, что кроме самой проблемы оскорбления через шутки, есть и второй более серьезный, социальный аспект – они передают и укрепляют стереотипы и установки, автор отмечает, что «пренебрежительные шутки передают идеи посредством обобщенной разговорной имплицатуры», формируя «пассивное одобрение дискриминации». Подобную проблему поднимает и Т. Алтамази (Altahmazi, 2024) который исследовал этнический и религиозный юмор как предиктор формирования дискриминационного отношения. В своей работе он подчеркивает, что антимусульманские мемы являются воплощением этнорелигиозного юмора, который сочетает языковую невежливость и визуальный дисфемизм, которые потенциально могут быть интерпретированы как пропаганда исламофобии.

Юмористическое несоответствие в этнорелигиозных мемах часто выражает этнические и религиозные стереотипы, таким образом, что ценности, выраженные в этих стереотипах, становятся легко приемлемыми. Как отмечает Т. Алтамази, «широкомасштабное распространение информации в Интернете может нормализовать инсинуации и стереотипы, под маской юмора, чтобы поддерживать большую безнаказанность» (Altahmazi, 2024, с. 3). Таким образом, сочетание юмора и стереотипа формирует новую форму подстрекательства, которое может спровоцировать изменение отношения и запугать жертв, что, в свою очередь может превратить шутку в оскорбление, невежливость и разжигание ненависти. Также рассматривая этнические и религиозные шутки группа авторов из США выявила, что по опросам среди школьников расистские шутки были обычным явлением в их жизни, и воспринимались как безобидные, когда их совершали друзья, однако если подобные шутки звучат от знакомого (не близкий друг) или незнакомого человека, то подобные шутки вызывают депрессивное настроение и стресс (Benner et al., 2024). Рассматривая проблему гендерных стереотипов в интернет мемах О. В. Смирнова отмечает, что одна из распространенных тем в гендерном юморе является внешний облик, при этом женщины в этих шутках описываются как «красивые, сексуальные (объективация); придают особое значение внешности; полные или немолодые женщины – непривлекательны (фэтшейминг, бодишейминг); откровенная одежда говорит о легкодоступности (слатшейминг). В свою очередь мужчины демонстрируются через такие характеристики, как «неряшливые, не придают значения внешности; неприятные, отталкивающие (прыщи, генетические уродства)» (Смирнова, 2021, с. 120). Таким образом, мы можем говорить о том, что диапазон шуток про внешний облик гендерно обусловлен, и, как подчеркивает автор, мемы, содержащие гендерный конфликт, часто создаются в «дискриминационной форме и имеют выраженную негативную коннотацию» (Смирнова, 2021, с. 129).

И хотя существует большое количество работ, посвященных изучению различных аспектов шуток и мемов, однако, как мы видим, в подобных работах редко затрагивается проблема внешнего облика, который является важным компонентом взаимодействия (Капитанова, Лабунская, 2023; Лабунская, 2023). Мы считаем необходимым изучить данный аспект и разработать методику, направленную на изучение восприятия шуток про внешний облик как содержащих лукизм, то есть изучить чувствительность к лукизму в юмористических постах. Кроме того, как отмечают авторы, изучающие «язык вражды», на данный момент недостаточно изучен «юмористичес-

кий язык вражды», который представляет собой «сочетание юмора (например, иронии как юмористического сигнала) и языка ненависти (например, дегуманизации как сигнала ненависти)» (Schmid, 2023). В своей работе У. Шмид также отмечает, что общей чертой мемов вражды является «стратегическое смешение языка ненависти с юмором», что, по мнению автора, может преуменьшать значение предрассудков, скрывает ненависть и может в итоге привести к «нормализации враждебных убеждений» (Schmid, 2023). Таким образом, **целью исследования** является проверка ряда предположений, которые являются необходимыми для разработки опросника, позволяющего изучить субъективную оценку лукизма в юморе.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели нами было проведено пять этапов исследования, на каждом из которых участвовали по 100 респондентов (мужчины и женщины, в возрасте от 19 до 46 лет). Каждый этап включал рассмотрение различных компонентов восприятия и оценки юмора с точки зрения восприятия их как обидных. Общее количество выборки составило 400 человек (50 мужчин, 350 женщин), в возрасте от 19 до 46 лет. Также в разработке опросников приняли участие 10 человек – экспертной группы, в которую вошло 4 мужчины и 6 женщин разных профессий (филологи, диетологи, психологи, фотографии).

Результаты исследования

На подготовительном этапе нами было проанализировано 535 неповторяющихся шуток (Погонцева, 2024), которые высмеивают разные особенности внешнего облика. Далее мы исключили видеопутки, оставив только текстовые и текст-визуальные.

В **первом этапе** приняло участие 100 человек, из них 52 женщины и 48 мужчин в возрасте от 20 до 42 лет. Мы предложили респондентам оценить ряд из 17 шуток про внешний облик по таким вопросам, как: «Как Вы считаете, это изображение может оскорбить кого-либо?»; «Вы бы сохранили это изображение (репост, в сохраненные)?»; «Вы бы переслали это изображение кому-то из знакомых?». Данный опрос также содержал поле для свободного комментирования шутки или сложности в принятии решения об оценке шутки по предложенным вопросам. Представленные 17 шуток предлагалось оценить по пятибалльной шкале, где: 1 – «нет»; 2 – «скорее всего нет»; 3 – «затрудняюсь ответить»; 4 – «скорее всего да»; 5 – «да». Как отмечают некоторые авторы (Zhang & Pinto, 2021), мемы, основанные на изображениях с наложенным поверх текстом, считаются наиболее распространенным форматом мемов, однако важно понимать, что вариативность их оформления гораздо выше. В нашем исследовании шутки были представлены двумя подтипами: текстовая (на однотонном фоне) и картинка с подписью. На этом этапе мы выявили, что есть некоторые шутки, которые большинство респондентов считали не обидными, но не стали бы отправлять другому человеку, такими шутками были: «На фитнес ходят люди, осознавшие, что очаровывать людей своей харизмой им не дано»; «Если вы боитесь потолстеть, выпейте перед едой коньяка. Алкоголь убивает чувство страха»; «Сидишь такой, сложа руки на пузике, и ждешь чуда. А чуда все нет. Зато есть пузико»; «Я сделала сегодня около пяти приседаний, так что, если ты заметишь в толпе худую красотку с упругой попой – это я». В комментариях к этим шуткам некоторые респонденты отметили, что в их окружении есть люди, которые длительное время не могут похудеть и такая шутка может их расстроить.

На этом этапе мы также выявили, что ряд шуток получили разнонаправленные баллы и по средним показателям оценивались в 2,7–2,9 баллов. Это может указывать на то, что личностные особенности и опыт респондентов также оказывают влияние на оценку тех или иных шуток. Наибольший разброс в оценках был у таких шуток как: «Все просто: если у вас что-то трясется, значит оно жирное»; «Вся жизнь – это дворовой футбол, а ты толстый мальчик, которого всегда ставят на ворота»; «В упитанности много плюсов. Например: плюс один подбородок»; «Как стать таким же уверенным в себе, как толстые бабы в лосинах?». Как мы видим все эти шутки высмеивают лишний вес человека. В то же время, так как лукизм – это ситуационное явление, мы предположили, что необходимо добавить в анализ некоторую информацию о респондентах, в частности их восприятие собственного внешнего облика и оценку его как соответствующего или несоответствующего эталонным представлениям о красоте. А также мы предположили, что сам тон шуток также оказывает влияние на восприятие их как содержащих оскорбление или нет. Так, наиболее обидными были выбраны шутки, которые содержали слова «жирный», «баба», «отвратительно выглядишь» и т. д., а также содержащие изображение реальных людей, а не рисованных персонажей или животных.

Интересно отметить, что в исследовании группы авторов из Италии (Ayele et al., 2023) было выявлено, что визуальные мемы часто вызывают большее затруднение в восприятии, поскольку участникам нужно извлекать значения из иконографии изображений без помощи каких-либо лингвистических элементов. Однако в нашем исследовании визуальные шутки не вызвали затруднений, что можно объяснить стереотипностью подобных шуток и/или их бытовым контекстом (как, например, раздавленные напольные весы, сломанная мебель под полными людьми и т. д.). Также наши данные согласуются с результатами исследования австралийских ученых (Zappavigna et al., 2022), которые отмечают, что мемы играют важную роль в формировании коллективной идентичности. Авторы подчеркивают, что сохранение и распространение мема требует соответствия истолкованным ценностям, и этот процесс (сохранение к себе в архив и отправка шутки Другому) является повседневной социальной прак-

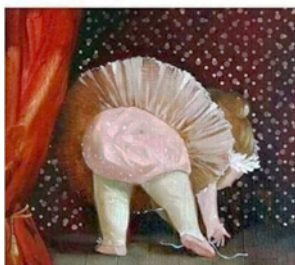
тикой, которая способствует формированию у людей чувства принадлежности и взаимодействия. Однако если рассматривать этот тезис с другой стороны, то в нашем исследовании отказ от сохранения и пересылки мема может быть интерпретирован именно как несоответствие шутки ценностям респондента, а также возможным нарушением взаимодействия с Другим человеком. Таким образом, мы можем говорить о том, что сохранение шутки в архив («сохраненки») и/или отправка ее другим пользователям может указывать на то, насколько эта шутка соотносится с ценностями человека и его представлением о допустимости тех или иных шуток во взаимодействии.

На **втором этапе** мы выбрали 7 шуток, которые представлены в интернет-пространстве в трех форматах: текст без картинки, текст с изображением животного или рисованного персонажа, текст с изображением реального человека (рис. 1), поскольку в некоторых работах (Zhu, 2022; Horisk, 2024) делается акцент на том, что разные по оформлению шутки могут восприниматься по-разному.

Рисунок 1

Пример представленности одной и той же шутки в разных форматах

поступила в школу
юных балерин
в лебединой стае
есть теперь пингвин



Поступила в школу
взрослых балерин
в лебединой стае
есть теперь
ПИНГВИН.



Респондентам предлагалось выбрать наиболее обидную версию шутки, тот вариант оформления, который они бы послали своим знакомым/друзьям, и тот вариант, который они не отправили бы друзьям. На этом этапе в исследовании приняли участие 100 женщин от 20 до 44 лет, средний возраст – 26,5 лет. В целом, по всем 7 вариантам были получены схожие результаты: наиболее обидным называли 3 вариант презентации шутки (с фотографией реальных людей) (от 65 % до 88 % выборов), такие же данные мы наблюдаем и по 3 вопросу (шутка, которую не стали бы отправлять друзьям), в то время как 1 вариант шутки – скорее всего отправят знакомым (как «наименее обидный и в то же время смешной вариант») или друзьям (от 55 до 80 %). Также часто респонденты отмечали 2 тип презентации шутки (только текст) как возможный вариант отправки другим людям.

В соответствии с этим на **третьем этапе**, мы проверили предположение о том, что шутка может являться частью «самооценки и идентичности», на что указывают ряд авторов (Zappavigna et al., 2022; Cuadrado-Gordillo & Antelo, 2019). Для этого мы предложили респондентам оценить свой тип фигуры: очень худая; нормальное телосложение; есть пара лишних килограммов; лишний вес/предожирение/ожирение; а также рост: я ниже среднего/маленького роста; у меня средний рост; мой рост выше среднего/очень высокая. В прошлых наших работах (Погонцева, 2011) мы предлагали респондентам указать свой рост и вес для расчета ИМТ, однако мы отказались от такого варианта оценки тела респондентов, поскольку, хотя он и является условно «объективным» показателем лишнего веса (однако, он не подходит для оценки тела спортсменов), но мы посчитали, что важнее именно субъективная категоризация респондентами своего тела как «худых/толстых», а также «маленького/высокого роста». С точки зрения полученных результатов это отразилось на категоризации себя как более полных девушек, у которых показатель ИМТ попадал в зону «нормального веса». На этом этапе также приняло участие 100 женщин в возрасте от 20 до 45 лет (средний возраст 27 лет). Нами было выявлено, что женщины, которые считают, что у них есть лишний вес или ожирение (72 % выборов), оценивают как более обидные такие шутки, как: «Дорогая, у тебя какое-то жирное пятно в платье. – Может на? – Нет!» (85 % выборов); «Рольевые игры закончились ссорой, даже не начавшись. Муж переоделся в доктора и спросил: «Диетолога вызывали?»; «Когда во время игры в крокодил Свете выпало “орех”, и она показала свою попу, все дружно закричали «Сало!!», и лишь муж сказал “целлюлит”»; «Девушка: “У меня маленькая грудь!” Парень: “Что ты из-за груди расстраиваешься? Ты вон на свое лицо посмотри!”». Наименее обидные в этой выборке были такие шутки, как: «Папа, а почему конфеты заворачивают в шелестящие обертки? – Чтоб вся квартира слышала, как наша мама худеет»; «Моей девушке посоветовали отказать от жирного, и она бросила меня»; «Девушка: Ему нравятся худые! Сажусь на ПП и записываюсь в зал! Женщина: перенравятся!»; «Мы перестали делать добрые дела для своих женщин... Вот что тебе стоит, пока она спит, растянуть ее одежду, что бы утром она подумала, что похудела и весь день была в хорошем настроении» (по 30 % выборов). Среди респондентов, которые оценили себя как «очень худые», было всего 5 девушек, и они

ни одну из предложенных шуток не оценили как «обидную». В выборке девушек, которые считают, что у них «нормальное телосложение» большинство шуток набрали от 45 до 50 % выборов, а рассматривая ответы по каждой представленной шутке, мы видим большой разброс ответов респонденток этой группы.

На **четвертом этапе** мы предположили, что опыт лукизма может влиять на оценку шуток как обидных. Как отмечает М. Салькудян, «уровень понятности меметического дискурса обусловлен пониманием контекстуальной реальности, породившей соответствующий мем(ы)» (Salcudean, 2020, с. 94). Также отмечается, что «принятие наблюдаемого дискриминационного поведения, направленного на других людей, не столько зависит от гендера и возраста респондентов, сколько обусловлено тем, воспринимают ли респонденты себя в качестве возможных мишеней дискриминации» (Лабунская, 2018, с. 98). Для этого мы предложили оценить ряд шуток 100 женщинам в возрасте от 21 до 44 лет по ряду критериев: «Обидная», «Смешная», «Я бы выставила такое в статус в соцсетях», «Я бы отправила такую картинку подруге». Варианты ответов: «скорее нет», «возможно», «скорее да». При этом всех участниц исследования мы поделили на 2 группы: тех, которые сталкивались с лукизмом в своей жизни, и тех, кто не может вспомнить подобных ситуаций в своей жизни. Мы предполагали, что опыт в качестве «жертвы лукизма» может повлиять на чувствительность к этому явлению в шутках. В данном контексте мы рассмотрим только различия в выборке по оценке «обидности» шуток. Следует отметить, что большинство шуток в среднем были оценены на 1,3–1,7 баллов, что говорит о том, что респонденты часто считают шутку не обидной, или сомневаются в ее оценке). В то же время выделилось 3 шутки, которые в среднем были оценены на 2–2,1 балла (при этом большая часть ответов тяготеет к ответу «возможно»): «Решила похудеть, попросила детей морально поддержать. Прихожу домой, на холодильнике записка: «Жирная мать – позор для семьи!»» ($M_{cp} = 2,1$); «– У вас, наверное, жена красавица!? – Да, как вы узнали? – Вы урод, а дети у вас симпатичные» ($M_{cp} = 2,1$); «Когда твоя девушка немного набрала, но ты все ее просишь надевать то красивое белье, которое ей подарил» (палка вареной колбасы, перетянутая веревками) ($M_{cp} = 2,0$). Значимые различия были обнаружены по 2 шуткам: «Когда успокаиваешь свою девушку, говоря ей, что она совсем не потолстела» (рис. 2) ($t = 2,223$); «Немного статистики: каждый второй подбородок не нравится его владельцу» ($t = 2,153$) – данная шутка изображена на фоне фотографии с двойным подбородком).

Рисунок 2

Шутка «Когда успокаиваешь свою девушку, говоря ей, что она совсем не потолстела»

КОГДА УСПОКАИВАЕШЬ СВОЮ ДЕВУШКУ, ГОВОРЯ ЕЙ, ЧТО ОНА СОВСЕМ НЕ ПОТОЛСТЕЛА



На последнем этапе мы предложили 10 экспертам (4 мужчины и 6 женщин разных профессий (филологи, диетологи, нутрициологи, психологи) в возрасте от 27 до 52 лет) оценить весь массив собранных шуток (более 700 образцов) и выбрать те, которые включают в себя оскорбительные лексические обороты речи или оскорбительно оформленные тексто-визуальные шутки. При этом с текстовыми шутками выбор однозначно оскорбительных основывается на словарях бранных слов. Так, например, в словаре Закирова (2009) приводятся следующие оскорбительные слова по отношению к внешнему облику другого: брюхо (отрастил – отъел брюхо), вонючка, глист (тощий как глиста), дылда, жирнозадый, жирная корова, морда (отъел морду), свинья («вы свинья!»), страхолюдина, толстозадый боров, толстомордый, толстопузый, урод, уродина. Однако шутки, которые на визуальном уровне являются оскорбительными (как, например, шутка, представленная на рис. 2), требуют большего внимания, так как у каждой шутки есть несколько вариантов оформления и для выбора тех шуток, в которых визуальный компонент является основой формирования, необходима иная экспертная группа, состоящая из специалистов, имеющих дело с визуальной коммуникацией. На этом этапе экспертной группой было отобрано более 100 шуток (в том числе повторяющихся, но с различным оформлением). На наш взгляд, для опросника такое количество шуток будет чрезмерным и их необходимо сократить после дополнительного исследования.

Обсуждение результатов

Таким образом, для того чтобы изучить особенности респондентов, мы считаем необходимым рассмотреть несколько конкретных методик, которые могут помочь нам получить ответы о причинах проявления чувствительности к лукизму в юморе: опросник «Субъективно переживаемый лукизм» (модификация «Опросника эйджизма» Е. Palmore, в адаптации А. В. Микляевой, в которой мы кроме возраста задали такие параметры внешнего облика, как рост, вес и общая привлекательность); методика «Страх негативной оценки из-за внешности» (Fear of Negative Appearance Evaluation) (Lundgren et al., 2004) в адаптации Развальяевой и Польской (2020). А также видим необходимость в разработке вопросов анкеты-фильтра, которая будет сопровождать оценку юмористических постов и отражать особенности самооценки и самовосприятия внешнего облика респондентами, а также их опыт взаимодействия с жертвами лукизма (У меня есть друг/знакомый, которого оскорбляют шутки, высмеивающие его физический недостаток рост/вес). Также мы считаем необходимым проверить и такой тезис, как «отношение к типу юмора», поскольку принятие «грубого» юмора как нормы может оказывать влияние на оценку шуток как оскорбительных, что было показано в исследовании зарубежных авторов (Prusaczyk & Hodson, 2020), в котором выявили, что для женщин с более высокими убеждениями в бесцеремонном юморе агрессивные шутки способствовали принятию дискриминации в отношении женщин, даже если учитывать враждебный сексизм.

Так, на втором этапе мы выявили, что демонстрация мемов с фотографией человека, когда персонаж максимально персонализирован, оценивается отправителем как наиболее обидный и формирует у него предположение, что получатель может интерпретировать такое сообщение, как попытку высмеять недостатки конкретного человека, что в обществе является социально нежелательным поведением. В то же время, как отмечали респонденты, если получатель обладает лишним весом, то его может обидеть тот факт, что в шутке не просто высмеивается «его» физический недостаток, но и фотографией другого полного человека пытаются подчеркнуть эту взаимосвязь. И на этом этапе обсуждения впечатлений от опросника с участниками исследования мы снова сталкиваемся с оценкой шуток через призму получателя и его ответа на вопрос: «Насколько это про меня?». Таким образом, субъективность оценки может изменяться в зависимости от самооценки внешнего облика.

На третьем этапе нами было обнаружено, что текущий ИМТ может не иметь взаимосвязи с оценкой шуток как обидной, однако это может быть связано с прошлым опытом респондентов. Как отметила одна из респонденток, поскольку у нее был опыт набора лишнего веса, она посчитала ряд шуток обидными, восприняв их через призму предыдущего опыта. В данном случае мы можем только косвенно предполагать, что вес тела респондента влияет на оценку шуток про лишний вес как обидных, и считаем необходимым увеличить выборку девушек, которые считают себя худыми для проверки нашей гипотезы, а также отмечаем необходимость изучить предыдущий опыт респонденток с позиции «набора лишнего веса» или «чрезмерного похудения» в прошлом, поскольку это может влиять на оценку шуток как содержащих лукизм.

На четвертом этапе нами было выявлено, что те респонденты, которые подвергались лукизму ранее, посчитали ряд шуток как более обидные. Однако для того, чтобы выявить причину таких различий, необходимо расширить опросник, выявив большее количество параметров, связанных с опытом лукизма и восприятием своего тела, поскольку в обеих группах были респонденты, которые оценивают себя как полных, так и как худых. Соответственно мы не можем утверждать, что только самооценка внешнего облика или опыт в качестве жертвы лукизма влияет на восприятие шуток как дискриминирующей и/или обидной.

Проведенный нами анализ указывает на то, что разные юмористические посты оцениваются респондентами как содержащие или не содержащие лукизм в зависимости от личного опыта и самооценки внешнего облика респондентами, а также от оформления конкретных шуток. Таким образом, для разработки методики нам будет необходимо также унифицировать визуальное оформление шуток. Для этого мы планируем создать экспертную группу из специалистов, работающих с визуальной информацией (дизайнеры, фотографы, художники), и подготовить отобранные на последнем этапе шутки, включив в опросник все варианты визуализации одних и тех же шуток. Таким образом, мы сможем избежать ситуации, представленной на 2 этапе исследования. Также в итоговый вариант опросника мы планируем включить «нейтральные» шутки, это те шутки, которые на разных этапах исследования были названы наименее обидными, при этом они будут также унифицированы с обидными шутками на визуальном уровне.

Так, в разработанную нами методику мы планируем включить 2 блока вопросов: 1. Анкета-фильтр, включающая вопросы, основанные на пунктах «Опросника эйджизма» Е. Palmore, в адаптации А. В. Микляевой, в которой мы, кроме возраста, задали такие параметры внешнего облика, как рост, вес и общая привлекательность, а также предложили эти вопросы, перефразировав их относительно опыта взаимодействия с жертвами лукизма: (например: «У меня есть знакомый, который получал сообщения (мемы), которые высмеивали его физические недостатки и непривлекательность»). Этот блок позволит выявить чувствительность к лукизму, а также опыт взаимодействия с жертвами лукизма. 2. Второй блок будет состоять непосредственно из «картинок-мемов», отобранных экспертами, к которым будет предложено несколько вопросов: «Как Вы считаете, это изображение может оскорбить кого-либо?»; «Вы бы сохранили это изображение (репост, в сохраненные)?»; «Вы бы переслали это

изображение кому-то из знакомых?»; «Как Вы считаете, эту шутку можно назвать: смешной; обидной; глупой?» (каждый вариант характеристики представлен отдельной графой). На эти вопросы предлагается ответить по пятибалльной шкале, где: 1 – «нет»; 2 – «скорее всего нет»; 3 – «затрудняюсь ответить»; 4 – «скорее всего да»; 5 – «да». С целью сбалансировать количество стимульного материала мы планируем оставить по 5 шуток, высмеивающих наиболее часто встречаемые триггеры лукизма: вес, рост, оценка привлекательности в целом, а также 5 нейтральных шуток (по оценкам респондентов и экспертов, их оценили как «смешные» и «необидные»).

Заключение. С точки зрения прикладной значимости подобной разработки необходимо учитывать, что лукизм является одним из тех феноменов, которые трудно поддаются оценке вне контекста взаимодействия. Зачастую респонденты, описывая ситуации лукизма, полагают, что окружающие таким образом (используя шутки или обидные прозвища) «желают добра» и/или «мотивируют» человека улучшить свой внешний облик. Однако мы понимаем, что любое давление, осознаваемое или нет, влияет на самооценку человека, его самопрезентацию и, как результат, на успешность в разных сферах жизни. Более того, как указывает ряд авторов, зачастую за юмористическими постами «скрывается враждебность, использование юмора может повлиять на имидж уязвимых групп и способствовать изоляции их членов» (Salcudean, 2020, с. 98). Подобная методика может помочь выявить тех респондентов, которым необходима помощь в коррекции самооценки внешнего облика и профилактики лукизма по отношению к ним. Также, рассматривая мемы как сложные, многоуровневые тексты идентичности, мы видим в них существенный потенциал изучения социальных норм, стереотипов и установок о внешнем облике и чувствительности к оценке его как «нестандартного» и как мишени для шуток.

Список литературы

- Белозерова, Г. В., и Шелехов, И. Л. (2021). Ирония и сарказм как личностные характеристики. В *Сибирская психология: между прошлым и будущим: Сборник научных статей кафедры психологии развития личности Томского государственного педагогического университета* (С. 290–296). Томский государственный педагогический университет.
- Бочаров, А. Б., и Демидов, М. О. (2020). Мемы, мем-вирусы: их сущность и распространение в инфосфере и медийном пространстве. *Управленческое консультирование*, 9, 92–100. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2020-9-92-100>
- Григорьева, И. В., Стефаненко, Е. А., Иванова, Е. М., Олейчик, И. В., и Ениколопов, С. Н. (2014). Влияние копинг-юмора на социальную тревожность при шизофрении. *Национальный психологический журнал*, 2(14), 80–87. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0210>
- Закирова, Ф. А. (2009). *Словник оскорбительных слов*. Управление Федеральной службы судебных приставов по Хабаровскому краю.
- Исаева, А. Н. (2021). «Бестелесность» личности в условиях виртуальной культуры. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 491–505. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-491-505>
- Канашина, С. В. (2015). Семиотическая природа интернет-мема. Интернет-мем как симулякр. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 22(733), 118–125.
- Капитанова, Е. В., и Лабунская, В. А. (2023). О взаимосвязи выраженности социальной фрустрированности и самооценок внешнего облика у молодых людей. *Познание и переживание*, 4(2), 38–54. https://doi.org/10.51217/cogexp_2023_04_02_03
- Лабунская, В. А. (2023). Социально-демографические факторы в структуре взаимосвязей между самооценками внешнего облика и оценками субъективного благополучия. *Российский психологический журнал*, 20(3), 255–273. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.14>
- Лабунская, В. А. (2018). Оценка мигрантами себя в качестве «мишеней» дискриминации как принятия ими наблюдаемого этнолукизма. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 3(3(11)), 97–111.
- Мартин, Р. (2009). *Психология юмора*. Питер.
- Марченко, Т. В. (2023). Взаимодействие форм прецедентности в синестетических полимодальных единицах: мемы в чувствах и чувства в мемах. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 1, 210–224. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2023-1-210-224>
- Михайлова, О. Р. (2019). Когда оскорбление воспринимается как шутка? Персональные и ситуативные факторы отключения моральной ответственности свидетеля кибербуллинга. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 27(2), 55–92. <https://doi.org/10.31119/jssa.2019.22.2.3>
- Погонцева, Д. В. (2021). Лукизм и шейминг женщин в послеродовой период. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9(4).
- Погонцева, Д. В. (2011). Проблема точности оценки собственного тела и представление о красивом теле. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 16(12), 178–182.
- Погонцева, Д. В. (2022). Лукизм как частный случай языка вражды. *International journal of medicine and psychology*, 5(5), 122–126.

- Рягузова, Е. В. (2015). Социокультурная обусловленность восприятия внешности незнакомого Другого. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 4(2), 166–170.
- Смирнова, О. В. (2021). От гендерной дискриминации к гендерному конфликту: результаты анализа интернет-мемов. *Гендер и СМИ*, 10, 106–129.
- Титлова, А. С. (2021). Шейминг в онлайн-комментарии как следствие анонимности интернет-коммуникации. *Тенденции развития науки и образования*, 71–4, 60–63. <https://doi.org/10.18411/lj-03-2021-135>
- Altahmazi, T. (2024). Humorous but Hateful: Linguistic impoliteness and visual dysphemism in anti-Muslim memes. *Internet Pragmatics*, 7, 1–33. <https://doi.org/10.1075/ip.00106.alt>
- Ayele, S., Cecchetti, L., & Reber, R. (2023). *Ingredients for a Good Meme: Cognitive, Emotional, and Social Factors of Internet Meme Appreciation* [Preprint]. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xdn9m>
- Benner, A., Alers-Rojas, F., Lopez, B., & Chen, S. (2024). “Some people will tell jokes to you; some people be racist”: A mixed-method examination of racist jokes and adolescents’ well-being. *Child development*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/cdev.14095>
- Cuadrado-Gordillo, I., & Antelo, I. (2019). Analysis of Moral Disengagement as a Modulating Factor in Adolescents’ Perception of Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01222>
- Horisk, C. (2024). *Dangerous Jokes: How Racism and Sexism Weaponize Humor*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197691496.001.0001>
- Prusaczyk, E., & Hodson, G. (2020). “To the moon, Alice”: Cavalier humor beliefs and women’s reactions to aggressive and belittling sexist jokes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103973. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.103973>
- Salcudean, M. (2020). Visual Humor through Internet Memes (II) From harmless humour to the discriminatory potential of (anti)memes. Case Study: “The Transgender Bathroom Debate”. *Transilvania*, 11–12, 94–100. <https://doi.org/10.51391/trva.2020.12.12>
- Sari, S. (2016). Was it just joke? Cyberbullying perpetrations and their styles of humor. *Computers in Human Behavior*, 54, 555–559. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.053>
- Schmid, U. K. (2023). Humorous hate speech on social media: A mixed-methods investigation of users’ perceptions and processing of hateful memes. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448231198169>
- Wiggins, B., & Bowers, G. B. (2014). Memes as genre: A structural analysis of the memescape. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>
- Zappavigna, M., Drysdale, K., Newman, Ch., & Newton, G. (2022). More than Humor: Memes as Bonding Icons for Belonging in Donor-Conceived People. *Social Media + Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/20563051211069055>
- Zhang, B., & Pinto, J. (2021). Changing the World One Meme at a Time: The Effects of Climate Change Memes on Civic Engagement Intentions. *Environmental Communication*, 15(6), 749–764. <https://doi.org/10.1080/17524032.2021.1894197>
- Zhu, H., Ou, Y., & Zhu, Z. (2022). Aggressive humor style and cyberbullying perpetration: Normative tolerance and moral disengagement perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1095318. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1095318>

References

- Altahmazi, T. (2024). Humorous but Hateful: Linguistic impoliteness and visual dysphemism in anti-Muslim memes. *Internet Pragmatics*, 7, 1–33. <https://doi.org/10.1075/ip.00106.alt>
- Ayele, S., Cecchetti, L., & Reber, R. (2023). *Ingredients for a Good Meme: Cognitive, Emotional, and Social Factors of Internet Meme Appreciation* [Preprint]. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xdn9m>
- Belozerova, G. V., & Shelekhov, I. L. (2021). Irony and sarcasm as personality characteristics. In *Siberian psychology: between the past and the future: Collection of scientific articles of the Department of Psychology of Personality Development, Tomsk State Pedagogical University* (P. 290–296). Tomsk State Pedagogical University. (In Russ.)
- Bocharov, A. B., & Demidov, M. O. (2020). Memes, meme viruses: their essence and propagation in infosphere and media space. *Management Consulting*, 9, 92–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2020-9-92-100>
- Benner, A., Alers-Rojas, F., Lopez, B., & Chen, S. (2024). “Some people will tell jokes to you; some people will be racist”: A mixed-method examination of racist jokes and adolescents’ well-being. *Child development*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/cdev.14095>
- Cuadrado-Gordillo, I., & Antelo, I. (2019). Analysis of Moral Disengagement as a Modulating Factor in Adolescents’ Perception of Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01222>
- Grigorieva, I. V., Stefanenko, E. A., Ivanova, E. M., Oleitchik, I. V., & Enikolopov, S. N. (2014). The impact of coping humor on social anxiety in schizophrenia. *National Psychological Journal*, 2(14), 80–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npi.2014.0210>
- Horisk, C. (2024). *Dangerous Jokes: How Racism and Sexism Weaponize Humor*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197691496.001.0001>
- Isaeva, A. N. (2021). The “Disembodiment” of the Personality in the Context of Virtual Culture. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 491–505. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-491-505>

- Kanashina, S. V. (2015). Semiotic nature of the Internet meme. Internet meme as a simulacrum. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 22(733), 118–125. (In Russ.)
- Kapitanova, E. V., & Labunskaya, V. A. (2023). On the relationship between the expression of social frustration and self-evaluations of appearance in young people. *Cognition and Experience*, 4(2), 38–54. (In Russ.) https://doi.org/10.51217/cogexp_2023_04_02_03
- Labunskaya, V. A. (2023). Socio-demographic factors in the structure of interrelationships between self-assessments of appearance and assessments of subjective well-being. *Russian Psychological Journal*, 20(3), 255–273. (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.14>
- Labunskaya, V. A. (2018). Migrants' assessment of themselves as "targets" of discrimination as their acceptance of observed ethnolukism. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Social and Economic Psychology*, 3(3(11)), 97–111. (In Russ.)
- Martin, R. (2009). *The psychology of humor*. Piter. (In Russ.)
- Marchenko, T. V. (2023). Interaction of forms of precedence in synesthetic polymodal units: memes in feelings and feelings in memes. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 1, 210–224. (In Russ.) <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2023-1-210-224>
- Mikhailova, O. R. (2019). When is an insult perceived as a joke? Personal and situational factors of disabling moral responsibility of witnessing cyberbullying. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, 27(2), 55–92. (In Russ.) <https://doi.org/10.31119/jssa.2019.22.2.3>
- Prusaczyk, E., & Hodson, G. (2020). "To the moon, Alice": Cavalier humor beliefs and women's reactions to aggressive and belittling sexist jokes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103973. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.103973>
- Pogontseva, D. V. (2021). Lukism and shaming of women in the postpartum period. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 9(4). (In Russ.)
- Pogontseva, D. V. (2011). The problem of accuracy of estimation of own body and the idea of a beautiful body. *Visnik Odes'kogo nacional'nogo universitetu. Psihologiya*, 16(12), 178–182. (In Russ.)
- Pogontseva, D. V. (2022). Lukism as a special case of hate speech. *International journal of medicine and psychology*, 5(5), 122–126. (In Russ.)
- Ryaguzova, E. V. (2015). Sociocultural conditionality of the perception of the appearance of an unfamiliar Other. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(2), 166–170. (In Russ.)
- Salcudean, M. (2020). Visual Humor through Internet Memes (II) From harmless humor to the discriminatory potential of (anti)memes. Case Study: 'The Transgender Bathroom Debate'. *Transilvania*, 11–12, 94–100. <https://doi.org/10.51391/trva.2020.12.12>
- Sari, S. (2016). Was it just a joke? Cyberbullying perpetrations and their styles of humor. *Computers in Human Behavior*, 54, 555–559. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.053>
- Schmid, U. K. (2023). Humorous hate speech on social media: A mixed-methods investigation of users' perceptions and processing of hateful memes. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448231198169>
- Smirnova, O. V. (2021). From gender discrimination to gender conflict: results of analyzing internet memes. *Gender and Media*, 10, 106–129. (In Russ.)
- Titlova, A. S. (2021). Shaming in online commentary as a consequence of anonymity of Internet communication. *Trends in the Development of Science and Education*, 71–4, 60–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.18411/lj-03-2021-135>
- Wiggins, B., & Bowers, G. B. (2014). Memes as genre: A structural analysis of the memescape. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>
- Zappavigna, M., Drysdale, K., Newman, Ch., & Newton, G. (2022). More than Humor: Memes as Bonding Icons for Belonging in Donor-Conceived People. *Social Media + Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/20563051211069055>
- Zhang, B., & Pinto, J. (2021). Changing the World One Meme at a Time: The Effects of Climate Change Memes on Civic Engagement Intentions. *Environmental Communication*, 15(6), 749–764. <https://doi.org/10.1080/17524032.2021.1894197>
- Zhu, H., Ou, Y., & Zhu, Z. (2022). Aggressive humor style and cyberbullying perpetration: Normative tolerance and moral disengagement perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 1095318. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1095318>
- Zakirova, F. A. (2009). *Slovník of offensive words*. Office of the Federal Bailiff Service of Khabarovsk Krai. (In Russ.)

Об авторе:

Дарья Викторовна Погонцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0002-1234-5678), pogoncevadv@sfedu.ru

Поступила в редакцию 01.03.2024

Поступила после рецензирования 11.06.2024

Принята к публикации 12.06.2024

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Daria Viktorovna Pogontseva, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor, Social Psychology Department, Southern Federal University (105/42, B. Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](#), pogoncevadv@sfedu.ru

Received 01.03.2024

Revised 11.06.2024

Accepted 12.06.2024

Conflict of interest

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ



УДК 376.02.5.8.3

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-89-100>



Коррекция нарушений грамматического строя у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием детской художественной литературы

Алина А. Нигматуллина 

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ dshengeliya8@gmail.com

Аннотация

Введение. В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем специального образования является разработка эффективных подходов к коррекции нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Ведущей деятельностью данного возрастного периода является игра. Она позволяет сформировать все важные психические новообразования. Это обуславливает необходимость применения игровых методов в процессе коррекционно-развивающих занятий для детей старшего дошкольного возраста.

Цель. Подбор комплекса коррекционных методик, в том числе с применением чтения детской художественной литературы, для коррекции нарушений грамматического строя у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Материалы и методы. Для оценки сформированности грамматических навыков у старших дошкольников использовалась адаптированная «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р. И. Лалаевой и «Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи» Н. В. Ницовой.

Результаты исследования. Экспериментальное исследование проводилось с привлечением 10 детей (6 мальчиков и 4 девочки) дошкольного возраста с логопедическим заключением «стертая дизартрия» в возрасте от 5,5 до 6 лет, посещающих детский сад № 52 г. Таганрога. Результаты исследования показали, что использование разработанных методов и приемов логопедической работы позволило развить у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи концентрацию внимания, усидчивость на занятиях и скорректировать выявленные нарушения грамматического строя речи, которые проявлялись в начале работы.

Обсуждение результатов. Было выявлено, что использование большого количества наглядных средств обучения, учет индивидуальных и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи позволило приблизить уровень развития речевых навыков детей к возрастному нормативу: они выстраивали свои ответы последовательно и логично, а также научились оперировать самостоятельной речью.

Ключевые слова: грамматический строй речи, дети старшего дошкольного возраста, дети с нарушениями речи, аграмматизмы, лексические темы, словарный запас

Для цитирования. Нигматуллина, А. А. (2024). Коррекция нарушений грамматического строя у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием детской художественной литературы. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 89–100. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-89-100>

Correction of Grammatical Structure Disorders in Older Preschoolers with Severe Speech Disorders Using Children's Fiction

Alina A. Nigmatullina 

Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ dshengeliya8@gmail.com

Abstract

Introduction. Currently, one of the most urgent problems of special education is the development of effective approaches to the correction of violations of grammatical structure of speech in older preschool children with severe speech disorders. The leading activity of this age period is play. It allows the formation of all important mental neo-formations. This necessitates the use of game methods in the process of corrective-developmental activities for older preschool children.

Objective. To select a set of correctional techniques, including the use of reading children's fiction, for the correction of grammatical structure disorders in older preschoolers with severe speech disorders.

Materials and Methods. To assess the formation of grammatical skills in older preschoolers, we used an adapted "Methodology of Psycholinguistic Research of Oral Speech Disorders in Children" by R. I. Lalaeva and "Comprehensive Educational Program of Preschool Education for Children with Severe Speech Disorders" by N. V. Nishcheva.

Results. The experimental study was conducted with the involvement of 10 children (6 boys and 4 girls) of preschool age with the speech therapy conclusion "erased dysarthria" at the age of 5.5 to 6 years, attending kindergarten No. 52 in Taganrog. The results of the study showed that the use of the developed methods and techniques of speech therapy allowed to develop concentration of attention, diligence in classes and to correct the revealed violations of the grammatical structure of speech, which were manifested at the beginning of the work.

Discussion. It was revealed that the use of a large number of visual teaching aids, taking into account individual and age-specific features of older preschool children with severe speech disorders allowed to bring the level of development of children's speech skills closer to the age norm: they built their answers consistently and logically, and also learned to operate independent speech.

Keywords: grammatical structure of speech, children of senior preschool age, children with speech disorders, agrammatisms, lexical topics, vocabulary

For citation. Nigmatullina, A. A. (2024). Correction of grammatical structure violations in older preschoolers with severe speech disorders using children's fiction. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 89–100. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-89-100>

Введение

Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования обуславливают выбор современных педагогических технологий для обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи. Как представлено в документе, ребенок, завершающий этап обучения в дошкольном учреждении, должен уметь коммуницировать со взрослыми и сверстниками, понятно выражать свои мысли. Особенно важно, чтобы у дошкольника сформировалась готовность к обучению грамоте (Приказ Минобрнауки РФ № 1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/>). Отсюда следует, что формирование грамматических умений и навыков – это основополагающее звено развития речи, соответствующей нормам родного языка.

В современных условиях роста стрессогенного влияния среды, климатических и геополитических изменений и нестабильности семейно-брачных отношений статистика свидетельствует об увеличении количества детей дошкольного возраста с речевыми патологиями различного генеза и речевой тревожности (Кайдановская и др., 2017). Трудности в использовании грамматических средств языка у детей с нарушениями речи проявляются в виде речевых ошибок. Грамматика языка тесно связана с мышлением ребенка, в котором отражаются его «модели психического», представления о себе и других, искажение развития которых может негативно сказаться на дальнейшем обучении в школе (Ермаков и др., 2016). Развитие речи связано с последовательным формированием в ходе онтогенеза мозговых систем, обеспечивающих понимание смысла слов и возможностей для произнесения и написания слов, понимания и способности к выражению интонации, эмоций и пр., взаимодействия полушарий головного мозга.

Понятие «стертой дизартрии» включает речевую патологию, которая развивается в результате слабо выраженного микроорганического поражения головного мозга (Лопатина, 2014). Развитие грамматических речевых компонентов с применением методов логопедии особенно актуально для старших дошкольников (Арушанова, 1999). Этот период является сенситивным для обогащения словарного запаса, развития грамматического строя речи,

освоения форм коммуникации со сверстниками и взрослыми, создания предпосылок к последующему успешному обучению в школе (Алексеева и Яшина, 2000). Анализ способностей детей старшего дошкольного возраста к повествованию и построению связных высказываний показал, что дети 5–6 лет способны излагать свои мысли и составлять описательный текст грамотно и логически точно. Это связано с объемом словарного запаса, а также способностью детей старшего дошкольного возраста к построению причинно-следственных логических рассуждений (Shunhua & Tianlong, 2023). Лонгитюдные исследования показали, что наличие у детей 5 лет существенных проблем в области речевого развития может иметь негативные последствия, связанные с последующими отсроченными проблемами с обучением в школе через три года (Vandewalle et al., 2012).

Под тяжелыми нарушениями речи (ТНР) понимаются стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы, отмечающихся у детей, имеющих сохранный слух и нормальный интеллект. Нарушение развития речи у ребенка может затруднять для него как речевое выражение замысла собственных высказываний, так и понимание речи других детей и взрослых (Tarvainen et al., 2020). Понятие «грамматический строй речи» включает взаимодействие слов в словосочетаниях и предложениях, отражающееся в морфологической и синтаксической системах. Морфологическая система включает умение применять способы словообразования, принятые в том или ином языке. Синтаксическая система предполагает умение использовать предлоги и строить предложения на основе правил сочетания слов, характерных для данного языка (Гвоздев, 2007). Недостаточный словарный запас, аграмматичная речь и построение нелогичных речевых высказываний влекут за собой появление разнообразных ошибок при выполнении заданий при освоении письменной речи в школе (Воробьева и Кайдановская, 2017).

Все большее количество исследований показывает связь между ритмической обработкой информации и языковыми навыками. Так, способности к выделению и воспроизведению музыкального ритма могут помочь детям улавливать просодические маркеры грамматических структур во время овладения языком (Nitin et al., 2023). Изучение проблем, связанных с формированием грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с разными формами речевой патологии, показало наличие у таких детей множественных затруднений не только речевого и познавательного характера (Филичева и Туманова, 2000), наличие специфической аграмматичной речи у детей и грамматического строя речи в целом (Цейтлин, 2000), нарушения поведения, внимания, трудности в коммуникации со сверстниками и со взрослыми (Чучко и др., 2021). Освоение грамматических форм затруднено для многих детей с нарушением речевого развития, педагогическая коррекция направлена на поддержку использования детьми грамматического строя речи и проводится с опорой на принципы высокой степени лингвистической вариативности, представления заданий в контекстах, которые различаются по сложности, а также в предложениях, которые различаются по синтаксической структуре, использованию аудиальной нагрузки и включению я-инструкций (Finestack et al., 2024).

Важной общей предпосылкой развития речи у детей старшего дошкольного возраста является уровень образования родителей, совокупное время, которое родители могут проводить в совместных ежедневных развивающих занятиях с ребенком, в том числе, занимаясь чтением сказок, стихов и других произведений. Гармоничные доверительные детско-родительские отношения в целом, включающие наличие эмпатии, эмоционального принятия и поддержки ребенка со стороны родителей, четких требований и умеренного родительского контроля, способствуют формированию гармоничной личности ребенка (Воробьева и др., 2016). Тенденция использования устройств с сенсорными экранами также влияет на развитие грамотности в наше время. Зарубежными учеными проанализирована взаимосвязь уровня познавательного развития детей и количества времени, которое они проводят за использованием гаджетов. Потенциальных улучшений не отмечено, следовательно, частое использование смартфонов вне обучающих целей может негативно сказаться на общей успеваемости детей, в основном это связано с развитием проблем с вниманием (Chowsomchat et al., 2023; Jourden et al., 2023).

К школьному возрасту важную роль в познавательном развитии и формировании речи детей играют навыки чтения и письма. Использование чтения произведений детской художественной литературы является одним из важных методов развития грамматически правильной речи у детей старшего дошкольного возраста. Детские литературные художественные произведения позволяют ребенку приобщиться к совершенным образцам родного языка, что в сочетании с обсуждением прочитанного, эмоциональной вовлеченностью и переживанием сопричастности событиям, описанным в художественном произведении, личностной идентификацией с его персонажами и обдумыванием развития сюжетной линии, способствует расширению словарного запаса и общей осведомленности ребенка, развивает память, мышление, воображение и эмоциональный интеллект. Выбираемые для чтения детские литературные художественные произведения должны обязательно получать эмоциональный отклик у детей, быть понятными и созвучными интересам детей старшего дошкольного возраста, вызывать положительные эмоции, иметь запоминающийся сюжет, вызывать у детей стремление к подражанию в конструировании собственных речевых высказываний, на основе использования языковых норм, представленных в детском литературном художественном произведении. После чтения взрослым литературного художественного произведения вслух детям предлагаются вопросы по прослушанному материалу, сюжетные картинки для пересказа услышан-

ного, что позволяет оценивать такие показатели речевой продуктивности, как количество слов, содержащихся в высказывании ребенка, процент грамматически верно и неверно построенных предложений, общее количество слов и количество различающихся (неповторяющихся) слов, используемых детьми во время выполнения заданий по пересказу текста, уровень понимания обращенной речи, лексико-грамматический строй речи (Auza et al., 2018; Chutko et al., 2021). Для выполнения заданий, связанных с прослушиванием и пересказом, ответом на вопросы по детским литературным художественным произведениям ребенок должен задействовать свои когнитивные способности, такие как слуховое внимание и память (Duinmeijer et al., 2012). Организация коррекционно-развивающих занятий для детей старшего дошкольного возраста должна включать обязательное применение игровых методов, поскольку игра является ведущей деятельностью для данного возраста, в рамках которой формируются все важные психические новообразования, такие как произвольность внимания и запоминания, усвоение правил игры и ролевого взаимодействия (Авдулова, 2019).

Проведенный анализ позволяет заключить, что проблема формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с использованием детской художественной литературы является значимой и актуальной для исследователей и специалистов в области отечественной и зарубежной логопедии. Целью данного исследования является подбор и апробация комплекса методик, в том числе, с использованием детской художественной литературы, позволяющих осуществить коррекцию грамматического строя речи у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Материалы и методы

Методика диагностического обследования строилась на основе «Комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи» Н. В. Нищевой, а также «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р. И. Лалаевой. Это позволило отобрать и адаптировать необходимый материал согласно возрастным особенностям детей и их речевой патологии. Диагностический материал был выстроен логично и последовательно с применением принципа посильности для выполнения ребенком и градации заданий от более простых для реализации к более сложным (Подласый, 2004). Сформированная программа диагностики включала три блока и позволяла исследовать морфологические и синтаксические компоненты грамматического строя речи. Примененные задания представлены в таблице 1.

Таблица 1

Программа диагностического обследования старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи

Блоки исследования	Задание
Блок № 1. «Исследование процессов словоизменения»	1. Игра «Фокус». Цель исследования: проверить навык словоизменения имен существительных предложно-падежных конструкциях с простыми и сложными предлогами. 2. Игра «Волшебники». Цель исследования: проверить навык словоизменения числа имен существительных.
Блок № 2. «Исследование процессов словообразования»	1. Игра «Подарок мышонку». Цель исследования: проверить навык употребления в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 2. Игра «Мальш». Цель исследования: проверить навык применения ребёнком суффиксальных способов образования слов, а также знания наименований животных и их детёнышей. 3. Игра: «Придумай словечко». Цель исследования: проверить умение образовывать относительные имена прилагательные. 4. Игра «Кто хозяин?». Цель исследования: проверить умение образовывать притяжательные имена прилагательные. 5. Игра «Сделай наоборот». Цель исследования: проверить навык образования глаголов противоположного значения приставочным способом.

Окончание таблицы 1

Блоки исследования	Задание
Блок № 3. «Исследование синтаксической структуры предложения»	1. Игра «Сделай правильно». Цель исследования: проверить навык составления предложений из слов начальной форме. 2. Игра «Сказочник». Цель исследования: проверить навык составления описательного рассказа по картинке.

Все игровые задания кроме упражнения «Сказочник» оценивались по четырехбалльной шкале, где четыре балла присваивались в случае соблюдения всех требований (высокий уровень сформированности навыка), а один балл означал очень низкий уровень выполнения задания или отказ. Игровое задание «Сказочник», при выполнении которого ребенок должен был составить рассказ, опираясь на образный материал, представленный на картинке, оценивалась по пятибалльной шкале. При этом 5 баллов присваивалось в случае составления ребенком грамматически правильных простых и сложных предложений, характеризующихся связностью и логичностью, 1 балл – в случае называния единичных предметов, изображенных на картинке, отсутствия применения ребенком связных предложений в ходе описания картинки.

Следующим этапом экспериментальной работы стал формирующий эксперимент, целью которого была разработка и апробация содержания коррекционно-логопедической работы по преодолению выявленных нарушений грамматической структуры речи. Опытная работа с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи, была нацелена на становление навыков словообразования различных частей речи, формирования правильных синтаксических конструкций (Лалаева, 2004). Работа, направленная на совершенствование грамматического строя речи, проводилась параллельно с развитием словарного запаса по таким лексическим темам, как «Деревья», «Дикие животные», «Насекомые», «Птицы», «Зима», «Домашние животные», «Семья».

Экспериментальная работа с детьми проводилась в рамках проекта «Детская художественная литература как средство развития всех компонентов речевой системы у детей 5–7 лет с ОВЗ в условиях ДОУ» в период с сентября 2022 по май 2023 совместно с воспитателем и учителем-логопедом. В ходе работы применялся материал следующих художественных произведений: Г. Снегирев «Кто сажает лес», В. Сутеев «Под грибом», Е. Благинина «Морозы жестокие в этом году», Е. Чарушин «Что за зверь?», Е. Пермяк «Как Маша стала большой», Е. Карганова «Как цыпленок голос искал». Все произведения соответствовали возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, были понятны, вызвали интерес и были построены таким образом, что могли обсуждаться с детьми, совместно задаваясь вопросами о том, какие события могли предшествовать тому, что описано в произведении, что переживают и чувствуют персонажи произведения, что может последовать после событий, описанных в произведениях, каким образом каждый из ребят повел бы себя в ситуации, описанной в художественном произведении, что бы он почувствовал. В течение реализации проекта было проведено 35 развивающих игр и упражнений, направленных на формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Методы и приемы коррекционно-развивающей работы подбирались в соответствии с тематикой художественных произведений. Коррекционно-развивающая работа реализовалась последовательно в течение шести месяцев, каждое задание проводилось 2–3 раза в неделю в зависимости от трудностей, выявленных у детей.

Разработанные методы и приемы реализовались в процессе взаимодействия воспитателя и учителя-логопеда детского сада с детьми экспериментальной группы. Работа проводилась во время прогулок в формате игры, на групповых и фронтальных логопедических занятиях, в свободное время детей, а также во время занятий по развитию речи. Таким образом, система формирования грамматических умений и навыков была организована органично, увлекательно и незаметно для участников-детей. Во время прогулки проводились игры, ассоциированные с природой и природными явлениями, например, «Назови листок дерева», «Назови дерево ласково» и др. Организаторы связывали их с произведениями о природе, например, Г. Снегирев «Кто сажает лес». Такие задания находили у детей положительный эмоциональный отклик, так как были наполнены наглядностью. Участники видели живое дерево во время прогулки на природе, называли его, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы, что способствовало их эмоциональной вовлеченности, подкрепляя формирующиеся речевые конструкции положительными эмоциями.

Накануне праздника «8 марта» было изучено произведение Е. Пермяка «Как Маша стала большой». В результате обсуждения сюжета произведения, событий, которые описаны в произведении, и характерологических особенностей персонажей дети в совместной работе с педагогом пришли к заключению о том, как важно помогать близким в выполнении повседневной домашней работы, особенно мамам. С целью развития грамматического строя речи дети выстраивали логические предложения, отвечая на вопросы по тексту, а также формировали на-

выки словоизменения и словообразования. Литературное произведение обсуждалось с детьми в группе, приводились и обсуждались примеры из личного опыта.

В ходе реализации проекта «Logo – connect» дети погружались в читаемое педагогом литературное художественное произведение, его обсуждение, выполнение разнообразных игровых заданий, связанных с содержанием прочитанного произведения. Каждый месяц проведения коррекционной логопедической работы сопровождался изучением и обсуждением литературного произведения того или иного автора, коррекционная работа наполнялась положительными результатами и мотивацией ребят.

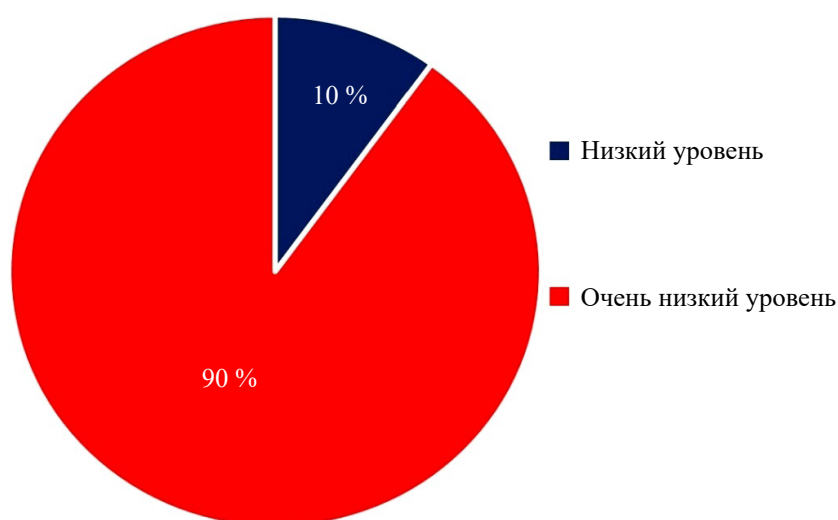
После проведения формирующего эксперимента было организовано контрольное исследование, которое проводилось по методике констатирующего этапа.

Результаты исследования

Экспериментальной базой исследования выступило МБДОУ детский сад № 52 «Лукоморье» г. Таганрога. Экспериментальное исследование было реализовано с привлечением 10 детей (6 мальчиков и 4 девочки) дошкольного возраста с логопедическим заключением «стертая дизартрия» в возрасте от 5,5 до 6 лет, посещающих детский сад № 52 г. Таганрога. Констатирующий этап экспериментальной работы был осуществлен с целью проведения диагностики уровня сформированности грамматического строя речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. На данном этапе эксперимента у большей части детей (90 %) был выявлен очень низкий уровень сформированности грамматического строя речи, у остальных (10 %) – низкий уровень развития речи. Данные результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности грамматического строя речи



По результатам исследования были сделаны выводы о наличии множественных недостатков в сформированности грамматического строя речи детей, отмечены ошибки в словоизменении (*из шляпа, на столу, уши – ухи, платья – платьи* и др.). Отмечались множественные аграмматизмы в словообразовании имен существительных, имен прилагательных и глаголов, например, *ресница – ресничка, гусенок – гусик, снежный – снежавый, дедушкины – дедавые, согнуть – сгибнуть* и др.

Проведенное исследование показало, что дети старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, вошедшие в экспериментальную группу, нуждаются в специальной коррекционной помощи логопеда. Представленные результаты исследования выявили необходимость организации и проведения формирующего эксперимента. После проведения формирующего исследования был организован контрольный эксперимент, который проводился по методике, описанной на констатирующем этапе. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что 20 % детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи имеют средний уровень сформированности грамматических навыков, а остальные – низкий и очень низкий уровни, высокого уровня не было выявлено (рис. 2).

Сравнительные данные уровня развития грамматических навыков у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи по результатам констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 3.

Рисунок 2

Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности грамматического строя речи на контрольном этапе исследования

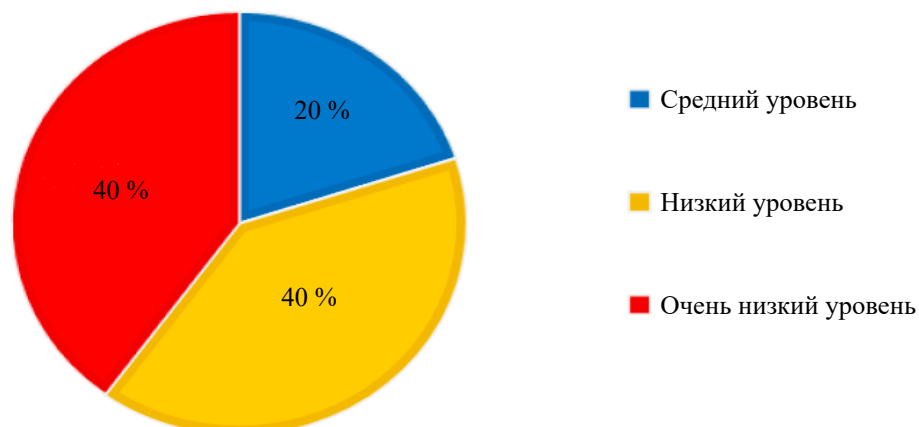
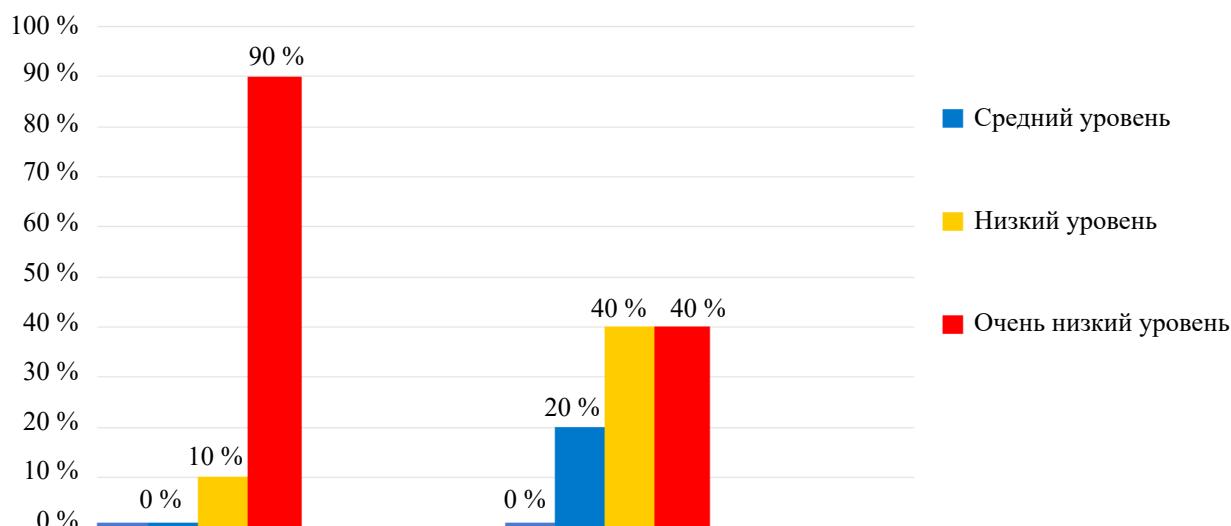


Рисунок 3

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента



Исходя из полученных данных, 40 % старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи остались на очень низком уровне сформированности грамматических навыков, но, в сравнении с констатирующим этапом эксперимента, значительно улучшили свои результаты. Остальные дети (60 %) повысили свой уровень сформированности грамматических компонентов речи. Наибольшую эффективность в отношении развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи показало применение логопедических игр «Назови животных ласково» и «Малыши», направленных на развитие словообразовательных навыков. У большинства детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в результате проведенной коррекционной работы были сформированы навыки суффиксального образования имен существительных и прилагательных, префиксального образования глаголов, построения предложений разных типов, а также произошло существенное обогащение словарного запаса. Наибольшую сложность для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представляли задания, направленные на образование притяжательных и относительных имен прилагательных, однако в результате проведенной коррекционной работы большинство детей справились с выполнением данных проб. Результаты проведенного эксперимента показали, что дети старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи нуждаются в пролонгации логопедической работы в течение следующего учебного года для преодоления нарушений грамматического строя речи и успешной подготовки к обучению в школе. Использование комплекса методов и приемов логопедической работы позволило развить у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи концентрацию внимания, усидчивость на занятиях, скорректировать выявленные нарушения, которые проявлялись в начале работы, уточнить и обогатить словарный запас детей, о чем свидетельствует сокращение числа вербальных парафазий в их речи.

Дети с каждым последующим занятием проявляли все большую вовлеченность, растущую мотивацию к построению правильного ответа, демонстрировали проявления роста выраженности слухового контроля за правильностью построения речевых конструкций и словообразования у других детей.

Обсуждение результатов

Проведенная работа по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи показала, что в начале эксперимента только 30 % детей активно принимали участие во всех играх. Такие дети внимательно слушали педагога, поднимали руку для ответа, старались строить развернутое речевое высказывание, однако при организации занятий возникали проблемы, связанные с отсутствием дисциплины, проявлениями негативизма у детей на занятиях, флуктуирующим интересом и мотивацией к выполнению предложенных заданий. У старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в ходе диагностической работы были выявлены неудачи в формировании синтаксически правильных предложений, даже с опорой на помощь взрослого, наводящие вопросы. Такие ошибки могли быть обусловлены поздним возрастом начала речепродукции, несформированностью абстрактного мышления, узким словарным запасом (Эльконин, 1989), нарушением фонематического слуха, трудностями звукопроизношения, неустойчивостью языкового уклада, неправильным речевым дыханием (Лалаева, Серебрякова, 1999). Отсюда следуют множественные грамматические ошибки, когда дети, не зная значения слова, его семантики, «создают» заведомо неправильные речевые конструкции (Захарова, 2016).

Проведение коррекционно-развивающей логопедической работы способствовало тому, что старшие дошкольники с тяжелыми нарушениями речи стали намного чаще поднимать руку при желании ответить на задаваемые педагогом вопросы, касающиеся содержания прослушанного ими художественного литературного произведения, научились говорить спокойно, не выкрикивая и соблюдая тишину на занятиях, а также стали проявлять интерес к предложенным играм. К концу формирующего эксперимента было выявлено, что 70 % детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, принимавшими участие в исследовании, активно работали в ходе групповых занятий, остальные 30 % детей давали ответы на задаваемые педагогом вопросы по изученному художественному литературному произведению только на индивидуальных занятиях, так как стеснялись своего речевого дефекта. Разработанная и примененная в работе система логопедических игр и упражнений, направленная на развитие грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, эффективна, поскольку дети, погруженные в содержание художественных литературных произведений, усваивали применяющиеся в произведении речевые обороты и конструкции, легче устанавливали причинно-следственные связи, с интересом подходили к выполнению заданий, лучше понимали и принимали инструкцию педагога.

В литературе отмечается, что многие дети с нарушениями развития речи испытывают трудности с освоением грамматических форм (Федорова, 2020; Finestack et al., 2020). Категоризация детских речевых ошибок показала, что дети допускают больше таких ошибок, как сложение, пропуск, замена и изменение порядка слов в предложении (Håkansson et al., 2022). Сопоставление полученных в работе данных с исследованиями, выполненными другими авторами, свидетельствует о том, что использование заданий для пересказа текста и для составления рассказа по картинке часто используется для выявления и логопедической коррекции языковых нарушений, коммуникативных навыков и прогнозирования будущей успеваемости (Duinmeijer et al., 2012).

Заключение. Использование в ходе коррекционно-развивающей логопедической работы большого количества наглядного материала, учет индивидуальных и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи позволило приблизить их речевые навыки к нормативному возрастному уровню, что отразилось в динамике показателей грамматического строя речи. Из этого следует, что внедрение игровых, наглядных и литературных материалов, подобранных в соответствии с возрастными особенностями детей с нарушениями речи, в коррекционно-развивающие мероприятия в дошкольном образовательном учреждении оказывает благотворное влияние на речевые и поведенческие навыки детей с ТНР.

Список литературы

- Авдулова, Т. П. (2019). *Психология игры: Учебник*. Юрайт.
- Алексеева, М. М., и Яшина, В. И. (2000). *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников*. Издательский центр «Академия».
- Арушанова, А. Г. (1999). *Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада*. Мозаика-Синтез.
- Бородич, А. М. (1981). *Методика развития речи детей дошкольного возраста*. Просвещение.
- Волкова, Л. С. (Ред.). (2008). *Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений*. ВЛАДОС.
- Воробьева, Е. В., Ермаков, П. Н., Абакумова, И. В., Бодруг, В. В., Талалаева, Л. Б., Земская, Н. Е., Фокина, Т. С., Гуменюк, Н. В., Емельянова, М. В., и Дудко, Л. В. (2016). Особенности детско-родительских отношений в семьях детей дошкольного возраста с дизартрией. *Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки*, 3, 105–111.
- Воробьева, Е. В., и Кайдановская, И. А. (2017). *Психофизиология детей и подростков. Учебное пособие*. Изд-во ЮФУ.

- Выготский, Л. С. (1999). *Педагогическая психология*. Педагогика-Пресс.
- Гвоздев, А. Н. (2007). *Вопросы изучения детской речи*. Детство-Пресс.
- Глухов, В. П. (2012). *Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи*. Секачев В. Ю.
- Глухов, В. П. (2011). *Развитие воображения и речи детей с системным речевым недоразвитием в процессе коррекционно-развивающего*. Спутник.
- Гриншпун, Б. М. (1967). Притяжательные прилагательные с суффиксами -ИН, -ОВ в современном русском языке. *Школьный логопед*, 2(29), 36–54.
- Ермаков, П. Н., Воробьева, Е. В., Кайдановская, И. А., и Стрельникова, Е. О. (2016). Модель психического и развитие мышления у детей дошкольного возраста. *Экспериментальная психология*, 9(3), 72–80.
- Захарова, А. В. (2016). *К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста*. Эксмо.
- Кайдановская, И. А., Бодруг, В. В., и Воробьева, Е. В. (2017). Преодоление речевой тревожности у детей с дизартрией: психокоррекция с применением сенсорной комнаты. В О. М., Краснорядцевой (ред.) *Комплексные исследования человека: психология: материалы VII сибирского психологического форума* (С. 85–89). ТГУ.
- Лалаева, Р. И., и Серебрякова, Н. В. (1999). *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников*. СОЮЗ.
- Лалаева, Р. И. (2004). *Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей*. Наука-Питер.
- Лопатина, Л. В. (2014). *Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учебное пособие*. Союз.
- Макарова, Н. В., и Тарасенко, Е. В. (2017). Грамматические ошибки у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием. *Современные проблемы науки и образования*, 5, 248–255.
- Макарова, Н. В., и Нигматуллина, А. А. (2023). Трудности формирования грамматического строя у детей с нарушениями речи. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Серия: Гуманитарные науки*, 1, 373–383.
- Нечаева, О. А. (1974). *Функционально-смысловые типы речи*. Педагогика.
- Подласый, И. П. (2004). *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов*. ВЛАДОС.
- Ушакова, О. С. (2001). *Развитие речи дошкольников*. Издательство Института Психотерапии.
- Федорова, Т. В. (2020). Чтение детской литературы как средство формирования грамматического строя речи детей младшего дошкольного возраста. *Глобус: психология и педагогика*, 1(36), 29–33.
- Филичева, Т. Б., и Туманова, Т. В. (2000). *Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие*. ГНОМ и Д.
- Филичева, Т. Б. (1991). *Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи: учебник*. Академия.
- Цейтлин, С. Н. (2000). *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. ВЛАДОС.
- Чуковский, К. И. (1990). *От двух до пяти*. Педагогика.
- Чутко, Л. С., Сурушкина, С. Ю., Яковенко, Е. А., Анисимова, Т. И., и Чередниченко, Д. В. (2021). Поведенческие нарушения у детей с расстройствами речевого развития. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 121(5), 57–61. <https://doi.org/10.17116/jnevro202112105157>
- Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Педагогика.
- Auza, B. A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling stories: grammatical and lexical measures for identifying monolingual Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>
- Chowsomchat, J., Boonrusmee, S., & Thongseiratch, T. (2023). Swipe, tap, read? Unveiling the effects of Touchscreen devices on Emergent Literacy Development in preschoolers. *BMC Pediatrics*, 23, 625. <https://doi.org/10.1186/s12887-023-04450-y>
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542–555. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>
- Finestack, L. H., Ancel, E., Lee, H., Kuchler, K., & Kornelis, M. (2024). Five additional evidence-based principles to facilitate grammar development for children with developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(2), 552–563. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-23-00049
- Finestack, L., Engman, J., Huang, T., Bangert, K. J., & Bader, K. (2020). Evaluation of a combined explicit-implicit approach to teach grammatical forms to children with grammatical weaknesses. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(1), 63–79. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-0056
- Håkansson, G., Williams, E. W., Karlsen, J., & Torkildsen, J. V. K. (2022). What characterizes the productive morphosyntax of norwegian children with developmental language disorder? *Journal of Child Language*, 1–24. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000484>

- Holm, A., van Reyk, O., Crosbie, S., De Bono, S., Morgan, A., & Dodd, B. (2023). Preschool children's consistency of word production. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 37(3), 223–241. <https://doi.org/10.1080/02699206.2022.2041099>
- Jourdren, M., Bucaille, A., & Ropars, J. (2023). The impact of screen exposure on attention abilities in young children: a systematic review. *Pediatric Neurology*, 142, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2023.01.005>
- Nitin, R., Gustavson, D. E., Aaron, A. S., Boorom, O. A., Bush, C. T., Wiens, N., Vaughan, C., Persici, V., Blain, S. D., Soman, U., Hambrick, D. Z., Camarata, S. M., McAuley, J. D., & Gordon, R. L. (2023). Exploring individual differences in musical rhythm and grammar skills in school-aged children with typically developing language. *Scientific Reports*, 13, 2201. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-21902-0>
- Orrego, P. M., McGregor, K. K., & Reyes, S. M. (2023). A first-person account of developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(4), 1383–1396. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00247
- Roepke, E., & Brosseau-Lapr  , F. (2023). Speech Error Variability and Phonological Awareness in Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(1), 246–263.
- Roepke, E., & Brosseau-Lapr  , F. (2023). Morphosyntactic profiles among preschoolers with and without speech sound disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2286883>
- Rodgers, L., Botting, N., Cartwright, M., Harding, S., & Herman, R. (2023). Shared characteristics of intervention techniques for oral vocabulary and speech comprehensibility in preschool children with co-occurring features of developmental language disorder and a phonological speech sound disorder: protocol for a systematic review with narrative synthesis. *BMJ Open*, 13, e071262. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-071262>
- Shunhua, L., & Tianlong, Q. (2023). A tale of age and abilities: analyzing narrative macrostructure development in Chinese preschoolers through the lens of story grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52, 2453–2472. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10007-y>
- Tarvainen, S., Stolt, S., & Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1-8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5. <https://doi.org/10.1177/2396941520946999>
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesqu  re, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.004>

References

- Auza, B. A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling stories: grammatical and lexical measures for identifying monolingual Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>
- Avdulova, T. P. (2019). *Psychology of the game: Textbook*. Yurait. (In Russ.)
- Alexeeva, M. M., & Yashina, V. I. (2000). *Methodology of speech development and teaching the native language to preschool children*. Academia Publishing Center. (In Russ.)
- Arushanova, A. G. (1999). *Speech and speech communication of children: A book for kindergarten teachers*. Mosaika-Sintez. (In Russ.)
- Borodich, A. M. (1981). *Methodology of speech development of preschool children*. Enlightenment. (In Russ.)
- Chukovsky, K. I. (1990). *From two to five*. Pedagogy. (In Russ.)
- Chutko, L. S., Surushkina, S. Y., Yakovenko, E. A., Anisimova, T. I., & Cherednichenko, D. V. (2021). Behavioral disorders in children with specific language impairment. *S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 121(5), 57–61. (In Russ.) <https://doi.org/10.17116/jnevro202112105157>
- Chowsomchat, J., Boonrusmee, S., & Thongseiratch, T. (2023). Swipe, tap, read? Unveiling the effects of Touchscreen devices on Emergent Literacy Development in preschoolers. *BMC Pediatrics*, 23, 625. <https://doi.org/10.1186/s12887-023-04450-y>
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542–555. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>
- Elkonin, D. B. (1989). *Selected psychological works*. Pedagogy. (In Russ.)
- Ermakov, P. N., Vorobyeva, E. V., Kaidanovskaya, I. A., & Strelnikova, E. O. (2016). Mental model and the development of thinking in preschool children. *Experimental Psychology*, 9(3), 72–80. (In Russ.)
- Fedorova, T. V. (2020). Reading children's literature as a means of forming the grammatical structure of speech of young preschool children. *Globus: psychology and pedagogy*, 1(36), 29–33. (In Russ.)
- Filicheva, T. B., & Tumanova, T. V. (2000). *Children with general underdevelopment of speech. Upbringing and training. Educational and methodological manual*. Gnome and D. (In Russ.)
- Filicheva, T. B. (1991). *Correctional teaching and education of 5-year-old children with general underdevelopment of speech: a textbook*. Academy. (In Russ.)

- Finestack, L. H., Ancel, E., Lee, H., Kuchler, K., & Kornelis, M. (2024). Five additional evidence-based principles to facilitate grammar development for children with developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(2), 552–563. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-23-00049
- Finestack, L., Engman, J., Huang, T., Bangert, K. J., & Bader, K. (2020). Evaluation of a combined explicit-implicit approach to teach grammatical forms to children with grammatical weaknesses. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(1), 63–79. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-0056
- Gvozdev, A. N. (2007). *Issues of studying children's speech*. Detstvo-Press. (In Russ.)
- Glukhov, V. P. (2012). *Methodology of forming skills of coherent statements in preschoolers with general underdevelopment of speech*. Sekachev V. Yu. (In Russ.)
- Glukhov, V. P. (2011). *Development of imagination and speech of children with systemic speech underdevelopment in the process of correctional-developmental*. Sputnik. (In Russ.)
- Grinshpun, B. M. (1967). Possessive adjectives with suffixes -IN, -OV in modern Russian. *Shkolny logoped*, 2(29), 36–54. (In Russ.)
- Håkansson, G., Williams, E. W., Karlsen, J., & Torkildsen, J. V. K. (2022). What characterizes the productive morphosyntax of norwegian children with developmental language disorder? *Journal of Child Language*, 1–24. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000484>
- Holm, A., van Reyk, O., Crosbie, S., De Bono, S., Morgan, A., & Dodd, B. (2023). Preschool children's consistency of word production. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 37(3), 223–241. <https://doi.org/10.1080/02699206.2022.2041099>
- Jourdren, M., Bucaille, A., & Ropars, J. (2023). The impact of screen exposure on attention abilities in young children: a systematic review. *Pediatric Neurology*, 142, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2023.01.005>
- Kaidanovskaya, I. A., Bodrug, V. V., & Vorobyeva, E. V. (2017). Overcoming speech anxiety in children with dysarthria: psychocorrection using a sensory room. In O. M., Krasnoryadtseva (eds.) *Comprehensive studies of human: psychology proceedings of the vii Siberian psychological forum* (C. 85–89). TSU. (In Russ.)
- Lalaeva, R. I., and Serebryakova, N. V. (1999). *Correction of general underdevelopment of speech in preschool children*. SOYUZ. (In Russ.)
- Lalaeva, R. I. (2004). *Methodology of psycholinguistic research of oral speech disorders in children*. Nauka-Piter. (In Russ.)
- Lopatina, L. V. (2014). *Logopedic work with preschool children with minimal dysarthric disorders: a textbook*. Union. (In Russ.)
- Makarova, N. V., & Tarasenko, E. V. (2017). Grammatical errors in children with normal and impaired speech development. *Modern problems of science and education*, 5, 248–255. (In Russ.)
- Makarova, N. V., & Nigmatullina, A. A. (2023). Difficulties in the formation of grammatical structure in children with speech disorders. *Vestnik Taganrog A.P. Chekhov Institute. Series: Humanities*, 1, 373–383. (In Russ.)
- Nechaeva, O. A. (1974). *Functional and semantic types of speech*. Pedagogy. (In Russ.)
- Nitin, R., Gustavson, D. E., Aaron, A. S., Boorom, O. A., Bush, C. T., Wiens, N., Vaughan, C., Persici, V., Blain, S. D., Soman, U., Hambrick, D. Z., Camarata, S. M., McAuley, J. D., & Gordon, R. L. (2023). Exploring individual differences in musical rhythm and grammar skills in school-aged children with typically developing language. *Scientific Reports*, 13, 2201. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-21902-0>
- Orrego, P. M., McGregor, K. K., & Reyes, S. M. (2023). A first-person account of developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(4), 1383–1396. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00247
- Podlasyi, I. P. (2004). *Pedagogy: 100 questions – 100 answers: textbook for universities*. VLADOS. (In Russ.)
- Roepke, E., & Brosseau-Lapr , F. (2023). Speech Error Variability and Phonological Awareness in Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(1), 246–263.
- Roepke, E., & Brosseau-Lapr , F. (2023). Morphosyntactic profiles among preschoolers with and without speech sound disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2286883>
- Rodgers, L., Botting, N., Cartwright, M., Harding, S., & Herman, R. (2023). Shared characteristics of intervention techniques for oral vocabulary and speech comprehensibility in preschool children with co-occurring features of developmental language disorder and a phonological speech sound disorder: protocol for a systematic review with narrative synthesis. *BMJ Open*, 13, e071262. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-071262>
- Shunhua, L., & Tianlong, Q. (2023). A tale of age and abilities: analyzing narrative macrostructure development in Chinese preschoolers through the lens of story grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52, 2453–2472. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10007-y>
- Tseytlin, S. N. (2000). *Language and the Child: Linguistics of Children's Speech. Textbook for students of higher educational institutions*. VLADOS (In Russ.)
- Tarvainen, S., Stolt, S., & Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1-8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5. <https://doi.org/10.1177/2396941520946999>

- Ushakova, O. S. (2001). *Development of speech of preschoolers*. Publishing house of the Institute of Psychotherapy. (In Russ.)
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.004>
- Volkova, L. S. (Ed.). (2008). *Logopedia: textbook for students of defectology faculties of pedagogical higher educational institutions*. VLADOS. (In Russ.)
- Vorobyeva, E. V., Ermakov, P. N., Abakumova, I. V., Bodrug, V. V., Talalaeva, L. B., Zemskaya, N. E., Fokina, T. S., Gumenyuk, N. V., Emelyanova, M. V., & Dudko, L. V. (2016). Features of child-parent relations in families of preschool children with dysarthria. *Izvestiya Southern Federal University. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 105–111. (In Russ.)
- Vorobyeva, E. V., & Kaidanovskaya, I. A. (2017). *Psychophysiology of children and adolescents. Textbook*. SFU Publishing House. (In Russ.)
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pedagogical psychology*. Pedagogika-Press. (In Russ.)
- Zakharova, A. V. (2016). *To the question of the development of grammatical structure of speech in preschool children*. Eksmo. (In Russ.)

Об авторе:

Алина Авельевна Нигматуллина, магистрант первого курса Академии психологии и педагогики кафедры коррекционной педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42), [ORCID](#), dshengeliya8@gmail.com

Поступила в редакцию 12.04.2024

Поступила после рецензирования 28.05.2024

Принята к публикации 29.05.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Alina Avelievna Nigmatullina, first-year master's student of the Academy of Psychology and Pedagogy, Correctional Pedagogy Department, Southern Federal University (105/42, B. Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](#), dshengeliya8@gmail.com

Received 12.04.2024

Revised 28.05.2024

Accepted 29.05.2024

Conflict of interest

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ



УДК 377

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-101-110>



Профессиональная компетентность педагогов колледжа: ее вклад в формирование навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп

Надежда Н. Манохина

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

✉ nadezhdmanokhin@yandex.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматривается теоретико-методологический аспект повышения квалификации педагогов среднего профессионального образования. Анализ практики работы колледжей позволил выявить проблемы, связанные с методическим обеспечением, регламентирующим работу преподавателей в инклюзивных группах, недостаточный уровень профессиональной компетентности некоторых педагогов в вопросах психолого-педагогического сопровождения особых студентов, трудности в организации работы по формированию навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп и др. В научной литературе при этом существует недостаток исследований по теме профессиональной компетентности педагогов колледжей, в частности, явно недостаточно освещен вопрос влияния уровня компетентности педагогов на формирование навыков социального взаимодействия обучающихся.

Цель. Изучить профессиональную компетентность педагогов колледжа в вопросах формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп и разработать содержание программы повышения квалификации для преподавателей.

Материалы и методы. В исследовании использованы диагностические процедуры, направленные на изучение профессиональной компетентности педагогов колледжа в вопросах формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп: анкета, неформальная беседа, наблюдение за проведением занятий, адаптированные методики «Оценка педагогической культуры педагога» (Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова), «Барьеры в педагогической деятельности», «Оценка готовности педагога к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов).

Результаты исследования. Эксперимент показал, что педагоги имеют недостаточный уровень профессиональной компетентности в вопросах формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп. Авторами разработана программа повышения профессиональной компетентности педагогов колледжа. В результате ее освоения преподаватели расширили представления о психологических особенностях студентов с особыми образовательными потребностями и овладели методами и приемами организации эффективного социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп.

Обсуждение результатов. Результаты повторного диагностического исследования показали, что апробация программы повышения квалификации способствовала повышению уровня компетентности педагогов колледжа в рамках имеющейся квалификации, необходимой для профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Представленная программа повышения квалификации может быть рекомендована в системе подготовки и переподготовки педагогов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагоги среднего профессионального образования, навыки социального взаимодействия, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

Для цитирования. Манохина, Н. Н. (2024). Профессиональная компетентность педагогов колледжа: ее вклад в формирование навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 101–110. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-101-110>

Professional Competence of College Teachers: her Contribution to the Formation of skills of Social Interaction Skills Among Students of Inclusive Groups

Nadezhda N. Manokhina 

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

✉ nadezhdmanokhin@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article deals with the theoretical and methodological aspect of professional development of teachers of secondary vocational education. The analysis of the practice of colleges has revealed problems related to methodological support regulating the work of teachers in inclusive groups, insufficient level of professional competence of some teachers in the issues of psychological and pedagogical support of special students, difficulties in the organization of work on the formation of skills of social interaction among students of inclusive groups, etc. The analysis of the practice of colleges has revealed problems related to the methodological support regulating the work of teachers in inclusive groups. In the scientific literature, there is a lack of research on the topic of professional competence of college teachers; in particular, the issue of the influence of the level of competence of teachers on the formation of social interaction skills of students is clearly insufficiently covered.

Objective. To study the professional competence of college teachers in the issues of formation of social interaction skills among students of inclusive groups and to develop the content of the professional development program for teachers.

Materials and methods. The study used diagnostic procedures aimed at studying the professional competence of college teachers in the formation of social interaction skills among students of inclusive groups: questionnaire, informal conversation, observation of classes, adapted methods “Assessment of pedagogical culture of a teacher” (E. V. Bondarevskaya, T. F. Belousova) “Barriers in pedagogical activity”, “Assessment of teacher’s readiness for professional and pedagogical self-development” (N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov).

Results. The experiment has shown that teachers have an insufficient level of professional competence in the issues of formation of social interaction skills in students of inclusive groups. The authors developed a program to improve the professional competence of college teachers. As a result of its mastering, teachers expanded their understanding of the psychological characteristics of students with special educational needs and mastered the methods and techniques of organizing effective social interaction of students of inclusive groups.

Discussion. The results of the repeated diagnostic study showed that the approbation of the professional development program contributed to the improvement of the level of competence of college teachers within the existing qualifications necessary for professional activity in the conditions of inclusion. The presented program of professional development can be recommended in the system of training and retraining of teachers of secondary vocational education.

Keywords: professional competence, teachers of secondary vocational education, social interaction skills, students with disabilities

For citation. Manokhina, N. N. (2024). Increasing professional competence of college teachers in the issues of formation of social interaction skills among students of inclusive groups. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 101–110. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-101-110>

Введение

Актуальность проблемы повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в системе среднего профессионального образования, обусловлена обновлением нормативно-правовой базы, в частности внедрением новых стандартов и необходимостью организации эффективного взаимодействия между студентами в условиях инклюзивного образования. Анализ деятельности учреждений среднего профессионального образования позволил выделить типичные проблемы, с которыми сталкиваются учреждения при организации совместного обучения студентов: недостаточное финансирование, отсутствие достаточного оснащения образовательных организаций оборудованием, необходимым для организации учебного процесса особых студентов, обеспечивающим доступность образования; проблемы со своевременной разработкой локальных актов, методического обеспечения, регламентирующего работу преподавателей в инклюзивных группах, недостаточный уровень профессиональной компетентности некоторых педагогов в вопросах психолого-педагогического сопровождения особых студентов, трудности в формировании навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп. Перечисленные проблемы обусловили необходимость разработки теоретико-методического аспекта организации инклюзивной практики в системе среднего профессионального образования и систематической работы по вопросам повышения квалификации педагогов колледжа. При ее составлении мы руководствовались исследованиями Е. А. Гавриленко, Г. П. Узуновой, Т. С. Казьмовой, Р. Х. Ямбаева и других авторов. Так, определённую ценность для нашего исследования представляют разработанные Р. Х. Ямбаевым теоретико-методические подходы к иссле-

дованию вопросов повышения квалификации педагогов среднего профессионального образования. В его работах представлено содержание программы, методические рекомендации по организации курсов повышения квалификации для педагогов (Ямбаев, 2016).

Сущность процесса управления повышением квалификации раскрывается в работах многих ученых. Так, в трудах Е. А. Гавриленко мы читаем о том, что «система управления повышением квалификации преподавателей педагогического колледжа – это открытая образовательная система, содержательный аспект которой основывается на таких ценностях как гуманизм, демократичность, целесообразность, целостность личности» (Гавриленко, 2002, с. 42). Специфика проектирования траектории индивидуального развития педагогов колледжа рассматривается в исследованиях Г. П. Узуновой. В ходе экспериментальной работы ученый разработала и апробировала авторскую систему измерения профессионального роста преподавателей среднего профессионального образования, включающей критерии (внешние, внутренние), показатели, отражающие позитивные изменения в профессиональном развитии педагогов (качество образования студентов колледжа, заинтересованность обучающихся в изучении курса/дисциплины, социальная позиция, активность, профессиональные достижения, мотивация к внедрению эффективных технологий в образовательный процесс, отсутствие предпосылок к эмоциональному выгоранию, готовность педагога к саморазвитию, высокий уровень теоретической и методической подготовки и др.) (Узунова, 2023). В работах Т. С. Казымовой подчеркивается, что процесс повышения квалификации педагогов необходимо рассматривать как важную составляющую процесса непрерывного образования преподавателя. «Структурообразующими компонентами готовности преподавателей к повышению квалификации являются образованность, взрослость, сознательность и мотивированность. При наличии данных компонентов преподаватель может принимать активное участие в процессе повышения квалификации» (Казымова, 2016, с. 7).

В нашем исследовании профессиональная готовность педагогов среднего профессионального образования к построению эффективного социального взаимодействия со студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматривается как сложная социально-психологическая установка, включающая следующие компоненты:

- мотивационный (совокупность внутренних установок, убеждений, положительное отношение к инклюзивному образованию, потребность к изучению психолого-педагогических особенностей обучающихся в условиях инклюзивных групп и др.);
- когнитивный (профессиональная компетентность в вопросах построения межличностного общения, социального взаимодействия, профилактики конфликтных ситуаций, владение методической базой, средствами, способами, приемами, способствующими повышению качества образовательного процесса и др.);
- проектный (планирование, способность к прогнозированию новых параметров взаимодействия обучающихся инклюзивных групп, способность к проявлению субъективных намерений, внедрение новых форм сотрудничества, изменение отношений, установок, моделирование коррекционно-образовательной и воспитательной среды и др.);
- технологический (умение комбинировать методы и приемы, способы построения образовательного процесса, организация межличностного взаимодействия с обучающимися в условиях инклюзивных групп, стремление к самопознанию, к осмыслению и оценке собственных действий, поступков, достижений и др.).

Анализ зарубежных психолого-педагогических источников показал, что педагогам среднего профессионального образования необходимо овладеть навыками межличностного взаимодействия (Liliana & Danciu, 2011; Yunsong & Xiaoguang, 2019), уметь применять индивидуальный подход в процессе работы со студентами различных нозологических групп (Seligman, 2014), применять коммуникативные методы обучения студентов (Marqués & Maras, 2017), использовать дифференцированный подход в процессе обучения студентов (Jones, 2015), овладеть приемами разрешения и профилактики конфликтных ситуаций в студенческой среде (Parker & Bickmore, 2012). Также в работе с группами студентов, обладающих ОВЗ, для преподавателя важно иметь представление о психологических особенностях, возможных физиолого-соматических изменениях организма обучающихся (Sanci, 2020), и овладеть методами и приемами организации психологической поддержки лиц с различного рода заболеваниями (Alemán, 2017; León, 2014).

Определенный интерес для нашего исследования представляют работы ведущих ученых в области специального образования, в которых описываются актуальные направления, эффективные условия абилитации лиц с тяжелыми нарушениями в развитии (Лисовская и др., 2023), специфика формирования мотивационной основы обучения лиц с ОВЗ в соответствии с внедрёнными стандартами (Скуратовская и др., 2022), теория и практика подготовки студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями речи (Berdnikova & Abashina, 2021), а также механизмы и особенности формирования навыков социального взаимодействия студентов педагогического колледжа (Манохина, 2022).

Анализ исследований в рассматриваемом предметном поле позволил нам сделать вывод о том, что в современных публикациях рассматривается общетеоретический аспект подготовки педагогов в системе среднего профессионального образования к работе со студентами с различными образовательными потребностями. При этом

в существующих работах не затрагиваются вопросы организации эффективного межличностного взаимодействия между студентами с условной нормой развития и обучающимися различных нозологических групп, что обуславливает актуальность проводимого нами исследования. В соответствии с результатами проведенного анализа была выделена цель данного исследования, которая заключается в изучении профессиональной компетентности педагогов среднего профессионального образования в вопросах формирования социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп.

Материалы и методы

Критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов среднего профессионального образования в вопросах формирования социального взаимодействия у студентов инклюзивных групп разрабатывались нами на основе исследования А. В. Кандауровой, О. С. Фроловой (Кандаурова, 2013; Фролова, 2017).

Таблица 1

Критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов колледжа

Критерии оценки сформированности профессиональной компетентности педагогов	Показатели сформированности профессиональной компетентности педагогов колледжа
Мотивационный критерий	потребности, мотивы, интересы, убеждения, стремления к саморазвитию, изучению психолого-педагогических особенностей обучающихся в условиях инклюзивных групп.
Когнитивный критерий	знания методологических особенностей построения инклюзивного образования в колледже, психолого-педагогических особенностей студентов с особенностями и инвалидностью; особенностей организации социального взаимодействия студентов инклюзивных групп.
Проектный критерий	навыки планирования работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, способность к прогнозированию новых параметров взаимодействия обучающихся инклюзивных групп, способность к проявлению субъективных намерений в новых формах сотрудничества, изменению отношений, установок.
Технологический критерий	умение комбинировать традиционные и инновационные методы и приемы, средства, способы построения образовательного и воспитательного процесса, способность к развитию интеллектуального и творческого потенциала, построению эффективного взаимодействия обучающихся инклюзивных групп.

В ходе диагностического обследования педагогов были использованы: анкета для преподавателей колледжа, включающая 20 вопросов; неформальная беседа; наблюдение за проведением педагогами колледжа лекционных и семинарских занятий. Также были использованы адаптированные для нашего исследования методики: «Оценка педагогической культуры педагога», автор Е. В. Бондаревская и Т. Ф. Белоусова (Бондаревская, 1995); «Барьеры в педагогической деятельности», «Оценка готовности педагога к профессионально-педагогическому саморазвитию», разработанные Н. П. Фетискиным, В. В. Козловым, Г. М. Мануйловым (Фетискин и др., 2002).

Результаты исследования

В исследовании принимали участие 40 преподавателей педагогического колледжа, из них 26 педагогов имеют опыт работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья, а остальные 14 педагогов никогда не работали в условиях инклюзивной группы. Качественный анализ результатов первичного диагностического исследования показал, что педагоги колледжа стремятся к саморазвитию, продемонстрировали знания методологических и теоретических основ инклюзивного образования (исторический аспект развития инклюзии в нашей стране и зарубежом, принципы инклюзивного образования, технологии сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и др.). Педагоги продемонстрировали готовность к разработке методического инструментария для работы с обучающимися с ОВЗ (подбор эффективных методов и приемов организации учебного процесса, подготовки к лекционным, практическим/семинарским и лабораторным занятиям). Результаты диагно-

стики также показали, что педагоги способны комбинировать средства, способы, приемы, влияющие на качество образовательного процесса в колледже (совмещать очную и дистанционные формы обучения, реализовывать индивидуальный подход в процессе обучения студентов, подбирать дифференцированные задания с учетом уровня сформированных у студентов знаний, умений, навыков), планировать, прогнозировать новые параметры взаимодействия обучающихся инклюзивных групп (проведение диагностического исследования обучающихся с ОВЗ с использованием актуальных диагностических дисциплин, мониторинга уровня усвоения программы), принимать особые студентов (равное отношение ко всем обучающимся вне зависимости от состояния здоровья, уровня развития познавательной сферы). Педагоги также учитывают психолого-педагогические особенности студентов с ОВЗ (уровень развития психических процессов, гендерные и индивидуальные особенности), уровень здоровья (учет группы здоровья обучающихся, особенности протекания хронических заболеваний), уровень общительности студентов инклюзивных групп (особенности развития коммуникационной сферы, уровень сформированности навыков делового общения), социальные ожидания (уровень сформированности социальных норм, правил, установок, ценностей и смыслов).

Эксперимент показал, что педагоги колледжа владеют основными способами профилактики и предотвращения конфликтных ситуаций среди студентов инклюзивных групп (изучение особенностей группы, выявление лидеров «изолированных», «принимаемых», учет данных диагностического обследования студентов в процессе построения лекционных и практических занятий, планирования внеучебных видов деятельности, предотвращение конфликтов между студентами с нормой в развитии и с особыми образовательными потребностями). Диагностическое исследование подтвердило наличие у педагогов инклюзивной культуры (принятие особых студентов, построение учебного процесса с учетом психолого-педагогических особенностей развития). Таким образом, результаты диагностики преподавателей педагогического колледжа продемонстрировали, что высокий уровень профессиональной компетентности сформирован у 9,3 % испытуемых, скорее высокий, чем низкий уровень был обнаружен у 10,0 % педагогов, средний уровень был характерен для 38,8 %, скорее низкий, чем высокий уровень – у 25,6 %, а низкий уровень был выявлен у 16,3 % респондентов. Результаты показали, что педагоги, участвующие в эксперименте, испытывают сложности в разработке методического инструментария для работы с особыми студентами в условиях инклюзии, моделировании образовательно-воспитательного процесса в колледже с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в проведении педагогического эксперимента с участием студентов как с условной нормой в развитии, так и с особыми образовательными потребностями, раскрытии закономерностей развития обучающихся инклюзивных групп. Такие результаты диагностического исследования отражают необходимость разработки программы повышения профессиональной компетентности педагогов среднего профессионального образования по проблеме формирования навыков социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп.

Цель разработанной нами программы: повышение профессионального уровня педагогов среднего профессионального образования в рамках имеющейся квалификации, необходимой для профессиональной деятельности в области инклюзивного образования.

К задачам освоения программы были отнесены:

1. Расширение у педагогов среднего профессионального образования теоретических представлений о специфике организации коррекционного, образовательно-воспитательного процесса в условиях инклюзии.
2. Развитие (совершенствование) профессиональных навыков педагогов по вопросам организации совместной деятельности студентов в условиях инклюзивного образования.
3. Развитие (совершенствование) навыков прогнозирования, планирования процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.
4. Овладение педагогами колледжа методами организации эффективного социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп.
5. Внедрение информационных технологий в процесс повышения профессиональной компетентности педагогов.

В результате апробации программы педагоги колледжа должны:

- знать нормативные акты по инклюзивному образованию, теоретические особенности планирования, организации и контроля за деятельностью студентов инклюзивных групп (специфику организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, особенности эффективного социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп, специфику использования информационных технологий в процессе индивидуализации обучения студентов инклюзивных групп);
- уметь создавать условия для совместной деятельности студентов в ходе учебной и внеучебной деятельности, моделировать процесс психолого-педагогического сопровождения особых обучающихся, проектировать коррекционно-развивающую среду для лиц с ограниченными способностями здоровья;
- владеть методами и приемами организации учебного процесса, построения эффективного социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп, современными педагогическими технологиями обучения, учитывающими индивидуальные и психологические особенности особых студентов.

Содержание программы повышения квалификации представлено в виде модельной системы. Модуль № 1 «Теоретические представления об особенностях организации образовательного процесса в условиях инклюзивной группы» включает в себя три подтемы:

1. Тема 1.1. Психолого-педагогические особенности обучающихся нозологических групп (с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, имеющие соматические заболевания и др.). Слушатели расширяют представления об особенностях развития лиц с особыми образовательными возможностями (особенности принятия/непринятия, переработки, хранения информации, специфический темп деятельности, работоспособность особых обучающихся, специфические особенности адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к новым образовательным условиям, теоретический и методический аспект формирования навыков социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп, специфика организации образовательного процесса в педагогическом колледже, особенности планирования и организации внеучебной деятельности в педагогическом колледже, специфика разработки индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения).

2. Тема 1.2. Нормативно-правовая база инклюзивного образования (зарубежный и отечественный опыт). У слушателей курсов повышения квалификации расширяются представления о федеральных, региональных, локальных нормативных актах, регламентирующих деятельность образовательных учреждений. Слушатели знакомятся с порядком построения образовательной деятельности в колледже для особых студентов и лиц с инвалидностью, изучают требования к разработке адаптированных образовательных программ для изучаемой когорты студентов. В рамках данной темы педагоги знакомятся с лучшими педагогическими практиками организации инклюзивного образования в условиях педагогического колледжа.

3. Тема 1.3. Теоретический аспект психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Слушатели расширяют представления о зарубежном и российском опыте инклюзивного образования, знакомятся с лучшими практиками организации инклюзивного образования, эффективными технологиями инклюзивного обучения (организация полной, частичной инклюзии и др.). Расширяют представления о традиционных и нетрадиционных технологиях реабилитации студентов, организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Модуль № 2 «Организация совместной и индивидуальной деятельности студентов колледжа в условиях инклюзивных групп» представлен четырьмя подтемами:

1. Тема 2.1. Методы формирования эффективного социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп. Слушатели расширяют представления о методах отработки шаблонов взаимодействия, простых социальных действиях, общепринятых и специфических ритуалах, способствующих соблюдению принятых в обществе правил, норм, традиций (игровые психологические задания, моделирование проблемных ситуаций, социальные истории, упражнения на релаксацию, снятия страхов, тревожности, разрешение и профилактика конфликтных ситуаций, развитие коммуникативных умений и навыков у студентов с различными образовательными потребностями, использование методов проектирования и моделирования в процессе закрепления и расширения знаний об инклюзивном образовании, специфике формирования навыков социального взаимодействия и др.).

2. Тема 2.2. Прогнозирование, планирование процесса педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. У слушателей формируются представления о психолого-педагогических условиях сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, технологиях и механизме оказания помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (профилактика конфликтных ситуаций, использование актуальных методов и приемов организации и проведения диагностического обследования особых обучающихся, консультационная работа, коррекционно-развивающие занятия, методы, приемы и средства психологического просвещения особых обучающихся и их родителей).

3. Тема 2.3. Использование информационных технологий в процессе развития навыков социального взаимодействия обучающихся с особыми образовательными потребностями. Слушатели расширяют представления об особенностях применения современных информационных технологий в работе с особыми студентами (видео- и аудио лекции, использование информационных ресурсов в процессе проведения практических и семинарских занятий, онлайн-консультаций, ведение социальных сетей и сайтов образовательных организаций, проектирование содержания электронных учебников, справочников, подготовка презентационных материалов и др.).

4. Тема 2.4. Особенности организации инклюзивной образовательной среды в условиях среднего профессионального образования. Слушатели курсов повышения квалификации расширяют представления о нормативно-правовой базе инклюзивного образования, условиях построения инклюзивной образовательной среды в колледже, способствующей повышению социального статуса студентов с особыми образовательными потребностями, изучают особенности использования сетевых форм взаимодействия с различными социальными институтами в процессе построения инклюзивной образовательной среды в колледже.

Наиболее эффективными методами и приемами освоения программы выступили:

• **информационные методы и приемы** (например, анализ информации, размещенной на сайте образовательных организаций раздел «Доступная среда», подготовка презентаций, видеороликов к лекционным и семинар-

ским занятиям, видеолекций, анализ научных статей об особенностях развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, просмотр, анализ, обсуждение отечественных и зарубежных художественных фильмов о лицах с особыми образовательными потребностями, выполнение тестовых заданий в открытой и закрытой форме, проведение онлайн-опросов, разработка онлайн-платформ для особых обучающихся, составление методических рекомендаций по развитию навыков эффективного общения обучающихся в условиях инклюзивного образования, разработка электронных ресурсов к занятиям и т. п.);

- **исследовательские методы и приемы** (например, в ходе практических занятий слушателям было предложено оформить глоссарий на тему «Инклюзивное образование в системе среднего профессионального образования», разработать портфолио по читаемым дисциплинам, оформить пул диагностических и проектных технологий работы со студентами с особыми потребностями, разработать и защитить план воспитательно-образовательной деятельности в условиях инклюзивной группы, подобрать и апробировать диагностические методики оценки психолого-педагогических особенностей лиц с ОВЗ, разработать и апробировать конспект лекционных и практических/семинарских/лабораторных занятий с учетом контингента обучающихся и т. п.);

- **игровые методы и приемы** (например, разработка содержания ролевых игр, позволяющих отработать со слушателями различные модели поведения в конфликтных/проблемных ситуациях, оформление пула игровых технологий работы с обучающимися с проблемами в развитии и т. п.);

- **творческие методы** (например, подготовка и публичная защита эссе на тему «Инклюзивная культура: проблемы формирования в условиях педагогического колледжа», разработка модели организации инклюзивного образования в педагогическом колледже, разработка эскиза логотипа образовательной организации, реализующей программы инклюзивного образования, разработка методических рекомендаций для первокурсников, в том числе и особых студентов на тему «Я учусь в педагогическом колледже», разработка эскиза баннера на тему «Мы хотим учиться вместе», оформление стенда творческих работ обучающихся с ограниченными особенностями здоровья, выставки рисунков, поделок из природного и бросового материала, литературно-творческих работ студентов с ограниченными возможностями на тему «Этот мир придуман не мною», организация деятельности кружков, секций для совместного посещения студентов, в том числе и с ОВЗ, например, организация работы театральной студии, кружка рукоделия, секции лечебной физкультуры и др.);

- **проектные методы** (например, разработка и презентация проектов по следующей тематике: «Интерьер инклюзивной группы: проблемы и дизайнерские решения», «Достижения нашей группы», «Особенности развития студентов с ограниченными возможностями здоровья»; подготовка и презентация социальных роликов на темы «Мы вместе» и «Безбарьерное пространство образовательного учреждения», разработка и апробация содержания программы индивидуального сопровождения лиц с ОВЗ на тему «Я умею, я могу, я преодолею», методических рекомендаций по организации учебной/внеучебной деятельности в условиях педагогического колледжа и др.).

Обсуждение результатов

Результаты проводимого исследования на базе педагогического колледжа позволили сделать вывод о том, что апробация программы способствовала повышению уровня компетентности педагогов среднего профессионального образования в рамках имеющейся квалификации, необходимой для профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Педагоги колледжа овладели теоретическими основами организации инклюзивного образования, методами и приемами организации работы с особыми студентами, технологиями прогнозирования, моделирования, проектирования и планирования образовательно-воспитательного процесса, а также методами и приемами формирования эффективного социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп. Результаты повторного диагностического исследования уровня профессиональной компетентности педагогов колледжа, участвующих в эксперименте, показали положительную динамику в вопросах формирования навыков социального взаимодействия у студентов инклюзивных групп, что доказывает эффективность разработанной программы повышения квалификации, подобранных методов и приемов работы со слушателями, методических рекомендаций по ее реализации.

Результаты проведенного эксперимента подтвердили итоги исследования Романовской и Хафизуллиной (2014). В работе данных авторов изучались особенности сформированности инклюзивной компетентности учителей (мотивационная, когнитивная и рефлексивная составляющие). Эксперимент показал недостаточную компетентность педагогов общеобразовательных школ по данному вопросу. В рамках решения данной задачи преподавателями высшей школы был разработан и апробирован курс «Инклюзивная компетентность учителя». В результате его апробации у большей части слушателей значительно повысился уровень инклюзивной компетентности. Полученные новые компетенции существенным образом повлияли на качество педагогической деятельности учителей образовательных учреждений в условиях инклюзивных групп, подтвердили необходимость проведения дополнительного обучения педагогов и разработки специализированного курса для слушателей.

Заключение. Изучение компетентности педагогов среднего профессионального образования в вопросах формирования социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп позволило сделать вывод о том, что педагоги испытывают сложности в организации работы со студентами в условиях инклюзивного образования

(моделировании образовательно-воспитательного пространства колледжа, в выборе адекватных методов сопровождения и поддержки, наличии методического инструментария для работы с особыми студентами в условиях инклюзии). В результате проведенного исследования была разработана и апробирована программа повышения квалификации для педагогов колледжа, работающих в условиях инклюзивного образования, а также методические рекомендации по реализации программы: содержание лекционных и семинарских занятий, входные и итоговые тестовые задания, практические задания для организации самостоятельной работы слушателей, методические указания для студентов с особыми образовательными потребностями, основная и дополнительная литература.

Программа повышения квалификации педагогов, методические рекомендации проведения лекционных и практических занятий в инклюзивной группе могут быть рекомендована в системе подготовки и переподготовки педагогов среднего профессионального образования. В качестве перспективы развития исследования предполагается разработка комплексного программного обеспечения для сопровождения студентов с ОВЗ, обучающихся в педагогическом колледже (интерактивные задания, адаптивная оценка отслеживания прогресса в обучении, ресурсы для педагогов и родителей особых обучающихся, инструменты поддержки и коммуникации).

Список литературы

- Бондаревская, Е. В., и Белоусова Т. Ф. (1995). *Основы педагогической культуры учителя*. Ростовский государственный педагогический университет.
- Гавриленко, Е. Р. (2002). *Педагогические условия управления повышением квалификации преподавателей колледжа*. Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского.
- Казымова, Т. С. (2016). Теоретические основы процесса повышения квалификации преподавателя: его сущность, структурообразующие компоненты готовности и принципы. *Современные проблемы науки и образования*, 6.
- Кандаурова, А. В. (2013). К вопросу о структуре социального взаимодействия. *Вестник Нижневартбургского государственного университета*, 4, 62–66.
- Лисовская, Т. В., Скуратовская, М. Л., и Богуславская, В. Ф. (2023). Стратегические направления совершенствования процесса абилитации лиц с инвалидностью. *Российский психологический журнал*, 20(4), 257–273.
- Манохина, Н. Н. (2022). Теоретико-методологический аспект формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(3).
- Романовская, И. А., и Хафизуллина, И. Н. (2014). Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации. *Современные проблемы науки и образования*, 4.
- Скуратовская, М. Л., Юрловская, И. А., и Тубеева, Ф. К. (2022). Формирование мотивации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как условие реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. *Современные технологии в образовании*, 22, 179–186.
- Узунова, Г. П. (2023). Технология информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателя колледжа. *ЦИТИСЭ*, 2, 372–381. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.32>
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., и Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. ИИП.
- Фролова, О. С., и Абдалиева, Л. В. (2017). Инновационная компетенция педагога: условия формирования в процессе внутришкольного повышения квалификации. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 4, 47–50.
- Ямбаев, Р. Р. (2003). *Теоретико-методические аспекты повышения квалификации преподавателей социальных и технических дисциплин среднего профессионального образования*. Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского.
- Alemán, C. G. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 117–119.
- Berdnikova, N., Abashina, N., Klimkina, E., & Manokhina, N. (2021) The preparation of students of the pedagogical college for professional activities with children with severe speech disorders. In *E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021* (P. 1002–1010). EDP Sciences
- Jones, D. (2015). All the moments of our lives: self-archiving from Christian Boltanski to lifelogging. *Archives and Records: The Journal of the Archives and Records Association*, 36(1), 29–41. <http://dx.doi.org/10.1080/23257962.2015.1010149>
- León, A. P., Urquijoa, R. V. E., & Salvoc, C. A. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior* 43(172), 123–144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012>
- Danciu, L. E. (2011). The process of formation and perfection of teachers between hope and reality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 2204–2209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.429>
- Marqués, J. G., & Mapas, C. P. (2017). Mapas conceptuales y simulaciones en un sistema informático para la enseñanza de la Psicología. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 33–39. <https://doi.org/10.30552/ejep.v10i1.130>

- Parker, C. A., & Bickmore, K. (2012). Conflict management and dialogue with diverse students: novice teachers' approaches and concerns. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 47–64. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i2.3313>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sanci, L. (2020). The integration of innovative technologies to support improving adolescent and young adult health. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), S1–S2. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.017>
- Yunsong, C., & Xiaoguang, F. (2019). Subjective social status, income inequality and subjective perceptions of mobility (2003–2013)*. *Social Sciences in China*, 40(3), 70–88. <https://doi.org/10.1080/02529203.2019.1595063>

References

- Alemán, C. G. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 117–119.
- Bondarevskaya, E. V., & Belousova, T. F. (1995). *Fundamentals of pedagogical culture of the teacher*. Rostov State Pedagogical University. (In Russ.)
- Berdnikova, N., Abashina, N., Klimkina, E., & Manokhina, N. (2021) The preparation of students of the pedagogical college for professional activities with children with severe speech disorders. In *E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021* (P. 1002–1010). EDP Sciences.
- Danciu, L. E. (2011). The process of formation and perfection of teachers between hope and reality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 2204–2209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.429>
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Socio-psychological diagnostics of personality and small group development*. IPI. (In Russ.)
- Frolova, O. S., & Abdalina, L. V. (2017). Innovative competence of a teacher: conditions of formation in the process of in-school professional development. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 4, 47–50. (In Russ.)
- Gavrilenko, E. R. (2002). Pedagogical conditions of management of college teachers' professional development. Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky. (In Russ.)
- Jones, D. (2015). All the moments of our lives: self-archiving from Christian Boltanski to lifelogging. *Archives and Records: The Journal of the Archives and Records Association*, 36(1), 29–41. <http://dx.doi.org/10.1080/23257962.2015.1010149>
- Kazymova, T. S. (2016). Theoretical foundations of the process of teacher professional development: its essence, structure-forming components of readiness and principles. *Modern problems of science and education*, 6. (In Russ.)
- Kandaurova, A. V. (2013). To the question of the structure of social interaction. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 4, 62–66. (In Russ.)
- Lisovskaya, T. V., Skuratovskaya, M. L., & Boguslavskaya, V. F. (2023). Strategic directions of improving the process of habilitation of persons with disabilities. *Russian Psychological Journal*, 20(4), 257–273. (In Russ.)
- León, A. P., Urquijo, R. V. E., & Salvoc, C. A. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior* 43(172), 123–144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012>
- Marqués, J. G., & Mapas, C. P. (2017). Mapas conceptuales y simulaciones en un sistema informático para la enseñanza de la Psicología. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 33–39. <https://doi.org/10.30552/ejep.v10i1.130>
- Manokhina, N. N. (2022). Theoretical and methodological aspect of formation of skills of social interaction in students with disabilities in the system of secondary vocational education. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 10(3). (In Russ.)
- Parker, C. A., & Bickmore, K. (2012). Conflict management and dialogue with diverse students: novice teachers' approaches and concerns. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 47–64. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i2.3313>
- Romanovskaya, I. A., & Hafizullina, I. N. (2014). Development of inclusive teacher competence in the process of professional development. *Modern Problems of Science and Education*, 4. (In Russ.)
- Skuratovskaya, M. L., Yurlovskaya, I. A., & Tubeeva, F. K. (2022). Formation of motivation of students with disabilities as a condition for the realization of federal state educational standards of the new generation. *Modern Technologies in Education*, 22, 179–186. (In Russ.)
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sanci, L. (2020). The integration of innovative technologies to support improving adolescent and young adult health. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), S1–S2. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.017>
- Uzunova, G. P. (2023). Technology of information and methodological support of professional growth of a college teacher. *CITISE*, 2, 372–381. (In Russ.) <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.32>
- Yunsong, C., & Xiaoguang, F. (2019). Subjective social status, income inequality and subjective perceptions of mobility (2003–2013)*. *Social Sciences in China*, 40(3), 70–88. <https://doi.org/10.1080/02529203.2019.1595063>
- Yambaev, R. R. (2003). *Theoretical and methodological aspects of professional development of teachers of social and technical disciplines of secondary vocational education*. Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky. (In Russ.)

Об авторе:

Надежда Николаевна Манохина, старший преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), nadezhdmanokhin@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.03.2024

Поступила после рецензирования 14.05.2024

Принята к публикации 15.05.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Nadezhda Nikolaevna Manokhina, Senior Lecturer, Defectology and Inclusive Education Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), nadezhdmanokhin@yandex.ru

Received 16.03.2024

Received 14.05.2024

Accepted 15.05.2024

Conflict of interest

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ПАМЯТИ УЧЕНОГО



Прощание с профессором Ефремовой Н. Ф.

ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
с глубоким прискорбием сообщает,
что 27 июня 2024 года на 83-м году жизни скончалась
ЕФРЕМОВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА
(12.01.1942 – 27.06.2024)
доктор педагогических наук, профессор,
Почетный профессор ДГТУ



Ефремова Надежда Федоровна была заведующей кафедрой «Педагогические измерения» ДГТУ,
доктором педагогических наук, профессором.

Она стала известным ученым и специалистом в области теории и практики педагогических измерений и оценки
качества образования. Ею впервые разработаны научные основы тестового контроля в образовании,
создано научное направление и научная школа педагогических измерений.

Профессор Ефремова Н.Ф. внесла большой вклад в подготовку научно-педагогических кадров
и совершенствование образовательного процесса, является автором многочисленных монографий и учебных
пособий по цифровой дидактике. Под ее руководством были защищены
лучшие докторские и кандидатские работы.

Надежда Федоровна была Почетным работником высшего профессионального образования РФ, Почетным про-
фессором ДГТУ.

Прощальная панихида состоится по адресу:
г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1,
в ХРАМЕ СВЯТОЙ МУЧЕНИЦЫ ТАТИАНЫ
1 июля 2024 года с 11:00 до 12:00.

В 12:30 пройдет погребение на Северном городском кладбище.