

ISSN 1997-1370 (Print)
ISSN 2313-6014 (Online)

**Журнал Сибирского
федерального университета
Гуманитарные науки**

**Journal of Siberian
Federal University**

Humanities & Social Sciences

2024 17 (11)

ISSN 1997-1370 (Print)
ISSN 2313-6014 (Online)

2024 17(11)

Издание индексируется Scopus (Elsevier), Российским индексом научного цитирования (НЭБ), представлено в международных и российских информационных базах: Ulrich's periodicals directory, EBSCO (США), Google Scholar, Index Copernicus, Erihplus, КиберЛенинке.

Включено в список Высшей аттестационной комиссии «Рецензируемые научные издания, входящие в международные реферативные базы данных и системы цитирования».

Все статьи находятся в открытом доступе (open access).

ЖУРНАЛ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА Гуманитарные науки

JOURNAL OF SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY Humanities & Social Sciences

**Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки.
Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences.**

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (СФУ)

Главный редактор Н.П. Копцева. Редактор О.Ф. Александрова
Корректор Т.Е. Бастрыгина. Компьютерная верстка И.В. Гревцовой

*Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-28723 от 29.06.2007 г.,
выданное Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия*

№ 11. 27.11.2024. Тираж: 1000 экз.

Свободная цена

Адрес редакции и издателя: 660041 г. Красноярск, пр. Свободный, 79, оф. 32-03

*Отпечатано в типографии Издательства БИК СФУ
660041 г. Красноярск, пр. Свободный, 82а.*

<http://journal.sfu-kras.ru>

Подписано в печать 22.11.2024. Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 16,7.
Уч.-изд. л. 16,1. Бумага тип. Печать офсетная. Тираж 1000 экз. Заказ № 21002.

Возрастная маркировка в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ: 16+

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Н. П. Копцева – доктор философских наук, зав. кафедрой культурологии (Сибирский федеральный университет).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Е. Е. Анисимова**, д-р филол. наук, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- О. Ю. Астахов**, д-р культурологии, профессор, Кемеровский государственный институт культуры.
- А. Ю. Ближевский**, д-р пед. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- Е. Б. Бухарова**, канд. экон. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- З. А. Васильева**, д-р экон. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- Д. Н. Гергилев**, д-р истор. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- К. В. Григоричев**, д-р социол. наук, профессор, Иркутский государственный университет.
- Д. Григорова**, профессор Софийского университета им. Климента Охридского (Болгария).
- С. В. Девяткин**, канд. филос. наук, доцент, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород.
- С. А. Дробышевский**, д-р юрид. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- М. А. Егорова**, д-р юрид. наук, профессор, Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина.
- Е. В. Зандер**, д-р экон. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- Т. Х. Керимов**, д-р филос. наук, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург.
- А. С. Ковалев**, д-р истор. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- М. А. Колеров**, канд. истор. наук, действительный государственный советник РФ 1 класса, Информационное агентство Regnum, г. Москва.
- В. И. Колмаков**, д-р биол. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- А. А. Кроник**, профессор, Университет Ховарда, США.
- Л. В. Куликова**, д-р филол. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- В. Ю. Леденева**, д-р социол. наук, Институт демографических исследований ФНИСЦ РАН.
- О. В. Магировская**, д-р филол. наук, доцент, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- П. В. Мандрыка**, д-р истор. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- М. В. Москалюк**, д-р искусствоведения, Сибирский государственный институт искусств им. Д. А. Хворостовского, г. Красноярск.
- В. Г. Немировский**, д-р социол. наук, профессор, Институт научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН, г. Москва.
- Н. П. Парфентьев**, д-р истор. наук, д-р искусствоведения, профессор истории, заслуженный деятель науки РФ, Национальный исследовательский Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск.
- Н. В. Парфентьева**, д-р искусствоведения, профессор, член Союза композиторов России, заслуженный деятель искусств РФ, Национальный исследовательский Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск.
- Н. Н. Петро**, PhD, профессор общественных наук, Университет Род-Айленда, США.
- Р. В. Светлов**, д-р филос. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет.
- А. В. Смирнов**, д-р филос. наук, член-корреспондент РАН, Институт философии РАН, г. Москва.
- О. Г. Смолянинова**, д-р пед. наук, профессор, академик РАО, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- А. Н. Тарбагаев**, д-р юрид. наук, профессор, заслуженный юрист России, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.
- Е. Г. Тарева**, д-р пед. наук, профессор, Московский городской педагогический университет.
- К. Б. Уразаева**, д-р филол. наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Казахстан).
- И. В. Шишко**, д-р юрид. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск.

CONTENTS

Tatiana V. Skutina, Olesya V. Volkova, Kseniia S. Kalinovskaia, Ekaterina V. Potapova and Yuliya G. Yudina Value and Motivational Prerequisites and Subjective Grounds for Women's Voluntary Childlessness	2054
Tatyana Yu. Artyukhova, Elena P. Fedorova, Marina V. Rostovtseva, Olga A. Kozyreva and Oksana A. Benkova The Innovative Potential of a Modern University Teacher in the Context of the World Transformation	2065
Veronika V. Pugacheva and Oksana S. Ivanova Prevention of Destructive Behaviors in Adolescents (Using the Example of the Psychoprophylactic Complex "Vershina")	2074
Vera N. Butenko, Marina A. Anikina, Tatyana Yu. Artyukhova and Olesya V. Volkova A Comprehensive Approach to the Correction of Anxiety, Learned Helplessness and Chronic Failure in Primary School Children	2081
Olesya V. Volkova, Yuliya G. Yudina and Marina V. Rostovtseva Theoretical Bases and Contents of the Psychology MK to Ensure the Development of Personal Potential of Students in Non-Psychological Training Directions	2093
Marina V. Rostovtseva, Dmitry O. Trufanov and Olga V. Vasilyeva Psychological Factors of Youth Migration Behavior: A Theoretical Review	2105
Roza A. Valeeva, Gulfiia G. Parfilova, Svetlana V. Mamadzhanova and Inomzhon M. Rasulov Career Orientations of Future Teachers: A Study of Russian and Uzbek Students	2116
Tadeush P. Milcharek, Natalya A. Milcharek, Valentina A. Marenko, Olga A. Tsvetkova, Ekaterina V. Belikova, Pavel Yu. Shilnikov, Albert V. Soskovets and Kristina S. Medvedeva Public Activity as a Tool for Preventing Frustration of Basic Needs and Socially Dangerous Human Behavior	2127
Elena V. Akhmadeeva Features of Self-Regulation in Adolescents with Different Basic Beliefs	2142
Dmitriy O. Nemchin and Alla V. Toropova Phenomenology of the Experience of Guilt on the Example of Dostoevsky's "The Brothers Karamazov"	2154
Valeriia Iu. Karpinskaia, Tatyana M. Mamina and Inga N. Surenkova Psychological and Physical Rehabilitation in the Sensorymotor Space "Dom Sovy"	2165
Oksana V. Gorshkova, Ruslan V. Kadyrov and Tatyana V. Kapustina The Problem of Psychological Support for Patient-Oriented Health Care: An Overview	2176
Yuliya Yu. Neyaskina and Valentina O. Shebarshova Subjectivity as a Predictor for Building an Image of the Future	2188
Nailya N. Askhadullina, Liliya R. Khaliullina, Anastasiya V. Ledeneva, Anastasiya P. Eremina and Guldana Ye. Akhmetova Development of Future Teachers' Risk-Oriented Thinking as a Condition for Forming Their Risk-Recognizing Competence	2201
Rima H. Kulimova and Olga I. Mikhailenko Features of the Work with Autistic Children Organization at the Initial Stage of Education	2213
Svetlana A. Vasyura and Ksenia A. Rudina Relations Between Time Perspective and Communicative Activity in Students with Different Levels of Interpersonal Intolerance to Uncertainty	2222
Olga V. Galustyan and Alexandr L. Blokhin Educational Technology for the Formation of Students' Human Capital	2234
Pavel S. Lomasko, Nina F. Ilyina and Anna A. Dyachuk Theoretical Foundations for Building a Model of Digital Educational Environment for Multicultural Interaction	2244

EDN: HGIONG
УДК 159.9.07

Value and Motivational Prerequisites and Subjective Grounds for Women's Voluntary Childlessness

Tatiana V. Skutina*, Olesya V. Volkova,
Kseniia S. Kalinovskaia, Ekaterina V. Potapova
and Yuliya G. Yudina
*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Received 18.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 03.10.2024

Abstract. We have undertaken a comparative analysis of the characteristics of the value orientation of the personality, goal-based values, motivational trends, personal meanings (up to the extreme) of voluntarily childless women in comparison with women who have children or plan to have them (27–45 years old), with using a set of projective techniques. In addition, we studied the subjective grounds of voluntary childlessness using the methods of structured interviews, followed by a qualitative analysis.

The overall data showed that the group of voluntarily childless women is significantly distinguished by some internal conditions that make it difficult to successfully adopt the internal position of a parent. Such conditions include the dominance of an individualistic value and motivational orientation of the individual and hedonistic orientation, as well as the least motivational tendencies reflecting the value of relationships and willingness to act in favor of others. Based on the materials of the interviews, five main types of subjective grounds for childlessness were identified.

Keywords: voluntary childlessness, women, personality orientation, value and motivational prerequisites of the parental position, subjective grounds for choice.

Research area: Social psychology, political and economic psychology. General psychology, personality psychology, history of psychology.

Citation: Skutina T. V., Volkova O. V., Kalinovskaia K. S., Potapova E. V., Yudina Ju. G. Value and motivational prerequisites and subjective grounds for women's voluntary childlessness. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2054–2064. EDN: HGIONG



Ценностные и мотивационные предпосылки и субъективные основания добровольного выбора женщинами бездетности

Т.В. Скутина, О.В. Волкова,
К.С. Калиновская, Е.В. Потапова, Ю.Г. Юдина
Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, Красноярск

Аннотация. Был предпринят сравнительный анализ особенностей ценностной направленности личности, ценностей-целей, мотивационных тенденций, личностных смыслов, вплоть до предельных, добровольно бездетных женщин в сравнении с женщинами, имеющими или планирующими детей, 27–45 лет, с применением комплекса проективных методик. Кроме того, методом полуструктурированного интервью, с последующим качественным анализом, были изучены субъективные основания добровольного выбора бездетности.

Совокупность результатов методик показала, что группу добровольно бездетных женщин значимо отличают такие внутренние условия, затрудняющие успешное принятие внутренней позиции родителя, как: доминирование индивидуалистической ценностно-мотивационной направленности личности и гедонистической ориентации, а также наименьшая выраженность мотивационных тенденций, отражающих ценность отношений и готовность действовать в пользу других. По материалам бесед были выделены пять основных типов субъективных оснований решения о бездетности.

Ключевые слова: добровольная бездетность, женщины, направленность личности, мотивационно-ценностные предпосылки родительской позиции, субъективные основания выбора.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки); 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Цитирование: Скутина Т. В., Волкова О. В., Калиновская К. С., Потапова Е. В., Юдина Ю. Г. Ценностные и мотивационные предпосылки и субъективные основания добровольного выбора женщинами бездетности. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2054–2064. EDN: HGIONG

Introduction

Given the difficult demographic situation in Russia, most Russians still condemn voluntary childlessness. The majority of our fellow citizens (79 %) agree that a woman's life is complete if she has children (*Semya I Deti* [Family and children] 2021). Therefore, it is important to study the internal conditions and subjective grounds of voluntary childlessness in order to provide a basis for a wide range of

people to understand this vital, and eventually irreversible decision.

Voluntary childlessness as a choice

Within the patriarchal family model, which has been prevalent until recently, a woman's primary role was to bear and raise children, which was considered to be unavoidable. The cycle of bearing children, giving birth, feeding, and raising them would repeat throughout a

woman's lifetime, unless there were health issues that prevented it.

The belief that all women have a natural desire to have children is deeply ingrained in the collective mindset, according to Josephine Coates-Davies, a British researcher (Coates-Davies, 2020). But despite this, although men also choose childlessness, women are more supportive of it, which reflects the higher opportunity costs of motherhood compared to fatherhood (Merz and Liefbroer, 2012; Rastogi, 2019).

Nowadays, deeply-rooted cultural beliefs about the "maternal instinct" are often interpreted as a "biological imperative" that essentializes or predestines a woman's life path. These beliefs are thought to contribute to a sense of stigma about choosing to be childfree, as this negates belief in the fundamental essence of being a woman (Coates-Davies, 2020).

However, *there is an increasing trend in science that suggests that there are no biological laws that force a person to have children. Instead, the laws of childbirth are purely social.* The need to have children is social, psychological and moral in nature. The need for children in this sense is an individual combination of different attitudes towards children in general, conditioned by the history of personality development (Polutova, Zhanbaz, 2015). And accordingly, in a particular woman, this need can vary in intensity, up to its complete absence. To the question of whether voluntary childlessness is a relatively new trend, there are conflicting answers.

On the one hand, there is an opinion that *women's reproductive rights appeared only in the second half of the last century as a result of the sexual and contraceptive revolutions that fixed autonomy.* Sexuality and reproduction differentiated, non-productive sexuality became the norm (Lomakin 2019).

On the other hand, it is known that there have always been people who voluntarily refused to have children, "however, before the era of the sexual revolution, perhaps someone may not have looked deep into themselves, and someone looked, but never said it out loud" (Isupova, 2014). It can be assumed that voluntary childlessness also contributed to the relatively high level of childlessness as such, as re-

corded by demographers both at the beginning of the 20th century and in the 19th century, in many parts of Europe, North America, and Australia. For Eastern European countries, for example, "the widespread permanent childlessness is a relatively recent phenomenon," but it is spreading rapidly (Lomakin, 2019). In 2010, V.N. Skotina noted that in Russian society, the phenomenon of conscious childlessness was "still gaining momentum", as it had emerged a few decades later compared to Western countries. (Skotina, 2000).

Theoretical Framework

Axiological prerequisites

for the individual choice of childlessness

In today's modern social and cultural environment, people are faced with a wide range of choices. They not only have the opportunity, but are sometimes required to self-define themselves in the absence of clear and established norms, traditions, and patterns.

In times of external uncertainty, the significance of internal guidelines and regulations increases. These guidelines and regulations are, according to many authors, values and principles that are closely linked to the person's targets. E. Y. Pochtareva emphasizes the integral role of the axiological sphere, which determines a person's inner readiness for self-realization as the choice of certain means and ways to achieve life goals (Pochtareva, 2017).

In recent years, several psychological and sociological studies on the axiological and motivational aspects of childfree individuals have been conducted in Russia.

For example, M.A. Polutova and O.O. Zhanbaz (2015) highlighted the value and motivational attitudes of the childfree community from the perspective of postmodernism. N. Tiles (2016) conducted a pilot study that examined axiological orientations. A.T. Kutsuba and I.V. Ponomareva (2019) analyzed the psychological characteristics and reasons for choosing not to have children. Motivational and value attitudes during adolescence were studied by I.N. Zemzyulina and A.V. Severinova (2020). The features of the axiological sphere are presented in the work of N.G. Molodtsov (2021).

Statement of the problem

We considered voluntary childlessness, firstly, as part of the general “I am Another” basic dilemma of human existence, and secondly, from the side of the axiological assumptions of parenthood. *Indeed*, “The main human dilemma is: how to be connected to Another and maintain your self?”, write Bob and Rita Resnick. (Resnick B. Resnick R., 2008). To bear and give birth to a new life, to enter into a special bond with another human being that nothing can break afterwards, and this is a responsibility and a choice that lasts a lifetime.

Parenthood is a special type of human relationship. This contradiction in fully-fledged parenthood, at least in its early stages, resolves in favor of the child. As was first empirically proven in the dissertation of E.I. Zakharova, the adoption of a parental role does not occur automatically, but rather is a personal choice made by an adult. This willingness to make such a choice is linked to the specific characteristics of an individual’s motivational and value orientations. These characteristics serve as conditions or, alternatively, obstacles to the adoption and successful development of the internal parental position (Zakharova, 2017).

Our goal was to compare the features of the motivational and value spheres of voluntarily childless women, which distinguish them from women who have or plan to have children. We compared these features with the conditions and obstacles to the formation of the inner position of the parent. These features were presented in both the form of poorly realized values – goals and motivational tendencies – and in the form of personal meanings and subjective reasons presented in individual consciousness.

Methods

The following techniques were used to collect data:

1. The verbal projective technique *Determination of the Life Values of a Person* by P.N. Ivanov and E.F. Kolobova (Fetiskin et al, 2002: 22–24);

2. The projective technique *Diagnostics of Polymotivational Trends in Self – concept* by S.M. Petrova (Fetiskin et al, 2002: 63–66). This technique uses proverbs, which are expressions

of the accumulated cultural and historical experience of a particular people, as figurative and poorly structured stimulus material;

3. Ultimate Meanings Technique by D. A. Leontiev, which is individual in form and dialogical in nature. The methodical approach is a structured process of asking and answering questions about “Why do people do this?” starting with the first question related to any daily activity and moving towards the ultimate meaning. Beyond this point, the subject may no longer be able to answer the “why” question.

Through the series of interviews, we explored the conscious components of the attitudes of voluntarily childless women towards children and childbearing, as well as their understanding of their choice to lead a childless life, including in the context of their individual family histories and current relationships with their partners. The method of qualitative narrative analysis was used to analyze the materials of the interviews (Breslav, 2010). Statistical processing was performed using Fisher’s φ^2 criteria and Pearson’s χ^2 criteria.

The sample included 60 women aged 27–45 years, who had one fundamental difference – their attitude towards children and childbearing: 1) Women who plan to have children or already have them (30 people) и 2) Women who do not intend to have children and are firmly committed to this decision, not due to a biological inability to procreate or a lack of a suitable partner or circumstances for raising a child, but rather for other reasons related to their personal values and beliefs.

According to a report by the Statistical Office of the European Union (Eurostat) published in 2015, the average age of birth of the first child in Russia is 27.2 years (Statistics... 2015). The upper limit of the sample is determined by a woman’s ability to conceive and have a child, and according to the World Health Organization, this is the age under 45 years. Thus, both of our sample groups will consist of women between the ages of 27 and 45. The marital status and education level of the participants are evenly distributed among the compared groups. All 60 participants took part in the study throughout all its stages and completed all the proposed tasks.

Discussion

The severity of motivational and value-based prerequisites and obstacles to the development of the internal position of parents

The prerequisite for the development of the condition “*a mother’s value orientation towards the child’s interests*” (Zakharova, 2017) is a broader orientation towards another person and relationships in general. However, analyzing the results obtained, in a group of voluntarily childless women at the level of life goal-based values and motivational trends, we find their common value-motivational orientation *towards themselves*. Thus, the most commonly reported goal-based value, according to the *Determination of the Life*

Values of a Person method, is “Autonomy and independence”. In contrast, the value of “Family and Family Well-Being” occupies penultimate position, and values expressing focus on others and relationships, such as “Interpersonal Contacts and Communication” and “Affection and Love”, occupy places in the final third (Table 1).

Comparing the distributions of the two compared samples using Pearson’s χ^2 test, we combined the selected categories into the following generalized groups: their own well-being and development (categories 2, 4, 6, 8, 11); interpersonal relationships (categories 10, 12, 13); moral and spiritual values (categories 7, 14); freedom and justice in the world (categories 3, 9); independence and safety (catego-

Table 1. Response rates in the sample; the number and proportion of respondents who indicated this goal-based value one or more times using the *Determination of the Life Values of a Person* method and the significance of differences according to Fisher’s ϕ^* criteria

	Goal-based values	Voluntarily childless		Having / planning to have children		ϕ^*
		response rate	number and proportion of respondents, %	response rate	number and proportion of respondents, %	
1	Autonomy, independence	60	26 (86.7 %)	24	15 (50.0 %)	3.19***
2	Feeling of pleasure, comfort, well-being	50	29 (96.7 %)	25	22 (73.3 %)	2.79**
3	Freedom, openness and justice in society	47	25 (83.3 %)	26	17 (56.7 %)	2.3*
4	Personal development	44	28 (93.3 %)	41	24 (80.0 %)	1.57
5	Safety, security, stability	26	17 (56.7 %)	31	18 (60.0 %)	0.26
6	Health, physical attractiveness	26	19 (63.3 %)	18	14 (46.7 %)	1.29
7	Compliance with moral standards	25	21 (70 %)	52	29 (96.7 %)	3.08**
8	Professional growth	17	15 (50.0 %)	15	13 (43.3 %)	0.52
9	Helping the world	16	13 (43.3 %)	5	4 (13.3 %)	2.67**
10	Affection and love	15	15 (50 %)	17	17 (56.7 %)	0.52
11	Material wealth	10	8 (26.7 %)	8	6 (20.0 %)	0.62
12	Interpersonal contacts and communication	9	8 (26.7 %)	21	18 (60.0 %)	2.65*
13	Family and family well-being	8	7 (23.3 %)	62	28 (93.3 %)	6.24***
14	Spiritual wealth	7	7 (23.3 %)	15	11 (36.7 %)	1.14

Note: significance level: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Table 2. The frequency of motivational trends in the “Diagnostics of Polymotivational Trends in Self – concept” method and the significance of the differences between the compared groups

	Motivational trends	Voluntarily childless		Having / planning to have children		φ*
		response rate	number and proportion of respondents, %	response rate	number and proportion of respondents, %	
1	Motivation to overcome difficulties	48	28 (93.3 %)	33	22 (73.3 %)	2.18*
2	Individualistic	46	28 (93.3 %)	26	17 (56.7 %)	3.53***
3	Striving for excellence	45	25 (83.3 %)	29	18 (60 %)	2.04*
4	Motivation for avoiding trouble	35	22 (80 %)	28	18 (60.0 %)	1.71*
5	Material and hedonistic	29	22 (73.3 %)	21	15 (50.0 %)	1.88*
6	Optimistic	27	19 (63.3 %)	42	26 (86.7 %)	2.15*
7	Moral and regulatory	24	18 (60 %)	49	27 (90 %)	2.81**
8	Altruistic	16	13 (43.3 %)	18	15(50.0 %)	0.52
9	Communicative	12	9 (30 %)	15	11 (36.7 %)	0.55

Note: significance level: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

ries 1,5). The distributions differ significantly (Pearson's χ^2 is 72.227, $p \leq 0,001$).

The dominance of an individualistic motivational orientation was also evident in the “Diagnostics of Polymotivational Trends in Self – concept” method (Table 2), both directly and through the “Striving for excellence” (the first three in terms of frequency of occurrence).

The distribution of polymotivational trends between the two groups differs significantly (Pearson's χ^2 is 25.350, $p < 0,01$).

On the contrary, a group of women having /or planning to have children is significantly distinguished by a motivational and value orientation towards other people and relationships. The priority values are “Family and family well-being”, “Compliance with moral standards” (Table 1), reflecting the orientation of the “Moral and regulatory” motivational trend (Table 2).

In the previous works of Russian scientists, the holistic orientation of the personality was not distinguished, however, certain signs of an individualistic orientation of the personality that distinguish these two groups of women were recorded earlier by other methods or based on the results of an analysis of publica-

tions. Such individual signs include the desire to be independent, the achievement of autonomy, self-development and self-actualization (Selivirova, 2010; I.N. Zemzyulina, Severinova, 2020); life in comfort (Selivirova 2010, Belinskaya, 2018), the desire for pleasure and sensual pleasure (Tiles, 2016; I.N. Zemzyulina, Severinova, 2020).

The results of the Ultimate Meanings Technique also indicate a greater degree of self-orientation and hedonistic orientation in the group of voluntarily childless women. They have almost twice the decentralisation index (13 %), defined as the proportion of categories in the individual protocol in which other people are the subject of action. The discovered semantic categories, which are marginal and close to marginal, more often express a hedonistic and individualistic orientation: “I want to achieve harmony in my soul, calmness, and an inner state of contentment.” “I want to enjoy myself.” “I want to live my life the way I choose.” At the same time, in the other group (having / planning to have children), more than two-thirds of the respondents have marginal and close meanings related to relationships with others and parenthood: “To continue to live on through my

descendants”, “To be proud of my parents”, “So that people next to me have a good life”, “To sympathize, regret, be happy for other people”. The data obtained hardly give reason to expect that in the case of an intention to give birth and raise a child, the value conflict between the values of satisfying personal, professional and communicative interests and the value of the child’s well-being will be absent or easily resolved in favor of the latter. Such conflict is attributed by E. I. Zakharova (Zakharova, 2017) to the factors that make it difficult to establish a parental position.

Thus, a significant difference between a group of voluntarily childless women and a group of women with children or planning to have them is a significantly lower degree of prerequisites for successful adoption of the parental position and a greater degree of conditions that make it difficult to adopt a parental position. The question remains to what extent and how the objective absence of these prerequisites, discovered through projective techniques, i.e. “bypassing the guardians of consciousness” of the respondents, as well as other grounds for childlessness, are represented in their own consciousness. We gained knowledge about this through structured interviews.

Subjective grounds for childlessness based on the interviews

During the interview, the basic question was the following: “Why are you not planning to have children?” Possible grounds were the attitude towards children, the family, including their own parents, both now and in the past; the relationship with a partner and their attitude towards not having children, as well as any other reasons mentioned by the respondents. These were all accepted.

As a result of our qualitative analysis of the interview data, we have identified eleven semantic categories and divided them into five groups based on the type of reason for not wanting children: I “Unwillingness to take responsibility”, II “Other preferences”, III “Negative appeal of the family, children, motherhood”, IV “Unsuitability for the maternal role”, V “The ethical unacceptability of having children” (Table 3).

As can be seen from Table 3, only one of these groups, “Other preferences”, contains reasons for “why?” that have a positive meaning. However, this positive meaning is related not to the birth of a child, but to ways of living and acting, to being realized, unrelated to children. On the contrary, what is associated with children, family, and motherhood is often described by the respondents using negative prefix “un-“, such as “unpreparedness”, “unattractiveness”, “unsuitability”, and “unacceptability”. These terms are often used to convey a sense of insufficiency and are perceived as something one wants to avoid. This type of justification for childlessness accounts for the majority of statements, which are distributed among the four remaining semantic groups.

As a result of our qualitative analysis of the interviews, we have identified the most prominent characteristics of a group of voluntarily childless women:

1) The world appears to be complex and dangerous. The focus of perception of human life is suffering, illness and inevitable death: “and wherever we are born, all of us, without exception, are waiting for illness and death”.

2) Raising a child is a complex process that requires a high level of expertise and dedication.

3) The prevailing view is that a woman does not have the necessary resources to be fully responsible mother and is not able or ready to take on the full responsibility of caring for a child.

4) At the same time, there is fear that a woman in her maternal role may feel unhappy and unable to provide for her child, leading to unhappiness for both parties.

The features of the worldview revealed during the interviews are in line with the results of the methods described above.

Through interviews, we were able to gain insight into the inner world of voluntarily childless women. We saw how they view the world, parenting, and themselves as potential mothers. The generalized subjective view of the world, identity, and parenting that we have gained through the eyes of voluntarily childless women allows us to better understand their choice to live without children and provides us with the ma-

Table 3. Subjective grounds for childlessness based on the interviews

Ground type	Number of respondents, %	Statements from interviews
I UNWILLINGNESS TO TAKE RESPONSIBILITY		
Parenting is difficult and responsible	95	“After all, amateurs don't pilot airplanes or perform surgical operations. And children are often raised by people who aren't just amateurs, but who are completely unsuited for the job”; “People who have chosen to have children do not have the right to judge those who are not yet ready for such a significant responsibility”
II OTHER PREFERENCES		
Personal and professional development	79	“It's all about priorities. Someone dreams of babysitting their children and husband. I “babysit” my business and my clients”
Independence, autonomy	68	“I see no point in sacrificing myself to fulfill their [children's] wishes”
More global problems	26	“There are more important issues than children, and I would prefer to dedicate my time and energy to addressing these global problems”
Interpersonal relationships with a partner	21	“When we were nineteen or twenty, we jokingly discussed what our children would be like. And when we got married, we just realized that we feel good together”
III NEGATIVE APPEAL OF THE FAMILY, CHILDREN, MOTHERHOOD		
Family as a burden or non-priority	58	“I have always seen family as a responsibility that takes up a lot of time and, at the same time, provides little joy”
Negative emotions/feelings towards children	47	“...I have felt nothing but irritation towards babies”; “...I developed an aversion to children, especially infants, when I was around the age of six or seven”
Difficulties in relationships with parents	47	“I knew that I was loved and cared for, but at the same time, I felt my father's distance and my mother's disappointment”
The negative experience of acquaintances who have children	42	“Not all mothers are happy, but according to my observations, every third or fourth woman wishes they could take everything back and make a different choice”
IV UNSUITABILITY FOR MATERNAL ROLE		
Unsuitability for the maternal role	58	“I'm very self-absorbed, so I often don't pay attention to other people, and you shouldn't treat a child that way”; “Childfree for me is when you realize that you don't want to have a child, because you have nothing to give them: no one will be happy”
V ETHICAL UNACCEPTABILITY OF HAVING CHILDREN		
The inability to condemn your child to suffering and death	53	“...I believe it is unethical to bring another sentient being into this world, knowing that they will suffer here”; “...I would hate to think that I made the child suffer.”; “... for me, this is ethically unacceptable, like cannibalism or incest “

terial to contribute to the discussion, which has been more prominent in English-language publications, regarding the attitude towards voluntary childlessness and the interpretation of this

choice as a manifestation of self-centeredness or, conversely, responsibility and a form of care for others (Davies, 2014; Ashburn-Nardo, 2017; Shelley, 2019; Coates- Davies, 2020).

The subjective representation of the environment is behaviorally effective. It seems internally conditioned that a woman does not choose the birth of a child when perceiving the world as unsuitable for the born child to be happy in it, herself as unsuitable for the role of a mother, the unattractiveness of family, children, motherhood and the attractiveness of other areas of life, which in her subjective picture, the birth of a child can only interfere with. At the same time, several studies have shown how difficult and time-consuming the process of making such a decision can be (Blackstone, Stewart, 2016; DeLyser, 2016) and how challenging it can be to accept the consequences of such a choice (DeLyser, 2007). In the public consciousness, parenthood is still seen, according to Ashburn-Nardo, as a moral obligation (Ashburn-Nardo, 2017). The decision to be childless can lead to a number of challenges (Morell, 1994). These include negative reactions from others, such as criticism and condemnation, as seen in Russia (Semya [Family], 2021), and abroad (Ashburn-Nardo, 2017; Iverson, H., Lindsay, B., MacInnis, C.C. (2020).

The question of whether the decision to be childless is selfish or egocentric is also not clear. On the one hand, self-orientation is prevalent, and this has been empirically established. This confirms that among childfree women, the attitude towards selfishness is more pronounced than among women with children (Perova & Kara, 2020). On the other hand, these interviews also show a concern for the unborn child, for example: “and wherever we are born, all of us, without exception, are waiting for illness and death”. “I would hate to think that I made the child suffer”. In our study, as well as in the work of J. Davies, one aspect of the meaning of egoism – placing oneself at the forefront – is confirmed. However, the second aspect, “lack of consideration for others”, is not supported (Davies, 2014). D. V. Belinskaya believes that it is not appropriate to talk about the selfishness of childfree women, as the desire for self-fulfillment is also present in people who have children or want to have them. Therefore, she argues that this is not a reflection of their child-free selfish nature, but rather a unique way

of seeing the world and their place in it. (Belinskaya, 2018). S. Z. Reuter, in her study of the experience of two voluntarily childless Canadian female scientists, concludes that “voluntary childlessness is not self-centered, but rather, it is responsible in a number of complex and interconnected ways.” Women are responsible to themselves, respecting their preferences regarding motherhood. “In a neoliberal culture where self-care is the foundation of caring for others, these voluntarily childless women do exactly what they are supposed to do” (Reuter, 2019).

Conclusion

The results of the projective techniques showed that the group of voluntarily childless women significantly differs from the group of women who have and plan to have children in such features as the dominance of individualistic value-motivational orientation of personality and hedonistic orientation, as well as the least pronounced motivational tendencies reflecting the value of relationships and willingness to act in favor of others. These features make it difficult to successfully adopt the internal position of a parent. Based on the interview materials, we have identified such basic types of subjective grounds for childlessness as: “Unwillingness to take responsibility for the child due to the complexity of motherhood”, “Preference for child free activities”, “Negative appeal of the family, children, motherhood”, “Unsuitability for the maternal role”, “The ethical unacceptability of having children due to the unwillingness to condemn them to suffering and death.”

It can be concluded that, in the absence of motivational and value prerequisites, and in the presence of obstacles to adopting a parental position, when there is a preference for areas of self-realization unrelated to childbirth, and when one experiences the unsuitability of the world and oneself for motherhood, and experiences a child’s birth as ethically unacceptable, the choice of voluntary childlessness seems reasonable and meaningful. This choice combines a predominant focus on self with anxious for the world and the future of possible children.

References

- Ashburn-Nardo L. Parenthood as a Moral Imperative? Moral Outrage and the Stigmatization of Voluntarily Childfree Women and Men. In: *Sex Roles*, 2017, 76, 393–401. DOI 10.1007/s11199-016-0606-1
- Bauman Zygmunt. *Individualized society. Part II. How we think. Chapter 11. Identity in a globalizing world*. 2006. Available at: <https://gtmarket.ru/library/basis/4993/5006> (accessed 12 July 2024).
- Belinskaya D. V. Sotsial'nyi portret chaildfri [Social portrait of childfree]. In: *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Obshchestvennye nauki [Bulletin of Tambov University. Social Sciences Series]*, 2018, 4(13), 12–19.
- Blackstone A., Stewart M. D. “There’s still a lot to think about to decide”: how childfree people decide not to be parents. In: *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 2016, 24(3), 296–303. DOI: 10.1177/1066480716648676
- Breslav G. M. *Osnovy psikhologicheskogo issledovaniya [Basics of psychological research]*. Moscow, Akademiya, 2010, 496.
- Coates-Davies J. *The Experience of Being a Childfree Woman*. 2020. Available at: https://www.researchgate.net/publication/347720530_The_Experience_of_Being_a_Childfree_Woman (accessed 12 July 2024).
- Chodorow N. *Vosproizvedenie materinstva [Reproduction of motherhood]*. Moscow, ROSSPEN, 2006, 290.
- Davies J. A. *Phenomenological Exploration into the Lived Experience of Childfree Women Aged 45–55*. London, Middlesex University, 2014, 174.
- De Lyser G. (2016). “There’s More Thinking to Decide”: How the Childfree Decide Not to Parent, In: *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 2016, 24(3), 296–303.
- Delyser G. *Experiences at Midlife of Intentionally Childfree Women*. Chicago, IL Institute for Clinical Social Work, 2007. 276.
- Eurostat. Pokazateli rozhdanosti za 2015 god: statistika Statisticheskoi sluzhby Evropeiskogo soyuza*. 2015. Available at: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Fertility_statistics (accessed 12 July 2024).
- Gurko T. A. *Teoreticheskie podkhody k izucheniyu transformatsii instituta sem'i [Theoretical approaches to studying the transformation of the family institution]*. In: *Sotsiologicheskii zhurnal [Sociological journal]*, 26(1), 31–54.
- Zakharova E. I. *Parenthood as a developmental psychological phenomenon*. Moscow, MGU, 2017, 275.
- Zemzyulina I. N., Severinova A. V. *Motivatsionno-tsennostnye ustanovki lyudei s pozitsiei chaildfri v yunosheskom vozraste [Motivational and value attitudes of people with a childfree position in adolescence]*. In: *Setevoi nauchnyi zhurnal “Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie” [Online scientific journal “Personality in a changing world: health, adaptation, development”]*, 2020, 8(2), 216–224. DOI:10.23888/humJ20202216–224
- Isupova O. *Fenomen chaildfri v obshchestve [The phenomenon of childfree in society]*. 2014. Available at: <http://postnauka.ru/video/31220> (accessed 12 July 2024).
- Iverson H., Lindsay B., MacInnis, C. C. You don’t want kids?!: Exploring evaluations of those without children. In: *Social Psychology*, 2020, 160(5), 719–733. DOI10.1080/00224545.2020.1742080
- Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov, G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]*. Moscow, Institute of Psychotherapy, 2002, 339.
- Jeremy E., Bonhag, U. R., Burt J. J., Hannah R. Evans Hernandez, Amanda D. Religion and Attitudes toward Childlessness in the United States. In: *Journal of Family Issues*, 43(1), 2002, 186–214. DOI 10.1177/0192513X21994148
- Kutsubey A. T., Ponomareva I. V. *Psikhologicheskie osobennosti i motivy otkaza ot rozhdeniya detei predstavitelei chaildfri [Psychological characteristics and motives for refusing to have children among childfree representatives]*. In: *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya [Scientific notes of the Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology]*, 2019, 5(71), 94–104.
- Leontiev D. A. *Metodika predel'nykh smyslov [Ultimate Meanings Technique]*. Moscow, Smysl, 1999, 36.

Lomakin I. V. Chaidfri ili dobrovol'no bezdetnye? K pereopredeleniyu kontseptual'nogo polya issledovaniya ne-roditel'stva v Rossii [Childfree or voluntarily childless? Towards redefining the conceptual field of research on non-parenting in Russia]. In: *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Public Opinion Monitoring: economic and Social Changes], 2019, 6, 394–436.

Merz E., Liefbroer A. C. The attitude toward voluntary childlessness in Europe: cultural and institutional explanations. In: *Journal of Marriage and Family*, 2012, 74(3), 587–600.

Mikhailova E. Kommentarii k analiticheskomu obzoru. Sem'ya i deti: ustanovki i realii [Comments on the analytical review. Family and children: attitudes and realities]. 2021. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-i-deti-ustanovki-i-realii> (accessed 12 July 2024).

Molodtsova N. G. Osobennosti tsennostno-smyslovoi sfery predstavitelei chaidfri v Rossii [Peculiarities of the axiological sphere of childfree representatives in Russia]. In: *Sotsial'naya pedagogika* [Social pedagogy], 2021, 3, 25–29.

Morell C. M. *Unwomanly Conduct: The challenges of intentional Childlessness*. London, Routledge, 1994, 340.

Perova A. P., Kara Zh. Yu. Psikhologicheskie osobennosti zhenshchin-chaidfri: sovremenniy vzglyad [Psychological characteristics of childfree women: a modern view]. 2020. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/115PSMN620.pdf> (accessed 12 July 2024).

Petrovskaya L. A. Razvitie kompetentnogo obshcheniya kak odno iz napravleniy okazaniya psikhologicheskoi pomoshchi [Development of competent communication as one of the areas of providing psychological assistance]. Moscow, Smysl, 1996, 373.

Pochtareva E. Yu. Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti: sushchnost', determinanty, mekhanizmy razvitiya [The axiological sphere of personality: essence, determinants, development mechanisms]. In: *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya, psikhologiya, sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy, psychology, sociology], 2017, 2017, 4, 563–575. DOI: 10.17072/2078-7898/2017-4-563-575

Polutova M. A., Zhanbaz O. O. Tsennostnye i motivatsionnye ustanovki Soobshchestva «chaidfri» s pozitsii postmodernizma [Value and motivational attitudes of the “childfree” community from the perspective of postmodernism]. In: *Vestnik ZabGU* [Bulletin of ZabSU], 2015, 01(116), 89–100.

Rastogi M. Childfree Couples. 2019. Available at: https://libproxy.bik.sfu-kras.ru:2070/10.1007/978-3-319-49425-8_850 (accessed 12 July 2024).

Resnick R. F. *Polozheniya ob otnosheniyakh i brake* [Provisions on relationships and marriage]. In: *Rossiiskii geshtal't* [Russian Gestalt], 2008, 8, 25–36.

Reuter S. Z.. Certainty as social justice: understanding childless academic women's reproductive decisiveness. *Women's Studies International Forum*, 2019, 74, 104–113, DOI: 10.1016/j.wsif.2019.03.010

Rossiiskaya sem'ya: kak sokhranit' traditsii i obresti novye smysly? Sovmestnyi analiticheskii doklad VTSIOM i ANO “Natsional'nye priority”. [Russian family: how to preserve traditions and gain new meanings? Joint analytical report of VCIOM and ANO National Priorities]. 2021. Available at: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/210910_Demografija_doklad.pdf (accessed 12 July 2024).

Skutina V. N. *SShA: skhodstva i otlichiya* [USA: similarities and differences]. Moscow, Mnemosina, 326.

Selivirova E. Chaidfri: bez paniki. Sotsiologicheskii vzglyad [Childfree: don't panic. Sociological view]. 2010. Available at: http://www.inspp.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=246&Itemid=1 (accessed 12 July 2024).

Sem'ya i deti: ustanovki i realii. Analiticheskii obzor. Resursy VTSIOM [Family and children: attitudes and realities. Analytical review. VCIOM resources]. 2021. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-i-deti-ustanovki-i-realii> (accessed 12 July 2024).

Shelley Z. R. Certainty as social justice: understanding childless academic women's reproductive decisiveness. In: *Women's Studies International Forum*, 2019, 74, 104–113. DOI: 10.1016/j.wsif.2019.03.010

Tiles N. Smyslovye i tsennostnye orientatsii lyudei, stoyashchikh na pozitsii child-free: pilotazhnoe issledovanie [Semantic and value orientations of people taking the position of child-free: a pilot study]. In: *XXI simpozium “Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i acme”* [XXI symposium: “Psychological problems of the meaning of life and acme”], Moscow, Psikhologicheskii institut RAO, 298–305.

Toffler A. *Shok budushchego* [Future shock]. Moscow, AST Publishing House, 2002, 259.

EDN: GKVPBK
УДК 159.923.2 + 378.4

The Innovative Potential of a Modern University Teacher in the Context of the World Transformation

Tatyana Yu. Artyukhova^a, Elena P. Fedorova^b,
Marina V. Rostovtseva^{*a}, Olga A. Kozyreva^c
and Oksana A. Benkova^a

^a*Siberian Federal University*

Krasnoyarsk, Russian Federation

^b*Russian State University for the Humanities (RSUH)*

Moscow, Russian Federation

^c*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

Volgograd, Russian Federation

Received 22.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 10.10.2024

Abstract. It is impossible to introduce innovations into any sphere of life without a specific person. The purpose of the article is to consider the innovative potential of a university teacher's personality as a necessary quality in the context of digital transformation of education. Based on the system-anthropological, activity-based and subject-activity approaches, the psychological components of the innovative potential of the individual are highlighted. The paper clarifies the components of the innovative potential of a personality; presents a comparative analysis of the empirical study results. A comparative analysis of the data obtained showed significant differences on the "Readiness for Change" scale, where significant differences were found between groups of young teachers and teachers with experience ($p \leq 0.004$). Among young teachers who are actively involved in research and project activities, the indicators of initiative, activities requiring innovativeness and the general level of psychological readiness for innovation exceed these indicators for trainee teachers. There was a tendency to differ in the two study groups and on the basis of "Readiness for Change" ($p = 0.066$). In the context of the digital transformation of education, these results are important for understanding the organization of the educational process and realizing the important role of both young teachers and teachers with long work experience.

Keywords: innovative potential of the individual, personality of a teacher, modern university, university educational environment, digital transformation of education.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

© Siberian Federal University. All rights reserved

* Corresponding author E-mail address: mrostovtseva@sfu-kras.ru; tartjuchova@mail.ru; ep.fedorova@mpgu.org

Citation: Artyukhova T. Yu., Fedorova E. P., Rostovtseva M. V., Kozyreva O. A., Benkova O. A. The innovative potential of a modern university teacher in the context of the world transformation. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2065–2073. EDN: GKVPBK



Иновационный потенциал преподавателя современного университета в условиях цифровой трансформации образования

Т.Ю. Артюхова^а, Е.П. Федорова^б,
М.В. Ростовцева^а, О.А. Козырева^в, О.А. Бенькова^а

^аСибирский федеральный университет
Российская Федерация, Красноярск

^бРоссийский государственный гуманитарный университет
Российская Федерация, Москва

^вВолгоградский государственный
социально-педагогический университет
Российская Федерация, Волгоград

Аннотация. Внедрение инноваций в какую-либо сферу жизнедеятельности без конкретного человека невозможно. Цель данной статьи – рассмотреть инновационный потенциал личности преподавателя университета как необходимое качество в условиях цифровой трансформации образования. На основании системно-антропологического, деятельностного и субъектно-деятельностного подходов выделены психологические компоненты инновационного потенциала личности. В работе уточнены составляющие компоненты инновационного потенциала личности; представлен сравнительный анализ результатов эмпирического исследования.

Сравнительный анализ полученных данных показал значительные различия по шкале «Готовность к переменам», где обнаружены достоверные различия между группами молодых преподавателей и преподавателей со стажем ($p \leq 0,004$). У молодых преподавателей, активно вовлеченных в исследовательскую, проектную деятельность, показатели инициативности, деятельности, требующей инновативности и общего уровня психологической готовности к инновационной деятельности, превышают данные показатели у преподавателей-стажистов. Отмечена тенденция к различию в двух исследуемых группах и по признаку «готовность к переменам» ($p = 0,066$). В условиях цифровой трансформации образования данные результаты важны для осмысления организации образовательного процесса и осознания важной роли как молодых преподавателей, так и преподавателей с большим стажем работы.

Ключевые слова: инновационный потенциал личности, личность преподавателя, современный университет, образовательная среда университета, цифровая трансформация образования.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Артюхова Т. Ю., Федорова Е. П., Ростовцева М. В., Козырева О. А., Бенькова О. А. Инновационный потенциал преподавателя современного университета в условиях цифровой трансформации образования. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2065–2073. EDN: GKVPBK

Введение в проблему исследования

В настоящее время в продолжающейся цифровой трансформации сферы образования преподаватели университета включены перманентно в процессы создания новых образовательных сред, внедрения в учебный процесс информационных технологий, практическую разработку и использование современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения. В условиях цифровой трансформации образования университеты становятся средой преадаптации к инновационной деятельности и вызовам «сложного мира» (Asmolov, 2020). Новые вызовы времени предъявляют особые требования к внутренней, да и внешней организации деятельности преподавателя высшей школы, его психологической готовности осуществлять профессиональную деятельность в условиях неустойчивости, изменчивости и нестабильности. В изменяющихся условиях невозможно действовать однотипно. В связи с этим важно рассматривать такую личностную особенность, как «инновационный потенциал личности» (Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Терехова Т.А. и др.). В рамках данной статьи мы будем опираться на системно-антропологический (Klochko, Galazhinskij, 2009), деятельностный и субъектно-деятельностный (Asmolov, 2020) подходы.

Начиная с 60-х годов XX века в язык науки вошла категория «инновационная личность» (Э. Хаген). Отметим, насколько точно еще до разработки понятия А.И. Пригожин формулирует содержание инновационной личности, говорит о главной характеристике субъекта инновации – о «деятельностном самосознании». Автор четко указывает на необходимость осознания своей «личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования» (Prigozhin, 1995), добавим «в феноменах

инновационного поведения ... заявляет о себе процесс саморазвития человека» (Druzhinina, 2016).

Различные аспекты развития инновационного потенциала рассматривались и продолжают рассматриваться в отечественной и зарубежной психологии и педагогике.

В диссертационном исследовании В.В. Попова дан обзор литературы по проблеме исследования: инновационная деятельность в системе образования рассматривалась в работах как отечественных (Бестужев-Лада И.В., Пригожин А.И. и др.), так и зарубежных (Ангеловски К., Поткомяк В.Н. и др.) исследователей; специфические черты творчества и педагогической инноватики рассматривались в работах В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, М.М. Поташника и др.; профессиональный рост, становление педагога и развитие его творческого потенциала – в работах В.И. Андреева, В.Г. Рындак, А.И. Щетинской и др. (Роров, 2003). Отметим также, что рассмотрены и вопросы готовности педагога к инновационной деятельности (Slastenin, Podymova, 1997).

В целом к концу XX века разработанность проблемы очевидна, в то же время остаются нерешенными ряд вопросов, требующих своего решения на новом этапе развития научного знания, в частности, психологическая готовность преподавателя университета к инновационной деятельности (Fedorova, 2021).

Концептологические основания исследования

Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что по изучению инновационного потенциала личности воспитателей дошкольных образовательных организаций (Kazakova, 2000), педагогов (Slastenin, Podymova, 1997), в том числе учреждений дополнительного образования детей (Роров, 2003), достаточное количе-

ство работ, в то время как по деятельности преподавателя высшей школы чаще всего встречаются отдельные разработки, что определяет актуальность данной проблемы, делая ее очевидной в условиях цифровой трансформации современного образования.

Согласно системно-антропологическому подходу, психологический потенциал личности – системная характеристика человека (Krasnoyadceva, 2011), она определяет его «способность генерировать новые формы поведения и деятельности и обеспечивает режим ее саморазвития». При определенных условиях он может быть актуализирован для достижения результата профессиональной деятельности.

Структуру инновационного потенциала личности ученые видят по-разному, но чаще всего в ее содержание включают коммуникативный, творческий, нравственный, ресурсный и другие компоненты. Большое значение играют ценностно-мотивационные свойства личности (Abramova, 2011).

Инновационный потенциал личности понимается как «совокупность личностных свойств и качеств создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также вовремя отказываться от устаревших нецелесообразных способов деятельности» (Mihajlova, 2010), «как личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения» (Galazhinskij, 2009).

Е.Г. Каменский, обобщая различные точки зрения, предлагает теоретический обзор подходов к пониманию инновационного потенциала личности. Интересна прописанная мысль Друкера, который выделяет характерные «черты лидеров перемен – признаками элиты нового столетия». Среди них: «готовность к изменениям и способность самостоятельно генерировать переменные, отказываясь от старых и ставших привычными форм и методов работы; осознание необходимости переобучения в процессе работы; готовность принятия лидерских полномочий» (Kamenskij, 2014), а работой Р. Флорида дополняем этот список понятием креативности как «способностью

человека к производству новых форм и моделей, которые можно с легкостью распространять и широко использовать». Ученый считает, что креативная деятельность – важнейший фактор жизнедеятельности в сфере культуры, образования, науки и бизнеса, так как переход к инновационному развитию требует коренного изменения мышления и образа действий большей части населения (Florida, 2007). Обеспечить процесс инновационного развития, по нашему мнению, должен преподаватель университета как имеющий качественное образование, умеющий воплощать знания в конкретные проекты, товары, услуги и владеющий организационно-коммуникативными навыками, необходимыми для инновационной деятельности.

В современной науке описан целый ряд типологий инновационной личности, однако в рамках данной работы заслуживают внимания классификации, в которых критерием типологизации выступают составляющие инновационного потенциала личности. Например, Р.М. Лобацкая представляет классификацию инновационной личности, в основе которой лежит идея о том, что в специфике такой личности преобладают четыре важнейшие индивидуально-личностные особенности. Соответственно, инновационный потенциал личности обусловлен следующими составляющими:

- общественно-инновационной;
- организационно-инновационной;
- креативно-инновационной;
- инновационно-креативной.

Помимо вышеперечисленных составляющих у человека с инновационным потенциалом хорошо развита склонность к естественному творчеству, то есть к различным видам творческой деятельности (Lobackaya, 2007).

Современным студентам ценны образование и обучение, они открыты экспериментам, инновациям и изменениям. Для них важно уметь планировать свои действия для достижения целей, понимать, что собственная точка зрения – не единственная, и наличие других позиций создает ситуацию разнообразия, а значит, выбора.

Эти разнообразные качества обеспечивают развитие интеллекта, именно он – контроллер процесса формирования инновационного потенциала. Современному человеку свойственна направленность на самоизменение, самовыражение посредством участия в творческой деятельности.

Сегодня, в условиях цифровой трансформации образования, от преподавателя современного университета требуется актуализация инициативности как готовности действовать в условиях неопределенности, риска, непредсказуемости результатов деятельности. Полагаясь на свои собственные возможности и ресурсы, способность отвечать за результаты деятельности, востребована готовность быть открытым изменениям внешнего мира, требованиям современного студенчества, способность к пересмотру сложившихся стереотипов. Этот тезис подтверждается томскими учеными, которые считают, что современные социально-экономические вызовы ставят человека в ситуацию, когда он вынужден раскрывать творческие потенциалы, профессионализм и эрудицию (Galazhinskij, 2009).

Наиболее существенный результат творчества – не только создание оригинальных, ранее не существовавших материальных и идеальных объектов, а преобразование субъекта творчества, изменение его внутреннего мира. Эти изменения должны проявляться в созидательном поведении человека «здесь и сейчас». Так, по мнению А. Белкина, связывающего творчество с такими неотделимыми друг от друга категориями, как деятельность и воображение, творчество является основой формирования психосоциальных характеристик личности (Belkin, 1991). А.В. Дружинина в противовес указывает, что деятельность и творчество – это принципиально разные формы человеческой активности (Druzhinina, 2016). На наш взгляд, психологический феномен инновации тесным образом связан с творческим потенциалом человека (Fedorova, 2021). Способность к творческой активности в различных сферах деятельности с целью преобразования этой деятельности не только для повышения ее эффективности и резуль-

тативности, но и создания инноваций с последующим внедрением – в этом глубокий смысл инновационной деятельности.

Как полагают ученые, в общем виде инновации – это внесение в разнообразные виды человеческой жизнедеятельности новых видов/способов деятельности, использование различных достижений, повышающих результативность этой деятельности. Именно поэтому важным представляется формирование личности, способной к труду и творческому отношению к себе и окружающим, к саморазвитию и личностному росту с целью создания и дальнейшего восприятия инноваций. Таким образом, появляется необходимость формирования инновационного потенциала личности на этапе профессионального становления.

Итак, инновационный потенциал личности детерминирован особой совокупностью личностных качеств, которые создают возможность принятия нестандартного решения с помощью имеющихся возможностей. Одно из важных качеств, названное некоторыми авторами термином «креативность», выступает основанием преобразования имеющегося «продукта» с целью его необычного, оригинального представления и использования. Именно этот процесс приводит к появлению инноваций (Prigozhin, 1995, Роров, 2003). Инновационный потенциал личности преподавателя современного университета актуализируется при создании учебного курса, выборе методов и средств обучения, в том числе при внедрении информационных технологий в процесс обучения студентов.

Интересные результаты представлены в исследованиях зарубежных ученых, которые инновационный потенциал личности связывают с системными изменениями, происходящими в профессиональном развитии педагога как лидера (Frost, 2012), они рассматривают данный феномен как необходимую характеристику личности, обеспечивающую участие в совместном проектировании образовательных инноваций (Roschelle, Penuel, Shechtman, 2006); в другом случае рассматривается категория «саморегулируемое обучение», с помощью которого созда-

ются условия для того, чтобы все студенты стали «саморегулируемыми» – могли брать на себя ответственность за собственное обучение (Randi, Corno, 2000).

Исследуются и проблемы в реализации инноваций. Так, Christie & Jurado ратуют за то, что для возможности реализации инновационного потенциала, как преподавателей, так и обучающихся, необходимо разумно сочетать смешанное обучение и грамотно подходить к инновационному и качественному онлайн-образованию (Christie, Jurado, 2009).

В Эстонии коллеги рассматривают электронное обучение как инновацию. Опираясь на теорию распространения инноваций Э. Роджерса (E. M. Rogers), говорят о существующей статистической достоверной разнице между новаторами и остальными категориями среди преподавателей средних специальных и профессиональных высших учебных заведений (ПОО) в Эстонии. Авторы работы указывают на тот факт, что среди преподавателей ПОО возникает «многоаспектный инновационный разрыв, охватывающий пробелы в фактическом использовании инструментов электронного обучения, различных типов навыков и компетенций, индикаторов доступа и поддержки» (Loogna, Kruusvall, Ümarik, 2012). Предложена модель инновационности, в которой компетенции являются предсказателями инновационности (там же).

Чтобы возникла возможность для формирования инновационного потенциала личности, важно актуализировать ее творческий потенциал – утверждается в ряде исследований (Mihajlova, 2010; Druzhinina, 2016). Важно учесть, что необходимо предпринять усилия для активного творческого развития, способствующего формированию инновационного потенциала, что, в свою очередь, приводит к инновационной деятельности и внедрению инноваций в практику (Belkin, 1991, Kazakova, 2000, Florida, 2007).

Постановка проблемы

Осмысление проблемы инновационного потенциала личности преподавателя университета в ситуации вызовов времени

позволило выявить противоречия между: объективной необходимостью учета характеристик инновационного потенциала личности и недостаточной разработанностью данной проблемы в психолого-педагогическом аспекте; пониманием важности использования инновационного потенциала личности преподавателя в современной образовательной среде вуза и недостаточной разработанностью инструментария для изучения психологической готовности личности к инновационной деятельности.

Методология

Исследование основано на системно-антропологическом, деятельностном и субъектно-деятельностном подходах, где выделены психологические компоненты инновационного потенциала личности.

На примере системной антропологической психологии как научного направления, которое осознанно осваивает методологические установки постнеклассического уровня, показано изменение содержательных характеристик инновационного потенциала при их рассмотрении в контексте человека, понимаемого в качестве саморазвивающейся системы (В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский, О. М. Краснорядцева, О. В. Лукьянов).

Деятельностный подход к инновационному потенциалу предполагает учёт системы объективных и субъективных, материальных и нематериальных факторов, которые детерминируют социальную активность и обуславливают возможности получения позитивно значимых результатов в различных сферах деятельности (А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, В. И. Слободчиков, А. Г. Асмолов и др.).

Субъектно-деятельностный подход к инновационному потенциалу предполагает изучение становления субъектной позиции личности в инновационной деятельности (Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер и др.).

В рамках этого подхода инновационная активность рассматривается как метадеятельность, направленная на преобразование всего комплекса личностных средств

субъекта. Они обеспечивают не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность воздействия на неё.

Результаты исследования

В контексте проблематики данной статьи представим некоторые результаты исследования экспресс-диагностики инновационного потенциала личности преподавателей университетов, в ходе которого была произведена пилотажная оценка с помощью методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (Klochko, Krasnoyadceva, 2012) инновационного потенциала. Опросник содержит шкалы, которые охватывают основные параметры психологической готовности к инновационной деятельности: «Инновативность», «Предпочтение деятельности, требующей инновативности», «Готовность к переменам» (Krasnoyadceva, Balanov, SHCHeglova, 2011). Данные представлены в табл. 1.

Обсуждение

О.М. Красноядцева полагает, что инновационный потенциал личности вклю-

чает в себя «ресурсную часть», которая может проявиться на поведенческом уровне в качестве источника или предпосылки саморазвития (Krasnoyadceva, 2012). Автором получены данные о психологической готовности к инновационной деятельности педагогов и учащихся в образовательных учреждениях г. Томска и городов Сибири, обнаружены различия в показателях психологической готовности к инновационной деятельности у разных групп участников образовательного процесса.

Опираясь на теоретические позиции, нами было спланировано и инициативно осуществлено пилотажное исследование психологической готовности преподавателей университетов (см. данные табл.).

База исследования: образовательные организации гг. Москвы, Красноярска. Выборка исследования представлена преподавателями со стажем свыше 20 лет (группа 1), n = 24; преподавателями со стажем от 6 до 10 лет (группа 2), n = 21; молодыми преподавателями со стажем до 5 лет (группа 3) n = 19. Общий объем выборки – 64 чел.

Приводим некоторые данные описательной статистики в табл. 1.

Таблица 1. Данные экспресс-диагностики психологической готовности к инновационной деятельности (ИД)

Table 1. Data from express diagnostics of psychological readiness for innovation activity (IA)

Признак	Группа	n	Минимальное значение	Максимальное значение	Средний показатель
Инициативность	1	24	7	21	14
	2	21	5	19	12
	3	19	6	20	13
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	1	24	5	21	13
	2	21	7	21	14
	3	19	12	21	16,5
Готовность к переменам	1	24	8	20	14
	2	21	10	20	15
	3	19	17	21	19
Психологическая готовность к ИД	1	24	20	61	40,5
	2	21	22	60	41
	3	19	35	62	48,5

*Примечание. Группа 1 – преподаватели со стажем свыше 20 лет; группа 2 – преподаватели со стажем от 6 до 10 лет; группа 3 – молодые преподаватели (стаж до 5 лет)

Сравнительный анализ полученных данных показал незначительные различия по шкалам методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности», кроме показателя «готовность к переменам», где наблюдаются достоверные различия между группами молодых преподавателей и преподавателей со стажем ($p \leq 0,004$). У молодых преподавателей, активно вовлеченных в исследовательскую, проектную деятельность, показатели *инициативности, деятельности, требующей инновативности* и *общего уровня психологической готовности к инновационной деятельности*, превышают данные показатели у преподавателей-стажистов. Кроме того, можно отметить тенденцию к различию в двух исследуемых группах и по признаку «готовность к переменам» ($p = 0,066$). Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что во всех исследуемых группах преподавателей наблюдается выраженная психологическая готовность к реализации собственного инновационного потенциала.

Заключение

1. Инновационный потенциал личности преподавателя вуза – один из признаков открытой образовательной системы, которой является современный университет в условиях цифровой трансформации образования.

2. При исследовании инновационного потенциала личности с позиции системного рассмотрения человека можно понимать как сложную динамическую систему во взаимо-

действии ряда элементов на разных уровнях, представляя ее многомерность, ценностно-смысловые измерения, способность генерировать новые формы поведения и деятельности, способность к саморазвитию.

3. Инновационный потенциал личности в рамках данной работы рассматривался как психологический феномен, характеризующийся инициативностью, предпочтением деятельности, требующей инновативности, готовностью к переменам, психологической готовностью действовать в условиях неопределенности и непредсказуемости результатов деятельности, открытостью изменениям, способный отвечать за собственные результаты деятельности, с легкостью перестройки собственных паттернов поведения.

4. По результатам исследования, носящего поисковый характер, установлено, что у молодых преподавателей университета инновационный потенциал оказался несколько выше, чем у преподавателей с большим стажем работы в университете. В то же время в обеих группах наблюдается высокая психологическая готовность к реализации собственного психологического потенциала.

Инновационный потенциал личности современного преподавателя университета, а именно готовность к переменам, инициативность и креативность, сможет обеспечить реализацию тех вызовов, которые предлагают обстоятельства текущего момента развития науки и современных тенденций цифровизации образования.

Список литературы / References

Abramova S. V. & Co. *Innovacionnye tekhnologii v obrazovanii: teoriya i praktika: monografiya [Innovative technologies in education: theory and practice]*, Krasnoyarsk, 2011, 264.

Belkin A. S. *Situaciya uspekha. Kak ee sozdat' [The situation of success. How to create it]*. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 176.

Druzhinina A. V. *Vozmozhnosti innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza pri kompetentnostnom podhode v vysshem obrazovanii [Possibilities of an innovative educational environment at a university with a competency-based approach in higher education]*. In: *Nauchno-prakticheskij zhurnal «Gumanizaciya obrazovaniya» [Scientific and practical journal "Humanization of Education"]*, 2016, 5. 4–9.

Kamenskij E. G. *Innovacionnyj potencial lichnosti: teoreticheskie osnovaniya i podhody k izucheniyu [Innovative potential of the individual: theoretical foundations and approaches to study]*. In: *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovaniy kul'tury [International Journal of Cultural Studies]*, 2014, 4, 17–22.

Kazakova V.N. Upravlenie innovacionnymi processami v doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah [Management of innovation processes in preschool educational institutions]: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.07 / Kazakova Vera Nikolaevna. Ekaterinburg, Volzhskij gos. inzhenerno-ped. in-t, 2000, 23.

Krasnoryadceva O.M. Psihologicheskaya gotovnost' k innovacionnoj deyatel'nosti uchashchihsya i pedagogov kak harakteristika obrazovatel'noj sredy [Psychological readiness for innovative activities of students and teachers as a characteristic of the educational environment]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]*, 2012, 358. 152–157.

Klochko V.E., Galazhinskij E.V. Innovacionnyj potencial lichnosti: sistemno-antropologicheskij kontekst [Innovative potential of the individual: systemic anthropological context]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya i Pedagogika [Bulletin of the Tomsk State un-ta. Series: Psychology and Pedagogy]*, 2009, 325, 146–151.

Klochko V.E., Krasnoryadceva O.M. Aktual'nye problemy psihologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nyh proektov [Current problems of psychological support of educational projects]. In: *Razvitie mnogomernogo professional'nogo myshleniya prepodavatelej issledovatel'skogo universiteta [Development of multidimensional professional thinking of teachers of the research University]*, Tomsk, Izdatel'skij dom TGU, 2016, 123–133.

Krasnoryadceva O.M., Balanov D.YU., Shcheglova E.A. Diagnosticheskie vozmozhnosti oprosnika «Psihologicheskaya gotovnost' k innovacionnoj deyatel'nosti» [Diagnostic capabilities of the questionnaire “Psychological readiness for innovation”]. In: *Sibirskij psihologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]*. 2011, 40, 164–175.

Lobackaya R.M. Formirovanie innovacionnoj lichnosti kak odna iz zadach sovremennogo innovacionnogo obrazovaniya [Formation of an innovative personality as one of the tasks of modern innovative education]. In: *Inzhenernoe obrazovanie [Engineering education]*. 2007, 4, 54.

Mihajlova O.B. Metodologicheskie osnovy issledovaniya innovacionnogo potenciala lichnosti [Methodological basis for studying the innovative potential of an individual]. In: *Vestnik universiteta [University Bulletin]*. 2010, 21, 71–75.

Prigozhin A.I. Sovremennaya sociologiya organizacij [Contemporary sociology of organizations]. Moscow, 1995, 296.

Popov V.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya innovacionnogo potenciala pedagoga v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Organizational and pedagogical conditions for the development of the innovative potential of a teacher in an institution of additional education for children]. Avtoref. diss. ... k.p.n., special'nost' 13.00.01. Orenburg, 2003.

Psihologiya innovacionnoj deyatel'nosti: tezaurus (slovar', ohvatyvayushchij specifiku professional'noj leksiki) [Psychology of innovation: thesaurus (dictionary covering the specifics of professional vocabulary)]. Sost. E.V. Galazhinskij, V.E. Klochko, O.M. Krasnoryadceva. Tomsk, 2009. 24.

Slastenin V.A., Podymova, L.S. Pedagogika: Innovacionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: Innovative activity]. Moscow, ICHP «Izdatel'stvo Magistr», 1997, 224.

Fedorova E.P. K voprosu issledovaniya innovacij v kontekste psihologii tvorchestva [On the issue of innovation research in the context of the psychology of creativity]. *Psychology of creativity and giftedness. All-Russian scientific conference with international participation*. Moscow, «Associaciya tekhnicheskikh universitetov», 2021, (3), 35–39.

Florida R. Kreativnyj klass: lyudi, kotorye menyayut budushchee [Creative Class: people who are changing the future]. Moscow, «Klassika – XXI», 2007, 25.

Frost D. Ot professional'nogo razvitiya k sistemnym izmeneniyam: liderstvo uchitelej i innovacii. In: *Professional development in education*. 2012, 38(2), 205–227.

Roschelle J., Penuel W., Shechtman N. Sovmestnoe proektirovanie innovacij s uchitelyami: opredelenie i dinamika. In: *International Society of the Learning Sciences*, 2006, 434–456.

Randi J., Corno L. Pedagogicheskie innovacii v samoreguliruemom obuchenii [Teacher innovations in self-regulated learning]. In: *Handbook of self-regulation*, 2000, 651–685.

EDN: EOBFNI
УДК 316.624–053.6:159.9.018

Prevention of Destructive Behaviors in Adolescents (Using the Example of the Psychoprophylactic Complex “Vershina”)

Veronika V. Pugacheva*^a and Oksana S. Ivanova^b

^a*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation*

^b*Interregional Training Center GUF SIN
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Received 25.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 11.10.2024

Abstract. The article presents the main clusters included in the methodological complex “Vershina”, which is aimed at the psychological prevention of alcohol and drug addiction in adolescents held in penitentiary institutions.

Keywords: alcohol dependence, drug dependence, psychological dependence, addictive attitudes, crisis situations.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Pugacheva V. V., Ivanova O. S. Prevention of destructive behaviors in adolescents (using the example of the psychoprophylactic complex “Vershina”). In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2074–2080. EDN: EOBFNI



Профилактика деструктивных форм поведения у подростков (на примере психопрофилактического комплекса «Вершина»)

В.В. Пугачева^а, О.С. Иванова^б

^аСибирский федеральный университет

Российская Федерация, Красноярск

^бМежрегиональный учебный центр ГУФСИН

Российская Федерация, Красноярск

Аннотация. В статье представлены основные кластеры, включенные в методический комплекс «Вершина», который направлен на психологическую профилактику алкогольной и наркотической зависимости у подростков, содержащихся в пенитенциарных учреждениях.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, наркотическая зависимость, психологическая зависимость, аддиктивные установки, кризисные ситуации.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Пугачева В. В., Иванова О. С. Профилактика деструктивных форм поведения у подростков (на примере психопрофилактического комплекса «Вершина»). *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2074–2080. EDN: EOBFNI

В состоянии наркотического опьянения человек представляет реальную опасность и угрозу причинения физического вреда и себе, и окружающим его людям. Находясь под воздействием наркотиков, он, как правило, не может адекватно и объективно оценить ситуацию, в которой оказался. В таком состоянии его трудно остановить, ему абсолютно все равно, находится ли перед ним женщина, или ребенок, или престарелый человек. Когда все сдерживающие запреты и барьеры под влиянием наркотика разрушены, наркоману становится чуждым чувство раскаяния за содеянное, он не испытывает угрызений совести или страха перед наказанием за свое общественно опасное поведение. Преступления против личности, совершаемые наркоманами, находящимися в наркотическом опьянении, часто отличаются особой жестокостью и цинизмом, сопровождаются длительным

и безжалостным издевательством над потерпевшим.

Не меньшее количество преступлений связано непосредственно с наличием наркотической зависимости, то есть совершаемые с целью добывания материальных средств для последующего приобретения наркотиков. Рано или поздно наркоманы–потребители вынуждены идти на контакт со сбытчиками, представителями преступных группировок, попадая к ним в материальную и психологическую зависимость. Очень часто, не имея необходимых денег на приобретение очередной порции наркотика для себя, они берут его в долг, а потом «отрабатывают», в том числе оказывая услуги сбытчикам по распространению наркотического дурмана. Тем самым лица, попавшие в наркотическую зависимость, незаметно для себя преодолевают хрупкую грань от уголовно не наказуемого деяния (потребление) к тяжкому преступле-

нию (распространение) (Obzor o sostoyanii raboty...). Особенностью данных преступлений сегодня стало их массовое проникновение в общественную жизнь.

Статистические данные ФСКН за 2021–2022 гг. по наркомании среди подростков в России свидетельствуют о том, что данная проблема на сегодняшний день стоит крайне остро: всего наркоманов – 6 миллионов человек; 20 % от общего их числа – школьники 9–13 лет; 60 % – молодые люди 16–30 лет; около 20 % – старше 30 лет (Pugacheva, Gruzdeva, 2021). В 2021 г., по статистике, количество молодых людей, которые поддались пагубному пристрастию, заметно увеличилось. Число алкоголиков среди девушек составило 20 %, а среди юношей – 33 %. Такой показатель довольно угрожающий, и он говорит о том, что молодежное пьянство процветает, а возраст малолетних алкоголиков молодеет. Если еще и посмотреть на то, что данные собраны по официальным источникам, то на самом деле цифра может быть намного больше. Проблема алкоголизации и наркотизации подростков является многофакторной. Так, ряд современных ученых с разных сторон изучают данную проблему. На основании Проекта Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2030 года и Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ предусмотрен дифференцированный подход к осужденным в зависимости от их личностных характеристик, возраста, состояния здоровья и других факторов (Derecha, 2024). Но реализация концепции в отношении несовершеннолетних осужденных, имеющих наркотическую и алкогольную зависимость, затруднена, так как до настоящего времени в недостаточной мере изучены клинико-психологические особенности данной категории лиц при отбывании наказания.

В учреждениях уголовно-исполнительной системы реализуется Ведомственная программа социально-психологической работы в отношении лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, содержащихся в следственных изоляторах и исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы (от 21.02.2018

№ 52-р). Однако в учреждениях ФСИН России, где содержатся несовершеннолетние осужденные, страдающие алкогольной и наркотической зависимостью, не имеют возможности организовать такую работу, поэтому на данный момент крайне важно организовать психологическое сопровождение данной категории осужденных.

Универсальных мер профилактики наркотической зависимости в принципе быть не может. Реально должны решаться конкретные проблемы применительно к конкретным обстоятельствам. Поэтому сложно классифицировать типологию наркопрофилактических мер. В настоящее время эти меры, как отмечено выше, представляют собой совокупности сформированных практикой подходов, принятых и утвержденных Всемирной организацией здравоохранения: первичная (универсальная) профилактика, профилактика вторичная (селективная), профилактика третичная (индикативная или модусная, т.е. по особым показаниям).

Главным регулятивным звеном данного вопроса является государство. В соответствии с Федеральным законом от 08.01.1998 года № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» одним из основных принципов политики государства в сфере оборота наркотических средств, психотропных веществ и в области противодействия их незаконному обороту выступает стимулирование деятельности, направленной на антинаркотическую пропаганду. Само действие антипропаганды направлено на развитие стойкого негативного отношения к психотропным веществам у всех поколений населения страны, а также на формирование здорового образа жизни, включая приобщение к занятиям физической культурой и спортом.

Современная психология располагает достаточным количеством исследований, посвященных изучению психологических особенностей осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью. Однако объектом данных исследований, как правило, являются взрослые осужденные, а психологические и клинические особен-

ности несовершеннолетних осужденных в них не рассматриваются. До настоящего времени мало изученными остаются клинические и психологические особенности несовершеннолетних осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью. Недостаточно изучена взаимосвязь указанных особенностей с социальными, семейными и медицинскими факторами окружения подростков. Знание и понимание данных особенностей позволят более точно сформировать психопрофилактические мишени, а также внесут значительный вклад в разработку комплекса психологической помощи несовершеннолетним осужденным, страдающим алкогольной и наркотической зависимостью.

По данным ФСИН России, на 30.12.2023 г. в 210 следственных изоляторах и 13 воспитательных колониях содержится 2595 несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных. (Сайт ФСИН России). Важнейшей характеристикой криминальной ситуации является то, что 64 % подростков совершили преступления в нетрезвом виде, это означает, что каждый третий несовершеннолетний употребляет алкогольные или наркотические вещества.

Анализ личных дел и медицинских карт несовершеннолетних осужденных показал, что 46 % подростков состоят на учете у врача нарколога с диагнозом: психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением психоактивных веществ (F10-F19 Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10)). Наличие данных диагнозов приводит к 5 проявлениям клинических и психологических изменений личности несовершеннолетнего и нарушениям социального поведения. Каковы бы ни были обстоятельства начала употребления алкогольных и наркотических веществ, подростки быстро приобретают психическую неуравновешенность, у них легко разрушается социальная адаптация, начинаются проблемы межличностного взаимодействия.

С целью выявления ведущих факторов, способствующих формированию ал-

когольной и наркотической зависимости у подростков и разработке методического комплекса «Вершина», направленной на профилактику указанных зависимых форм поведения, нами был проведен анализ данных о несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных, представленных территориальными органами (далее – ТО) ФСИН России за 2021–2022 гг.

Факторы, влияющие на формирование алкогольной и наркотической зависимости несовершеннолетних, можно объединить в пять больших кластеров: индивидуальные особенности; семейные факторы; особенности школы; круг общения сверстников; особенности сообщества и территории проживания.

Таким образом, основными предпосылками и причинами криминогенного поведения подростков являются: воспитание детей в неполных семьях, одним родителем, без отца; в семьях с ограниченными возможностями воспитания либо в семьях, где непосредственно оказывалось отрицательное влияние; низкий образовательный уровень родителей; злоупотребление спиртными напитками членов семьи; низкая родительская вовлеченность в жизнь ребенка и низкий контроль со стороны взрослых; вхождение в асоциальные группы, наличие друзей и знакомых в криминальном мире; наличие установок, оправдывающих асоциальное поведение, наличие травмирующих событий (Derecha, 2024; Kratkaya kharakteristika ugolovno-ispolnitelnoy...). Для реализации указанных целей разработан методический комплекс «Вершина», который затрагивает коррекцию всех факторов, способствующих вовлеченности подростков в алкогольную и наркотическую зависимость.

Методический комплекс «Вершина» является способом психологической профилактики криминальной субкультуры, а также алкогольной и наркотической зависимости у подростков в возрасте от 14 до 18 лет, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, как процесс, целью которого является изготовление карточек-ситуаций.

Изобретение «Вершины» относится к методическому обеспечению

и может применяться в деятельности психологов для проведения психологической профилактики криминальной субкультуры и алкогольной и наркотической зависимости у подростков в возрасте от 14 до 18 лет, содержащихся в пенитенциарных учреждениях.

Целью данного изобретения является профилактика и коррекция криминальных и аддиктивных поведенческих установок и формирование позитивных жизненных стратегий, несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных.

Данный способ психологической профилактики построен на факторах вовлеченности несовершеннолетних и объединен в пять больших кластеров: индивидуальные особенности; семейные факторы; особенности школы; круг общения сверстников; особенности сообщества и территории проживания.

Чем больше факторов риска актуальны для того или иного подростка, тем более вероятным становится его приобщение к криминальной субкультуре и формирование стойкого аддиктивного поведения.

Суть способа использования изобретения «Вершина» заключается в том, что подростки отрабатывают сложные жизненные ситуации и закрепляют позитивный социальный опыт. «Вершина» позволяет с различных сторон увидеть возможные кризисные ситуации и, находясь в активной коммуникации, совместно разрешать их.

Карточки-ситуации также развивают навыки позитивной коммуникации, взаимопомощи, создают условия для личностного роста подростков.

Данный способ профилактики может использоваться многократно и предоставляет психологу возможность (при необходимости) дополнять карточки игры по соответствующим кластерам, что создает большие возможности для коррекционной работы.

Описание «Вершины» (условия, рекомендации ведущему)

Ведущий (психолог) раскладывает стилизованный материал (карточки с заданиями).

Предлагает несовершеннолетнему выбрать тему (кластер), из которой он хочет получить задание. В процессе можно наблюдать за выбором несовершеннолетнего со стороны ведущего. Несовершеннолетний ставит перед собой определенные темы, которые его волнуют на данный момент из предложенных и выбирает очередность выполнения. После сделанного несовершеннолетним выбора ведущий вытягивает карточку заданий, из той темы, которую выбрал подросток. После зачитывания ведущим задания подросток решает задачу. Затем ведущий, анализируя полученный ответ, отправляет фишку на соответствующее поле и выдает фишки. В том случае, если несовершеннолетний некорректно решил предложенное задание или затрудняется, он попадает в «яму», из которой выбраться может в случае правильного ответа на ряд специально подобранных заданий, включающих три уровня сложности (легкий, средний, трудный).

В зависимости от того, какой 6 уровень выберет подросток, будет зависеть темп продвижения его по полю. К каждому уровню сложности прилагается определенная атрибутика (специально разработанные фишки).

В случае, если подросток так и не смог самостоятельно выбраться из «ямы», он может обратиться за помощью к «наставнику», который предлагает ему свои варианты по решению предложенных заданий. В роли наставника можно выбрать как ведущего (психолога), так и своих партнеров по игре (несовершеннолетних).

Несовершеннолетние продвигаются по полю до тех пор, пока кто-то из них не встанет на поле «Финиш» и поставит на него фишку «Флажок».

В самом конце ведущий спрашивает у подростка обратную связь (Почему он поступал в некоторых ситуациях подобным образом? Как можно было бы решить ситуацию иначе? и т.д.). «Вершина» имеет методические комплекты, состоящие из рабочего поля, фишек, наборов карточек (Gruzdeva et al., 2023).

Участники распределяют между собой фишки и инструменты героев, располагая

их на острове «Начало экспедиции». Между собой договариваются об очередности ходов, о темах уровней и располагают темы на уровне. На каждом уровне имеется значение от 1 до 5, которое предназначено для выбора темы игроками. В центре уровня помещается тема, которая будет определять ситуации заданий. Ведущий перемешивает «карточки заданий» и объясняет правила игр.

Процесс предупреждения осуществляется при помощи различных технологий и форм, учитывая личностные особенности несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, причины возникновения и проявления их поведения, условия и возможности превентивных воздействий.

Методический комплекс «Вершина» направлен на коррекцию криминальной зараженности, а также алкогольной и наркотической зависимости несовершеннолетних и уникален тем, что разработан на основе исследования кластеров и факторов, влияющих на формирование алкогольной и наркотической зависимости несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных, содержащихся в пенитенциарных учреждениях по всей России. Специально разработанные задания позволяют

проработать весь спектр критических ситуаций, с которыми сталкивается несовершеннолетний в реальной жизни и с которыми он не смог справиться самостоятельно, что в итоге привело его в места лишения свободы. В процессе подросток научается конструктивно правильному поведению, идет переоценка ценностей и отношений к окружающим значимым людям, тем самым криминальный опыт постепенно сменяется на социально правильное поведение в обществе.

С сентября 2023 г. данный комплекс был апробирован в КГБУ СО «КЦСОН «Дивногорский». В апробации приняло участие 15 подростков в возрасте 16–17 лет. Работа с подростками проводилась в малых группах по 2–3 человека, поэтапно, согласно выработанным кластерам. До конца пройти все этапы смогли 9 подростков, это связано с тем, что часть несовершеннолетних были распределены в связи с изменениями условий. Учитывая специфику учреждения, стоит отметить, что у дошедших до конца участников были сформированы новые для них конструктивные формы выхода из сложных жизненных ситуаций.

Список литературы / References

Bovin B. G., Pugacheva V. V., Bondar E. A. Psikhologicheskiye zashchity i ikh rol v reabilitatsii adiktivnykh osuzhdennykh [Psychological defenses and their role in the rehabilitation of addictions of convicts]. In: *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noy sistemy [Bulletin of the penal enforcement system]*. 2022. 7. 46–55. URL: <https://doi.org/10.51522/2307-0382-2022-242-7-46-55>

Derecha V. A. Lichnostnyye osnovy narkologicheskoy profilaktiki i reabilitatsii: uchebnoye posobiye dlya vuzov [Personal foundations of drug prevention and rehabilitation: a textbook for universities]. V. A. Derecha, V. V. Karpets. Moscow. Izdatel'stvo Yurayt, 2024. 216.

Gruzdeva O. V., Maletina N. V., Pugacheva V. V., Sergeev D. V. Sotsialno-psikhologicheskiy portret osuzhdennoy migranta-retsidivista (na primere vykhodtsev respubliky Uzbekistan) [Socio-psychological portrait of a convicted migrant recidivist (on the example of immigrants from the Republic of Uzbekistan)]. In: *Teoriya i praktika mezhkulturnogo vzaimodeystviya v sovremennom mire: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii v ramkakh IV Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma «Chelovek, semya i obshchestvo: istoriya i perspektivy razvitiya» [Theory and practice of intercultural interaction in the modern world: materials of the III International Scientific and Practical Internet Conference within the framework of the IV International Scientific and Educational Forum "Man, Family and Society: history and prospects of development"]*. Ed. by O. V. Gruzdev; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. 2015. 8–14.

Gruzdeva O. V., Pugacheva V. V., Kuznetsova E. S. Psikhologicheskiy portret nesovershennoletnego podozrevayemogo, obvinayemogo i osuzhdennoy, sklonnogo k upotrebleniyu psikhooaktivnykh vesh-

chestv [Psychological portrait of a minor suspect, accused and convicted person prone to the use of psychoactive substances]. In: *Psikhologicheskoye zdorovye cheloveka: zhiznennyy resurs i zhiznennyy potentsial: materialy IX-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Human psychological health: vital resource and vital potential: materials of the ixth International Scientific and Practical Conference]* (Krasnoyarsk, November 24–25, 2023). Ed. I. O. Loginov, V. B. Chupin, L. S. Gavrilenko [et al.]. – Krasnoyarsk. Verso, 2023. 364.

Kratkaya kharakteristika ugolovno-ispolnitelnoy sistemy Rossiyskoy Federatsii [Brief description of the penal enforcement system of the Russian Federation] (fsin.gov.ru) [accessed 05.07.2024]

Obzor o sostoyanii raboty Vedomstvennoy programmy sotsialno-psikhologicheskoy raboty v otnoshenii lits, imeyushchikh alkogolnuyu i narkoticheskuyu zavisimost v uchrezhdeniyakh territorialnykh organov FSIN Rossii, vkhodyashchikh v sostav Sibirskogo federalnogo okruga: pismo GUF SIN Rossii po Krasnoyarskomu krayu [An overview of the state of work of the Departmental Program of socio-psychological work in relation to persons with alcohol and drug dependence in institutions of the territorial bodies of the Federal Penitentiary Service of Russia, which are part of the Siberian Federal District: letter of the Federal Penitentiary Service of Russia for the Krasnoyarsk Territory] dated 01.11.2023 No. ex-24/TO/30–31326. The document has not been published.

Pugacheva V. V., Gruzdeva O. V. Osobennosti psikhologicheskogo soprovozhdeniya osuzhdennykh, stradayushchikh alkogolnoy i narkoticheskoy zavisimostyu [Features of psychological support for convicts suffering from alcohol and drug addiction]. In: *Fenomeny i tendentsii razvitiya sovremennoy psikhologii v obrazovanii: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii shkolnikov, studentov, molodykh uchenykh, posvyashchennoy Godu nauki v RF [Phenomena and trends in the development of modern psychology in education: materials of the scientific and practical conference of schoolchildren, students, young scientists dedicated to the Year of Science in the Russian Federation]*. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. 2021. 89–94.

Pugacheva V. V., Gruzdeva O. V. Sostoyaniye somaticheskogo i psikhologicheskogo zdorovya nesovershennoletnykh osuzhdennykh kak faktor riska retsidivnykh prestupleniy [The state of somatic and psychological health of juvenile convicts as a risk factor for recidivism]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafyeva [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev]*. 2021. 2(56). 156–167.

Rabochaya programma dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya – professionalnoy perepodgotovki «Organizatsiya vospitatelnoy raboty s osuzhdennymi v uchrezhdeniyakh ugolovno-ispolnitelnoy sistemy Rossiyskoy Federatsii» po distsipline «Psikhologicheskaya podgotovka» [The work program of additional professional education – professional retraining “Organization of educational work with convicts in institutions of the penal enforcement system of the Russian Federation” in the discipline “Psychological training”]. Krasnoyarsk, 2024. 16.

Titova M. A. Profilaktika narkoticheskoy zavisimosti: uchebnoye posobiye [Drug addiction prevention: a textbook.]. FKU DPO MUTS GUF SIN Rossii po Krasnoyarskomu krayu, gruppa psikhofiziologicheskogo obespecheniya. Krasnoyarsk, 2024. 52.

EDN: OUJEPD
УДК 373.3:159.922.73

A Comprehensive Approach to the Correction of Anxiety, Learned Helplessness and Chronic Failure in Primary School Children

Vera N. Butenko, Marina A. Anikina,
Tatyana Yu. Artyukhova* and Olesya V. Volkova

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Received 24.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 04.10.2024

Abstract. Primary school age is a crucial period in human development, when the position of subjectivity is laid. The purpose of this article is to consider a comprehensive approach to the correction of anxiety, learned helplessness and chronic failure in primary school children.

The article presents a systematic analysis of the causes of school anxiety, which “blocks” the solution of age-related tasks, leads a younger student to disorganization in educational activities.

The paper clarifies the causes that give rise to extreme forms of school anxiety; describes the risks of a state of learned helplessness, which, in turn, has a destructive effect on the level of educational motivation and contributes to the formation of a total sense of failure.

Keywords: school anxiety, primary school student, learned helplessness, chronic failure, integrated approach, correction.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Butenko V.N., Anikina M.A., Artyukhova T. Yu., Volkova O. V. A comprehensive approach to the correction of anxiety, learned helplessness and chronic failure in primary school children. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2081–2092. EDN: OUJEPD



Комплексный подход к коррекции тревожности, выученной беспомощности и хронической неуспешности у младших школьников

В.Н. Бутенко, М.А. Аникина,
Т.Ю. Артюхова, О.В. Волкова

Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, Красноярск

Аннотация. Младший школьный возраст – ответственный период в развитии человека, когда закладывается позиция субъектности. Цель данной статьи – рассмотреть комплексный подход к коррекции тревожности, выученной беспомощности и хронической неуспешности у младших школьников.

В статье представлен комплексный анализ причин школьной тревожности, которая «блокирует» решение возрастных задач, приводит младшего школьника к дезорганизации в учебной деятельности.

В работе уточнены причины, порождающие крайние формы школьной тревожности; описаны риски возникновения состояния выученной беспомощности, которое, в свою очередь, оказывает деструктивное влияние на уровень учебной мотивации и способствует формированию тотального чувства неуспешности.

Ключевые слова: школьная тревожность, младший школьник, выученная беспомощность, хроническая неуспешность, комплексный подход, коррекция.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Бутенко В. Н., Аникина, М. А. Артюхова Т. Ю., Волкова О. В. Комплексный подход к коррекции тревожности, выученной беспомощности и хронической неуспешности у младших школьников. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2081–2092. EDN: OUIEPD

Введение в проблему исследования

Проблема тревожности, тревожных состояний, тревожных расстройств – одна из самых сложных вызовов для современной психологической науки и практики. По мнению А. М. Прихожан, “тревожность – одна из наиболее сложных проблем современной психологической науки. Почти в каждой исследовательской работе мы обязательно встретим ссылки на ее неразработанность, неопределенность, на неточность и многозначность самого понятия” (Prihozhan, 2009).

Отечественные авторы считают, что повышенная тревожность возникает в результате воздействия на личность как минимум 13 различных стрессоров (семейных,

социальных, учебных, экономических и т.д.), которые порождают сложную реакцию при взаимодействии когнитивной (мысли), аффективной (эмоции и чувства) и поведенческой (поведение и установки) сфер личности (Arakelov, Lysenko, Shott, 1997).

Концептологические основания исследования

При переживании любой психотравмирующей ситуации у ребенка проявляется неумеренная тревожная реакция, которая впоследствии может ухудшить психологическое самочувствие. Этот тезис подтверждается в исследованиях зарубежных ученых (Adler et al., 1953; Barlow,

2004; Erikson, 1996; May, 1996; Freud, 2008; и др.): тревожность – неприятный аффект, который возникает как первичная реакция, когда неприятные чувства и мысли проявляются у человека в ситуации опасности или угрозы для сущности самого себя; таким образом, тревожность появляется из-за инстинкта смерти, страха перед жизнью и трудностями.

Автоматические когнитивные процессы, такие как поведенческая, физиологическая, аффективная и когнитивная системы реагирования, активируются при предвосхищении ситуаций, воспринимаемых как неконтролируемые или угрожающие (Clark, Beck, 2013). Важно мнение Т. Асами и его коллег с точки зрения психобиологического подхода и области нейровизуализации: тревожность можно объяснить недостаточным развитием различных структур мозга, таких как миндалина, двусторонняя инсулярная кора, правая височная извилина, дорсолатеральная и вентролатеральная префронтальная кора, теменная кора и таламус (Asami, Yamasue, Hayano, Nakamura, Uehara, Otsuka, Roppongi, Nishishi, Inoue, Hirayasu, 2009).

Повышенная тревожность в младшем школьном возрасте оказывает деструктивное влияние на характер и уровень учебной мотивации. Опосредовано данное влияние состоянием выученной беспомощности, возникающим как реакция на регулярную неуспешность в решении задач любого содержания (от игровой до учебной). Тревожность, связанная с неуверенностью в себе в силу проживания психотравмирующего опыта, опыта непредсказуемых и неконтролируемых событий, гиперопеки и повышенной тревожности как основной характеристики системы детско-родительских отношений, впервые манифестируя на пороге школьного детства, создает условия для возникновения и укрепления специфической установки на самовосприятие “Я не могу. У меня не получится”, результатом которой является возникновение механизма “замкнутого круга”: чем выше уровень тревоги, тем выше вероятность неуспеха и крепче выучено беспомощное

самоотношение; чем больше ребенок верит в собственную беспомощность, тем выше уровень его тревожности, и, как следствие, выше уровень хронической неуспешности, закрепляющий специфическое восприятие себя как беспомощного (Seligman, 2018; Volkova, 2018).

Проблема школьной тревожности наиболее актуальна в младшем школьном возрасте, когда ведущей деятельностью является учебная. Ребенку важно испытывать чувство собственной умелости, состояние успешности (Erikson, 1996). В ином случае при постоянном переживании школьных неудач мы наблюдаем у ребенка потерю школьной мотивации и постепенное отчуждение от учебного процесса, а также состояние тревоги и негативных переживаний, которые приводят к повышению утомляемости, истощению, к частым соматическим заболеваниям и даже невротоподобным состояниям (Butenko, Anikina, 2022). Кроме того, в младшем школьном возрасте большую роль играет социальный интеллект, способствующий успешной адаптации к различным формам включения в социальную жизнь (Emel'yanova, Kulagina, 2020), не позволяющий развиваться выученной беспомощности, (Volkova, 2018), хронической неуспешности (Venger, 2004).

А. М. Прихожан и вслед за ней С. Ю. Тарасова определяют тревожность как устойчивое личностное образование, предопределяющее поведение и реакции человека достаточно длительное время, и рассматривают ее как проявление защитных механизмов компенсаторного характера, позволяющих человеку адаптироваться в социуме (Prihozhan, 2004; Tarasova, 2016). По мнению А. М. Прихожан, “оптимальный уровень тревожности” имеет адаптивный характер, необходимый для эффективного приспособления к действительности. При этом в ситуациях повышенной трудности тревожность приводит к полной дезорганизации деятельности, к дисфункциональности (Prihozhan, 2004).

Теоретико-методологический анализ современных психологических исследований позволяет сделать вывод о том, что

феномен тревожности ребенка в своих выраженных проявлениях тесно связан с состоянием выученной беспомощности. Одним из признаков формирующейся выученной беспомощности являются нарушения в эмоциональной сфере, если мы говорим о периоде детства, то к таким эмоциональным проявлениям относят повышенную тревожность в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Определению уровня выраженности тревожности, а также выявлению причин, порождающих крайние ее формы, приводящие младшего школьника к дезорганизации в учебной деятельности, и способам психолого-педагогической коррекции посвящено наше исследование.

Постановка проблемы

Симптоматическая помощь оказывается малоэффективной, так как тревога в своей основе часто имеет системные причины. В своей работе мы исследовали школьную тревожность в структуре «Синдрома хронической неуспешности» (далее по тексту – Синдром), предложенной А.Л. Венгером. По мнению А.Л. Венгера, повышенная тревожность ведет к нарушению деятельности, вследствие этого возникает неуспех, который получает негативные оценки со стороны взрослых. Затем неуспех снова порождает тревогу, способствуя закреплению неудач, формируя выученную беспомощность ребенка. Чем дальше, тем труднее становится возможным разорвать этот круг, поэтому неуспешность приобретает статус «хронической». Помимо повышенной тревоги важным условием возникновения Синдрома является достаточно высокая степень социализированности ребенка, установка на исполнительность, послушность, некритическое выполнение требований взрослых, высокая зависимость от их оценки, т.е. некоторая конформность в поведении и переживании, низкий уровень самостоятельности и инициативы (Venger, 2004).

В качестве основных первопричин, запускающих синдром, мы выделили две основные:

– завышенные ожидания родителей, когда реальные достижения не замечаются или оцениваются недостаточно высоко;

– трудности в обучении, вплоть до задержки психического развития у ребенка.

Осмысление проблемы оказания психологической помощи ребенку с признаками тревожности позволило выявить противоречия между: объективно высокой частотой встречаемости тревожности в младшем школьном возрасте и психолого-педагогическими интервенциями симптоматического характера; пониманием важности использования комплексного подхода к диагностике и коррекции тревожности, выученной беспомощности, хронической неуспешности.

Методология

Исследование основано на комплексном подходе, объединяющем нейропсихологический и системно-деятельностный подходы для диагностики и коррекции тревожности. Еще Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия писали о необходимости «проникновения в структуру и законы работы мозга, изучения связей мозга с формированием, развитием, распадом высших психических функций после поражений мозга»; ученые отводили существенное место в психологии изучению мозговых механизмов психики и считали, что эта проблема взаимосвязи психики и мозга и механизмов этой взаимосвязи является тем критическим пунктом, перед которым останавливаются исследования большинства психологов социологического направления (Leont'ev, 1975).

Системно-деятельностный подход к коррекции тревожности предполагает изучение и понимание развития ребенка как становящегося субъекта собственной учебно-познавательной деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, и др.) (Asmolov, 2009).

Мы предположили, что комплексный анализ взаимно обуславливающих и поддерживающих негативный системный механизм причин тревожности позволит

выстраивать комплексную программу психолого-педагогической помощи младшим школьникам с тревожностью, хронической неуспешностью и признаками выученной беспомощности.

Результаты исследования

В исследовании участвовало 102 второклассника средней образовательной школы Красноярска. На первом этапе мы изучили уровень тревожности и трудности в обучении младших школьников. Для исследования нами использованы: анализ продуктов деятельности (Mel'nikova, 2007), методика "Шкала явной тревожности", СМАС (в адаптации А. М. Прихожан), методика нейропсихологической диагностики детей (Cvetkova, 1998), невключенное наблюдение за работой пары "родитель-ребенок", формирующий эксперимент, методы математической статистики (коэффициент Спирмена).

Кроме того, мы посчитали средний балл успеваемости детей за прошедшие 2 четверти (табл. 2).

Обсуждение

По результатам диагностики тревожности мы выделили группу из 40 школьников, которые приняли участие в дальнейшем

исследовании. Для большего понимания выборки детей с очень высоким уровнем тревожности мы провели предварительный опрос педагогов.

1. Общие сведения о ребенке, его семье;
2. Как, на взгляд педагога, проявляется тревожность ребенка, были ли события, которые могли спровоцировать тревожность у ребенка;

3. Какие отмечаются трудности в обучении ребенка.

Из 40 школьников с высоким уровнем тревожности:

– 6 детей (15 % выборки) из семей мигрантов с плохим или с недостаточным знанием русского языка, 5 из них со статусом "ребенок с ОВЗ";

– 30 детей (75 % выборки) имеют различные психофизиологические особенности в развитии, а именно: 16 детей имеют статус "ребенок с ОВЗ" (с пороком сердца, с логоневрозом; 2 ребенка часто болеющие с бронхиальной астмой, 7 детей с речевыми нарушениями, 5 – с задержкой психического развития);

– 2 ребенка (5 % выборки) из семей с низким социальным статусом.

Для выявления трудностей в обучении со всеми школьниками экспериментальной

Таблица 1. Соотношение уровней тревожности у второклассников по Шкале явной тревожности, СМАС (в адаптации А. М. Прихожан)

Table 1. The ratio of anxiety levels in second graders on the Scale of apparent anxiety, СМАС (adapted by A. M. Prihozhan)

Класс/Уровень выраженности тревожности	Состояние тревожности не свойственно	Нормальный уровень	Несколько повышенный	Явно повышенный	Очень высокая тревожность
2 «А»	0	4	3	3	18
2 «Б»	0	4	5	4	9
2 «В»	0	7	6	5	8
2 «Г»	0	7	8	6	5

Таблица 2. Результаты академической успеваемости школьников

Table 2. Results of academic performance of schoolchildren

Средний балл	4,5–5	4–4,5	3,5–4	2,5–3,5
Кол-во детей	5	10	19	6

группы была проведена нейропсихологическая экспресс-диагностика. Несмотря на краткость, экспресс-методика, предложенная Л.С. Цветковой, позволяет исследовать сформированность психической деятельности ребенка и выявить причины, механизмы несформированности тех или других высших психических функций (ВПФ) (Cvetkova, Cvetkov, 2021). Качественный и количественный анализ выполнения заданий школьниками позволил выявить синдромы несформированных высших психических функций, выделить фактор, то есть найти причину проблем психического школьника, проявляющихся в трудностях обучения (там же).

По результатам нейропсихологической диагностики были выявлены следующие факторы по степени их встречаемости у школьников с высоким уровнем тревожности:

1. Нейродинамический фактор: замедленный темп деятельности (ребенок все время не успевает за темпом других детей), либо быстро истощаемый с упрощением задания.

2. Недостаток переработки пространственной информации, в решении квази-пространственных задач и копировании объемных фигур.

3. Трудности обобщения: в зрительном восприятии (фрагментарное копирование фигуры Тейлора); в словесно-логическом мышлении при интерпретации афоризмов, пословиц, выделение смысла рассказа.

4. Фактор произвольной регуляции психических процессов, которая проявлялась в хаотической стратегии действия, в недостатке ориентировочной основы деятельности, ребенок действует методом проб и ошибок.

При этом при выполнении тестов у детей отмечался тревожный эмоциональный фон: страх ошибки, избегание неудачи как отказ от “сложного задания”, переживания при неправильном выполнении и т.д. Недостаток обобщения проявлялся как застревание на деталях, частности, негативных чувствах. Такой ребенок не мог взглянуть на ситуации целостно,

обобщить собственный опыт и переключиться. Состояние тревоги не позволяло ему погрузиться в образы-представления, развернуть их во внутреннем мысленном пространстве, они были упрощенными, линейно-уплощенными. Кроме того, детям с тревожностью не хватало мотивации в преодолении при выполнении заданий, они обреченно соглашались с ошибкой: “У меня все равно ничего не получится”, или с каждой ошибкой начинали больше напрягаться и переживать. Качество выполнения нейропсихологических тестов мы оценивали по балльной системе.

Отметим, что больше половины участников экспериментальной работы испытывают сложности в обучении, а шесть детей – значительные, на уровне неусвоения программы второго класса (табл. 2).

На последнем диагностическом этапе мы провели исследование взаимодействия родителя и ребенка в форме невключенного наблюдения при выполнении ими задания на счет и переключение внимания. Мы не смогли привлечь всех родителей детей нашей экспериментальной группы, в эксперименте участвовало 28 пар: родитель-ребенок.

В отдельном кабинете психолога в течение 30 минут родителю предлагалось поддержать ребенка при выполнении им задания. Инструкция звучала следующим образом: “Поддержите ребенка при выполнении им непростого задания на счет и внимание. Ребенку нужно все время прибавлять цифру 7 (0, 7, 14, 21 и так до 203) и результат записывать на листе, через запятую. Записывать числа нужно по правилам: числа состоят из цифр, например, число 21 состоит из цифры 2 и 1. Цифры могут быть четными (делятся на 2) и нечетными; четные цифры записываем карандашом, вместо нечетной цифры пишем ручкой крестик. Так, 21 мы запишем “2” карандашом, а вместо “1” ручкой напишем крестик. Объясните ребенку задание и поддержите его как считаете нужным при выполнении”.

Если у ребенка есть трудности со счетом, то мы меняли инструкцию и предлагали вместо 7 прибавлять 3, в случае

совсем больших затруднений с учетом прибавлять 1.

При определении критериев наблюдения мы исходили из теории психологии развития Б.Д. Эльконина: “Всякое действие является «обоюдоострым»: одно его «острие» направлено на объект, а другое, в силу самой этой направленности, – на действующего; действие занимает место посредника между «объектом» и «действующим». Претерпевание действующим своего действия является как необходимым и неотъемлемым моментом самого действия, так и источником чувства собственной активности (ощущения действия), т.е. переживания в собственном смысле слова...” (El'konin, 2010). В экспериментальной ситуации мы выявляли, как взрослый соучаствует в этом усилии, “претерпевании ребенка своего действия”, выделяя 2 аспекта: организационный и эмоциональный.

Организационный аспект со-участия в усилии проявляется в том, как взрослый ориентирует ребенка в задании, проясняет понимание через обратную связь; организует совместное удержание внимания при переключении с устного счета на запись числа и на кодирование записи. Такое совместное внимание осуществляется как интериоризация функции управления вниманием: вначале взрослый проговаривает через выстраивание внешних опор-подсказок на листе, образ-опор в мысленном внутреннем пространстве (“представь себе...”), используя регулирующую функцию речи; затем ребенок сам проговаривает вслух, используя данные взрослым опоры-подсказки, и постепенно этот процесс все больше сворачивается во внутреннюю речь ребенка. Такая организующая помощь не должна быть чрезмерной. Однако она должна быть достаточной, чтобы обеспечить поддержку ребенку в преодолении сопротивления в предметном содержании в ходе осуществляемого действия.

Эмоциональный аспект проявляется в том, как взрослый эмоционально поддерживает ребенка. Взрослый может авансом давать ребенку поддержку, представляя его будущий успех, тем самым мотивируя

на преодоление усилий. Другой вариант эмоционального отношения реализуется при неверии в успешность ребенка и проявляется у взрослого либо в стремлении сделать все за ребенка, либо в критике его ошибок. Следует отметить, что определяющим в формировании эмоционального отношения взрослого к действиям ребенка является ожидаемое им видение будущего успешного (или неуспешного) выполнения задания, которое он моделирует в своем представлении.

Показатели наблюдения оценивались нами по условной балльной шкале.

1. Ориентирование ребенка в задании: с получением обратной связи, проявлением понимания (1 балл); формальное отношение без заинтересованности в детском понимании задания (0 баллов).

2. Совместное удержание внимания: взрослый или ребенок проговаривают вслух, используют внешние опоры, помощь взрослого достаточна, но не избыточна (2 балла); помощь взрослого, его подсказки избыточны, ребенку не хватает самостоятельности в выполнении (1 балл); ребенок выполняет самостоятельно, молча, родитель не вовлечен в совместность с ребенком (0 баллов).

3. Со-настроенность во взаимодействии: взрослый со-настроен с ребенком на общий темп деятельности, при необходимости замедляет ребенка: “не торопись, посчитай еще раз...” (1 балл); взрослый задает темпоритм взаимодействия, опережая ребенка в его внутренних процессах, или высказывает нетерпение (0 баллов).

4. Эмоциональный фон взаимодействия: взрослый положительно отзывается на действия ребенка, подбадривает при ошибках (2 балла); взрослый как положительно, так и отрицательно отзывается на действия ребенка или вообще избегает эмоциональных откликов (1 балл); взрослый критикует действия ребенка, высказывает недовольство его ошибками (0 баллов).

По результатам наблюдения мы выделили следующие типы взаимодействия родителя с ребенком в решении задач: отстраненный (0–1 балла), гиперпекающий (2–3

балла), тревожный (3–4 балла) и сотрудничающий (5–6 баллов). Дадим краткую характеристику каждому из выделенных нами типов взаимодействия.

Отстраненный тип взаимодействия.

Как правило, такие родители не совпадали по темпераменту с ребенком. Ребенок может раздражать своей медлительностью или суетливой хаотичностью в поведении, недостатком сообразительности. Родители этого типа признавались в чрезмерной занятости – это означало, что занятия с ребенком не попадают в их жизненные приоритеты. Кроме того, им сложно понимать, принимать ребенка, в сравнении с другими знакомыми им детьми их дети не соответствовали их ожиданиям. В эксперименте родитель быстро терял интерес во взаимодействии с ребенком, не стремился к совместному удержанию внимания и со-настройке с ребенком. При таком типе взаимодействия у родителя больше всего было критических замечаний в сторону ребенка: *“Смотри внимательнее, что пишешь. Сначала думают, потом пишут, а не наоборот”*. В эту группу попало 9 из 28 пар родитель-ребенок. Причем во всех случаях, после серии ошибок, дети расстраивались и отказывались от дальнейшего выполнения задания. Шантаж, угрозы, уговоры со стороны родителей были малоэффективны.

Гиперопекающий тип взаимодействия. Как оказалось, склонные к гиперопеке родители имеют в своем опыте страх потери или нерождения ребенка, например, ребенок с пороком сердца или с бронхиальной астмой, рожденный с помощью нескольких попыток ЭКО и т.д. При возникновении затруднения у ребенка родитель настолько переживает за него, что чрезмерно включается в выполнение задания, объясняя это тем, что задание сложное и один ребенок без помощи взрослого не справится. В нескольких случаях родитель под диктовку говорил ребенку каждое действие, ребенок послушно выполнял. В ходе эксперимента родитель формально объяснял задание ребенку, не добиваясь полного понимания. Совместность удержания внимания, помощь в выполнении задания были избыточ-

ны, не было со-настройки в выполнении. Эмоциональный фон был положительный или нейтральный. Для 8 пар “родитель-ребенок” из 28 было выявлено взаимодействие с избыточной помощью ребенку.

Тревожный тип взаимодействия.

К этому типу мы отнесли 2 варианта детско-родительского взаимодействия. Первый вариант – ребенок своим тревожным стилем речи, поведения очень сильно напоминал родителя: волнительная, сбивчивая речь, с придыханием, беспокойство за возможные ошибки, самооправдание, переживания при ошибках. В ходе эксперимента родитель подробно объясняет ребенку задание, строит совместность в удержании внимания, но из-за собственной тревожности родителю сложно со-настроиться на темп ребенка, родитель расстраивается из-за ошибок ребенка или чрезмерно успокаивает его. Родитель пытается успокоить ребенка, а сам в то же время постоянно вздыхает, внутренне напряжен. Эту группу составили 3 пары “родитель-ребенок”.

Второй вариант – тревожный тип взаимодействия – реализовывался для пар, в которых родители имели сложную личную историю. В этом варианте тревога детей в большей степени проявлялась при необходимости предъявления себя другим, например, при публичных выступлениях, в которых они могли оказаться неуспешными. У ребенка проявлялся страх осуждения, обесценивания, возможного стыда за неудачу. Так, например, выяснилось, что у матери такого ребенка были родители, больные алкоголизмом. Она всегда этого стеснялась, боялась общественного разоблачения и социального осуждения. Она не ожидала, что проблемы у ребенка могут быть связаны с ее переживаниями в прошлом. По ее признанию, в своей речи часто звучат следующие выражения: *“не позорься”*, *“что люди о нас подумают”*, *“скромнее нужно быть”* и т.п. Подобных пар «родитель – ребенок» в рамках данного исследования было 3.

Сотрудничающий тип взаимодействия. Родитель способен доступно объяснить задание, получая обратную связь в понимании задания от ребенка. Они ис-

пользовали внешние подсказки-опоры: *“Можно, где-нибудь напишу правило, а то я сама начинаю путаться, где карандашом, а где ручкой”*, ребенок вслух проговаривал промежуточные результаты действия, родитель терпеливо дождался выполнения задания, подбадривая ребенка. Однако дети зачастую расстраивались из-за сделанных ошибок, они стремились к идеальному выполнению задания.

У всех 5 пар были выявлены семейные трудности. Так, например, в семье с повторным браком и вторым маленьким ребенком, по мнению матери, очень требовательный отчим. Между супругами часто возникают конфликты по поводу воспитания старшего, неродного для мужчины ребенка. В другом случае – родители находятся в состоянии длительного развода и раздела имущества, и ребенок стал нервным и плаксивым.

По результатам наблюдения для выявления связи между показателями тревожности и типом детско-родительского взаимодействия мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Была выявлена обратная отрицательная связь ($-0,70$; $p = 0,01$), которая показывает, что чем выше тревожность младших школьников, тем ниже показатели родительской вовлеченности и поддержки ребенка. Кроме того, выявлена прямая положительная корреляционная взаимосвязь ($0,66$; $p = 0,05$), которая показывает, что чем лучше показатели по результатам нейропсихологического тестирования ребенка, тем выше показатели родительской вовлеченности и поддержки.

Анализ собранных данных позволил обнаружить в стилях детско-родительского взаимодействия признаки специфических паттернов, оказывающих стимулирующее влияние на формирование выученной беспомощности:

- при отстраненном типе взаимодействия игнорирование ребенка в сочетании с критической оценкой результата его деятельности;

- при гиперопекающем – избыточная помощь со стороны родителя, способствующая ограничению инициативы и самостоятельности ребенка;

- при тревожном – чрезмерная бдительность и внимание родителей, ограничивающие проявление самостоятельности ребенка, как следствие, страх ребенка совершить ошибку и получить осуждение.

Оптимальным типом взаимодействия в плане превенции выученной беспомощности является сотрудничающий тип взаимодействия, при котором ребенок имеет возможность выступать равноправным партнером совместности без страха неудач и с ощущением поддержки со стороны участвующего значимого взрослого.

Со школьниками первой и второй групп была проведена дополнительная нейропсихологическая диагностика на уточнение трудностей в обучении, по результатам которой были составлены индивидуальные программы нейропсихологической коррекции. Коррекционные занятия проводились 2 раза в неделю по 45 минут в течение 4 месяцев, причем более выраженная динамика положительных изменений поведения у детей, по мнению педагогов, стала после разъяснительной работы с педагогами и родителями о трудностях обучения ребенка, о важности его эмоциональной поддержки, о необходимости планирования и четкой организации детской жизнедеятельности.

Приведем пример комплексного подхода в работе с ребенком со школьной тревожностью.

Маше 9 лет, она астенического телосложения, нарушение осанки, быстрая истощаемость, с трепетно-волнительной речью. По утверждениям девочки, она никогда не сможет хорошо учиться по математике, всегда будет получать по контрольным работам двойки, у нее никогда не получится решать сложные задачи. Мать девочки имеет схожую с ней нервно-психическую организацию, у нее похожая волнительная, сбивчивая речь, она переживает за школьные трудности дочери. У матери, так же как и у учителя, складывается впечатление, что девочка смирилась с трудностями и не хочет делать усилия по их преодолению, с большим нежеланием занимается дополнительно по математике, ища каждый раз предлог для избегания (“болит голо-

ва”, “сильно устала”, “колет в груди” и т.п.). При этом по другим предметам девочка успешна, у нее каллиграфический почерк, “образцово-показательное” состояние тетрадей, грамотное письмо, широкий кругозор.

По нейропсихологической диагностике у девочки были выявлены следующие симптомы: 1) недостаточность нейродинамического фактора (снижен темп выполнения заданий на праксис, при повышении скорости – сбивается; быстро утомляется, после чего наблюдается снижение внимания и переключаемости); 2) низкий уровень сформированности образного мышления и пространственного восприятия.

Дополнительно к коррекционным занятиям были даны рекомендации.

1. Для повышения общего тонуса соблюдать режим дня, питания; создавать условия для качественного сна, избегать эмоциональных перегрузок. Рекомендуются регулярные прогулки на свежем воздухе, желательно с игровыми видами физической активности, а также занятия танцами или спортом для повышения физической выносливости, что будет способствовать формированию большей эмоциональной устойчивости ребенка.

2. Для снижения тревожности и повышения позитивного эмоционального настроения для педагога было рекомендовано создание для девочки ситуаций успеха, в том числе способствующего ориентированности ребенка на развитие самостоятельности, формированию основ оптимистического стиля атрибуции (“все будет хорошо”, “у меня все получится”). Оценивание по результатам индивидуального прогресса, отмечая позитивные изменения в работах, переводя ошибки в текущие задачи. Накануне контрольных работ по математике давать пробные варианты заданий для домашних тренировок. В случае ошибок в контрольных работах давать ее ребенку для самостоятельного исправления и ставить оценку с учетом исправления.

3. С ребенком была проведена тренировка по изменению категоричных отрицательных суждений “никогда не смогу”,

“ни за что не получится” на позитивные, жизнеутверждающие “я смогу сделать все хорошо”, “я развиваюсь и становлюсь умнее и успешнее” “у меня получается лучше и лучше”, “я молодец”, что напрямую направлено на разрушение выученно беспомощных стереотипов субъективного самовосприятия.

4. Была разработана комплексная коррекционная программа по развитию образного мышления и пространственного восприятия. Кроме того, проводились дополнительные занятия по решению задач по математике.

5. Индивидуальные консультации с родителями ребенка по улучшению их качества взаимодействия.

По результатам коррекционной работы значительно улучшились показатели по диагностике тревожности ребенка и отмечено улучшение успеваемости по математике.

Заключение

1. Комплексный подход к изучению тревожности младшего школьника обеспечивает более тонкую дифференциацию природы тревожности, что позволяет осуществить точечную психологическую интервенцию. Родители и учитель – обязательные участники коррекционного процесса высоко тревожного школьника.

Нейропсихологические и системно-деятельностные подходы обеспечивают комплексность при изучении и коррекции триады “тревожность – выученная беспомощность – хроническая неуспешность”.

2. В ходе коррекционной работы отмечены существенные изменения в первой группе детей: снижение уровня тревожности до более оптимального, повышение успеваемости, уменьшение поведенческого и эмоционального проявления беспомощности.

3. Во второй группе у трех из восьми детей показатели уровня тревожности остались без изменений. Мы не связываем это с низкой результативностью коррекционной программы. Эти школьники были направлены на психолого-медико-педагогическую комиссию для уточнения

варианта адаптивной образовательной программы обучения.

4. Младшие школьники третьей группы дали низкие результаты изменений показателей школьной тревожности. Мы считаем, что школьники, не имеющие трудностей в обучении, могут испытывать тревожность из-за ряда факторов: врожденная конституциональная слабость нервной системы, сложные затяжные семейные конфликты и т.п. Эта группа школьников, на наш взгляд, требует дополнительного исследования.

Таким образом, при работе с тревожностью, выученной беспомощностью и хронической неуспешностью в младшем школьном возрасте важно комплексно подходить как к анализу причин, лежащих в их основе, так и к процессу коррекции. Младший школьный возраст называют “возрастом больших возможностей”, поскольку в воз-

расте от семи до одиннадцати лет содержится значительный потенциал: возможность быть умным; умение находить оригинальные решения различных жизненных (а не только учебных) задач, способность выразить себя; способность проявлять свои чувства и не бояться их, сопереживать, ценить дружбу и доброе отношение окружающих людей; желание быть физически сильным, выносливым, ценить здоровье – свое и окружающих (Razvitie lichnosti rebenka ot semi do odinnadcati, 2010). В этот период легко возникают разного рода барьеры (чаще по вине и с помощью взрослых) в виде высокой тревожности, создающей ощущение хронической неуспешности, и как вариант “спасения” – выученной беспомощности, которые надолго (если не навсегда) перекрывают пути к высоким личностным достижениям.

Список литературы / References

- Adler A. et al. *Innovative technologies in education: theory and practice*. Buenos Aires, Paidós, 1953. 359.
- Arakelov G. G., Lysenko N. E., Shott E. K. Psihofiziologicheskiy metod ocenki trevozhnosti. In: *Psichologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 1997, 2, 102.
- Asami T., Yamasue H., Hayano F., Nakamura M., Uehara K., Otsuka T., Roppongi T., Nihashi N., Inoue T., Hirayasu Y. Sexually dimorphic gray matter volume reduction in patients with panic disorder. In: *Pshychiatry Research: Neuroimaging*. 2009. 173(2). 28–134.
- Asmolov A. G. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya [System-activity approach in the development of new generation standards]. In: *Pedagogika [Pedagogy]*, 2009, 4, 18–22.
- Barlow D. H. *Trevoga i svyazannye s nej rasstrojstva: priroda trevogi i paniki i ih lechenie [Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic]*. New York, Guilford press, 2004. 704.
- Butenko V. N., Anikina M. A. K voprosu o korrekcii shkol'noj trevozhnosti i hronicheskoy neuspeshnosti u mladshih shkol'nikov [On the issue of correcting school anxiety and chronic failure in younger students]. In: *Perspektivy nauki [Prospects of science]*, 2022, 3(150), 117–119. EDN FQGRQH.
- Venger A. L. Struktura psichologicheskogo sindroma [The structure of the psychological syndrome]. In: *Voprosy psichologii [Questions of psychology]*, 2004, 4, 82–92.
- Volkova O. V. Osobennosti vyuchennoj bespomoshchnosti lyudej s raznymi harakteristikami somaticheskogo zdorov'ya: fenomenologiya, tekhnologiya issledovaniya i sistema psichologicheskoy pomoshchi [Features of learned helplessness of people with different characteristics of somatic health: phenomenology, research technology and psychological assistance system]. Diss. ... d.psih.n, special'nost' 19.00.04. 2018. Tomsk, 360.
- Emel'yanova I. V., Kulagina I. Yu. Osobennosti razvitiya social'nogo intellekta v mladshem shkol'nom vozraste [Features of the development of social intelligence in primary school age]. In: *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2020, 12(2), 91–107. DOI:10.17759/psyedu.2020120206 available at: www.psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2020_n2/psyedu_2020_n2_Emelyanova_Kulagina.pdf

- Clark D. A., Beck A. T. *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Paris, Desclee de brouwer, 2013. 992.
- Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality]*. Moscow, Politizdat, 1975, 303.
- May R. *The meaning of anxiety*. New York, W. W. Norton, 1996, 464.
- Mel'nikova M. L. *Risunok «Mat' i ditya» v diagnostike pri-vyazannosti: metodicheskoe rukovodstvo [Drawing "Mother and child" in the diagnosis of attachment: methodological guidance]*. Izhevsk, Ergo, 2007, 216.
- Prihozhan A. M. *Yavleniya, prichiny, diagnostika [Phenomena, causes, diagnostics]*. In: *Shkol'nyj psiholog [School psychologist]*, 08(152), 2004, 28.
- Prihozhan A. M. *Psihologiya trevozhnosti: doskol'nyj i shkol'nyj vozrast [Psychology of anxiety: preschool and school age]*. Sankt-Peterburg, Piter, 2009, 192.
- Razvitie lichnosti rebenka ot semi do odinnadcati [Personality development of a child from seven to eleven]*. Kollektiv avtorov. Moscow, «Rama Publishing», 2010, 1002.
- Seligman M. *The Hope Circuit*. New York, Public Affairs, 2018, 432.
- Tarasova S. Yu. *Shkol'naya trevozhnost': prichiny, sledstviya i profilaktika [School anxiety: causes, consequences and prevention]*. Moscow, Genezis, 2016, 143. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/54340.html>.
- Cvetkova L. S. *Metodika nejropsihologicheskoy diagnostiki detej [Methods of neuropsychological diagnosis of children]*. Moscow, "Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo", "Kogito-centr", 1998, 128.
- Cvetkova L. S., Cvetkov A. V. *Nejropsihologicheskoe konsul'tirovanie v praktike psihologa obrazovaniya [Neuropsychological counseling in the practice of an educational psychologist]*. Moscow, "Izdanie knig kom", 2021, 120.
- El'konin B. D. *Samooshchushchenie. Oposredstvovanie. Stanovlenie dejstviya [Self-awareness. Meditation. The formation of action]*. Moscow, Izdatel'stvo Ergo, 2010, 280.
- Erikson E. *Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]*. Sankt-Peterburg, AST, 1996, 592.
- Freud S. *Complete Works [Obras Completas]*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2008, 230.

EDN: FPMLLA
УДК 378.4

Theoretical Bases and Contents of the Psychology MK to Ensure the Development of Personal Potential of Students in Non-Psychological Training Directions

Olesya V. Volkova, Yuliya G. Yudina
and Marina V. Rostovtseva*

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Received 23.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 08.10.2024

Abstract. The purpose of the work is related to the search for theoretical foundations and determination of the content of the teaching materials “Psychology” to ensure the development of the personal potential of students in non-psychological areas of training. The work methodology is based on the use of a system-activity approach that ensures the development of students’ universal competencies. The results of the work showed that in the educational space of the university there is insufficient development of educational and methodological kits, on the basis of which students could develop planning, building strategies and tactics for their actions in different types of activities and on different materials. We believe that the main criterion for organizing a developmental environment – combination of different types of activities organized by a team of adult professionals together with youth in problem-reflexive, system-activity, age-related approaches and self-determination in them.

Keywords: educational and methodological complex, non-psychological areas of training, activity-based approach, competence-based approach, personal potential, training, students.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Volkova O. V. Yudina Yu. G. Rostovtseva M. V. Theoretical bases and contents of the psychology MK to ensure the development of personal potential of students in non-psychological training directions. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2093–2104. EDN: FPMLLA



Теоретические основания и содержание УМК «Психология» для обеспечения развития личностного потенциала студентов непсихологических направлений подготовки

О.В. Волкова, Ю.Г. Юдина, М.В. Ростовцева

Сибирский федеральный университет

Российская Федерация, Красноярск

Аннотация. Цель работы связана с поиском теоретических оснований и определением содержания УМК «Психология» для обеспечения развития студентов непсихологических направлений подготовки в контексте подготовки высококвалифицированных кадров под потребности рынка труда, в контексте формирования национальной идентичности и обеспечения единства поколений на культурном и ценностном уровне, обеспечения технологического лидерства и суверенитета страны.

Методология работы основана на использовании системно-деятельностного подхода для развития универсальных компетенций студентов; компетентностного подхода для обеспечения применения студентами приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни; обеспечении индивидуального прогресса студентов в образовательном процессе.

Результаты работы показали, что в образовательном пространстве вуза имеется недостаточная разработанность учебно-методических комплексов, в процессе реализации которых на практике студенты могли бы развивать у себя планирование, построение стратегии и тактики своего действия, развивать универсальные компетенции, необходимые для осознания и самоопределения студентов в разных видах деятельности и на разном материале. Результаты работы могут применяться в образовательных организациях для разработки УМК «Психология» для студентов непсихологических направлений подготовки.

Мы полагаем, что основным критерием организации развивающей среды в юношеском возрасте является субъектная позиция участников в пространстве проб, имеющем рамочный характер, сочетание разных видов деятельности, организованных командой взрослых – профессионалов совместно с молодежью в проблемно-рефлексивном, системно-деятельностном, возрастных подходах и самоопределении в них. Современные образовательные программы профессионального высшего образования нацелены в большинстве своем исключительно на передачу знаний, умений и навыков, даже в рамках провозглашаемого компетентностного подхода в высшем образовании.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, непсихологические направления подготовки, деятельностный подход, компетентностный подход, личностный потенциал, обучение, студенты.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Волкова О.В., Юдина Ю.Г., Ростовцева М.В. Теоретические основания и содержание УМК «Психология» для обеспечения развития личностного потенциала студентов непсихологических направлений подготовки. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2093–2104. EDN: FPMLLA

Введение

в проблеме исследования

Текущий период развития социокультурного мира характеризуется рядом тенденций в современном высшем образовании. Среди них особое место занимают риски информационного пространства, препятствующие полноценному развитию студентов: открытый доступ в информационное пространство без ограничений, клиповое восприятие и мышление, отсутствие умения критически анализировать информацию – оказывают деструктивное воздействие на смысловое общение как важнейший фактор психического и личностного развития молодежи.

В программах высшего образования недостаточно представлены практики развития, осмысления, смыслообразования, мышления, коммуникации, саморегуляции и самоконтроля, ориентированные на молодое поколение в теоретическом и прикладных аспектах. Ситуация усугубляется специфическим противоречием, что обществу нужен ментальный фундамент для самоопределения и полноценного продуктивного действия в ситуациях неопределенности, и именно студенческая молодежь может стать таким фундаментом во взаимодействии различных слоев населения и различных поколений (Alekseev, 2023).

Актуализируется вопрос разработки таких учебно-методических комплексов (см. далее УМК) как для студентов психологов, так и для студентов непсихологических направлений подготовки, которые будут вносить весомый вклад в становлении необходимого современному обществу ментального фундамента.

В контексте обозначенных задач и противоречий важно создание методологической базы для разработки УМК «Психология», ориентированных на студентов непсихологических направлений подготовки, для которых изучение дисциплины «Психология» приобретает особую значимость.

Во-первых, актуальность разработки такой дисциплины определяется необходимостью обеспечения условий и реализации целей высшего образования, связанных

с подготовкой высококвалифицированных кадров под потребности рынка труда, формированием национальной идентичности и обеспечением единства поколений на культурном и ценностном уровне, обеспечением технологического лидерства и суверенитета страны.

Кроме того, актуальность разработки учебно-методического комплекса «Психология» для студентов-непсихологов подкреплена следующими нормативными документами:

1. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», в рамках которой человек рассматривается как ключевая фигура устойчивого социально-экономического роста страны и регионов;

2. Ежегодное послание Президента Федеральному Собранию РФ от 21.04.2021, где Президент подчеркнул, что сбережение народа России является высшим национальным приоритетом;

3. Федеральный закон № 323-ФЗ от 21.11.2011 г. «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», где в число обязательств государства входит обеспечение социального благополучия и психологического здоровья граждан;

4. Приоритетный национальный проект в основных социальных сферах до 2030 г. в частности:

– Национальный проект «Демография», включающий такие проекты, как: «Помощь семьям при рождении детей», «Содействие занятости», «Общественное здоровье» и т.п.

– Национальный проект «Образование», включающий такие проекты, как: «Волонтерство», «Патриотическое воспитание», «Выявление талантов», «Престиж рабочих профессий» и т.п.;

– Национальный проект «Наука и университеты», включающий такие проекты, как: «Исследовательское лидерство», «Интеграция» и т.п.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология (Приказ

Министерства науки и высшего образования РФ от 29 июля 2020 г. N 839)

6. Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», участником которой является Сибирский федеральный университет.

Во-вторых, увеличивается роль развития человека и его личностного потенциала, а значит, актуализируется необходимость овладения выпускниками вузов, вне зависимости от образовательной программы, основами психологических знаний, освоения способов продуктивного мышления и коммуникации для продуктивного действия в условиях быстрой технологизации и информатизации.

В-третьих, дисциплина «Психология», ориентированная на широкий круг обучающихся, способна решить ряд просветительских задач: дать студентам общие представления о психологической науке как системе знаний о закономерностях психики, ее особенностях и свойствах.

Основной целью освоения учебной дисциплины «Психология» в разрабатываемом коллективом Сибирского федерального университета в рамках деятельности опорного методического центра по внедрению проекта «ДНК России» является развитие у студентов психологической компетентности в самопознании, в достижении собственной эффективности в контакте с миром и другими людьми, формирование четкой мировоззренческой позиции, применение психологических знаний для решения практических проблем в разных сферах жизнедеятельности.

Концептологические основания исследования

Процессы развития современной студенческой молодежи рассматриваются и отечественными, и зарубежными авторами в связи с такими явлениями, как самодетерминация, самоактуализация, «жизненные ориентации», «ценностные ориентации», «жизненный план», «жизненная модель», «стиль жизни», самореализация, построение жизненной перспективы (Cukerman, Venger, 2010).

Современные исследования сопровождения и развития карьеры молодежью строятся с опорой на тезис о специфике современной социально-профессиональной ситуации, заключающейся в постоянной изменчивости, неустойчивости, непредсказуемости социальных институций, профессий, траекторий успешности личности. К числу таких концепций развития карьеры можно отнести следующие модели: «**proteancareer**» – **многовариантная (поливариативная) карьера** (Polivanova, 1995).

Модель «Proteancareer» (поливариативной карьеры) сосредоточена более на личностно-ценностных, мотивационных аспектах – готовности и способности личности к мобильности в построении жизненного и профессионального пути; тогда как «Borderless» (карьера без границ) подразумевает скорее физически-географическую мобильность. И та и другая базируются на предположении о том, что современная социальная и профессиональная ситуация требует нового подхода к сопровождению развития карьеры молодежи в изменчивом мире. Ключевыми качествами для поливариативного пути построения карьеры являются способности молодежи к саморегуляции, их общая адаптивность, самобытность и ориентация на собственные ценности. Модель «Borderless» (карьеры без границ) основывается на необходимости развития способности личности к преодолению границ, уникальности личных знаний, умений и навыков (Pryor & Bright, 2011).

Многообразие моделей и методов развития карьеры современной молодежи, представленных в зарубежных исследованиях, предполагает необходимость их переосмысления, исследования их эффектов и разработки моделей профориентации для социально-психологических условий современной России (Vinkenburg, Weber, 2012).

Концептуальный контекст современной отечественной психологии высшего образования включает в себя ориентацию на такие подходы, как системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.К. Зарецкий, В.А. Гуружапов и др.), модель интегративного знания (В.Н. Панфе-

ров), моделирование в психологии (В. В. Никандров). Сообразно данным подходам и моделям разработка современного УМК «Психология» для непсихологов позволит решить следующие задачи современного высшего образования:

- обеспечить анализ, синтез и интеграцию знаний студентами в рамках УМК «Психологии» как сквозном и интегрирующем курсе для других дисциплин;
- сопровождать развитие студента как субъекта взаимодействия с собой, с информационным, социокультурным, материальным миром и с другими людьми;
- способствовать развитию у студентов сложных форм мышления, коммуникации, регуляции в разных видах деятельности;
- поддерживать психологическое моделирование в высшем образовании для развития субъектности студентов, посредством погружения их в специально-организованные условия, для развития их универсальных компетенций и их опробования в совместной практике с преподавателями и одноклассниками, что впоследствии сформирует ментальный фундамент современного общества с высокой степенью неопределенности и высокими темпами развития технологий (Guruzharov, 2008).

Постановка проблемы

На основе проведенного выше анализа социокультурного и образовательно-концептуального контекстов развития студенческой молодежи разработка УМК «Психология» для непсихологов должна обеспечивать следующие задачи развития современного студента:

- студент как субъект взаимодействия с собой, с информационным, социокультурным, материальным миром и с другими людьми;
- студент как субъект жизнедеятельности с особыми способностями к адаптации и преобразованию своего бытия, эта «особость» заключена в рефлексии... не просто познавать, а познавать самого себя, не просто знать, а знать, что знаешь» (TeilharddeChardin, 1987);

– студент, который умеет мыслить в разных формах и на различном материале, содержательно работать с информацией, строить коммуникацию, общение, совместность, обладает высоким уровнем саморегуляции и самоконтроля, уметь делать осмысленный выбор в ситуациях неопределенности.

Проблема исследования условий и механизмов такого развития студентов имеет несколько существенных аспектов, если ее рассматривать с точки зрения построения развивающей практики современного высшего образования и необходимых содержательных требований к нему.

Во-первых, проблема разработки учебно-методического комплекса (УМК) по психологии для непсихологов заключается в специфике задач преподавания этой дисциплины в контексте профессиональной подготовки разных специалистов (Fokina, 2014). Базовые основы психологических знаний должны лежать в основе мировоззренческой культуры любого человека, но и значением связи теории и практики пренебрегать нельзя. Более качественно усваиваются знания, практическое назначение которых обучающийся как минимум понимает и представляет, как это сделать. Понимание того, как получаемые знания будут применяться не только в повседневной, но и в профессиональной деятельности, – важное условие высокой мотивации к изучению дисциплины у современных студентов.

Одной из сложностей при разработке УМК «Психология» является удержание системного взгляда на место психологии в системе наук и учет специфики всех направлений и специальностей при наполнении курса содержанием. Таким образом, УМК «Психология» для непсихологов должен быть достаточно гибким и обеспечивать студентов знанием методов решения прикладных проблем, а также курс должен быть ориентирован на те виды деятельности, которыми будут заниматься выпускники учебных заведений сообразно их профилю.

Во-вторых, в настоящее время отсутствует система методологических прин-

ципов и закономерностей преподавания психологии непсихологам. Главная задача преподавания психологии для студентов не профильных специальностей заключается в формировании психологической компетентности, необходимой для успешного выполнения ими своей профессиональной деятельности и использовании психологических знаний в повседневной жизни.

В-третьих, на сегодняшний день отсутствует целостная система подготовки самих педагогов к преподаванию психологии для студентов-непсихологов. Основная проблема данного исследования – поиск ответа на вопрос о том, как максимально результативно и в короткие сроки обеспечить поддержку, организацию и сопровождение процессов развития студентов непсихологических направлений подготовки в рамках преподавания психологии.

Методология

Развитие, жизненный путь становящейся личности и жизненные стратегии студентов и молодежи являются предметом исследований во многих работах отечественных и зарубежных психологов Ш. Бюлер, К. Левина, А. Адлера, Э. Эриксона, В. Франкла, А. Ньюгартена, Э. Деси, Р. Райана, трудах российских исследователей С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, В. Ф. Сафиной, Е. И. Головахи, Д. А. Леонтьева, А. А. Кроника, М. Р. Гинзбурга, Е. А. Демченко и др.

За последние 2 года в мировой науке жизненные перспективы рассматриваются Steiger RM; Stoddard SA; Pierce J (2017); Lyu HC; Huang XT (2016); Bubic A; Krile K (2016); Bubic A; Krile K (2016); Crocetti E; Ragozini G; Sestito LA. В нашем исследовании мы опираемся на следующие методы и подходы:

– системно-деятельностный подход, позволяющий видеть цели высшего образования в виде постановки и решения системы ключевых задач, обеспечивающих развитие универсальных компетенций студентов (Л. С. Выготский; А. Н. Леонтьев; Д. Б. Эльконин; А. Г. Асмолов и др.);

– компетентностный подход, который предполагает применение студентами при-

обретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни. При этом компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через определенную деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.);

– принцип приоритета непрерывности образования, означающий способность самостоятельно работать, учиться и переучиваться в течение жизни (К. Д. Ушинский, М. В. Кларин, Б. Г. Гершунский и др.);

– идея обеспечения качества образования на всех его уровнях, качественное образование рассматривается сегодня с позиций целостности содержания, технологий обучения, методов контроля и оценки результатов на соответствие процессам личностного развития и жизненного самоопределения студентов как субъектов своего жизненного и профессионального пути в соответствии с требованиями современного общества в новых социально-экономических условиях (Д. В. Татьянченко и С. Г. Воровщиков, М. М. Поташник и др.);

– идея индивидуализации, индивидуально-личностного обучения студентов, предусматривающих создание условий для продуктивного развития их личности и индивидуальности в процессе высшего образования (И. С. Якиманская, В. В. Сериков и др.).

Обсуждение

В ситуации постоянной неопределенности в разных сферах современного общества, разнообразных кризисов и конфликтов требуется психологическая подготовка студентов для их успешной самореализации в современном обществе. Сегодня человек становится автором своей индивидуальной образовательной программы развития, успешность реализации которой обеспечивает его профессиональное будущее. Важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Юношеский возраст – критически важный период для оформления мировоззрения, представлений о себе и социальном взаимодействии. Большая часть новаций привносится в общество и культуру молодежи. Соответственно, акт развития в студенческом возрасте – это стремление и достижение идеальной формы успешности в его опережающем существующее общество понимания (El'konin, 2000).

Формирование жизненных стратегий представителей различных групп молодежи в современном мире осложняется двумя обстоятельствами: с одной стороны, удлинение периода взросления не позволяет студентам опробовать и осмыслить свои склонности и способности в какой-либо практике, с другой – стремительные изменения общества приводят к невозможности прогнозирования профессиональных качеств, умений и навыков, которые должны развиваться в процессе взросления, выстраивания личностного и профессионального развития. В ситуации постоянной неопределенности в разных сферах современного общества, разнообразных кризисов и конфликтов требуется особая подготовка студентов для их успешной самореализации в современном обществе (Vasil'eva, 2017).

Актуальным становится формирование универсальных компетенций студентов в образовательном процессе и пространстве вузов, а именно способности ставить и решать задачи развития на разном материале и в разных ситуациях, продуктивно разрешать конфликты, вести переговоры и уметь договариваться, учитывая интересы сторон, ресурсы и контекст, работать в команде, в диалоге с другими, с другим культурным миром, представленным наукой, искусством, сохраняя свою национальную и личностную идентичность (Rubcov, 2010).

Интегрирующей целью студенческого возраста должно стать достижение успешности в создании Нового, в том числе и себя как нового взрослого, современного человека и как профессионала будущего того или иного уровня (Cukerman, Venger, 2010).

Дисциплина «Психология» дает студентам общие представления о психоло-

гической науке как системе знаний о закономерностях психики, ее особенностях и свойствах, является определяющей в формировании психологической культуры личности, понимании специфики психологии, ее направлений. УМК «Психология» для непсихологов должен быть спроектирован как деятельностная практика развития у студентов особого набора универсальных компетенций, имеющих отражение в учебной самостоятельности, навыках коммуникации, направленности на саморазвитие и сформированности рефлексивного мышления (Fokina, 2014).

Возникает вопрос о том, в каком виде деятельности студентов – юношей и девушек – могут формироваться указанные выше компетенции? Целесообразно рассмотреть такой вид деятельности, в котором будут решаться задачи достижения интегрирующей цели развития в студенческом возрасте.

Формат работы и методические подходы: в контексте решения обозначенных проблем и противоречий наиболее эффективными представляются деятельностный и компетентностный подходы как организация преподавателями совместно со студентами процессов развития у них универсальных компетенций для построения эффективной жизненной и профессиональной стратегии в соответствии с современными профессиональными стандартами высшего образования (Belokonova, Ermakov, YUdina, 2012).

Организация обучения в других современных форматах способна расширить возможности упомянутых подходов: электронный курс (Moodle, e-learning), мастер-классы, семинары, тренинги, коучинг, смешанные формы обучения (сочетание с преподавателем онлайн-обучения), менторство, нетворкинг, «кейс-стади», что позволяет приобретать практические навыки и умения, успешно адаптироваться к изменениям в разных сферах жизни и обеспечивать качественное освоение будущей профессиональной деятельности (Novikov, 2005).

Исходя из поставленной выше цели УМК «Психология» для её достижения

в рамках прохождения дисциплины мы определяем следующие задачи:

Создать условия для формирования и укрепления традиционных ценностей современного российского человека (многопоколенная многодетная семья, патриотизм, трудолюбие, служение общечеловеческим ценностям и т.д.) посредством повышения культуры психологического мышления.

Способствовать формированию понимания механизмов функционирования психики на различных этапах взрослости, гражданского и профессионального становления.

Способствовать развитию у студентов субъектной позиции через изучение законов группового взаимодействия, понимающей коммуникации, способов разрешения конфликтов и психологии лидерства; способности брать ответственность за собственное жизнеосуществление в ситуациях неопределенности.

Содействовать сохранению и поддержанию психического здоровья, освоению эффективных стратегий самопознания, психологических основ саморегуляции, самообразования, самовоспитания и самоактуализации человека.

Задать образцы активного и ответственного поведения в области сохранения и приумножения семейных ценностей, продуктивных общественных отношений.

В результате освоения дисциплины должны быть сформированы следующие универсальные компетенции:

1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1).

2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (УК-2).

3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3).

4. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6).

В соответствии с полученными компетенциями обучающийся должен быть готов к участию в решении комплексных задач в областях производства и хозяйственной деятельности, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению и осуществлять виды профессиональной деятельности в соответствии с профессиональными стандартами. Постановка задач, решаемых в ходе преподавания учебной дисциплины «Психология», проводится в соответствии с ориентацией выпускников университетов на работу по выбранному направлению подготовки (специальности).

Сообразно выбранной нами методологии в табл. 1 мы определяем индикаторы развития у студентов универсальных компетенций в рамках УМК «Психология».

В качестве фонда оценочных средств для принятых универсальных компетенций и их индикаторов предполагается разработка и апробация следующего фонда учебно-методических средств:

– учебно-методическое пособие для обеспечения процессов развития сложных форм мышления, коммуникации, регуляции и контроля сложных форм деятельности (включая проектную) в процессе работы с системой понятий, научных суждений и применения их на практике в рамках лекционных занятий;

– рабочая тетрадь для организации групповой работы студентов совместно с преподавателями на практических занятиях с целью формирования универсальных компетенций, требующих практических умений, понимаемых как умений применять теорию на практике, как на материале дисциплины, так и на междисциплинарном материале;

– рабочая тетрадь для самостоятельной работы студентов для обеспечения процессов саморазвития студентов с опорой на вышеуказанную систему универсальных компетенций и их индикаторов;

– учебник с открытыми и поисковыми заданиями для студентов, требующими продуцирования и применения теоретических знаний на разном материале и разных

Таблица 1. Универсальные компетенции и их индикаторы в рамках реализации УМК «Психология» для непсихологических специальностей

Table 1. Universal competencies and their indicators within the framework of the implementation of the UMK "Psychology" for non-psychological specialties

Категория (группа) компетенций	Код и наименование компетенции
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач Индикаторы: – знает, понимает, применяет основные психологические понятия в их отношении к другим понятиям и на разном предметном материале – формулирует обоснованные научные суждения в процессе постановки и решения нестандартных психологических задач (кейсов, ситуационных задач, дивергентных задач, проектных задач и др.) – знает, понимает и применяет научную литературу в самостоятельной работе
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений Индикаторы: – самостоятельно и совместно с другими выявляет и анализирует проблемные ситуации на учебном и профессиональном материале – на основе проведенного анализа ставит проектную задачу и определяет пути ее решения с учетом рисков, правовых норм, контекстов, ресурсов и ограничений участников – реализует проект и защищает результаты в экспертном сообществе
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде Индикаторы: – моделирует и управляет коммуникацией в рамках постановки и решения учебных, проблемных, поисковых, творческих, исследовательских др. задач – содержательно и безоценочно относится к мнению оппонентов – продуктивно действует в информационных полях, социальных сетях, в работе с новой информацией
Самоорганизация в развитии (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни Индикаторы: – самостоятельно планирует и управляет своей деятельностью во времени – осуществляет выбор конструктивных стратегий действия в трудных ситуациях – содержательно оценивает как свои интересы, цели, ресурсы, ситуативный контекст, так и другого человека

условиях, включая междисциплинарный материал);

– хрестоматия с материалами научных источников для самостоятельного содержательного анализа и применения студентами в процессе их учебной деятельности и в процессе работы с учебником и рабочими тетрадями.

Для открытия и освоения студентами теоретических знаний необходимо

прохождение студентами таких уровней умственных действий, как продуцирование и употребление знаний на разном материале и в разных условиях. Воспроизведение знаний как действие по готовым правилам и алгоритмам является опорным и осмысленным только при условии их использования в процессе продуцирования и применения новых знаний. Например, проблема широко известной таксономии Б. Блума

в том, что в ней обозначено и раскрыто содержание умственных действий для работы со знаниями, но их последовательность и взаимосвязи не выстроены, что дает риск не сформировать заявленные в таксономии действия. В современном обучении процесс обучения теоретическим знаниям должен быть перевернут – через создание нового знания и в процессе его открытия студенты начинают понимать, запоминать и применять нужную информацию в разных ситуациях и на разном материале.

Нами были определены в рамках УМК следующие уровни работы студентов с теоретическими знаниями:

- продуцирование теоретических знаний – открытие студентами базовых понятий психологии и их взаимосвязей, а не получение их в готовом виде, через разные способы работы с информацией – анализ информации, представленной в разном виде, сопоставление информации, выявление общих и различных свойств объектов, абстрагирование и выявление существенных свойств объектов изучения, отображение свойств объектов в схемах, текстах и др.

- применение теоретических знаний на разном материале и в разном контексте – работа с умозаключениями, включающими понятия и содержащими противоречия, фиксация противоречий и поиск их разрешения посредством дедукции, индукции, аналогии и законов формальной логики, решение ситуационных задач с опорой на известные понятия и закономерности на междисциплинарном материале.

На первом уровне студент применяет открытое им понятие в другой мыслительной деятельности (анализ, сравнение, синтез понятий). На втором, более сложном уровне студент может применить и построить связи данного понятия с другими понятиями (обобщение и система понятий). На третьем – студент свободно пользуется системой понятий как ресурсом для постановки и решения различных учебных, профессиональных и жизненных задач на разнообразном предметном материале.

Для освоения практических умений в составе универсальных компетенций

предложены определенные уровни их развития:

- ознакомительный уровень освоения практических умений, например, иметь представления о способах решения конфликтов, как деструктивных, так и продуктивных;

- пользовательский уровень освоения практических умений, например, уметь анализировать конфликтную ситуацию с точки зрения целей и интересов сторон, ресурсов и контекста взаимодействия;

- конструктивный или творческий уровень освоения практических умений, например, уметь моделировать варианты продуктивного разрешения конфликтного взаимодействия с опорой на проведенный анализ конфликта (цели сторон, ресурсы и контекст), рефлексивно опробовать их на практике в процессе постановки и решения учебно-профессиональных, игровых и др. задач.

Заключение

Таким образом, на основе проведенного анализа современных тенденций в развитии общества и высшего образования, а также анализа основополагающих работ из психологической, психолого-педагогической литературы по развитию современных студентов можно сделать следующие выводы по теоретическим основаниям и содержанию УМК «Психология» для студентов непсихологических направлений подготовки:

- существует явная необходимость становления в юношеском возрасте действия жизненного планирования, построения стратегии и тактик своего действия в разных сферах жизненного, личностного и профессионального самоопределения, а также развитие других универсальных компетенций, представленных в стандарте ФГОС ВО. Однако существующие в настоящий момент содержание и методы обучения юношей/девушек не работают на данную цель, по-прежнему создаются условия для несамостоятельного, исполнительского поведения и действия юношей и девушек в академически-выстроенном, преимуще-

ственно монологическом, образовательном пространстве вузов;

– действие планирования перспективы, построения стратегии и тактики сложно для выделения и изучения, что обусловлено его тесной включенностью в другие процессы, существованием множества различных определений самого понятия в зависимости от того, в рамках какого психологического направления, теории или концепции оно рассматривается, а также со скрытостью данных действий от непосредственного наблюдения, что требует проведения тщательного содержательного анализа образовательных и рабочих программ вузов, деятельности по их реализации со студентами, в которых это действие планирования перспективы и осмысления себя может быть встроено и станет возможным достижение целей развития юношей и девушек в реальной образовательной практике высшего образования;

– в образовательном пространстве и процессах вуза имеется недостаточная разработанность психологического и педагогического инструментария, рабочих и образовательных программ, учебно-методических комплектов, на материале которых и в процессе реализации их на практике студенты могли бы развивать

у себя планирование, построение стратегии и тактики своего действия, развивать универсальные компетенции, необходимые для осознания и самоопределения студентов в разных видах деятельности и на разном материале, а также преподаватели могли осуществлять мониторинг такого развития и личностного становления студентов в освоении профессии;

– основным критерием организации развивающей среды в юношеском возрасте является субъектная позиция участников в пространстве проб, имеющем рамочный характер, сочетание разных видов деятельности, организованных командой взрослых – профессионалов совместно с молодежью в проблемно-рефлексивном, системно-деятельностном, возрастных подходах и самоопределении в них, получения нового опыта и рефлексии совместно со взрослыми – профессионалами, получение общественно значимых и личностно значимых творческих продуктов, получивших экспертное признание, однако принятые современные образовательные программы профессионального высшего образования нацелены в большинстве своем исключительно на передачу знаний, умений и навыков, даже и в рамках провозглашаемого компетентностного подхода в высшем образовании.

Список литературы / References

Alekseev N. G. Zametki k sootnosheniyu mysledeyatel'nostiisoznaniya [Notes on the relationship between mental activity and consciousness]. In: *Voprosymetodologii [Methodological issues]*, 2023, 1, 3–8.

Belokonova A. V., Ermakov S. V., YUdina YU.G. Obrazovatel'ny eusloviy ainiciaciii podder zhki produktiv nogodejstviya podroztka v hudozhestvenno-esteticheskikhpraktikah [Educational conditions for initiating and supporting a teenager's productive action in artistic and aesthetic practices]. In: *Pedagogikarazvitiya: posrednicheskaya funkciya i posrednicheskoe dejstvie obrazovani: Materialy 18-j nauchno-prakticheskoykonferencii*. Krasnoyarsk: Sibirskijfederal'nyjuniversitet, 2012, 243–255.

Cukerman G. A., Venger A. L. Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti [Development of educational independence]. Moscow, OIRO, 2010, 432.

Ginzburg M. R. Psihologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya [Psychological content of personal self-determination]. In: *Voprosypsihologii[Psychology issues]*, 1994, 3, 43–52.

Guruzhapov V. A. Problema razvitiya professional'nyh kompetenci j budushchih specialistov [The problem of developing professional competencies of future specialists]. In: *Problemy psihologii vyshej shkoly [Problems of higher school psychology]*, 2008, 2, 5–8.

Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental learning theory]. Moscow, IN-TOR, 1996, 544.

El'konin B. D. Celi, sodержanie i organizacionnye formy podrostkovej shkoly (po itogamseminarov) [*Goals, content and organizational forms of the teenage school (based on the results of the seminars)*]. Moscow, MARO, 2000, 24.

Novikov A. M. Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti [*Methodology of educational activities*]. Moscow, Egves, 2005, 176.

Pryor R, Bright J. Order and chaos: A twenty-first century formulation of careers. In: *Australian Journal of Psychology*, 2011, 55, 121–128.

Polivanova K. N. Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta [*Psychological content of adolescence*]. In: *Voprosy psichologii* [*Psychology issues*], 1995, 1, 20–26.

Rostovceva M. V., Lutoshkina V. N., Koreneva V. V., CHistohina A. V., Klimuk YU. V., Grishina G. V. Svyaz' rovnaya refleksi i samoreguljatsii u pedagogov obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [*Relationship between the level of reflection and self-regulation among teachers of general education institutions*]. In *Psihologiya i psichotekhnika* [*Psychology and psychotechnics*], 2022, 4, 101–118.

Rubcov V. V. Reforma pedobrazovaniya ne terpit promedleniya [*Teacher education reform cannot be delayed*]. In: *Vesti obrazovaniya* [*News of education*], 2010, 8. 47–67.

Shchedrovickij P. G. Ocherki po filosofii obrazovaniya [*Essays on Philosophy of Education*]. Riga, Pedagogicheskij centr «Eksperiment», 1993, 156.

TeilharddeChardin P. Fenomencheloveka [*Human phenomenon*]. Moscow, Nauka, 1987, 239.

Vasil'ev V. G. Konceptiya prikladnogo bakalavriata [*Concept of applied bachelor's degree*]. Krasnoyarsk: Sibirskij Federal'nyj universitet, 2011, 22–32.

Vasil'eva N. P. Dinamikay unosheskogo vozrasta [*Dynamics of adolescence*]. Krasnoyarsk: Sibirskij Federal'nyj universitet, 2017, 157.

Vinkenburg C. J., Weber T. Managerial career patterns: A review of the empirical evidence. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2022, 3, 592–607.

Fokina I. V. Innovacionnye aspekty v prepodavanii psichologii «nepsichologam» [Innovative aspects in teaching psychology to «non-psychologists»]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [*Prospects for science and education*], 2014, 1, 224–229.

EDN: AVGIDD
УДК 159.9.075

Psychological Factors of Youth Migration Behavior: A Theoretical Review

Marina V. Rostovtseva*, Dmitry O. Trufanov
and Olga V. Vasilyeva

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Received 29.07.2024, received in revised form 31.07.2024, accepted 11.10.2024

Abstract. The purpose of the study is to find theoretical grounds for determining the psychological factors of youth migration behavior for their further systematization. An overview of some psychological theories that study the psychological factors of migration is presented. The activity-based and system-activity-based approaches include an analysis of the active essence of a person, the system and structure of human activity and their influence on a person's construction of the trajectory of his or her life activity. The results of the work showed that the socio-psychological factors of young people's migration behavior can be divided into 2 groups: subjective (discrepancy between values and their availability, features of the value-semantic sphere of the individual) and objective (the influence of socio-cultural patterns of behavior, the desire to imitate elite strata of the population when they choose the strategy of migrating to other regions; striving for something new, the desire to diversify their leisure time).

Keywords: youth, migration behavior, psychological factors of migration behavior of young people, value orientations, social attitudes, activity of the theory of migration behavior.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Rostovtseva M. V., Trufanov D. O., Vasilyeva O. V. Psychological factors of youth migration behavior: a theoretical review. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2105–2115. EDN: AVGIDD



Психологические факторы миграционного поведения молодежи: теоретический обзор

М.В. Ростовцева, Д.О. Труфанов, О.В. Васильева

Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, Красноярск

Аннотация. Цель исследования связана с поиском теоретических оснований для определения психологических факторов миграционного поведения молодежи для их дальнейшей систематизации. Представлен обзор некоторых психологических теорий, которые исследуют психологические факторы миграции.

Деятельностный и системно-деятельностный подходы включают анализ деятельной сущности человека, системы и структуры человеческой деятельности и их влияние на построение человеком траектории своей жизни. Результаты теоретического анализа показали, что социально-психологические факторы миграционного поведения молодёжи можно разделить на 2 группы: субъективные (ценности и субъективное благополучие; рассогласование между ценностями и возможностями, особенности ценностно-смысловой сферы личности) и объективные (влияние социально-культурных образов поведения, стремление к подражанию элитарным слоям населения в случае, когда они выбирают стратегию мигрировать в другие регионы; стремление к новому, желание разнообразить свой досуг).

Ключевые слова: молодежь, миграционное поведение, психологические факторы миграционного поведения молодежи, ценностные ориентации, социальные установки, деятельность, теории миграционного поведения.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Ростовцева М. В., Труфанов Д. О., Васильева О. В. Психологические факторы миграционного поведения молодежи: теоретический обзор. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2105–2115. EDN: AVGIDD

Введение в проблему исследования

Актуальность исследования вопросов миграции в России и за рубежом определяется необходимостью сохранения и приумножения человеческого капитала на территории государства в целом и отдельных ее регионов в частности. Человеческий капитал является одним из ключевых ресурсов развития территорий. Без квалифицированных специалистов, готовых к работе в условиях той или иной территории, ни один из регионов страны не сможет реализовать свой потенци-

ал, успешно развиваться и функционировать (Zajkov, Tamickij, Zadorin, 2016).

Миграция населения уже несколько столетий является предметом дискуссий среди экономистов, социологов, демографов.

В психологии как науке демографические вопросы не являются предметом специального самостоятельного изучения, хотя, безусловно, психологические знания применяются при изучении многих вопросов демографии, в том числе для объяснения причин миграционного поведения. Тем не менее основные подходы к изучению миграции заложены

в трудах М. Вебера, К. Маркса, Г. Зиммеля, Т. Парсонса и многих других ученых. Большой вклад в процесс становления и развития теории миграции внесли такие исследователи, как Ф. Буссе, В. Вошинин, Г. Гинс, А. Исаев, А. Кауфман и другие.

На сегодняшний день аналитики выделяют пять основных групп причин международной и локальной миграции населения:

- экономические;
- социальные;
- культурные;
- политические;
- военные (Каа, van de D, 2002).

Как видно из представленного перечня факторов, психологические факторы миграционного поведения не выделяются в отдельную группу, хотя их изучение предполагается в группе социальных причин миграционного поведения.

Исследование факторов миграционного поведения молодежи актуально с точки зрения решения проблем социальной напряженности, сохранения населения; здоровья и благополучия людей, обеспечения устойчивого роста численности населения. В этой связи в Красноярском крае начал работу Центр демографии и развития человеческого капитала (далее – Центр демографии), созданный при Сибирском федеральном университете.

Центр демографии создан в соответствии с Концепцией развития демографической политики РФ до 2025 года, утвержденной Президентом РФ от 09.10.2007 г. № 1351, Национальным проектом «Демография» (Федеральный проект «Содействие занятости»), Стратегией социально-экономического развития Сибирского федерального округа до 2035 года (утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации 129-р от 26.01.2023 г.), где в качестве одного из вызовов развития региона указана проблема сокращения населения (за последние 30 лет население Сибири сократилось на 8,6 процента, или на 1,8 млн человек); Стратегией социально-экономического развития Красноярского края до 2030 г. (утв. Постановлением Правительства Красноярского края № 647-п

от 30.10.2018 г.), где в качестве целевого ориентира в развитии края указано формирование условий для существенного укрепления и развития человеческого потенциала края как основы всех экономических и социальных преобразований и перехода на траекторию устойчивого демографического роста в регионе; был разработан настоящий проект: «Центр демографии и развития человеческого капитала».

Актуальность создания Центра демографии и развития человеческого капитала связана с необходимостью экспертного, административного, научного, образовательного сопровождения процессов улучшения демографических показателей и прироста человеческого капитала в Красноярском крае.

В настоящий момент Центр демографии осуществляет свою деятельность в рамках организации и проведения трех направлений исследований:

- 1) «Молодежь Красноярского края: ценности, жизненные траектории, образ будущего»,
- 2) «Социальный портрет абитуриента, студента и выпускника Сибирского федерального университета»,
- 3) «Факторы миграционной подвижности российской молодежи и размывания молодежного капитала Красноярского края».

Представленные в настоящей статье данные – результат работы по третьему направлению в рамках деятельности Центра демографии.

Концептологические основания исследования

На протяжении десятилетий исследователи разработали множество теорий и моделей миграции. Среди них можно выделить три крупных направления (как в отечественной, так и в зарубежной литературе) (Vyacheslavov, 2015).

1. Экономические модели (например, теория выталкивающих и притягивающих факторов миграции, теория человеческого капитала). Экономический подход к исследованию миграции объясняет миграцию как перемещение индивида с целью улуч-

шения своего материального положения. Согласно этому подходу миграция возникает в результате различий в заработной плате, уровне безработицы, доступности образования и других различий между территориями.

2. Социологические модели (теория социального капитала, сетевые теории миграции). Социологический подход рассматривает миграцию как социокультурное явление, связанное с поиском лучших возможностей для самовыражения и самореализации. По мнению социологов, миграционное поведение определяется не только экономическими, но и социокультурными факторами, такими как культурные различия, языковой барьер, интеграция в новое общество и т.д. Здесь можно отдельно выделить политический подход к изучению миграционного поведения, согласно которому миграция является следствием политических событий, конфликтов, изменений в миграционной политике государства.

3. Интердисциплинарные модели (теория мировых систем, транснациональные подходы и др.) представляют собой сочетание нескольких теоретических подходов, которые позволяют рассмотреть миграцию с разных точек зрения. Интердисциплинарный подход к изучению миграции позволяет объединить различные теоретические подходы и методы исследования для более полного понимания процесса миграции. Такой подход помогает учитывать не только экономические и политические факторы, но и социальные, культурные и психологические аспекты миграции. Так, например, теория мировых систем (World Systems Theory), разработанная И Валлерстайном (Wallerstein, 1974), утверждает, что мир разделен на центр и периферию, где центр контролирует ресурсы и власть, а периферия подчинена центру. Миграция в рамках этой модели рассматривается как результат неравномерного распределения ресурсов и власти между странами. Транснациональные подходы (Transnational Approaches) представляют собой набор методов исследования, которые направлены на изучение взаимодействия мигрантов со своими

родными странами после переезда. Эти подходы помогают понять, как мигранты сохраняют связь с родиной, поддерживают отношения с родственниками и друзьями, участвуют в общественной жизни обеих стран. Транснациональные подходы также позволяют изучить влияние миграции на развитие экономики и социальной сферы как в стране происхождения, так и в стране назначения.

Психологические подходы к пониманию миграционного поведения проявлены в некоторых концептах, которые пытаются описать взаимосвязь миграции и психологического благополучия, психологического здоровья личности.

Среди традиционных психологических теорий, описывающих миграцию, можно отметить следующие:

- Теория страдания (горя) или лишения (утраты). Согласно ей в результате миграции неизбежно происходит разрушение привычных социальных связей, длительная разлука с близкими, потеря положения, имущества. Это может вызвать негативные реакции, подобные переживанию страдания или горя.
- Теория селективной миграции. Основана на неodarвиновских идеях. Исходит из тезиса, что лучше в новой культуре будут адаптироваться те индивиды (и соответственно, у них будет меньше проблем с психическим здоровьем), которых не «отбраковывает» естественный отбор.
- Теория ценности ожиданий. Постулирует, что адекватность ожиданий мигрантов, связанных с переменой места жительства, прямо влияет на их адаптацию: чем ниже эти ожидания, тем больше вероятность того, что они исполнятся, а следовательно, больше шансов успешной адаптации.
- Теория социальной поддержки. Согласно этой теории в результате миграции «рвутся» значимые для человека социальные и эмоциональные связи, что деструктивно влияет на его психическое здоровье.
- Теория ценностных различий. Причины и глубина трудностей, переживаемых человеком в процессе адаптации, зависят

от количества и качества различий в ведущих ценностях между культурами выхода и поселения (Grіsenko, 2017).

Таким образом, психологические теории в контексте изучения миграционного поведения описывают миграцию как сложный процесс, который оказывает влияние на множество психологических аспектов жизни мигрантов. Каждый человек уникален, и подход к адаптации может различаться, но психологическая поддержка и обучение могут быть важными инструментами в этом процессе.

Постановка проблемы

Как показывают многочисленные исследования, психологические и социально-психологические факторы миграционного поведения молодежи являются малоизученными к настоящему моменту. Вместе с тем есть достаточно оснований утверждать, что психологические факторы миграционного поведения являются проникающими и опосредуют влияние всех иных факторов, влияющих на формирование миграционных проектов и принятие миграционных решений. Как отмечает Х. Де Хаас, решение о миграции принимается под влиянием двух групп факторов: 1) индивидуальных стремлений людей, обусловленных личными обстоятельствами и стремлениями, 2) возможностей, связанных с заданным набором структур, в которые включен индивид (de Naas H., 2021). Индивидуальные стремления людей выражают их личностные особенности, психологические характеристики, субъективное осмысление индивидуального опыта. Таким образом, индивид не является ни пассивным агентом, автоматически реагирующим на влияние структур, ни субъектом, действующим исходя из собственной детерминации, не зависящей от внешних факторов. Такое понимание факторов миграционного поведения ставит под сомнение универсальность объяснений миграции со стороны теорий, утверждающих ведущую роль внешних факторов миграции. Так, экономические теории, утверждающие сравнительную экономическую депривацию в качестве ве-

дущего фактора миграции, не дают ответа на вопрос о том, почему под влиянием сниженного уровня материального благополучия одна часть жителей региона принимает решение о миграции, в то время как другая часть при прочих равных условиях остается неподвижной. Ответ на этот вопрос может дать психологический подход к анализу факторов миграции. Он открывает возможности для изучения индивидуального восприятия, воли, субъектности, опыта, психологической готовности и других феноменов, сквозь призму которых индивид воспринимает материальные условия своей жизни. Исследования показывают, что такое восприятие имеет различия в разных социально-демографических, территориальных, профессиональных, этнических и других социальных группах.

Примером, иллюстрирующим обсуждаемую проблему, может служить вопрос об экономическом стимулировании репродуктивного поведения населения. Почему под воздействием мер экономической поддержки деторождения часть семей принимает решение о деторождении, другая часть таких решений не принимает? Как отмечает А.И. Антонов, материальное стимулирование непосредственно не влияет на потребность семьи в детях (Antonov, 2010). Государственные программы материальной поддержки семей создают дополнительные условия для реализации уже имеющихся установок на деторождение, не формируя новых, поэтому, по мнению А.И. Антонова, их нельзя считать активизацией демографической политики как таковой. Исследования показывают, что такие факторы, как высокий уровень дохода, субъективная оценка уровня жизни как высокого, стабильность имеющейся работы, удовлетворенность жилищными условиями, во многих случаях не являются определяющими при планировании будущих детей (Germanova, 2017). Это может свидетельствовать о влиянии на репродуктивные намерения индивидуально-психологических факторов, исследованию которых в настоящее время уделено относительно немного внимания ученых (Chizhikova,

Serebryanskaya, Loskutova, 2022). Данная проблема усугубляется тем, что во множестве исследований миграционного поведения преобладает парадигмальный подход к исследованию факторов миграционного поведения молодежи, что приводит к отсутствию универсального набора факторов, делающих возможным системное описание причин миграции, а это создает препятствие к пониманию роли и места психологических факторов в общей системе факторов миграции.

Кроме того, большую сложность представляет открытость теоретической модели, предполагающей разные конфигурации факторов для разных регионов, разных категорий молодежи. В один и тот же момент времени и в одном и том же географическом и национальном контексте миграция представляет собой социально дифференцированный процесс; поэтому разные теории, в том числе описывающие психологические факторы миграции, вероятно, будут иметь разную степень применимости к разным профессиям, навыкам, доходу, классу или этническим группам.

Таким образом, основная проблема данного исследования предполагает ответ на вопрос о том, какие психологические, социально-психологические факторы оказывают влияние на миграционное поведение и какова их роль и место в общей системе факторов миграции населения.

Методология

Методологию исследования составили комплексный (Б.Г. Ананьев), системно-структурный (В. А. Ганзен) подходы, согласно которым существенную роль в условиях миграции играют структура и социально-психологические факторы субъективного благополучия личности. Данные подходы позволяют рассмотреть миграционные факторы комплексно, в единстве субъективных и объективных причин миграционного поведения человека.

Согласно частным концепциям субъективного благополучия (Л.В. Куликов, Р.М. Шамионов, Е.Б. Весна и О.С. Ширяева и др.) деятельность человека сопровожда-

ется его осознанным и активным участием в собственном саморазвитии как качественном, необратимом изменении его личности. Исходя из этого, человек выбирает те или иные формы поведения, которые позволяют ему управлять собственным саморазвитием и которые позволяют ему достигать наилучшего результата. С этой точки зрения мотивы миграционного поведения лежат в плоскости выбора стратегии жизнетворчества через управление своими событиями жизни (Shamionov, 2023).

Деятельностный и системно-деятельностный подходы к миграции предполагают всестороннее комплексное изучение этого явления. Они включают анализ деятельной сущности человека, системы и структуры человеческой деятельности и их влияние на построение человеком траектории своей жизнедеятельности. Согласно системно-деятельностному подходу, позволяющему видеть цели деятельности в виде постановки и решения системы ключевых задач, направленных на удовлетворение потребностей, факторами миграционного поведения является стремление к самостоятельному их удовлетворению, что ведет к универсальному развитию человека в направлении количественных и качественных изменений его личности. (Л.С. Выготский; А.Н. Леонтьев; Д.Б. Эльконин; А.Г. Асмолов и др.);

Субъектный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Н.И. Леонов, А.Н. Леонтьев, В.И. Моросанова, С.Л. Рубинштейн и другие), согласно которому человек признается активным субъектом многообразных форм произвольной человеческой активности, делает акцент на стремлении человека к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию, что и является одним из значимых факторов в принятии решения о смене места жительства.

В большинстве современных исследований акцент в изучении психологических факторов миграции делается на миграционные установки, мотивы, намерения, адаптацию к новой социокультурной среде (Gricenko, 2017).

Обсуждение

На сегодняшний день многие психологи-ученые считают субъективные факторы основными движущими силами миграционных процессов, поскольку даже мощные социально-экономические факторы по-разному субъективируются и далеко не всегда рожают миграционные намерения и действия. Признается также положение, что взаимодействие среды с потребностями субъекта опосредовано его сознанием: прежде чем совершить действие, человек проходит длительный процесс, в котором формируются мотивы, лежащие в основе миграционных намерений. На признании этих положений строятся различные схемы механизма формирования и регуляции любого вида социального поведения. Готовность личности к определенным действиям, как отмечает В.А. Ядов, обозначается по-разному: жизненной позицией, направленностью интересов, ценностной ориентацией, социальной установкой, субъективным отношением, доминирующей мотивацией и т.д. (Yadov, 2013).

Представления о психологических и социально-психологических факторах миграции молодежи исходят из социально-психологической природы миграционной установки. Факторы миграционной установки могут быть рассмотрены на трех уровнях представленности социального в личности, соответствующих трем сторонам действительности, с которыми связан человек (Devyatkin, 1999, Alishev, 2016):

– Микроуровень отражает внутриличностные отношения, определяется отношениями к самому себе и представлен субъективным благополучием, отражающим субъективное отношение индивида к самому себе, собственной личности, жизни и деятельности, явлениям и процессам, обладающим немаловажным значением для индивида и оцениваемым как благополучные с точки зрения его представлений о нормах благополучия и сопровождающимся чувством удовлетворенности (Shamionov, 2023).

– Мезоуровень характеризуется взаимодействием личности с группой и отра-

жает социальный характер повседневной жизни человека, необходимость индивида ориентироваться во многочисленных группах, которые его окружают и членом которых он является. Мезоуровень представлен институциональным доверием и надеждой на помощь близких.

– Макроуровень представлен ценностями, обусловленными культурными особенностями общества. Особенности отношений данного уровня заданы социально-экономическими, политическими, культурными условиями развития общества (Demina, 2018).

Как считают А.В. Бакина, О.А. Орлова, С.В. Яремчук, к поиску нового места жительства молодежь побуждает невозможность реализации собственных мотивов, что отражается в снижении субъективного благополучия. Взаимосвязь неудовлетворенности жизнью и отдельными ее сферами с миграционными намерениями людей неоднократно обнаруживалась в зарубежных исследованиях. Миграция при этом рассматривается как способ восстановления субъективного благополучия человека. Однако обнаружено также и то, что в результате смены места жительства субъективное благополучие мигрантов остается ниже среднего, поскольку мигранты не могут предвидеть, что их потребности будут расти, когда они начнут сравнивать себя с местными жителями, что вновь приведет к нарушению баланса между ценностями и мотивами человека и возможностями их удовлетворения. Привязанность к месту жительства, в свою очередь, является фактором, сдерживающим миграционную активность населения (Bakina, Orlova, Aremchuk, 2019). Так или иначе, все эти понятия характеризуют фиксированные в социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия действительности, а также действовать в этих условиях определенным образом. Поэтому В.И. Переведенцев, А.У. Хомра, В.М. Моисеенко и др. говорят о необходимости в первую очередь изучать связь между принятием решения о миграции и стремлением удовлетворить

потребности. По мнению В. М. Моисеенко, повышение уровня образования, культуры означает расширение потребностей, а их неполная удовлетворенность оказывает влияние на принятие решения о миграции. А. У. Хомра считает, что противоречия между реальными потребностями и степенью их удовлетворения порождают новую специфическую потребность – в миграции (Mkrтчyan, 2017).

Существует вторая группа психологических исследований, где подчеркивается значимость внешних условий, социальных факторов в миграционном поведении людей (Chumicheva D., Yuklasova, 2021).

Так, в исследовании С. А. Кузнецовой и А. О. Ореховой обнаружено, что микро- и макросоциальные условия, в которых происходит личностное развитие, оказывают влияние на формирование миграционных намерений. (Bakina, Orlova, Aremchuk, 2019). *Это касается таких микрофакторов, как семейное воспитание (в условиях авторитарного стиля воспитания у молодого человека возникает желание покинуть родителей и место, где он рос), низкий уровень социальной вовлеченности в общественную жизнь (тогда создается ощущение и уверенность, что где-то будет лучше, будет больше друзей, встретит свою любовь и т.п.), буллинг, насилие, непринятие со стороны социума и т.п.*

Макрофакторы могут касаться отсутствия разнообразного досуга, а также слабо развитой культурной и развлекательной сферы, которая также может стать причиной миграции. Здесь у молодого человека преобладает мотив посмотреть что-то новое, желание увидеть то, чего нет в родном городе, жажда перемен, что свойственно психологической природе человека. Существует еще один немаловажный макрофактор. Михаил Фёдорович Черныш, директор ФНИСЦ РАН, член-корреспондент РАН в своем докладе «Социальная мобильность в региональном разрезе: принцип Матфея или социальная справедливость?» на VI Международной научно-практической конференции «Социальная динамика населения и человеческий

потенциал» в Москве сделал следующие выводы: опираясь на диффузионистскую «теорию культурных кругов» Л. Фробениуса (полагающее основой общественного развития процессы заимствования и распространения культуры из одних центров в другие.), он говорит о том, что «равенство» порождает ресентимент¹, а не наоборот. Это связано со стремлением человека к постоянной самореализации и развитию, желанию лучшей жизни. Например, население со средним уровнем дохода стремится к высокому уровню дохода, а значит, и тем образцам поведения, которые демонстрирует «элита».

Диверсификация культурных образцов порождает новый тип мотивации поведения человека – «стремление к выравниванию социальных позиций с элитарным классом», стремление занять лучшую социальную нишу, чем есть сейчас.

Опираясь на модель Exit, Voice, Loyalty (EVL), представленную Альбертом О. Хиршманом в книге 1970 года «Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline в фирмах, организациях и государствах», М. Ф. Черныш говорит о том, что на сегодняшний день у населения может быть сформировано 2 паттерна поведения в контексте социальной мобильности: Voice и Exit.

Voice – это стремление остаться, расширяться, искать себя, даже если условия проживания для этого недостаточны или плохи.

Exit – это решение уехать, искать возможности в других местах.

Сегодня, продолжает автор, большинство молодых людей реализует себя и свои надежды через стратегию «Exit». Чем больше условий у региона проживания для реализации базовых ценностей молодых людей (образование, жилье и авто), тем больше вероятность, что они останутся в регионе. Кроме того, существенное влияние оказы-

¹ **Ресентимент** (фр. *ressentiment* /ʁəsɑ̃timɑ̃/ «негодование, злопамятность, озлобление») – в философии, чувство враждебности к тому, кого субъект считает причиной своих неудач («врагом»), бессильная зависть, «тягостное сознание тщетности попыток повысить свой статус в жизни или в обществе» («Словарь иностранных слов». Комлев Н. Г., 2006.)

вает информация, которую молодёжь получает из интернета. Там прослеживаются чёткие установки на успешную и комфортную жизнь, потребительское поведение и на жизнь в большом городе (Chernysh, 2023).

В качестве политики сдерживания молодых людей «на местах» автор считает необходимым задавать новые образцы поведения, новые культурные приоритеты – прежде всего у элитарного класса, на который ориентируются все остальные слои.

Таким образом, социально-психологические факторы миграционного поведения молодёжи можно разделить на 2 группы:

- субъективные;
- объективные.

К субъективным факторам относятся:

- Ценности и субъективное благополучие. Невозможность реализации собственных мотивов приводит к снижению субъективного благополучия и к желанию изменить жизнь. Миграция в этом случае рассматривается как способ восстановления этого благополучия.

- Рассогласование между ценностями и возможностями. У молодёжи, имеющей миграционные установки, обнаруживается высокое рассогласование между важностью определённых ценностей и возможностями для реализации почти во всех сферах жизни.

- Особенности ценностно-смысловой сферы личности. Стремление к самосовершенствованию, возможность проявить свои творческие способности, получить свободу в сфере профессиональных интересов, семейной жизни не приносят некоторым молодым людям удовлетворения своим настоящим, усиливая миграционные намерения.

К объективным факторам можно отнести:

- влияние социально-культурных образов поведения, стремление к подражанию элитарным слоям населения в случае, когда они выбирают стратегию мигрировать в другие регионы;

- стремление к новому, желание разнообразить свой досуг

Заключение

Таким образом, в результате анализа научной литературы авторы приходят к следующим выводам.

Психологические факторы миграции на сегодняшний день недостаточно изучены и описаны в научной литературе. Преобладающим является выделение экономических, образовательных, трудовых и иных факторов миграции.

Собственно психологические факторы изучаются в основном в контексте психологического здоровья и адаптации личности к новой культурной среде. В этом отношении можно выделить следующие психологические теории:

- Теория страдания (горя) или лишения (утраты), согласно которой в результате миграции неизбежно происходит разрушение привычных социальных связей, длительная разлука с близкими, потеря положения, имущества.

- Теория селективной миграции, исходящая из тезиса, что лучше в новой культуре будут адаптироваться те индивиды (и соответственно, у них будет меньше проблем с психическим здоровьем), которых не «отбраковывает» естественный отбор.

- Теория ценности ожиданий, утверждающая, что адекватность ожиданий мигрантов, связанных с переменой места жительства прямо влияет на их адаптацию: чем ниже эти ожидания, тем больше вероятность того, что они исполнятся, а следовательно, больше шансов успешной адаптации.

- Теория социальной поддержки, согласно которой в результате миграции «рвутся» значимые для человека социальные и эмоциональные связи, что деструктивно влияет на его психическое здоровье.

- Теория ценностных различий, согласно которой причины и глубина трудностей, переживаемых человеком в процессе адаптации, зависят от количества и качества различий в ведущих ценностях между культурами.

На основании этого авторами были выделены 2 группы психологических факторов миграции: субъективные и объективные.

К субъективным факторам относятся: ценности и субъективное благополучие; рассогласование между ценностями и возможностями, особенности ценностно-смысловой сферы личности.

К объективным факторам можно отнести: влияние социально-культурных образов поведения, стремление к подражанию элитарным слоям населения в случае, ког-

да они выбирают стратегию мигрировать в другие регионы; стремление к новому, желание разнообразить свой досуг.

Указанные факторы не являются исчерпывающими. Авторы провели предварительный обзор лишь некоторых психологических теорий. Дальнейшая дополненная систематизация факторов составляет перспективу развития настоящего исследования.

Список литературы / References

Alishev B. S. Izmeneniya v strukture cennostej studencheskoj molodezhi v nachale XXI veka [Changes in the structure of values of student youth at the beginning of the 21st century]. In: *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta [Scientific notes of Kazan University]*, 2016, 158. 929–941

Antonov A. I. Sovremennye demograficheskie tendencii i analiticheskie prognozy, problemy semejno-demograficheskoj politiki v social'nom gosudarstve [Modern demographic trends and analytical forecasts, problems of family-demographic policy in a social state]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologiya i politologiya [Moscow University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science]*. 2010, 4. 134–150

Bakina A. V., Orlova O. A., Aremchuk S. V. Komponenty cennostno-smyslovoj sfery lichnosti kak prediktory migracionnyh namerenij molodezhi (na primere goroda Komsomol'ska-na-Amure) [Components of the value-semantic sphere of personality as predictors of migration intentions of young people (on the example of the city of Komsomolsk-on-Amur)]. In: *Social'naya psihologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2019, 10. 2. 95–113.

Chernysh M. F. Kak byt' v tekushchej situacii [How to be in the current situation]. In: *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika [Management Science: Theory and Practice]*. 2023, 2. 12–18.

Chizhikova E. S., Serebryanskaya V. N., Loskutova S. N. Model' izmeneniya social'noj ustanovki na detorozhdenie [Model of changing social attitudes towards childbearing]. In: *Chelovecheskij kapital [Human capital]*, 2022, 4(160). 171–177

Chumicheva D. A., Yuklasova A. V. Migracionnye processy v Rossii i sovremennom mire [Migration processes in Russia and the modern world], Samara, Samarskij nacional'nyj issledovatel'skij universitet imeni akademika S. P. Koroleva, 2021, 775.

Devyatkin A. A. Yavlenie s, otsialnoy ustanovki vpsik-hologii XX veka [The phenomenon of social settings in the psychology of the XX century]. Kaliningrad, 1999, 309.

Demina A. V. Zarubezhnye koncepcii migracii [Foreign concepts of migration]. In: *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2018, 14(200). 248–250.

Germanova L. V. Vliyanie kachestva zhizni zhenshchiny na ustanovki k detorozhdeniyu [The Impact of Women's Quality of Life on Attitudes to Childbearing]. In: *Dyl'novskie chteniya. Materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Dylnov Readings. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference]*. Saratov, 2017, 303–307.

Gricenko V. V. Problema vliyaniya migracii na psihicheskoe zdorov'e v kross-kul'turnoj psihologii [The Problem of the Impact of Migration on Mental Health in Cross-Cultural Psychology], Smolensk, Smolensk Humanitarian University, 2017, 432.

Kaa van de D. O mezhdunarodnoj migracii i koncepcii vtorogo demograficheskogo perekhoda [On International Migration and the Concept of the Second Demographic Transition]. In: *Mir v zerkale mezhdunarodnoj migracii [The World in the Mirror of International Migration]*, 2002, 5. 34–47.

Lychko S. K., Mosienko N. L. Privlekatel'nost' goroda kak faktor formirovaniya migracionnyh ustanovok studentov [Attractiveness of the city as a factor in the formation of students' migration attitudes]. In: *Vestnik NGU. Seriya: Social'no-ekonomicheskie nauki. [NSU Bulletin. Series: Social and Economic Sciences]*, 2014, 14(1). 160–169.

Mkrtchyan N. V. Migraciya molodezhi iz malyh gorodov Rossii [Migration of youth from small towns in Russia]. In: *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny* [Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes]. 2017, 1. 225–242

Rybakovskii L. L. Istoriya i teoriya migracii naseleniya. [Kn. 2: Migraciya naseleniya: yavlenie, ponyatie, determinant]. Moscow, «Ekon-Inform», 2017, 234.

Shamionov R. M. Rol' ustanovok na avtoritarizm i social'noe doverie v proyavleniyah grazhdanskoj i onlajn-aktivnosti [The Role of Attitudes to Authoritarianism and Social Trust in Manifestations of Civic and Online Activity]. In: *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology], 2023, 16(2). 101–120.

Syupova M. S. Diagnostika riskov i ugroz na regional'nom rynke truda [Diagnostics of risks and threats in the regional labor market]. In: *Ekonomika truda* [Labor economics], 2023, 10(12). 1841–1854.

Vyacheslavov V. N. Tipologizaciya faktorov, vliyayushchih na migraciyu naseleniya [Typology of factors influencing population migration]. In: *Voprosy territorial'nogo razvitiya* [Territorial development issues], 2015, 7(27). 1–11.

Yadov V. A. The Concept of Dispositional Regulation of Individual Social Behavior, In Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti: Dispozicionnaya koncepciya: Moscow, Centr social'nogo prognozirovaniya i marketinga, 2013. 360–375.

Zajkov K. S., Tamickij A. M., Zadorin M. YU. Osnovy etnonacional'noj politiki gosudarstva na primere Rossijskoj Federacii [Fundamentals of the state's ethnonational policy on the example of the Russian Federation]. In: *Federalizm* [Federalism]. 2016, 3(83). 145–158.

de Haas H. A theory of migration: the aspirations-capabilities framework. In: *Comparative Migration Studies* volume. 2021, 9, 87–90.

Wallerstein I. The Modern World-System. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. NY., 1974, 678.

EDN: DATTKX
УДК 316.628

Career Orientations of Future Teachers: A Study of Russian and Uzbek Students

Roza A. Valeeva^{*a,c}, Gulfiya G. Parfilova^a,
Svetlana V. Mamadzhanova^b and Inomzhon M. Rasulov^b

^a*Kazan Federal University
Kazan, Russian Federation*

^b*Kokand State Pedagogical Institute named after Mukimi
Kokand, Republic of Uzbekistan*

^c*Federal Scientific Center of Psychological
and Multidisciplinary Research, Kazan Branch
Kazan, Russian Federation*

Received 02.03.2024, received in revised form 09.09.2024, accepted 12.10.2024

Abstract. University enrollment can be considered as a starting point for the development of career orientations in educational and professional activity. Even before enrollment young people already have more or less certain professional attitudes and values, but the formation of sustainable career preferences is possible only when included in the professional environment. The study of career orientations of first-year teacher education students allows identifying the peculiarities of the initial stage of their development in the process of professional training. Determination of professional motives, interests and aptitudes plays an important prognostic role in satisfaction with the profession in the future. This study aims to identify and compare the preferences of career orientations of future teachers (first-year students from Russia vs first-year students from Uzbekistan). The study used the Schein's Career Anchor Inventory (adapted by Vinokurova and Chiker). The preservice teachers of Kazan Federal University and Kokand State Pedagogical University responded to the questionnaire. The study presents professional career orientations of future teachers on the following scales: professional competence, management, autonomy, workplace stability, residence stability, service, challenge, lifestyle integration, entrepreneurship.

Keywords: professional career, student-teacher, professional value orientations, motivation, values.

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030)

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes; Education.

© Siberian Federal University. All rights reserved

* Corresponding author E-mail address: valeykin@yandex.ru; parfilova2007@mail.ru; svetlika699@gmail.com

Citation: Valeeva R. A., Parfilova G. G., Mamadzhanova S. V., Rasulov I. M. Career orientations of future teachers: a study of Russian and Uzbek students. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2116–2126. EDN: DATTKX



Карьерные ориентации будущих учителей: исследование российских и узбекских студентов

**Р.А. Валеева^{а,в}, Г.Г. Парфилова^а,
С.В. Мамаджанова^б, И.М. Расулов^б**

^аКазанский федеральный университет
Российская Федерация, Казань

^бКокандский государственный
педагогический институт им. Мукуми
Республика Узбекистан, Коканд

^аКазанский филиал Федерального научного центра
психологических и междисциплинарных исследований
Российская Федерация, Казань

Аннотация. Поступление в университет можно рассматривать как отправную точку для развития карьерных ориентаций в учебной и профессиональной деятельности. Еще до поступления в вуз у молодых людей уже имеются более или менее определенные профессиональные установки и ценности, но формирование устойчивых карьерных предпочтений возможно только при включении в профессиональную среду. Изучение карьерных ориентаций студентов первого курса педагогического вуза позволяет выявить особенности начального этапа их развития в процессе профессиональной подготовки. Определение профессиональных мотивов, интересов и склонностей играет важную прогностическую роль в удовлетворенности профессией в будущем. Цель данного исследования – выявить и сравнить предпочтения карьерных ориентаций будущих учителей (студентов первых курсов из России и из Узбекистана).

В исследовании использовался опросник «Якоря карьеры» Шейна (адаптированный Винокуровой и Чикером). На вопросы анкеты ответили студенты Казанского федерального университета и Кокандского государственного педагогического института.

В исследовании представлены профессиональные карьерные ориентации будущих учителей по следующим шкалам: профессиональная компетентность, управление, автономия, стабильность рабочего места, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция в образ жизни, предпринимательство.

Ключевые слова: профессиональная карьера, студент-учитель, профессиональные ценностные ориентации, мотивация, ценности.

Работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства Казанского федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030)

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Цитирование: Валева Р.А., Парфилова Г.Г., Мамаджанова С.В., Расулов И.М. Карьерные ориентации будущих учителей: исследование российских и узбекских студентов. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2116–2126. EDN: DATTKX

Introduction

Over the past twenty years, many countries around the world have faced teacher shortages in many subject areas. Challenges in recruiting and retaining general education teachers and the aging of the teaching force are of concern (Dempsey, Arthur-Kelly & Carty, 2009). There is a global dropout rate for teachers early in their teaching careers, with half of beginning teachers leaving school within the first 5 years (Ingersoll, 2002).

The Russian Academy of Education President Olga Vasilieva raised the alarm that by 2029 in the general education system of the Russian Federation the shortage of subject teachers could amount to more than 188 thousand people, if appropriate measures are not taken (Vasilieva: The shortage of subject teachers in Russia ..., 2019).

Darling-Hammond (2010) cites several reasons for teachers leaving the profession, including low salaries, harsh working conditions, ineffective university training, and an underdeveloped mentoring and support system.

In addition, a significant reason for the dismissal of young teachers is the lack of prospects for career growth. Therefore, the problem of finding factors that help keep teachers in the profession while they are still in higher education becomes very important today. Choosing a profession is an important stage of professional self-determination in adolescence that requires a conscious, responsible attitude to planning one's future, a balanced coordination of one's aptitudes, abilities, and interests with the needs of the modern labor market.

The article deals with the issues of value preferences of future teachers' professional career – first-year students from Russia and Uzbekistan. The relevance of the problem is related to the fact that the motives for choosing a future profession are serious factors contributing to the success of learning. The most important factors in the effectiveness of professional activity of a teacher are professional motivation and professional values. They play

a significant role both at the stage of choosing a profession and at the stages of professional training and professional self-realization. Motivation determines the orientation and content of professional activity, general approach to the perception of the world, gives meaning to the pedagogical activity in career development strategy.

The consideration of these problems implies their in-depth analysis in theoretical and empirical contexts.

Literature review

In modern science career development of personality is a subject of interdisciplinary analysis. Personnel management researchers consider career not only as a successive change of positions held by an employee in the organization. They contend that it is necessary to take into account the employee's internal position and the development of subjective awareness of the prospects of his/her professional growth (Kibanov, 2008). Psychological studies focus on the socio-status positions of an individual in a particular social environment in the process of his/her professional formation (Markova, 1996).

In order to succeed in career development, a specialist must not only understand the demand for the profession in the labor market and the prospects of its existence in a changing world, but also be aware of his/her own psychological characteristics that contribute to effective activity in this profession. This is important in order to avoid the risk of inadequate application of individual career efforts of the individual. In a professional training situation, this can lead to disappointment in the chosen profession, which reduces the quality of learning outcomes, blocks career development, up to and including changing the type of activity (Kremen & Kremen, 2020). That is why the formation of career competence as a systemic notion of career, opportunities and ways of career growth, potentially contributing to career self-efficacy should become an important com-

ponent of professional training in higher education institution (Mogilevkin, 2007).

Research on the student teachers' motivation has a relatively broad basis. Reasons for choosing teaching activities are grouped into three general motives: altruistic, extrinsic, and intrinsic (Balyer & Özcan, 2014; Kyriacou & Coulthard, 2000; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012; Yüce, Şahin, Koçer, & Kana, 2013; Maphosa, Bhebhe & Shumba, 2014). External motivations include aspects not directly related to the teacher's work: salary, professional status and working conditions, the variety of roles a specialist can play, and the nature of career success. Intrinsic motives encompass aspects relating to the importance of teaching and the desire to teach, as well as subject knowledge and experience. Altruistic motives relate to the perception of teaching as a valuable and important profession and the desire to support children's development and contribute to society.

The expected value theory (Eccles, 1983) is a kind of motivational model for studying academic and professional choices. Starting from this theory, Richardson and Watt identify the following factors that influence learning effectiveness: intrinsic career values (interest in teaching), self-perception of abilities, personal utility values (job security, family problems), social utility values (prestige in society, promotion of social justice, desire to work with children), available experience, demand in labor market. Internal and altruistic reasons are most frequently cited by respondents from so-called developed countries, while external motives are more pronounced in developing countries (Azman, 2013; Watt et al., 2012). This view is also held by Klassen, Al-Dhafri, Hannok, and Betts (2011) who believe that motives for choosing teacher education vary by cultural background and, therefore, there is no universal nature of motives. Several studies suggest selecting students with the "right" motivations for their professional education (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2011; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006).

According to S. Kremen and F. Kremen, "future teachers' perceptions of career development should include structural and dynamic aspects. The first one has internal (content) and

external (status-role) sides connected with each other" (Kremen & Kremen, 2020: 318). The internal side includes professional attitudes and values, professional competencies, personal qualities, features of teacher's self-concept. This aspect has long been studied in psychological and pedagogical literature (Brooks & Brooks, 1993; Eisner, 1995; Goodson, 1994; Markova, 1996; Orlov, 1999; Slastenin, 1981; Smith, 1994; Vershlovskii, 1983).

In recent years, researchers have paid special attention to the study of motives that influence the choice of the teaching profession or leaving it (Sharif, Upadhyay & Ahmed, 2016). There are studies exploring different motivations for choosing the teaching profession depending on what level of education the student is aiming for in the future. Prospective elementary school teachers cite a love of children as their motivation for choosing their career, while secondary school teachers focus more on the subject matter (Book & Freeman, 1986).

Russian researchers refer to motivation for the teaching profession as pedagogical orientation (Markova, 1996; Slastenin, 1981). Sustained pedagogical orientation is characterized by the desire of becoming, being, and remaining a teacher, helping him/her to overcome obstacles and difficulties in his/her work.

The issue of future teachers' professional career motivation is a subject of modern interdisciplinary researches. Careful attention to the issues of career development motivation management, peculiarities and strategies, onto-acmeological approach in professional career management is paid by Kriskovets (2012, 2013). The development of the teacher's professional career is revealed by Eremina and Valieva (2021), Ksenofontova and Ledeneva (2018). Studies of motivation, future teacher's professional training, activation of professional self-determination, professional growth strategy are the subject of attention of Ivanishcheva (2020), Pak and Kochemasova (2020). Researchers from six Russian universities made a comparative study of student teachers' professional career motivation (Valrrva et al., 2022). The surveyed freshmen of all universities, regardless of the type of university, demonstrate diversity of career preferences.

Despite the range of previous studies, the issue of future teachers' motivation of professional career in a comparative context remains insufficiently explored. In particular, it is important to compare how different are the value career preferences of students from different types of higher education institutions in different countries, in various cultural situation.

Purpose and objectives of the study

Purpose of the study is to identify and compare the preferences of career orientations of future teachers (first-year students in a Russian university vs first-year students in Uzbekistan university enrolled in teacher education programs).

Objectives of the study are: 1) to study the peculiarities of the first-year students' professional motivation development in a Russian university; 2) to study the peculiarities of the first-year students' professional motivation development in Uzbekistan university; 3) to compare the similarities and differences in the preferences of future teachers' career orientations in both countries

Methodology

During the study we used the method of theoretical analysis of the literature, online survey in Google forms based on Schein's questionnaire, statistical methods of data processing. To study the peculiarities of students' professional motivation development we used Edgar Schein's inventory for studying professional career motivation, translated and adapted by Vinokurova and Chiker (Chiker, 2006). This questionnaire is used to determine the main professional motives, value orientations of an individual, as well as his/her social attitudes towards career and work. Schein believes that having appeared in the initial years of career development, career orientations continue to remain stable for a long time. Therefore, their study at the beginning of professional training of future teachers has predictive value in relation to their professional development, which was the reason for choosing this research instrument. The inventory aims to identify eight career values: professional competence, management, autonomy, workplace stability,

service, challenge, lifestyle integration, entrepreneurship. Professional competence implies having abilities and talents, focusing on their development and achieving success and status in the professional sphere. Management aims to integrate and manage the activities of other people and the organization, demonstrates responsibility for the results of these activities. Autonomy is associated with the orientation of the individual to freedom from organizational rules, reflects the need for independent solutions to work-related issues. Maintaining independence is a priority over promotion. Stability expresses an orientation toward safety and predictability. Service is a value orientation related to the desire to help people and make the world a better place. Challenge implies readiness for competition, focus on overcoming obstacles and solving difficult problems. Such a person prioritizes novelty and variety in life. Integration of lifestyles is connected with the person's orientation to a harmonious balance of values of family, career self-development. Entrepreneurship characterizes a person, striving to create new things, to overcome obstacles, ready for risk. It is important for him/her to have his/her own business, finances.

The questionnaire consists of 41 statements, the degree of agreement with each of which respondents rated on a 10-point scale from "totally unimportant" to "extremely important" and from "totally disagree" to "completely agree". To calculate the scores for each of the nine scales, we calculated the arithmetic mean of all the items included in the scale, and the scores for each scale were summed and divided by the number of questions assigned to that scale. Processing, analysis, and presentation of the research data were performed using the following methods: semantic interpretation of the data, methods of graphical representation of materials, comparison, generalization, and the method of incomplete induction.

Students of two educational institutions (Kazan Federal University, Institute of Psychology and Education and the Kokand State Pedagogical Institute, Department of Physics and Mathematics) responded to the questionnaire. Both of these institutions offer teacher education programs. The survey at the Kokand

State Pedagogical Institute, Department of Physics and Mathematics involved 50 first-year undergraduate students majoring in mathematics and computer science (pedagogy profile). At the KFU Institute of Psychology and Education, 78 first-year undergraduate students of

study programs 44.03.01 Teacher Education with a major in Preschool Education, 44.03.05 Teacher Education with two majors “Primary Education and Foreign (English) Language” and “Additional Education and Foreign (English) Language” participated in the research.

Table 1. Comparative table of career orientations preferences of Russian and Uzbek students

Educational institutions	Sample	Professional competence	Management	Autonomy	Job stability	Stability of residence	Service	Challenge	Integration of lifestyles	Entrepreneurship
Kokand State Pedagogical Institute	50	6.8	7	7	7.7	6.4	8.1	7.1	8.1	7.4
Kazan Federal University	78	5.5	6.2	7.2	6.1	8	5.6	7.56	6.3	5.5

Table 2. Preferences of career orientations of students in the Kokand State Pedagogical Institute

Kokand State Pedagogical Institute	n=50
6. Service	8.1
8. Integration of lifestyles	8.1
4. Job stability	7.7
9. Entrepreneurship	7.4
7. Challenge	7.1
2. Management	7.0
3. Autonomy	7.0
1. Professional competence	6.8
5. Stability of residence	6.4

Table 3. Preferences of career orientations of students in Kazan Federal University

Kazan Federal University	n=78
5. Stability of residence	8
7. Challenge	7.6
3. Autonomy	7.2
8. Integration of lifestyles	6.3
2. Management	6.2
4. Job stability	6.1
6. Service	5.6
1. Professional competence	5.5
9. Entrepreneurship	5.5

Results

As a result of our student survey conducted at two universities, we obtained the following data, presented in Tables 1–3.

The high index on the scale of “service” of Kokand State Pedagogical Institute students (1st position) indicates a pronounced career orientation of first-year students. The respondents are ready to realize humanistic values “for the good of society” and are open to communication “for the good of people”. It is important for them not to miss the opportunity to serve universal values. We expect from future teachers a high level of internal activity, when they are ready to act without looking back to individual circumstances, to act as an initiator of these circumstances, to independently design the strategy of their professional career in pedagogical activity. Also, this pattern can be explained by the peculiarities of culture and mentality of the inhabitants of Uzbekistan, as well as by the modern national policy on the education of young people.

The high score on the scale of “stability of the place of residence” for the students of Kazan Federal University (1st position) is associated with the age peculiarity, the need for security and stability. First-year students, recent schoolchildren, who lived with their parents, who came from different parts of Russia and neighboring countries (Uzbekistan, Tajikistan) have not yet adapted to the new place of residence, new conditions of life and culture.

On the scale of “job stability” the value of universities is 7.7 and 6.1 points. For the respondents it is “extremely important” to have a regular place of work with a guaranteed salary, social package and a possibility to work for a long time in a particular educational organization, where they can build a trajectory of their professional growth.

The high scores on the scales of “challenge” (2nd position for KFU students), “autonomy” (3rd position for KFU students) and “integration of lifestyles” (8.1 and 6.3) can be explained by the age specifics of the respondents. The transition from adolescence to youth is a complex stage of entry into independent life, development of a subjective position.

First-year students indicate the importance of having maximum freedom in the future professional pedagogical activity in order to realize themselves successfully. They will prefer to break public and unspoken rules, will be focused on complete freedom and autonomy. However, because of their freedom they will find it difficult to work in a pedagogical team and perform their job functions in a timely manner. This aspect also has a gender specificity. The desire to combine gender and professional roles is characteristic for girls, who constitute an absolute majority of the respondents (more than 90 %). Another possible explanation is connected with the peculiarities of this particular generation (“Generation Z”), one of whose features is getting pleasure from life and work, avoiding the rigid framework of activities (rationing of the working day, duties, etc.).

High score on the scale of “entrepreneurship” for Kokand State Pedagogical Institute students (4th position) can be associated with the mentality of the people of Uzbekistan, who do not want to work for others, and want to have their own business and own financial stability. The most important point for him/her is to create a business, a concept or an organization, to build it so that it is an extension of himself/herself, to put his/her soul into it.

Relatively low scores on the “management” scale can be explained by a lack of work experience and the perception of the teaching profession as an activity with limited opportunities for a management career. In the absence of work experience students are not ready to take responsibility for other people, to steer them in the right direction.

The “professional competence” scale has low values for other orientations. Their values across universities vary between 6.8 and 5.5 points. First-year students are at the very beginning of their career path: the choice of a study program is an indicator of professional plans formation, the choice of the field of activity, and ideas about the future profession. These perceptions and attitudes can be the result of both conscious reflexive activity based on understanding the content of the profession and its correspondence to their interests,

aptitudes, abilities, opportunities, and can be superficial in nature based on perception of external signs of the profession, stereotypes, prestige factors and many others. In addition, first-year students have not yet acquired the necessary psychological, pedagogical, subject and methodological knowledge, professional competencies. They do not have special skills and experience. Their ideas about the content of professional competence of a teacher are just beginning to form. At the same time, the respondents highlight that it is crucial to build their career within a specific sphere. As a rule, these students are responsible, efficient, and demanding of themselves. Their main goal is high academic performance based on the motivation to achieve high educational results.

Relatively low score on the scale of “entrepreneurship” among students of Kazan Federal University (9th position) can be assumed that among those who choose the teaching profession is less likely to meet the type of personality inclined to risk, competition, which is due to the content of the activities of a teacher, stereotypes of the profession and the gender composition of the respondents. The system of general secondary education has not taught students entrepreneurial skills, which helps to determine the future profession, even if this profession is not directly related to commerce. Taking into account such personal qualities as leadership and creativity, a small part of the respondents sees the pinnacle of their career in creating their own business, for example, opening a private school. The first-year students do not demonstrate a strong value orientation “to solve complex problems arising in professional teaching activity”. All survey participants with this career anchor are not yet oriented to “challenge” the uncertainty of educational practice. More than 50 % of the respondents “partially agreed” to a leadership position and resignation from their place of employment if they had to pursue a job unrelated to the profession they love.

Thus, a variety of factors can influence the prevalence of orientations inducing professional activity: personal inclinations, specifics of the profession, age, gender peculiarities, and people’s mentality.

Discussions

The study of a teacher’s career development is an important line of modern pedagogical research, both in theoretical and applied aspects. To date, extensive experience has been accumulated in the field of research on the teacher’s personality and activities, the tasks and content of his/her professional training. However, research on the teacher’s professional development through the career process has appeared recently in connection with the development of the concept of pedagogical activity support. Our research is consistent with the position of Aleksandrova (2008) who considers a teacher’s career as an opportunity to design the process of professional growth in the system of continuous education. Special attention should be paid to the development of career perceptions, career planning and professional development strategies during professional training. For successful career development, it is essential for future teachers to understand the need for professional self-realization, the desire for constant self-education and self-improvement, awareness of the creative nature of the teaching profession. The high scores on the “service” scales obtained during the study indicate an understanding of both the value and social aspects of the teaching profession: on the one hand, the respondents are fully aware of the social significance of the teaching profession, on the other hand, they perceive it as an activity capable of providing a stable job with a decent social status. In general, these indicators illustrate a conscious and motivated choice of the profession by the majority of the respondents. This conclusion echoes the model of professional development proposed by Mitina (2004), which identifies the following stages: self-determination, self-expression and self-realization. The career preferences of future teachers revealed in the study reflect the stages of personal development in the profession by Markova (1996): professional ascent of a teacher from a non-specialist to a trainee, from a teacher to a master, an innovator, a researcher and a professional.

Conclusion

The article presents the results of the study of career preferences of Russian and Uzbeki-

stani first-year students majoring in teacher education.

The obtained data demonstrate that the surveyed first-year students of both universities, regardless of the type of university, demonstrate a variety of career preferences: the average scores on all scales exceeds the value of 5. These indicators show the variability of the respondents' choices, which may be due to both individual characteristics of the respondents and social factors, such as socio-economic and demographic characteristics of the regions, mentality of peoples, the status of universities participating in the study, the specializations of educational programs. These factors also explain the influence on the differences of indicators within the scales, which range from 0.58 points (scale "challenge") to 1.82 (scale "stability of the place of residence"). Comparison of the data on universities allows to reveal a number of similar trends in the preferences of certain career orientations.

The highest scores were for the values of service, job stability, and integration of lifestyles. At the average level of significance, the participants had indicators for autonomy and management. To a lesser extent, the students expressed values such as entrepreneurship, professional competence, and challenge. The

least expressed values in our sample were the value of challenge and stability of residence.

Thus, the obtained results show that the first-year students have the values which will play a positive role in the process of their professional becoming: striving to integrate the profession into their lives and high value of service. At the same time, the low value of professional competence for future teachers is alarming. Perhaps it will increase in the process of further professional training.

The study results will be useful for researchers examining similar issues, as well as federal and regional governments, ministries of education, regional universities in developing programs to improve the students' motivation of professional career, starting from the 1st year of study. It is also recommended to investigate the motivation of senior students' professional career and assess the effectiveness of courses designed to develop professional competencies. The research can be beneficial for the development of the new generation higher education standards in terms of designing the planned results of mastering programs and international recommendations for education.

Conflict of Interest. The authors declare no conflict of interest.

References

- Aleksandrova M. V. Kontseptual'naya model' upravleniya kar'yeroy pedagoga v territorial'noy obrazovatel'noy sisteme [Conceptual model of educator's career management in a regional education system]. In: *Gumanitarnyi Vektor [Humanitarian vector]*, 2008, 1, 38–40.
- Azman N. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. In: *European Journal of Teacher Education*, 2013, 36(1), 113–130.
- Balyer A., Özcan K. Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. In: *International Education Studies*, 2014, 7(5), 104–115. DOI:10.5539/ies.v7n5p104
- Book C. L., Freeman D. J. Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. In: *Journal of Teacher Education*, 1986, 37(2), 9–13. DOI:10.1177/002248718603700209
- Brooks J. G., Brooks M. G. In: *Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development, 1993, 136.
- Canrinus E. T., Fokkens-Bruinsma, M. *Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment and perceptions of the learning environment*. Groningen: University of Groningen, 2011, 156.
- Chiker V. A. *Psikhologicheskaya diagnostika organizatsii i personal [Psychological diagnostics of the organization and personnel]*. St. Petersburg, Rech, 2006, 172.

Darling-Hammond L. Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. In: *Journal of Curriculum and Instruction*, 2010, 4(1), 16–32. DOI:10.3776/joci.2010.v4n1p16–32.

Dempsey I., Arthur-Kelly M., Carty B. Mentoring early career special education teachers. In: *Australian Journal of Education*, 2009, 53(3), 294–305.

Eccles J. Expectancies, values, and academic behaviors. In: J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco, CA: W.H. Freeman, 1983, 75–146.

Eisner E.W. Preparing teachers for the 21st century. In: *Peabody Journal of Education*, 1995, 70(3), 99–111. DOI:10.1080/01619569509538837

Eremina A. P., Valieva N.N. Professional'naya kar'yera pedagoga kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Professional career of a teacher as a psychological and pedagogical problem]. In *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya. Materialy 17-y mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsi [Acmeology of professional education. Proceedings of the 17th International Scientific and Practical Conference]*. Yekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2021, 14–19.

Goodson J. Studying the teachers' life and work. In: *Teaching and Teacher Education*, 1994, 10(1), 29–35. DOI:10.1016/0742-051X(94)90038-8

Ingersoll R.M. The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. In: *NASSP Bulletin*, 2002, 86, 16–31. DOI:10.1177/019263650208663103.

Ivanishcheva N.A. Samoobrazovaniye v strategii professional'nogo rosta uchitelya budushchego [Self-education in the strategy of professional growth of the teacher of the future]. In: *Shkola budushchego [School of the Future]*, 2020, 3, 158–171.

Kibanov A. Ya. Upravleniye delovoy kar'yeroy personala [Personnel business career management]. In: A. Ya. Kibanov (Ed.), *Upravleniye personalom organizatsii [The Personnel Management]*. Moscow, INFRA-M, 2008, 427–443.

Klassen R. M., Al-Dhafri S., Hannok W. & Betts S. M. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. In: *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(3), 579–588. DOI:10.1016/j.tate.2010.10.012.

Kremen S. A. & Kremen F.M. Career Development of Future Teachers: Research on American and Russian Students. In: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2020, 78, 316–331. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.38

Kriskovets T.N. Pedagogicheskiye osnovy realizatsii onto-akmeologicheskogo podkhoda v razvitiy professional'noy kar'yery uchitelya [Pedagogical foundations for the implementation of the onto-acmeological approach in the development of teacher's professional career]. [Extended abstract of doctoral dissertation], Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, 2013, 58.

Kriskovets T.N. Osobennosti upravleniya motivatsiyey professional'nogo kar'yernogo razvitiya uchitelya [Motivation of teacher's professional career development management features]. In: *Intellekt. Innovatsii. Investitsii [Intelligence. Innovation. Investments]*, 2012, 34, 122–126.

Ksenofontova A.N., Ledeneva A. V. Osveshcheniye problemy razvitiya professional'noy kar'yery uchitelya [The visibility of the problem of developing a professional career of a teacher]. In: *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Orenburg State University]*, 2018, 3, 28–33.

Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' views of teaching as a career choice. In: *Journal of Education for Teaching*, 2000, 26(2), 117–126. DOI:10.1080/02607470050127036.

Maphosa C., Bhebhe S., Shumba J. 'What motivated them to become teachers?' An examination of trainee teachers' motives of training as teachers. In: *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2014, 5(7), 482–490. DOI:10.5901/mjss.2014.v5n7p482.

Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow, Znanie, 1996, 508.

Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of work and professional development of teachers]*. Moscow, Akademiya, 2004, 318.

Mogilevkin E. A. *Kar'yernyy rost: diagnostika, tekhnologii, trening* [Career: diagnostics, technology, training]. St. Petersburg, Rech, 2007, 335.

Orlov A. A. Sovremennyy uchitel': sotsial'nyy prestizh i professional'nyy status [Modern teacher: social prestige and professional status]. *Pedagogika* [Pedagogy], 1999, 7, 60–68.

Pak L. G., Kochemasova L. A. Aktivizatsiya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Activation of the students' professional self-determination]. In *Lichnost'. Professiya. Kar'yera. Sbornik nauchnykh trudov psikhologo-pedagogicheskogo proforiyentatsionnogo foruma s mezhdunarodnym uchastiyem* [Personality. Profession. Career. Collection of scientific works of the psychological and pedagogical vocational guidance forum with international participation], Orenburg, OSPU, 2020, 61–66.

Richardson P. W., Watt H. M. G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2006, 34(1), 27–56. DOI:10.1080/13598660500480290.

Sharif T., Upadhyay D., Ahmed E. Motivational Factors Influencing Teaching (FIT) as a career: An empirical study of the expatriate teachers in the Emirates. In: *Journal of Developing Areas*, 2016, 50(6), 209–225. DOI:10.1353/jda.2016.0148.

Sinclair C., Dowson M., McInerney D. M. Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. In: *Teachers College Record*, 2006, 108(6), 1132–1154. DOI:10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x.

Slastenin V. A. Formirovaniye sotsial'no aktivnoy lichnosti uchitelya [Formation of socially active personality of the teacher]. In: *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy], 1981, 4, 76–84.

Smith G. A. Preparing teachers to restructure schools. In: *Journal of Teacher Education*, 1994, 45(1), 18–30.

Thomson M. M., Turner J. E., Nietfeld J. L. A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. In: *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28(3), 324–335. DOI:10.1016/j.tate.2011.10.007.

Valeeva R. A., Parfilova G. G., Demakova I. D., Adamyan E. I., Kremen F. M., Kremen S. A., Lesev V. N., Mikhailenko O. I., Bagova R. Kh., Pak L. G., Ivanishcheva N. A., Kochemasova L. A., Eremina A. P., Yusupova N. G., Skudareva G. N. Motivatsiya professional'noy kar'yery budushchikh pedagogov [Motivation of student teachers' professional career]. In: *Education and SelfDevelopment*, 2022, 17(3), 169–186. DOI: 10.26907/esd.17.3.14.

Vasilieva: *nekhvatka uchiteley-predmetnikov v Rossii k 2029 godu mozhet sostavit' 188,7 tys.* [The shortage of subject teachers in Russia by 2029 could reach 188.7 thousand] (2019, February 5). TASS. Retrieved from <https://tass.ru/obschestvo/6079938>

Vershlovskii S. G. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy deyatel'nosti molodogo uchitelya* [Psychological and pedagogical problems of the activities of a young teacher]. Leningrad, Znaniye, 1983, 32.

Watt H. M., Richardson P. W., Klusmann U., Kunter M., Beyer B., Trautwein U., Baumert J. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. In: *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28(6), 791–805. DOI:10.1016/j.tate.2012.03.003.

Yüce K., Şahin E. Y., Koçer Ö., Kana F. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 2013, 14(3), 295–306. DOI:10.1007/s12564-013-9258-9.

EDN: CSCJEX
УДК 159.9 + 316.6

Public Activity as a Tool for Preventing Frustration of Basic Needs and Socially Dangerous Human Behavior

Tadeush P. Milcharek^{*a}, Natalya A. Milcharek^a,
Valentina A. Marenko^b, Olga A. Tsvetkova^a,
Ekaterina V. Belikova^a, Pavel Yu. Shilnikov^a,
Albert V. Soskovets^a and Kristina S. Medvedeva^a

^a*Omsk State Technical University
Omsk, Russian Federation*

^b*Sobolev Institute of Mathematics
Novosibirsk, Russian Federation*

Received 12.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 12.10.2024

Abstract. The purpose of the work is to characterize meaningfully and determine empirically the possibilities of social activity to reduce the frustration of basic needs and various forms of socially dangerous human behavior. The methodological foundations of the conducted research were the principles of cultural-historical, system-activity, resource and cognitive-behavioral approaches with the methods and technologies of modern cognitive science. The theoretical provisions of the study were worked out using cognitive modeling and graph theory. The functioning of cognitive models was tested by means of a simulation computational experiment and a mathematical method of simplicial analysis. The results of the experiment demonstrated an unambiguous direct relationship between the level of frustration of a person's basic needs, as well as his self-realization, and the degree of his involvement in social activities. The wide participation of people in public activities allows for comprehensive and full actualization of basic needs and thereby reduce the risks of socially dangerous behavior, especially addictions and, in particular, drug addiction.

Keywords: social activities, volunteerism, frustration of basic needs, socially dangerous behavior, addiction, drug addiction.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Milcharek T. P., Milcharek N. A., Marenko V. A., Tsvetkova O. A., Belikova E. V., Shilnikov P. Yu., Soskovets A. V., Medvedeva K. S. Public activity as a tool for preventing frustration of basic needs and socially dangerous human behavior. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2127–2141. EDN: CSCJEX



Общественная деятельность как инструмент профилактики фрустрации базовых потребностей и социально опасного поведения человека

Т.П. Мильчарек^а, Н.А. Мильчарек^а, В.А. Маренко^б,
О.А. Цветкова^а, А.В. Сосковец^а, Е.В. Беликова^а,
П.Ю. Шильников^а, К.С. Медведева^а

^а Омский государственный технический университет
Российская Федерация, Омск

^б Институт математики им. С.Л. Соболева СО РАН
Российская Федерация, Новосибирск

Аннотация. Цель работы: содержательно охарактеризовать и эмпирически определить возможности общественной деятельности для снижения фрустрации базовых потребностей и различных форм социально опасного поведения человека. Методологическими основаниями исследования стали принципы культурно-исторического, системно-деятельностного, ресурсного и когнитивно-поведенческого подходов с методами и технологиями современной когнитивистики. Теоретические положения прорабатывали с применением когнитивного моделирования и теории графов. Функционирование когнитивных моделей проверяли посредством имитационного вычислительного эксперимента и математического метода симплицального анализа. Результаты эксперимента продемонстрировали однозначную прямую зависимость уровня фрустрации базовых потребностей человека, а также его самореализации со степенью включенности в общественную деятельность, что позволяет комплексно и полноценно актуализировать базовые потребности и снижать риски возникновения социально опасного поведения, в особенности аддикций, и, в частности, наркомании.

Ключевые слова: общественная деятельность, добровольчество (волонтерство), фрустрация базовых потребностей, социально опасное поведение, аддикция, наркомания.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Мильчарек Т.П., Мильчарек Н.А., Маренко В.А., Цветкова О.А., Сосковец А.В., Беликова Е.В., Шильников П.Ю., Медведева К.С. Общественная деятельность как инструмент профилактики фрустрации базовых потребностей и социально опасного поведения человека. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2127–2141. EDN: CSCJEX

Введение в проблему исследования

Базовые потребности человека уже давно являются объектом психологических и междисциплинарных исследований в са-

мых различных предметных аспектах. Так, например, характер базовых потребностей в связи со структурой жизненных стремлений рассматривается в работах Т.Д. Василенко. В статьях Е.Ю. Почтаревой базовые потре-

ности включаются в процессы самодетерминации профессиональной деятельности. А. В. Селин связывает базовые потребности и жизнестойкость личности, а Т. А. Дворецкая совершенно справедливо видит в них предиктор мотивации учебной деятельности, а также стиля педагогического взаимодействия. В то же время в трудах Т. В. Левковой отчетливо проводится идея связи базовых потребностей с дезадаптивными формами поведения. Это дает возможность утверждать необходимость изучения фрустрации базовых потребностей человека и связь этого психологического феномена с развитием и профилактикой социально опасных форм поведения.

Фрустрация базовых потребностей подробно анализируется в работах О. В. Волковой, О. А. Цветковой, А. В. Рупека, А. Ю. Шадринной, К. М. Дубенюк, П. Р. Юсупова, Т. А. Мардасовой, А. С. Кузьминой. Большое внимание базовым потребностям как фактору сохранения психологического здоровья, развития смысловой сферы, толерантности и мобильности личности уделяется в исследованиях Т. Ю. Артюховой, О. В. Беньковой, Т. П. Шелкуновой, Н. В. Басалаевой. Различные формы социально опасного поведения стали предметом психологических и междисциплинарных исследований В. Р. Шлычкова, Ю. А. Клейберга, М. М. Решетникова, Е. В. Руденского, Т. П. Авдуловой, Л. Б. Шнейдер, И. А. Егорова, Н. Г. Савиной, Г. И. Колесниковой, А. А. Рожкова, В. А. Юренковой, И. Л. Лукашковой, А. В. Сосковца, В. А. Маренко и др. Взаимосвязь базовых потребностей и формирования психологических предикторов социально опасного поведения раскрыта в работах А. Г. Караяни, Ю. М. Караяни, С. Н. Ениколопова, М. Ш. Магомед-Эминова, Р. В. Кадырова, Т. П. Мильчарека, Н. А. Мильчарек, В. С. Кубарева, Ю. А. Атаджыковой, А. С. Эльзессер и др.

На социальный характер базовых потребностей и их роль в становлении человека указывали еще Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев. Особое место базовые потребности занимают в теории психологических систем В. Е. Ключко. В целом

ряде работ В. Е. Ключко и Э. В. Галажинского базовые потребности рассматриваются в пространстве многомерного мира человека. Развернутую концепцию базовых потребностей человека разработал В. П. Герасимов. По его мнению, к таковым относятся потребность в принятии и защищенности, потребность в константности положительных отношений, потребность в положительных, социально одобряемых результатах деятельности, в положительных жизненных перспективах, потребность в высоком социометрическом статусе, потребность в самодостаточности и альтруизме.

Постановка проблемы

Актуализация базовых потребностей, по мнению В. П. Герасимова, является фундаментом, центральным смыслообразующим стержнем разворачивания многомерного мира человека. «Выпадение» какой-либо из них может приводить к обрушению всего «каркаса» личности, оставлять неизгладимый след в онтогенезе личностных структур. Неактуализированная базовая потребность требует компенсации. Этот механизм был детально описан А. Адлером. Недостаточная удовлетворенность какой-либо из базовых потребностей приводит к формированию чувства неполноценности, которое, в свою очередь, требует замещения через превосходство, что в случае невозможности конструктивной реализации через активную социальную коммуникацию приводит к личностной и социальной деструктивности. Уже поэтому становится ясно, что недостаточная актуализация или фрустрация базовых потребностей может становиться психологическим предиктором социально опасных форм поведения.

В силу этих обстоятельств авторами статьи выдвигаются две гипотезы. Первая гипотеза о взаимосвязи фрустрации базовых потребностей и социально опасных форм поведения. В качестве примера социально опасной формы поведения было рассмотрено аддиктивное поведение в части риска распространения наркомании.

Вторая гипотеза о возможности профилактики социально опасных форм поведения посредством включения человека в общественную деятельность, в частности в добровольчество.

Методология

Методологическими основаниями проведенного исследования являлись принципы культурно-исторического, системно-деятельностного, ресурсного и когнитивно-поведенческого подходов с методами и технологиями современной когнитивистики.

В основу разработки когнитивных моделей общественной деятельности, базовых потребностей и общественно опасного поведения положена теория психологических систем В.Е. Ключко. Теоретические положения исследования прорабатывались с применением когнитивного моделирования и теории графов. Функционирование когнитивных моделей проверялось посредством имитационного вычислительного эксперимента и математического метода симплициального анализа.

Концептологические основания исследования

В психологической практике нередко встречаются такие термины, как «зависимость» и «аддикция». Эти термины всегда рассматриваются с негативной стороны, при этом воспринимаются как вредные и разрушительные привычки.

Проводя сравнение данных терминов, можно сказать, что зависимое поведение – это не всегда аддикция. «Аддиктивное поведение – стремление к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния» (Korolenko et al., 2007). Аддиктивное поведение – один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления человека к уходу от реальности путём искусственного изменения своего психического состояния, посредством применения некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержа-

ния интенсивных эмоций» (Mendelevich, 2006).

В настоящее время зафиксировано около 30, а то и более разновидностей аддиктивного поведения. Всех их перечислить не представляется возможным, поэтому перечислим самые распространенные виды аддиктивного поведения: химические, биохимические и нехимические. Наиболее опасными являются химические аддикции, которые проявляются как алкоголизм, наркомания, табакокурение и т.д. После идут биохимические аддикции (неправильное питание). И нехимические аддикции (поведенческие), которые проявляются как компьютерная зависимость, интернет-зависимость, сексуальная зависимость и т.д.

Как отмечают ряд исследователей, в наши дни условия, способствующие распространению аддиктивного поведения среди подростков, значительно усилились. Факторы, такие как низкий адаптационный потенциал, неопределенность и страх перед реальностью, а также кризис духовных и семейных ценностей, оказывают существенное воздействие на нестабильную личность подростка. В результате этого процесса формируется аддиктивное поведение, которое является одним из проявлений девиантного поведения. Подростки стремятся изменить свое психоэмоциональное состояние и избежать реальности через употребление различных веществ, таких как алкоголь, табак и наркотики (Tapolova, Popomarov, 2024).

Одним из самых страшных видов аддиктивного поведения является наркотическая зависимость. По своей сути наркомания – это болезнь, которую человек выбирает себе самостоятельно и добровольно, тем самым постепенно приближая себя к мучительной смерти. Данное явление довольно популяризировано среди современных молодых людей и уже приобрело масштаб эпидемии, с каждым годом количество наркоманов растет ужасающими темпами, что подтверждается официальными отчетами Министерства внутренних дел Российской Федерации. «Наркомания

(от греч. «нарке» – оцепенение и «mania» – страстное влечение) – заболевание, возникающее в результате употребления наркотических средств, вызывающих в малых дозах эйфорию, в больших – оглушение, наркотический сон. Характеризуется непреодолимым влечением к приему наркотиков, тенденцией к повышению употребляемых доз, формированием абстинентного синдрома, психической и физической зависимостью» (Ivanets, 2006).

Когнитивная модель

«Риск распространения наркомании»

Обзор научных публикаций показал, что основными методами изучения заявленной проблемы являются статистические методы. Нами предлагается использовать когнитивный подход, в который включаются процессы восприятия, мышления, объяснения исследователей, и формируются новые субъективные образы исследуемой проблемы (Marenko et al., 2022). В нашей работе когнитивный подход реализуется как последовательность выполнения следующих задач. Фиксация целевого фактора «риск распространения наркомании», выявление влияющих факторов, построение когнитивной модели и ее анализ с применением информационных технологий (Sukhodolov et al., 2019). Факторы, влияющие на риск распространения наркомании, обсуждаются во многих научных публикациях. Например, в статьях Ельшанского С.П. дан перечень показателей, по которым на основе самоотчета испытуемого можно предполагать наличие или отсутствие у него наркотической зависимости (Yelshanskiy, Abramishvili, 2022). Им же рассматривается термин «коммуникативная дефицитарность», которым обозначается неспособность человека с зависимостью распознавать ситуации обмана, противостоять групповому давлению и другим негативным психологическим факторам. Абдуллин С.Н. и Битшева А.В. отметили важность таких факторов, как пропагандистская «деятельность СМИ», высокая «латентность» наркопреступлений, обусловленная выгодой как для сбытчиков, так

и для потребителей наркотиков (Abbdulin, Bitsheva, 2023). Гилядова И.А. рассмотрела связь между деградацией личности, употребляющей наркотические средства, и ростом преступности с применением статистических средств (Lozhnikov, Marenko, 2020) и т.д. Выявленные факторы являются управляющими и используются для построения когнитивной модели в виде взвешенного ориентированного графа, вершинами которого являются выявленные факторы, а дугами – взаимосвязи между ними в формате причинно-следственных отношений, которые формировались в ходе экспертных рассуждений (рис. 1). Например, «чем больше интенсивность взаимодействия граждан, тем меньше латентность распространения наркотиков», по принципу народной мудрости: «шила в мешке не утаишь». «Чем больше контроль распространения наркотиков, тем меньше риск распространения наркомании». В обоих случаях имеем обратную взаимосвязь между факторами.

Обсуждение 1. Результаты первой серии вычислительного имитационного эксперимента

С когнитивной моделью проводится имитационный эксперимент, который показывает поведение изучаемой системы в лабораторных условиях. Первый эксперимент проведен при условии внесения одной условной единицы во все управляющие факторы. В этом случае значения целевого фактора составили 0,75 усл. ед. (рис. 2).

При условии имитации улучшения факторов 5 и 6 «коммуникативная дефицитарность» и «уровень правосознания» индивида в 5 раз, целевой фактор «риск распространения наркомании» уменьшился до нуля (рис. 3). Объяснение феномена следующее. Факторы 5 и 6 входят в контур положительной обратной связи, который усиливает (в нашем случае улучшает) целевой фактор «риск распространения наркомании». «Коммуникативная дефицитарность» и «уровень правосознания» являются субъективными управляющими факторами когнитивной модели, то есть находящимися в пространстве сознания, воли

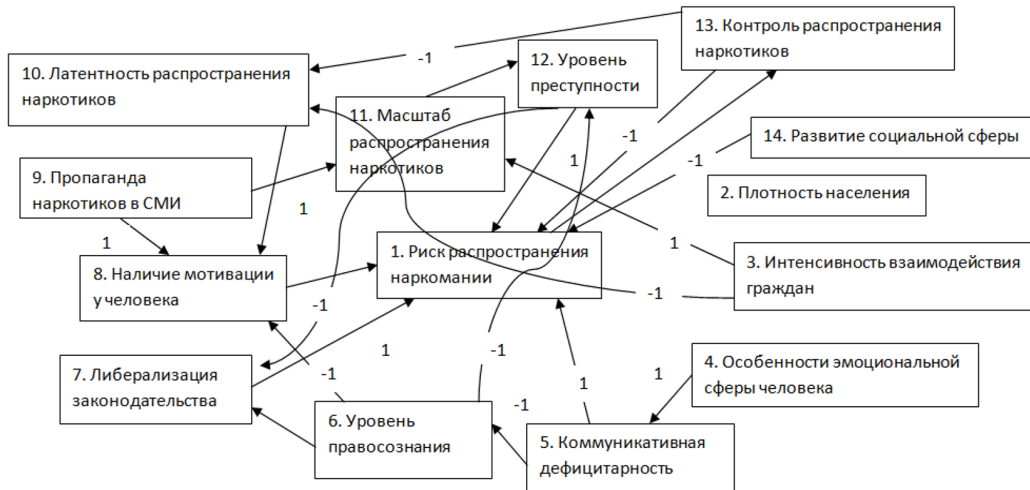


Рис. 1. Когнитивная модель «Риск распространения наркомании»
 Fig. 1. The cognitive model of “The risk of spreading drug addiction”

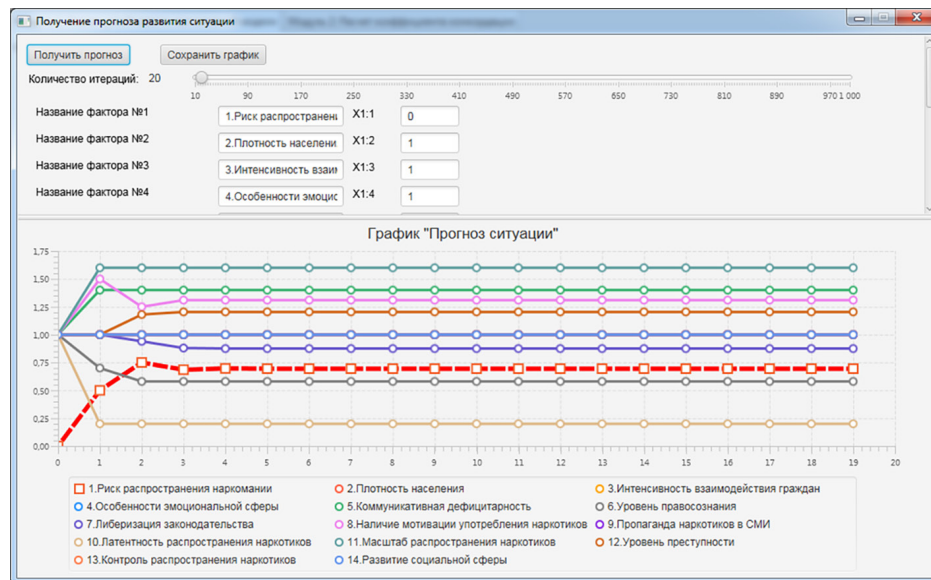


Рис. 2. Результаты 1-го имитационного эксперимента
 Fig. 2. Results of the 1st simulation experiment

и целенаправленной активности человека. В данном случае компенсация недостатка общения путем выстраивания коммуникации в социальной среде, где субъекты взаимодействия ориентированы на социальную норму, позволит существенно снизить риск формирования тенденции к употреблению наркотиков.

При имитации улучшения фактора 3 «интенсивность взаимодействия граждан» в 5 раз, значения целевого фактора близки к нулю. Объяснение следующее. Фактор 3 входит в контур положительной обратной связи и улучшает целевой фактор, но при этом он входит и в контур отрицательной обратной связи, который ухудшает целевой

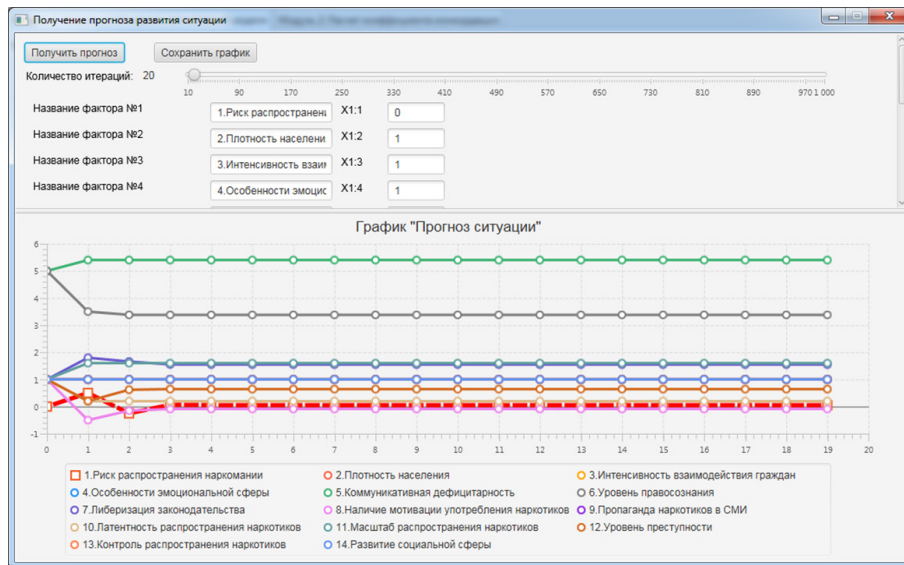


Рис. 3. Результаты 2-го имитационного эксперимента
Fig. 3. Results of the 2nd simulation experiment

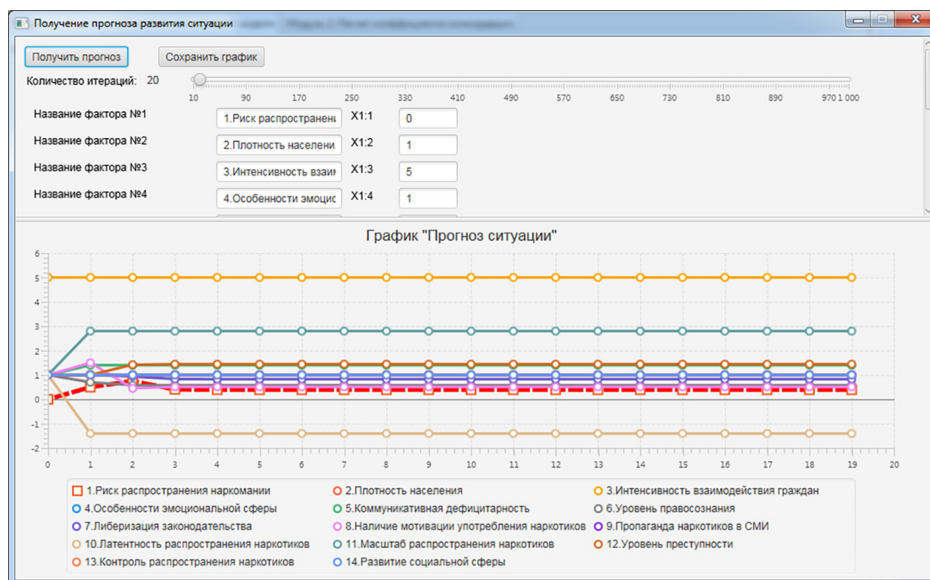


Рис. 4. Результаты 3-го имитационного эксперимента
Fig. 4. Results of the 3rd simulation experiment

фактор, поэтому значения целевого фактора немного подросли и составили 0,2 усл. ед. (рис. 4). «Интенсивность взаимодействия граждан» также является субъективным управляющим фактором когнитивной модели, его амбивалентность объясняется

опять же вариативностью той социальной среды, где субъект устанавливает связи. Если усиление взаимодействия путем включения субъекта в различные коммуникативные ситуации осуществляется в среде с социально-нормативным поведением,

то риск формирования тенденции к употреблению наркотических веществ существенно снижается. Однако в том случае, если этот процесс протекает в социальной среде с девиантным поведением, риск распространения наркотиков заметно увеличивается.

Результаты проведенного исследования, в частности вычислительного эксперимента, показывают роль и значение субъективных факторов в процессе совместной деятельности социальных факторов, направленной на снижение рисков распространения наркотиков. Таким образом, усиление таких факторов, как осознанность и коммуникативность вместе с развитием просоциальной направленности личности позволит достичь выраженного улучшения ситуации с формированием установки на отказ от наркотиков и снизить риски их распространения.

Положительного результата в процессе профилактики асоциальных явлений и формирования позитивных жизненных приоритетов можно достичь только в результате общей заинтересованности и совместной координации усилий, а общее снижение уровня наркомании в стране, несомненно, будет способствовать повышению качества жизни граждан.

Когнитивная модель

«Фрустрация базовых потребностей»

Фрустрация базовых потребностей – это состояние или процесс, при котором субъект испытывает невозможность удовлетворения своих потребностей, являющихся ключевыми в развитии человека и оказывающих существенное воздействие на процесс формирования его личности (Abbdulin, Bitsheva, 2023). Более полное определение принадлежит Н. Д. Левитову. Он определяет фрустрацию как «психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи» (Korolenko et al., 2007).

Длительное фрустрирующее воздействие оказывает дезорганизующее влияние на личность человека, формируя в том числе деструктивные паттерны поведения, искажая ценностно-смысловые основания жизнедеятельности, препятствуя социализации и снижая качество жизни (Taralova, Ponomarev, 2024).

Общественная деятельность может рассматриваться как фактор снижения негативных тенденций в развитии личности и формирования ее психологического здоровья и благополучия. Ключевыми здесь являются такие основополагающие характеристики общественной деятельности, как ее просоциальная направленность (стремление человека совершать социально полезные и общественно важные деяния, удовлетворяющие интересы и потребности других, выраженное в альтруизме, сотрудничестве, и умение делиться и оказывать помощь окружающим (Marenko et al., 2022; Sukhodolov et al., 2019)) и высокая субъектность (по мнению С. Л. Рубинштейна, это самостоятельная активность и самореализация, осознанная саморегуляция, характеризующая степень взаимодействия субъекта с окружающим его миром (Yelshanskiy, Abramishvili, 2022)).

Посредством общественно полезной деятельности происходит реализация и развитие собственных потенциалов личности, самореализация и дальнейшее самоосуществление, укрепление социальных связей, развитие стрессоустойчивости, целеустремленности, гражданской активности, навыков лидерства и коммуникации, формирование чувства собственной значимости, принадлежности обществу в целом и идентичности (Mendelevich, 2006).

Общественная деятельность, снижая фрустрацию базовых потребностей, способствует изменению взглядов и убеждений по отношению к родительским фигурам, и в первую очередь к матери, при ранее присутствующем негативно оцениваемом влиянии их воспитательного воздействия в процессе взросления ребенка и формирования его личности. В первую очередь такое взаимодействие с матерью включает

в себя невозможность удовлетворения потребности в поддержке, одобрении и эмоциональной привязанности, свободе выбора и чувстве компетентности, за счет ее выраженной враждебности, непоследовательности ее поведения и директивных проявлений во взаимодействии.

Общественная деятельность также формирует в человеке умения справляться с последствиями произошедшей на более ранних периодах онтогенетического развития фрустрации с помощью выработки путей конструктивного решения фрустрирующих событий. В частности, за счет поиска рационального и логичного объяснения различных аспектов сложившейся ситуации для сохранения душевного равновесия и избегания беспокойств, так как в процессе активной реализации общественной деятельности формируются более зрелые механизмы психологической защиты: рационализация, интеллектуализация (Ivanets, 2006).

Общественная деятельность, таким образом, становится инструментом поддержания личностного благополучия человека, предоставляя возможности для повышения социализации личности и способствуя снижению влияния фрустрации базовых потребностей, произошедшей в более ранние периоды.

В силу этого для эффективной профилактики социально опасных форм поведения, в частности аддикций и риска распространения наркомании, важно использовать социальные методы, в частности, вовлекать молодежь в общественную добровольческую деятельность. Добровольчество представляет собой уникальный способ воздействия на молодежь и формирование их ценностных ориентаций.

Исследования показывают, что участие в добровольческих программах способствует снижению риска употребления наркотиков среди молодежи. Добровольцы, работающие в области профилактики наркомании, могут оказывать значительное влияние на сверстников и сообщество в целом. Их активность способствует распространению знаний о вреде наркотиков, формированию здорового образа жизни и поддержанию

психологического благополучия среди молодежи. Добровольческая деятельность стимулирует развитие социальных навыков, ответственности и эмоциональной стабильности у участников, что способствует общественной активности и вовлеченности в решение важных проблем.

Добровольцы, участвующие в проектах по профилактике употребления психоактивных веществ, не только предоставляют информацию о вреде наркотиков, но и служат примером здорового образа жизни и позитивного поведения. Их участие способствует созданию благоприятной среды для обмена опытом, поддержки и взаимного влияния на позитивные жизненные практики. Добровольчество становится мощным инструментом социальной адаптации и профилактики негативных явлений в обществе.

Вовлечение в добровольчество с целью профилактики употребления психоактивных веществ является эффективным и перспективным подходом в работе с молодежью. Позитивное влияние добровольцев на формирование здоровых привычек, ценностей и социальной ответственности подтверждает важность и необходимость развития добровольческого движения в области профилактики употребления наркотиков. Дальнейшее исследование и поддержка добровольческих инициатив в этой сфере могут способствовать созданию здорового и безопасного общества, свободного от вредных привычек и зависимостей.

Таким образом, вовлечение в добровольчество с целью профилактики употребления психоактивных веществ не только способствует снижению риска наркомании среди молодежи, но и формирует позитивные ценности, развивает социальные навыки и способствует общественной активности и взаимопомощи. Добровольчество становится мощным инструментом в борьбе с наркоманией и создании здорового общества.

С применением рассмотренных выше факторов сформирована когнитивная модель «Фрустрация базовых потребностей» (рис. 5).

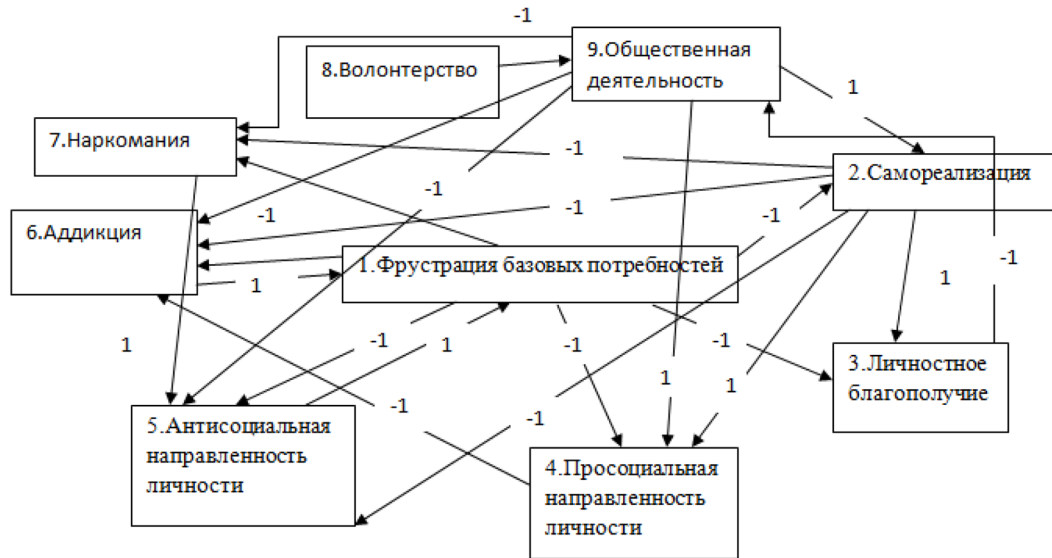


Рис. 5. Когнитивная модель «Фрустрация базовых потребностей»
Fig. 5. The cognitive model of "Frustration of basic needs"

Обсуждение 2. Результаты второй серии вычислительного имитационного эксперимента

На рис. 5 представлена модель в виде знакового орграфа. Целевой фактор модели обозначен цифрой «1». Остальные факторы – управляющие. Стрелки на рисунке обозначают взаимосвязи между факторами. Цифры «1» и «-1» – прямое и обратное направления связей. Взаимосвязи между факторами формируются в ходе экспертных рассуждений по схеме «если А, то В», где А – причина, В – следствие. Например, «если больше несоответствия желаний имеющимся возможностям, то меньше включенность в общественную деятельность»; «если больше несоответствия желаний имеющимся возможностям, то самореализация личности меньше». В обоих случаях взаимосвязи между факторами обратные. С когнитивной моделью проведен имитационный эксперимент, который показал следующие результаты. При условии внесения импульса по одной условной единице во все управляющие факторы, значения целевого фактора устанавливаются на уровне $(-0,55)$ усл.ед. (рис. 6). Если в фактор 5 «общественная деятельность» вносился

импульс 5 усл.ед., что соответствует имитации увеличения фактора в 5 раз, то значения целевого фактора снижаются и составляют $(-6,0)$ усл.ед. (рис. 7).

Таким образом, подтвердилась общая функциональность построенной когнитивной модели психологических процессов.

Следовательно, при усилении включенности субъекта в общественную деятельность фрустрация базовых потребностей резко снижается при этом адекватно приложенному импульсу.

Таким же образом, как и в предыдущем процессе, происходит усиление самореализации человека.

Однако обратную ситуацию мы наблюдаем при усилении фактора «личностное благополучие». Снижение фрустрации базовых потребностей происходит незначительно.

Также при увеличении фактора 8 «волонтерство» в 5 раз значения целевого фактора практически не изменились по сравнению с результатом первого имитационного эксперимента (рис. 10).

В то же время при увеличении аддикции фрустрация базовых потребностей также существенно усиливается.

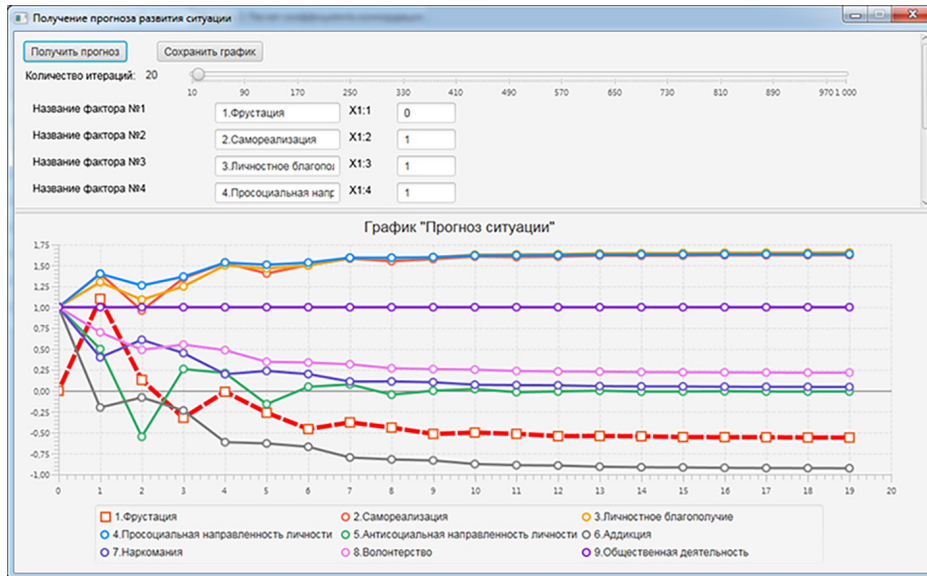


Рис. 6. Целевой фактор равен $-0,55$ усл.ед. Условие: по 1 усл.ед. во все управляющие факторы
 Fig. 6. The target factor is equal to -0.55 cont.units. Condition: 1 cont.units in all control factors

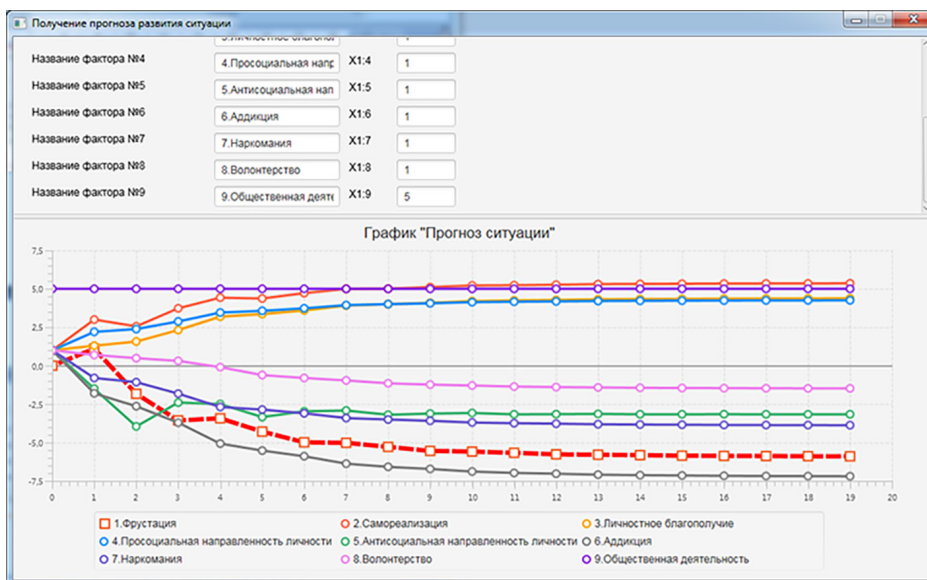


Рис. 7. Целевой фактор равен $-6,0$ усл.ед. Условие: увелич. в 5 раз управляющий фактор 9 (общ.деят).
 Целевой фактор снижается (-6.0) по сравнению с первым имитационным экспериментом
 Fig. 7. The target factor is equal to -6.0 conl.units. Condition: the control factor 9 is increased by 5 times (total. act). The target factor decreases (-6.0) compared to the first imitation. expert

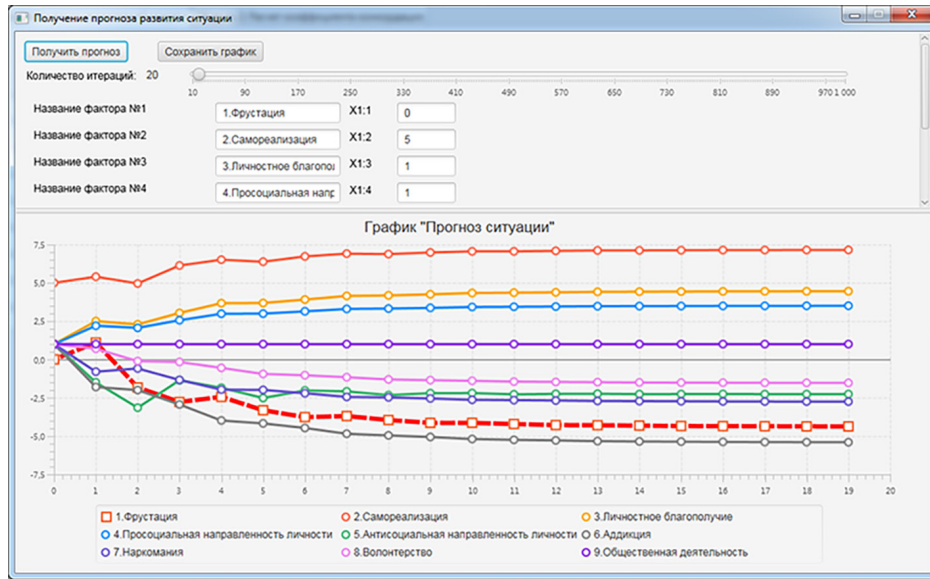


Рис. 8. Целевой фактор равен $-4,5$ Условие: увелич. в 5 раз управляющий фактор 2 (самореализация).
Целевой фактор снижается ($-4,5$) по сравнению с первым имитационным экспериментом

Fig. 8. The target factor is -4.5 Condition: the control factor 2 (self-realization) is increased by 5 times. The target factor decreases (-4.5) compared to the first imitation.expert.

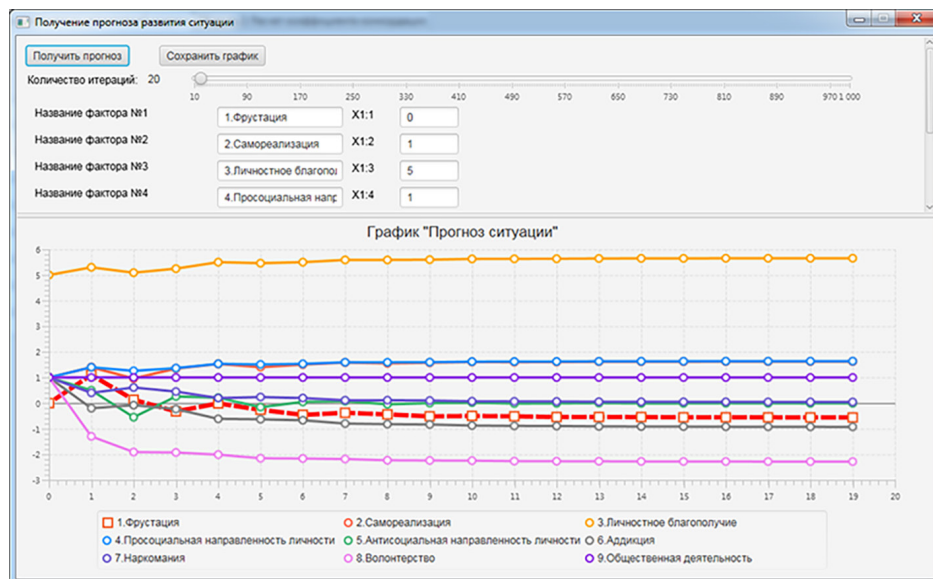


Рис. 9. Целевой фактор равен $-0,5$ Условие: увелич. в 5 раз управляющий фактор 3 (лич.благополучие).
Целевой фактор немного увелич. ($-0,5$) по сравнению с первым имитационным экспериментом

Fig. 9. The target factor is -0.5 Condition: the control factor 3 (personal well-being) is increased 5 times. The target factor is slightly increased (-0.5) compared to the first imitation.expert.

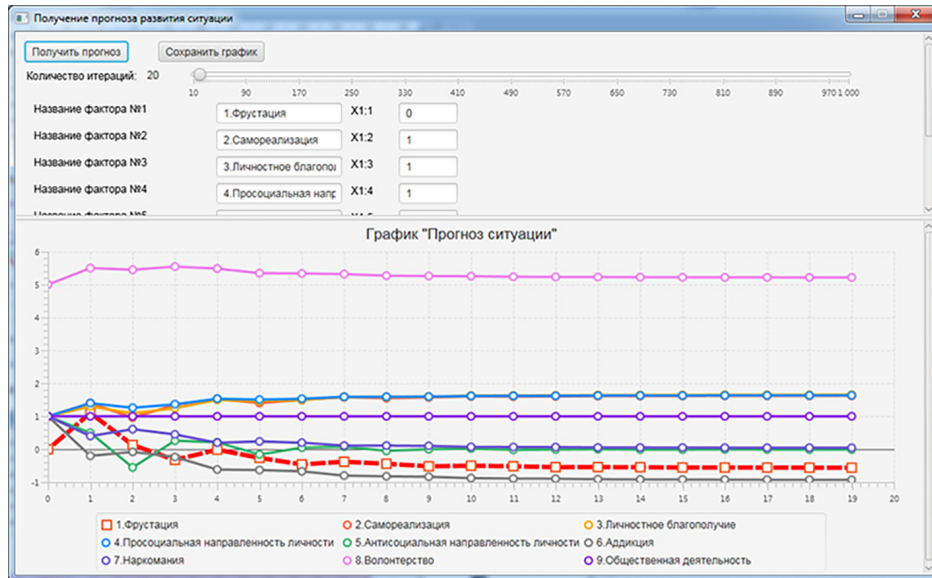


Рис. 10. Целевой фактор равен $-0,55$ усл.ед. Условие: увелич. в 5 раз управляющий фактор 8 (волонтерство). Целевой фактор практически не изменился, приблизительно та же цифра ($-0,55$) по сравнению с первым имитационным экспериментом

Fig. 10. The target factor is equal to -0.55 units. Condition: the control factor 8 (volunteering) has been increased 5 times. The target factor has practically not changed, approximately the same figure (-0.55) compared to the first imitation.the expert.

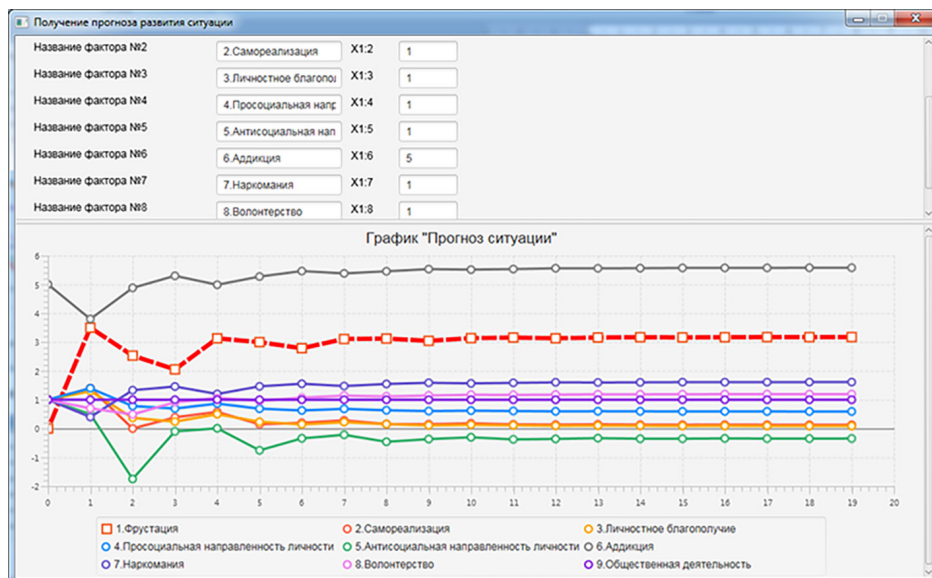


Рис. 11. Целевой фактор равен $3,0$ усл.ед. Условие: увелич. в 5 раз управляющий фактор 6 (аддикция). Целевой фактор увеличивается ($3,0$) по сравнению с первым имитационным экспериментом

Fig. 11. The target factor is 3.0 units. Condition: the control factor 6 (addiction) i increased by 5 times. The target factor (3.0) compared to the first imitation.the expert.

Результат третьего имитационного эксперимента указывает на неоднозначность фактора «волонтерство». Так, в статье Clemens K. J. и Holmes N. M. приведен факт, что в одном из бразильских проектов по борьбе с наркоманией работали семьдесят волонтеров и большинство из них сами стали наркоманами (Clemens, Holmes, 2018).

Заключение

В результате проведенного исследования подтвердилась первая гипотеза о взаимосвязи фрустрации базовых потребностей и социально опасных форм поведения. В качестве примера социально опасной формы поведения было рассмотрено аддиктивное поведение в части риска распространения наркомании. Результаты применения методов когнитивного моделирования, а также имитационного вычислительного эксперимента позволяют утверждать, что риск формирования социально опасного поведения, в частности различных форм аддикций и распространения наркомании, находится в прямой зависимости от фрустрации базовых потребностей человека. Чем сильнее выражена фрустрация, тем выше риск формирования аддикций, и наоборот, усиление зависимостей различного рода приводит к усугублению фрустрации базовых потребностей.

В то же время вторая гипотеза о возможности профилактики социально опасных форм поведения посредством включения человека в общественную деятельность, в частности в добровольчество, подтвердилась лишь частично.

Результаты эксперимента продемонстрировали однозначную зависимость уровня фрустрации базовых потребностей человека, а также его самореализации со степенью его включенности в общественную деятельность. То есть широкое участие людей в общественной деятельности позволяет комплексно и полноценно актуализировать базовые потребности и снижать тем самым риски возникновения социально опасного поведения, в особенности аддикций, и, в частности, наркомании.

Вовлечение человека в волонтерскую деятельность не является фактором снижения фрустрации базовых потребностей, как и личностное благополучие. Последний факт объясняется тем, что личностное благополучие является комплексной характеристикой актуального состояния человека и имеет лишь опосредствованную связь с остальными управляющими факторами построенной модели.

В отношении волонтерства выявленный процесс объясняется тем, что, по сравнению с другими видами общественной деятельности, добровольчество не имеет достаточного уровня системной организованности и носит в значительной степени ситуативный и спонтанный характер с высоким уровнем неопределенности содержания и направленности, а также социально сформированных личностных профилей участников. При этом в плане определения научной значимости необходимо подчеркнуть корреляцию результатов нашего исследования с выводами зарубежных коллег.

Список литературы / References

Abbdulin S. N. & Bitsheva A. V. Predotvrashcheniye nezakonnogo oborota narkoticheskikh sredstv i ikh analogov s ispol'zovaniyem komp'yuternykh tekhnologiy (seti internet) [Prevention of illicit trafficking in narcotic drugs and their analogues using computer technology (Internet)]. In: *Main trends in the development of modern law: problems of theory and practice* [Main trends in the development of modern law: problems of theory and practice], 2023, 253–257.

Belov V. G., Parfenov Yu. A. & Malinina N. S. Frustration as a predictor of deviant behavior in adolescents. In: *Scientific notes from Lesgaft University*, 2011, 11, available at: www.cyberleninka.ru/article/n/frustratsiya-kak-prediktor-deviantnogo-povedeniya-u-podrostkov.

Gilyadova I. A. O kriminologicheskikh aspektakh svyazi narkomanii s prestupnost'yu [On criminological aspects of the connection between drug addiction and crime]. In: *Aktual'nyye voprosy ustoychivogo*

razvitiya sovremennogo obshchestva i ekonomiki [Current issues of sustainable development of modern society and economy], 2023, 237–241.

Yelshanskiy S.P. & Abramishvili R.N. Oprosnik na opredeleniye patologii zavisimosti [Questionnaire to determine the pathology of addiction]. In: *Turbulentnost' i vyssheye obrazovaniye: vyzovy, resheniya, preodoleniye krizisa [Turbulence and higher education: challenges, solutions, overcoming the crisis]*, 2022, 119–126.

Ivanets N.N. *Psikhiatriya i narkologiya [Psychiatry and Narcology]*. Moskva, GELTAR-Media, 2006, 832.

Klimontova O.A. Psychological defense mechanisms. In: *Bulletin of Science and Creativity*. 2018, 12(36), available at: www.cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-psihologicheskoy-zaschity-1.

Korolenko TS., Dmitriyeva N. & Shpiks T. *Psikhologiya zavisimosti [Psychology of addiction]*. Moskva, LAP Lambert Academic Publishing, 2007, 188.

Levitov N.D. Frustration as one of the types of mental states. In: *Journal of Psychology*, 1967, 6, 118–130.

Logvinova M.I. Prosocial behavior: socio-psychological analysis. In: *Journal Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 2021, 1(57), available at: www.cyberleninka.ru/article/n/prosotsialnoe-povedenie-sotsialno-psihologicheskij-analiz.

Logvinova M.I. Prosocial behavior: socio-psychological analysis. In: *Journal Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 2023, 1(65), available at: www.cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskij-analiz-kriteriev-privlekatelnosti-molodezhnyh-subkultur-prosotsialnoy-napravlenosti-dlya-uchascheyasya.

Lozhnikov V. & Marenko V. Software for the computational experiment “Synthesis of the topological structure of the cognitive model”. In: *Journal of Physics*, 2020, 1441. (012148).

Marenko V.A., Luchko O.N. & Milcharek T.P. *Modeli kognitivnogo dissonansa lichnosti i ekstremizma dlya podderzhki prinyatiya resheniy [Models of cognitive personality dissonance and extremism for decision support]*. Novosibirsk, SO RAN, 2022, 99.

Milcharek T.P. & Milcharek N.A. Noncommunicativeness and the warrior complex in the diagnosis of the psychological complex of an extremist. In: *Bulletin of the Yaroslavl State University. P. G. Demidova. Series Humanities*, 2018, 3(45), 93–99.

Mendelevich V.D. *Rukovodstvo po addiktologii [Guide to Addictology]*. Sankt-Peterburg, Rech, 2006, 250.

Mukhtarova L.M., Volov V.V. & Mukhametzyanova F.G. Sociocultural phenomenon of subjectivity. In: *Kazan Bulletin of Young Scientists*, 2019, 2(10), available at: www.cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-fenomen-subektnosti.

Tapalova O.B. & Ponomarov D.V. Relevance of research into addictive behavior in adolescents. In: *Bulletin of Science*, 2024, 3(72), 3. 17–6.

Sukhodolov A.P., Marenko V.A., Bychkova A.M. Cognitive model “The spread of drug addiction”. In: *All-Russian Criminological Journal*, 2019, 13(4), 535–546

Novikova S.A. Rol' molodezhnykh subkul'tur v protsesse sotsializatsii podrostkov [The role of youth subcultures in the process of socialization of adolescents]. In: *Aktual'nyye voprosy sovremennoy nauki i obrazovaniya [Current issues of modern science and education]*, 2021, 2, 173–175.

Tsvetkova O.A. & Volkova O.V. On the issue of basic needs in health psychology. In: *Journal Psychologist*, 2021, 3, 34–45, available at: www.nbpublish.com/library_read_article.php?id=35874.

Clemens K. J., Holmes N. M. An extended history of drug self-administration results in multiple sources of control over drug seeking behavior. In: *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 2018, 87, 48–55.

EDN: MIXVFU
УДК 159.9.072

Features of Self-Regulation in Adolescents with Different Basic Beliefs

Elena V. Akhmadeeva*

*Ufa University of Science and Technology
Institute of Humanities and Social Sciences
Higher School of Psychology and Pedagogy
Ufa, Russian Federation*

Received 13.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 08.10.2024

Abstract. Changes and transformations in modern society have an impact on the basic beliefs of the younger generation. The purpose of the study is to identify the characteristics of adolescents' self-regulation with different basic beliefs. As a result of the study, it was found that adolescents with a high general level of self-regulation are convinced that current events can be controlled; teenagers who are able to plan, model and quickly change behavior strategies depending on the circumstances believe in the success of any activity and rely on the laws of the world justice; adolescents with flexibility are confident that controlling life events in the context of circumstances will allow them to choose the most effective behavioral strategy. The identified correlations between basic beliefs and self-regulation strategies can be used in the work of practical psychologists involved in the correction and prevention of adolescent self-regulation behavior

Keywords: basic beliefs, cognitive structures, self-regulation strategies, adolescence, mental development.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Akhmadeeva E. V. Features of self-regulation in adolescents with different basic beliefs. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2142–2153. EDN: MIXVFU



Особенности саморегуляции подростков с разными базисными убеждениями

Е. В. Ахмадеева

*Уфимский университет науки и технологий
Институт гуманитарных и социальных наук
Высшая школа психологии и педагогики
Российская Федерация, Уфа*

Аннотация. В условиях динамических преобразований конструкт базисных убеждений может стать основой для анализа стратегий саморегуляции поведения личности, соприкасающейся с разнообразными вызовами социальной реальности. Цель исследования состоит в выявлении связи саморегуляции подростков с их базисными убеждениями. Выявлено три типа подростков: «неудачливые», «недооцененные» и «самоуверенные». Установлено, что подростки с высоким общим уровнем саморегуляции убеждены в самоценности, в том, что происходящими событиями можно управлять; подростки, способные планировать и моделировать стратегии поведения, верят в положительный результат деятельности и полагаются на законы справедливости мира; подростки, обладающие гибкостью, считают, что контролирование жизненных событий позволит выбрать наиболее эффективную поведенческую стратегию. Полученные результаты могут использоваться в работе практических психологов, занимающихся коррекцией и профилактикой саморегуляции поведения подростков.

Ключевые слова: базисные убеждения, когнитивные структуры, стратегии саморегуляции, подростковый возраст, психическое развитие.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Ахмадеева Е. В. Особенности саморегуляции подростков с разными базисными убеждениями. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2142–2153. EDN: MIXVFU

Введение

Не вызывает сомнения, что глобальные изменения и масштабные преобразования в различных контекстуальных сферах жизнедеятельности отражаются на базисных убеждениях человека, определяющих его мотивы, ценности, установки, принципы и мировоззрение в целом. В структуре личности такие убеждения занимают огромный пласт человеческой психики, поскольку они влияют на то, как воспринимают различные жизненные ситуации люди, как реагируют на них, а также позволяют понять мотивацию их поступков. Особую актуальность данная про-

блема приобретает для подростков, поскольку именно в подростковый период осуществляется переход к более зрелой степени развития, возникают сложности во взаимодействии с собой, с миром и другими, формируются критические убеждения относительно благо-склонности, враждебности, справедливости, несправедливости окружающего мира, своего места в нем, оценки себя и собственных ресурсов. Психологи отмечают, что негативные внешние воздействия, такие как запугивание, насилие и травля, могут разрушить позитивные базовые взгляды, вызвать стресс и нарушить психологическую безопасность

и субъективное благополучие (Kibalchenko, Eksakusto, 2023).

Согласно общепринятому мнению личностные устойчивые представления о себе, других людях и окружающем мире, которые в психологии чаще называют базисными убеждениями, играют значимую роль в том, как человек воспринимает различные события в своей жизни, определяют его отношение к ним и способствуют выбору той или иной стратегии поведения. Согласно М. А. Падун, А. В. Котельниковой, базисные убеждения подразделяются на поверхностные взгляды (мысли, осознаваемые субъектом, которыми он может поделиться с другими) и центральные взгляды (мысли, которые неосознаваемы субъектом, и обнаружить их невозможно без вмешательства когнитивной терапии либо специальных тестов) (Padun, Kotelnikova, 2012).

По мысли Е. О. Секацкой, адаптивные базисные убеждения обеспечивают безопасность и защищенность, а дезадаптивные – приводят к повышению тревожности, фрустрации и невротизации (Sekackaya, 2020). Следует подчеркнуть, что базисные убеждения способствуют систематизации и структурированию жизни человека, придают ей смысл и чувство опоры, а также помогают подобрать адекватные стратегии поведения в ситуациях взаимодействия.

Концептологические основания исследования

В современной мировой психологической науке проблема базисных убеждений личности рассматривается в ракурсе когнитивных, смысловых, социально-психологических и клинических теорий. К примеру, в теории А. Бека сказано, что мышление человека основывается на базисных убеждениях, встроенных в когнитивные схемы (Bek, 2006: 90). По мнению ученого, базисные конструкты могут способствовать или препятствовать ассимиляции подростка в окружающую среду, помогая либо мешая справляться с возникающими трудностями (Holmogorova, 2021). В концепции Д. Румельхарта и Д. Нормана представлены ког-

нитивные схемы, в которых формирование базисных убеждений личности проходит определенные этапы, где каждый этап завершается приобретением опыта, достаточного для создания новой когнитивной схемы, более совершенной и приближающей личность к собственной идентичности и целостности (Solso, 2006). Ф. Бартлетт считал, что системообразующей составляющей в концепции когнитивной схемы является память, которая, по его мнению, обладает особыми свойствами и определяется им как «бессознательная ментальная структура». Память в ракурсе становления базисных убеждений, по мысли исследователя, играет важнейшую роль в понимании и принятии окружающего мира на основе запечатленных запоминаний из детства. Травмы развития, полученные в детстве, по мнению исследователя, оказывают негативное влияние на формирование базисных убеждений подростка, так как его память (бессознательная ментальная структура) могла запечатлеть некие образы, воспоминания, способствующие формированию неуверенности в себе, слабо выраженной идентичности, тревожности, склонности к фрустрации и др. (Bartlett, 2002). Основываясь на теоретических знаниях и концепциях базисных убеждений, Р. Янов-Бульман впервые разработала и обосновала диагностическую методику, основу которой составляют три компонента: «справедливость», «контролируемость» и «закономерность». Исследователь опиралась на имплицитные взгляды человека на доброжелательность и справедливость окружающего мира, а также ценность и значимость образа Я. Психолог исходила из того, что критерием определения устойчивости и позитивной направленности базисных убеждений должно быть чувство психологической безопасности (Bogomaz, Rubanova, Shuhlova, 2014). Отечественные психологи М. А. Падун и Н. В. Тарабрина дополнили концепцию Р. Янов-Бульман новыми критериями, с помощью которых можно выявить базисные убеждения личности. Сензитивность детского возраста, в котором закладываются начала представлений о мире,

коррекция базисных убеждений на этапе подросткового возраста, стабильность и неизменность базисных убеждений, которые в юношеском возрасте преобразуются в установки и мировоззренческую позицию (этот критерий тяжело поддается корректировке и остается достаточно устойчивым во взрослой жизни) (Padun, Tarabrina, 2003). Если в психологическом плане этапы раннего развития ребенка были не вполне благополучными, то базисные убеждения с большей степенью достоверности могут сформироваться как иррациональные, оторванные от реальности, на что обратил внимание А. Эллис (Ellis, Draidon, 2002).

Согласно мнению отечественных психологов, основу убеждений составляют осознанные потребности, которые побуждают человека действовать определенным образом, формируют его мотивацию к достижению цели. На основе собственных базисных убеждений формируются мотивы, побуждающие поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, установками, и относятся к сфере направленности личности по отношению к себе, по отношению к миру, по отношению к прошлому/будущему (Lifshic, 2019). Весьма интересное мнение представили исследователи (О.В. Маслова, Т.В. Углова, Р.М. Шамионов), которые рассматривают базисные убеждения как ресурс, на основе которого личность может прийти к психологическому благополучию и осознать себя как состоявшуюся и продуктивную. Этот ресурс, без сомнения, способствует позитивной перестройке ценностей и убеждений личности, в особенности, когда она проживает этап кризиса (Andreeva, 2004; Gricenko, Reznik, Konstantinov, Marinova, Nomenko, Izrailovic, 2020).

С учетом того что окружающая действительность динамична, порой не предсказуема, требует компетентных решений и адекватного поведения, личность в этих условиях должна быть способна к саморегуляционному поведению для успешного функционирования в самых разных сферах жизнедеятельности (Л.Г. Дикая, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова,

А.К. Осницкий, А.О. Прохоров, М.Г. Юсупов; Р. Баумейстер, Ю. Куль, К.С. Карвер, Г. Олпорт, К. Роджерс, М.Ф. Шайер). Основы формирования этого процесса закладываются в подростковом возрасте. Исследователи О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и другие выделяют важнейшие регуляторные функции, которые в разной степени проявляются в жизнедеятельности личности. Иными словами, саморегуляция представляет собой «интегративный когнитивно-личностный конструкт или систему когнитивных процессов переработки информации и инструментальных личностно-регуляторных свойств» (Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2019). По мысли В.И. Моросановой, осознанная саморегуляция представляет собой высший управляющий уровень психической деятельности, в ней задействованы механизмы рефлексии, связывающие саморегуляцию с поставленными личностью целями, которые, в свою очередь, основываются на базисных убеждениях (Morosanova, 2022).

В зарубежных психологических источниках саморегуляция связывается с самоконтролем и интерпретируется как способность управлять своими реакциями для достижения конкретной цели. Особое значение она приобретает в подростковом возрасте, поскольку на фоне нестабильных эмоциональных, когнитивных и физических изменений умение регулировать поспешные, импульсивные действия способствует сохранению ментального здоровья (Newman, Newman, 2020). Кроме того, зарубежные психологи отмечают, что осознанность саморегуляции зависит от того, насколько субъект совершенствует свои способности в выборе приема или стиля саморегуляции в процессе достижения жизненных целей (R. Baumeister, T. Heatherton, M. Muraven, B. Schmeichel, D. Tice, K. Vohs) (Carver, Scheier, 2001).

Постановка проблемы

Очевидно, что процесс регуляции и саморегуляции поведения зависит от собственных (базисных) убеждений, в частно-

сти, от того, как человек относится к себе, к окружающим, к миру, каким его воспринимают и оценивают другие.

Можем предположить, что подростковый возраст является этапом апробации разных способов саморегуляции (с учетом кризиса возрастного этапа), не всегда успешных. Однако определенный опыт, приобретенный в подростковом возрасте в выстраивании взаимодействий с окружающими людьми и миром в целом, на следующем юношеском этапе может содействовать развитию способов саморегуляции, минимизирующих «потери» в контактах, способствовать направленности на понимание не только себя, но и других, определению собственной системы ценностей, что, безусловно, повлияет на сформированность позитивных базисных убеждений личности, которые будут определяющими и во взрослой жизни.

Целью данного исследования является определение связи стилей саморегуляции подростков с их базисными убеждениями.

Методология

В исследовании были задействованы 60 подростков в возрасте 13–14 лет (21 юноша и 39 девушек) МАОУ Школа № 108 г. Уфа.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие диагностические методики: «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; «Шкала базисных убеждений» Ронни Янов-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой.

Статистическая обработка данных реализовывалась в программе STATISTICA 12.0 для платформы Windows: описательная статистика, корреляционный анализ r-Спирмена, кластерный анализ K-средних, критерии Н-Краскела-Уоллиса.

Результаты

Результаты диагностики саморегуляции выявили, что по шкале «Общий уровень саморегуляции» всего 3 % от общего количества респондентов показали высокий уровень, 67 % – средний уровень, 30 % – низкий уровень. По шкале «Планирование» высокий уровень этого пока-

зателя проявляется у 25 % опрошенных, средний уровень у 63 % и низкий уровень у 12 %. По шкале «Программирование» 7 % подростков обладают высоким уровнем, 58 % – средним, 35 % – низким. По шкале «Моделирование» высокий уровень у 9 % испытуемых, средний уровень у 58 % и низкий уровень у 33 %. По шкале «Гибкость» высоким уровнем обладают 12 % подростков, средним 68 %, низким 20 %. По шкале «Самостоятельность» 7 % человек имеют высокий уровень, 58 % – средний, 35 % – низкий. По шкале «Оценивание результатов» высокий уровень наблюдается у 8 % подростков, средний у 62 %, низкий у 30 %.

Из полученных данных о базисных убеждениях констатируем, что по шкале «Доброжелательность окружающего мира» высокий уровень отмечается у 26 % подростков, средний у 70 %, низкий у 4 % испытуемых. Данная шкала представляет собой убеждения подростка относительно безопасной возможности доверять окружающему миру. По шкале «Справедливость» высокий уровень отмечается у 18 % подростков, средний у 75 %, низкий у 7 %. Эта шкала характеризуется убежденностью в том, что мир устроен справедливо и рационально, в котором позитивные и негативные события распределяются между людьми по принципу объективности. По шкале «Образ Я» выявлены следующие результаты. Высокий уровень отмечается у 59 % подростков, средний у 31 %, низкий у 10 % испытуемых. Данная шкала выражается в позитивных представлениях человека о себе. По шкале «Удача» у большинства подростков (57 %) обнаружены высокие показатели, у 43 % – средние, низкие значения отсутствуют. Данная шкала отражает представление о себе как о везучем и удачливом человеке, и в целом веру в благоприятное стечение обстоятельств. По шкале «Убеждения о контроле» у большинства подростков (69 %) выявлены средние значения, у 23 % высокие и у 8 % низкие. Данная шкала представляет убеждения человека в том, что он может контролировать происходящие с ним события.

Далее в программе Statistica 12.0 был проведен анализ взаимосвязей между уровнями саморегуляции и психологической безопасности подростков. Корреляционный анализ Спирмена подтвердил, что между базисными убеждениями и компонентами саморегуляции существуют значимые взаимосвязи. Так, показатель общего уровня саморегуляции имеет прямую среднюю связь с убеждениями о контроле ($r = 0,51$; $p \leq 0,05$) и позитивным образом «Я» ($r = 0,40$; $p \leq 0,05$); шкала планирования находится в прямой умеренной взаимосвязи с удачей ($r = 0,34$; $p \leq 0,05$); шкала моделирования имеет средние прямые взаимосвязи со справедливостью мира ($r = 0,41$; $p \leq 0,05$), удачей ($r = 0,52$; $p \leq 0,01$) и позитивным образом «Я» ($r = 0,54$; $p \leq 0,05$); шкала программирования находится в прямой умеренной взаимосвязи с убеждением о контроле ($r = 0,37$; $p \leq 0,05$); шкала гибкости состоит в прямой средней взаимосвязи с убеждением о контроле ($r = 0,59$; $p \leq 0,01$); шкала оценивания результатов имеет прямую среднюю взаимосвязь с доброжелательностью окружающего мира ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$).

Затем был проведен кластерный анализ методом К-средних по всем переменным. При подборе количества кластеров наибольшее количество индексов качества

кластеризации указали на преимущество трехкластерной модели. В результате кластерного анализа вся выборка была разделена на 3 кластера. По итогам кластеризации осуществлен сравнительный анализ с помощью Н-критерия Краскела-Уоллиса. Результаты кластерного анализа представлены в табл. 1.

Полученные данные анализировали на основе нормативных значений шкал представленных методик (Morosanova, Konoz, 2000; Padun, Kotelnikova, 2008). В первой модели (кластере) наблюдается низкая степень выраженности доброжелательности окружающего мира (25,00), позитивного образа «Я» (19,00), удачи (22,00) и моделирования (3,00); средняя степень выраженности справедливости (22,00), программирования (5,00), оценивания результатов (4,00) и гибкости (6,00). Во второй модели обнаружена низкая степень выраженности справедливости (17,00), средняя степень выраженности доброжелательности окружающего мира (31,00), позитивного образа «Я» (24,50), удачи (28,00), а также моделирования (5,50), программирования (6,50), оценивания результатов (6,00) и гибкости (6,00). В третьей модели ярко выражены доброжелательность окружающего мира (35,50) и удача (33,00), средняя степень

Таблица 1. Результаты кластерного анализа (n=60)

Table 1. Cluster analysis results (n=60)

Переменная	Медиана 1 (n=13)	Медиана 2 (n=26)	Медиана 3 (n=21)	H	p	Различия
Планирование	6,00	5,00	5,00	2,16	0,34	Отсутствуют
Моделирование	3,00	5,50	5,00	23,91	0,00	Присутствуют
Программирование	5,00	6,50	4,00	11,48	0,00	Присутствуют
Оценивание результатов	4,00	6,00	4,00	24,22	0,00	Присутствуют
Гибкость	6,00	6,00	5,00	7,95	0,01	Присутствуют
Самостоятельность	6,00	4,50	6,00	4,10	0,13	Отсутствуют
Доброжелательность окружающего мира	25,00	31,00	35,50	27,27	0,00	Присутствуют
Справедливость	22,00	17,00	24,00	18,46	0,00	Присутствуют
Позитивный образ «Я»	19,00	24,50	25,50	23,77	0,00	Присутствуют
Удача	22,00	28,00	33,00	33,43	0,00	Присутствуют
Убеждения о контроле	24,00	25,50	23,50	4,44	0,10	Отсутствуют

выраженности справедливости (24,00), позитивного образа «Я» (25,50) в сочетании с моделированием (5,00), оценением результатов (4,00), гибкостью (5,00) и низкой степенью выраженности программирования (4,00).

Обсуждение

На основе полученных данных выявлены подростки с высокой выраженностью общего уровня саморегуляции, которые способны гибко реагировать на меняющиеся условия окружающего мира, осознанно выдвигать и достигать поставленных целей. Подростки, у которых обнаружен средний уровень осознанной регуляции, испытывают незначительные трудности в планировании, моделировании и программировании своей деятельности, а также не всегда адекватно оценивают результаты своего труда. Подростки с низкими значениями общего уровня саморегуляции в большинстве случаев действуют ситуативно, не способны заранее продумать стратегию поведения, часто руководствуются чужим мнением. Высокие результаты по шкале «Планирование» указывают на сформированность потребности в осознанной организации собственной деятельности, тщательного планирования и детализации, проявление реалистичности и самостоятельности в постановке целей. Низкие результаты по этой шкале указывают на слабо выраженную потребность в тщательном обдумывании своих планов, непостоянство целей и редкое их достижение. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и, как правило, опираются на чужое мнение. Им не свойственно заранее планировать собственные действия, разрабатывать их сценарий и продумывать детали. Высокими показателями по шкале «Программирование» обладают респонденты, которые способны продумывать и детализировать свои планы и стратегию поведения и прогнозировать возможные результаты. Низкие значения по этой шкале свидетельствуют об импульсивности и необдуманности, спонтанности действий, отсутствии способности учиться

на собственных ошибках и делать соответствующие выводы. Высокие значения по шкале «Моделирование» показывают, что у подростков развиты представления о внутренних и внешних значимых условиях. Они тщательно обдумывают различные варианты поведения, создают четкий алгоритм действий и моделируют возможные альтернативы потенциальным результатам. Низкие показатели говорят о том, что такие испытуемые не способны адекватно оценивать изменения внутренних и внешних условий. Они часто нереально воспринимают ситуацию, придумывают несуществующие факты, фантазируют о том, чего на самом деле нет, что в результате может привести к неожиданным, а порой неудачным последствиям. Для подростков с высоким уровнем гибкости характерна пластичность когнитивных процессов. Они легко перестраивают стратегии собственного поведения, меняют тактику, рационально оценивают изменившиеся обстоятельства и оперативно находят нужное решение. При низких показателях гибкости происходит все наоборот: подростки с трудом оценивают сложившуюся ситуацию и принимают правильное решение, в новых условиях чувствуют себя неуверенно и, как правило, действуют привычным для них способом, по уже сложившемуся алгоритму, применяя традиционные поведенческие стратегии и речевые высказывания. Высокие результаты по шкале «Оценивание результатов» свидетельствуют о наличии адекватности самооценки, самокритичности и оригинальности. Подростки, обладающие высокими показателями по этому компоненту, способны достаточно справедливо и объективно оценить свои поступки и достижения, не преувеличивая и не преуменьшая их. Подростки с низкими показателями по данной шкале не способны критически оценить собственные достижения, адекватно воспринять замечания и сделать необходимые выводы. Высокие показатели по шкале «Самостоятельность» говорят о «взрослости» и «зрелости», самостоятельности подростка, его способности адекватно реагировать на изменение ситуации,

анализировать и контролировать ее. Они отличаются организованностью, инициативностью, независимостью и решительностью, обладают способностью достигать поставленных целей без вмешательства взрослых или других значимых людей. Низкие показатели указывают на наличие зависимости от мнений и оценок окружающих, о потребности в посторонней помощи в различных ситуациях. Им свойственно руководствоваться позициями/суждениями других людей и на их основе принимать ответственные решения.

Далее проанализируем полученные результаты по базовым убеждениям личности. Высокие значения по шкале «Доброжелательность окружающего мира» указывают на то, что подростки верят в силу добра, убеждены в том, что не существует таких внешних угроз, с которыми невозможно было бы справиться. Они считают, что окружающим людям можно доверять и обращаться за помощью. Низкий уровень говорит о недоверии к окружающему миру и его враждебности по отношению к подросткам. Им свойственно относиться с недоверием к людям и ожидать от них каких-либо «ловушек», неприятных неожиданностей и коварства. По мысли О. В. Волковой, в подростковый период происходит освоение новых социальных контактов, его социальные взаимоотношения выстраиваются на основе моральных норм, которые формируются в сообществе ровесников (Volkova, 2017). Следовательно, убеждение о доброжелательности мира во многом обусловлено его значимым окружением. Высокие показатели по шкале «Справедливость» свидетельствуют о том, что подростки готовы развивать своё моральное сознание и осуществлять саморегуляцию в социальном и межличностном взаимодействиях. Они осознают, что мир к ним благосклонен и объективен, их действия и поступки в большинстве случаев оцениваются как правильные. Низкие результаты проявляют негативные установки – «весь мир против них», в нем не существует справедливости, они не верят, что человек получает привилегии по заслугам. Отметим, что из всех

имеющихся в опроснике шкал по данной шкале получены самые низкие результаты. Высокие результаты по шкале позитивный образ «Я» характерны для подростков, которые уверены в себе и в своем окружении. Они не сомневаются в том, что обладают положительными чертами характера, совершают благородные поступки, убеждены в том, что окружающие люди их любят и ценят. Низкие показатели характерны для подростка с заниженной самооценкой и отсутствием асертивности. Им также свойственна избыточная самокритичность и требовательное отношение к себе. Они убеждены в том, что не достойны внимания окружающих из-за отсутствия привлекательности и харизматичности. Подростки с высокими показателями по параметру «Удача» считают себя везучими и успешными. Даже в затруднительных ситуациях они способны находить для себя новый опыт и новые возможности. Подростки, у которых низкие значения по этой шкале, не считают себя везучими и не рассчитывают на удачное стечение обстоятельств. Подростки с высокими значениями по показателю «Убеждения о контроле» уверены в том, что все события жизни находятся под контролем, в любых ситуациях можно минимизировать неудачи, предотвратить наступление негативных случаев и достичь намеченных целей. Низкие же показатели говорят о полном отсутствии контроля над обстоятельствами жизни. Все происходящие события кажутся им непредсказуемыми, непредвиденными и неуправляемыми.

Корреляционный анализ выявил следующее. Подростки с высоким общим уровнем саморегуляции убеждены в том, что событиями, происходящими в их жизни, можно целенаправленно управлять и контролировать. Этот факт отмечен в работе О. А. Конопкиной, где сказано, что принципиальной особенностью человека как субъекта жизни считается его способность к управлению целенаправленной активностью, ее инициацией, что, в свою очередь, предполагает включение субъекта в жизнедеятельность и осознанную саморегуляцию (Konopkin, 2018). Иными

словами, чем выше уровень осознанности, самостоятельности подростка, тем выше его убеждения в том, что он может контролировать происходящие с ним события. Благодаря развитой саморегуляции подростки достаточно часто проявляют самостоятельность и пластичность, что, в свою очередь, увеличивает их уверенность в себе и убежденность в своей ценности. Подростки, которые способны ставить цели, строить планы на будущее, чаще достигают положительных результатов. Подростки, детализирующие предстоящую ситуацию взаимодействия, гибко и оперативно меняющие модель поведения в зависимости от новых обстоятельств, верят в принцип справедливости, согласно которому каждый человек получает то, что заслужил, адекватно оценивают собственные достижения, верят в благополучное разрешение проблем, обладают высоким уровнем самоотношения, в основе которого лежит убеждение в том, что они достойны уважения, любви и признательности и уверены в том, что могут контролировать происходящие события. Подростки, которые с доверием относятся к окружающему миру, рационально оценивают результаты собственной деятельности и конструктивно реагируют на критику окружающих их людей. В целом можем утверждать, что корреляционный анализ выявил значимые связи между стилями саморегуляции и базисными убеждениями личности.

В результате кластерного анализа было выявлено три кластера с разной выраженностью базисных убеждений и саморегуляционных компонентов.

Первый кластер составили подростки с низкой степенью выраженности таких базисных убеждений, как доброжелательность окружающего мира, удача, позитивный образ «Я»; регуляторного компонента – моделирование, средняя степень выраженности справедливости, гибкость, программирование и оценивание результатов, что позволяет выявить подростков с негативными взглядами на жизнь, отрицательно оценивающих происходящие события, воспринимающих мир враждеб-

ным и недоброжелательным, считающих себя не достойными восхищения, уважения и любви. Они не верят в собственные возможности, не ставят цели, не строят планов на жизнь, не способны гибко реагировать на изменения, а также считают себя неудачливыми. Эту категорию испытуемых можно назвать «неудачники».

Во второй кластер вошли подростки со средней степенью выраженности веры в доброжелательность окружающего мира, удачи и позитивного образа «Я». Эти данные сочетаются с высокой степенью выраженности программирования, оценивания результатов, средней степенью выраженности гибкости и моделирования и слабо выраженной верой в справедливость. Такие подростки в целом считают мир доброжелательным, при этом допуская, что он не всегда справедлив, в нем отсутствуют равенство и порядочность. Они обладают адекватной самооценкой, могут достаточно корректно реагировать на критические замечания от окружающих и рационально оценивать происходящие события жизни, уверены в том, что заслуживают признательности и благосклонности со стороны окружающих. Эту группу испытуемых можно назвать «недооцененные».

В третий кластер вошли подростки с высокой степенью выраженности веры в доброжелательность и справедливость мира, удачу и позитивный образ «Я» в сочетании с высокими значениями моделирования, средней выраженностью оценивания результатов, низкой выраженностью гибкости и программирования. Это свидетельствует о том, что данные подростки считают мир доброжелательным, позитивно и открыто относятся к социуму, убеждены, что каждый получает по заслугам, им свойственны целеполагание и моделирование будущей деятельности. Они считают себя удачливыми, везучими, верят в собственные силы. Тем не менее не всегда задумываются о последствиях своих поступков, отличаются склонностью к риску, непластичному поведению и неспособностью подстраиваться и адаптироваться к новым обстоятельствам. Свойственная им им-

пульсивность приводит к поиску решений методом проб и ошибок. Эту группу подростков назовем «самоуверенные».

Заключение

Процесс формирования базисных убеждений включает в себя не только само-совершенствование личности, но и кризисы на разных возрастных этапах. На этапе подросткового возраста трудности, возникающие в процессе идентификации и самоидентификации, оказывают негативное влияние на формирование когнитивных базисных конструктов, в связи с чем у подростка могут развиться неуверенность в себе, слабо выраженная идентичность, тревожность, склонность к фрустрации и другие негативные проявления.

Важный критерий психологической устойчивости и позитивных базисных убеждений – психологическая безопасность личности как результат грамотного использования способов саморегуляции. Развитые базисные убеждения способствуют мотивации достижения цели и побуждают личность совершать те или иные действия в соотнесенности с собственными взглядами, принципами, установками и так далее. Неслучайно в этой связи некоторые исследователи рассматривают базисные убеждения как ресурс, позволяющий личности оставаться устойчивой и принимать решения в соответствии со своими установками и ценностями. Между тем, несмотря на достаточно большое число исследований, мало изученной является проблема взаимосвязи базисных убеждений и стилей саморегуляции, в том числе и в подростковом возрасте. В частности, связь саморегуляции с позитивными базисными убеждениями, например, с позитивным образом «Я», справедливостью и доброжелательностью мира, и другими.

Результаты исследования позволяют заключить, что в подростковом возрасте по всем стилям саморегуляции преобладает средний уровень. Чаще всего подростки используют планирование, реже прибегают к самостоятельности, оцениванию результатов, программированию, что влияет

на сформированность общего уровня саморегуляции. Средний уровень у подростков выявлен и по базисным убеждениям. Меньше всего они уверены в том, что окружающий мир доброжелателен и справедлив. Для них характерен эгоцентризм, они надеются на везение и удачу. Корреляционный анализ показал, что базисные убеждения подростков связаны со всеми стратегиями саморегуляции, кроме самостоятельности. Результаты кластерного анализа выявили три модели (кластера) личностных характеристик подростков, основу которых составляют базисные убеждения и стратегии саморегуляции. В первый кластер вошли «подростки – неудачники», которым свойственны как негативные взгляды на жизнь, восприятие мира враждебным и недоброжелательным, так и недооценка собственных достоинств, отрицательное самоотношение. Второй кластер представлен «недооцененными подростками», для которых характерны умеренные взгляды на доброжелательность мира, удачу и позитивное отношение к себе. В то же время они считают себя недооцененными окружающими людьми, так как, по их мнению, не получают достаточного для них внимания и поддержки. Третий кластер составили «самоуверенные подростки». Они убеждены, что мир доброжелателен и справедлив, верят в удачу и обладают позитивным самоотношением. При этом для них характерна низкая выраженность гибкости и программирования. Они редко задумываются о последствиях своих высказываний и поступков, испытывают определенные трудности в адаптации к новым обстоятельствам.

Перспектива исследования решаемой научной проблемы видится в том, чтобы разработать модель развития позитивных базисных убеждений и саморегуляционных стратегий в зависимости от возрастных, личностных, гендерных, этнокультурных особенностей. На основе модели составить программу, целью которой будет совершенствование базисных убеждений, идентификация, самоидентификация и целостность личности.

Список литературы / References

- Andreeva G. M. Psihologiya socialnogo poznaniya [Psychology of social cognition]. Moscow, Aspekt-Press, 2005, 301.
- Bartlett F. Chelovek zapominaet [A person remembers]. In: *Hrestomatiya po psihologii pamyati [A reader on the psychology of memory]*, 2002, 292–303.
- Bek Dzh. Kognitivnaya terapiya: polnoe rukovodstvo [Cognitive Therapy: The Complete Guide]. Moscow, OOO «I. D. Viliams», 2006, 400.
- Bogomaz S. A., Rubanova A. L., Shuhlova Y. A. Pozitivnaya sistema bazisnyh ubezhdenii kak fundament razvitiya lichnostnoi zrelosti u studentov-pervokursnikov [A positive system of basic beliefs as the foundation for the development of personal maturity among first-year students]. In: *Medicinskaya psihologiya v Rossii [Medical psychology in Russia]*, 2014, 2(25), available at: www.mprj.ru/archiv_global/2014_2_25/nomer/nomer13.php.
- Carver Ch. S., Scheier M. F. On the Self-Regulation of Behavior. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 439.
- Ellis A., Draidon U. Praktika ratsionalno-emocionalnoi povedencheskoi terapii [The practice of rational emotive behavior therapy]. Sankt-Peterburg, Rech, 2002, 352.
- Gricenko V. V., Reznik A. D., Konstantinov V. V., Marinova T. Y., Homenko N. V., Izrailovic R. Strah pered koronavirusnym zabolevaniem (COVID-19) i bazisnye ubezhdeniya lichnosti [Fear of coronavirus disease (COVID-19) and basic beliefs of the individual]. In: *Klinicheskaya i specialnaya psihologiya [Clinical and special psychology]*, 2020, 2(9), 99–118. DOI: 10.17759/cpse.2020090205
- Holmogorova A. B. Ot glavnogo redaktora: predskazaniya A. T. Beka o budushchem psihoterapii i opyt rossiiskih specialistov [From the editor-in-chief: predictions by A. T. Beck on the future of psychotherapy and the experience of Russian specialists]. In: *Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2021, 3(29), 8–23. DOI: 10.17759/cpp.2021290302
- Kibalchenko I. A., Eksakusto T. V. Integraciya bazovyh ubezhdenii i poznavatelnoi pozicii studentov: sistemnyi analiz vzaimosvyazei [Integration of basic beliefs and cognitive position of students: systemic analysis of relationships]. In: *Sistemnaya psihologiya i sociologiya [Systemic psychology and sociology]*, 2023, 1(45), 31–44. DOI: 10.25688/2223–6872.2023.45.1.03
- Konopkin O. A. Psihologicheskie mehanizmy reguliacii deyatelnosti [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow, Lenand, 2018, 320.
- Lifshic M. V. Vzaimosvyaz bazovyh ubezhdenii, nasyshchennosti zhizni stressom i psihologicheskogo blagopoluchiya [The relationship between basic beliefs, stress in life and psychological well-being]. In: *Chelovecheskii kapital [Human capital]*, 2019, 10(130), 126–132.
- Newman B. M., Newman Ph. R. The psychological system. In: *Theories of Adolescent Development*, 2020, 113–116. DOI: 10.1016/B 978–0–12–815450–2.09992–7
- Morosanova V. I. Psihologiya osoznannoi samoreguliacii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam [Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research]. In: *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psihologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022, 3(15), 57–82. DOI: 10.24412/2073–0861–2022–3–57–82
- Morosanova V. I., Bondarenko I. N., Fomina T. G. Osoznannaya samoreguliaciya i lichnostno-motivacionnye osobennosti mladshih podrostkov s razlichnoi dinamikoi psihologicheskogo blagopoluchiya [Conscious self-regulation and personal and motivational characteristics of younger adolescents with different dynamics of psychological well-being]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2019, 4(24), 5–21. DOI: 10.17759/pse.2019240401
- Morosanova V. I., Konoz E. M. Stilevaya samoreguliaciya povedeniya cheloveka [Stylistic self-regulation of human behavior]. In: *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 2000, 2, 118–127.
- Padun M. A., Kotelnikova A. V. Modifikaciya metodiki issledovaniya bazisnyh ubezhdenii lichnosti R. Yanoff-Bulman [Modification of the methodology for studying the basic beliefs of a person R. Yanoff-Bulman]. In: *Psihologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2008, 4(29), 98–106.

Padun M. A., Kotelnikova A. V. Psihicheskaya travma i kartina mira: Teoriya, empiriya, praktika [Mental trauma and the picture of the world: Theory, empirics, practice]. Moscow, Izdatelstvo «Institut psikhologii RAN», 2012, 206.

Padun M. A., Tarabrina N. V. Psihicheskaya travma i bazisnye kognitivnye skhemy lichnosti [Mental trauma and basic cognitive schemas of personality]. In: *Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Journal]*, 2003, 1, 121–142.

Sekackaya E. O. Bazisnye ubezhdeniya lichnosti, predstavleniya o sebe i ih vzaimosvyaz so strategiyami sovladaniya [Basic beliefs of the individual, self-image and their relationship with coping strategies]. In: *Psihologiya [Psychology]*, 2020, 8, 64–68.

Solso R. Kognitivnaya psihologiya [Cognitive psychology]. Sankt-Peterburg, Piter, 2006, 589.

Volkova O. V. Uroven razvitiya voli podrostka kak uslovie, opredelyaushchee stepen vyrazhennosti vyuchennoi bespomoshchnosti vzroslogo [The level of development of a teenager's will as a condition that determines the degree of expression of an adult's learned helplessness]. In: *Sibirskii psihologicheskii zhurnal [Siberian psychological journal]*, 2017, 66, 66–81. DOI: 10.17223/17267080/66/5

EDN: OTINMS
УДК 159.942.4:130.121

Phenomenology of the Experience of Guilt on the Example of Dostoevsky's “The Brothers Karamazov”

Dmitriy O. Nemchin* and **Alla V. Toropova**

*National Research University Higher School of Economics
Moscow, Russian Federation*

Received 22.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 12.10.2024

Abstract. This paper aims at presenting a model of the way to analyse the complex feeling of guilt on the examples of the Dostoevsky's “The Brothers Karamazov” heroes. Methods of personology, theoretical modeling, phenomenology and hermeneutics of artistic literature monologues form the methodological basis. The choice of the respondents such as Dostoevsky's characters proves the originality of an approach. We believe that the personological model of guilt phenomenology analysis could be used in further investigation of extensive affective experience of a person to grasp individual foundations and the genesis of the feeling in a huge variety of social contexts of interactions, including consulting psychology. Presented results make it possible to find a path to integrate the model of phenomenological analysis of guilt in the process of handling with such experience in a frame of psychological consultation.

Keywords: phenomenology, emotion, experience, feeling, guilt, attitude, suffering, model.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes; Psychology (Social Sciences), Philosophy (Arts and Humanities).

Citation: Nemchin D. O., Toropova A. V. Phenomenology of the experience of guilt on the example of Dostoevsky's “The Brothers Karamazov”. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2154–2164. EDN: OTINMS



Феноменология опыта переживания вины на примере “Братьев Карамазовых” Достоевского

Д.О. Немчин, А.В. Торопова

Национальный исследовательский университет

“Высшая школа экономики”

Российская Федерация, Москва

Аннотация. В статье предлагается модель феноменологического анализа чувства вины на материале монологов избранных литературных персонажей (героев романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»). Теоретической основой является методология персонологии; методы исследования – моделирование, феноменологический и герменевтический анализ художественного текста. Новизна модели заключается в выборе персонажей литературного произведения в качестве респондентов глубинного феноменологического исследования. Предполагается, что персонологическая модель анализа специфического переживания через монолог героев прольет свет на диапазон переживаний чувства вины, свойственных личностям в различных контекстах социального взаимодействия, в том числе в психологическом консультировании. Полученные результаты позволили сделать вывод о применимости модели феноменологического анализа монолога персонажа для углубления понимания переживаний клиентов в психологическом консультировании.

Ключевые слова: феноменология, переживание, опыт, вина, отношение, виновность, модель, текст.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки); 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии; 5.7.6. Философская антропология, философия культуры.

Цитирование: Немчин Д. О., Торопова А. В. Феноменология опыта переживания вины на примере “Братьев Карамазовых” Достоевского. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2154–2164. EDN: OTINMS

Введение в проблему исследования

Вина как феномен человеческого отношения и самовосприятия, переживания и осмысления – сфера притяжения интересов множества областей знания. Виновность является предметом изучения криминологии, когда мы говорим о факте содеянного преступления. Вина как феномен сознания и самосознания человека, связанный с морально-нравственными аспектами жизни, этическим “законом”, религией и духовностью, изучается философией. Последствия возникновения чувства вины акцентируются как предмет

изучения в медицине, в психиатрии, в частности, диагностика “фактора вины”, оценка поведенческой реакции виновного на свои переживания помогает оценить степень патологии психического состояния в комплексе других диагностических мероприятий. Вина стала предметом изучения в психологии как сложная эмоция, которая трудна для концептуализации из-за своей неоднозначности, разнополярности её влияний на человека и социум. Таким образом, феномен вины открывает возможности для анализа с позиции различных дисциплин, в частности философии, психологии и психотерапии,

в том числе теорий личности, персонологии и консультативной психологии, в первую очередь экзистенциально-гуманистической ее традиции.

Миф о грехопадении, пронизывающий всю европейскую культуру и отраженный в самовосприятии человека, основан на признании изначальной виновности человека перед абсолютной идеей Добра, Мировой душой, Богом. Секуляризация современного мира, его восприятие человеком ориентирует на переживание виновности перед самим собой как разочаровывающем в своих ожиданиях от самого себя человека, как эгоцентрическое проявление вины от нереализованности, “невсесовершенство”, неидеальности... Подробнее этот тезис мы раскроем при рассмотрении концептологических оснований исследования, которые обнаруживаем в гуманистической и экзистенциальной философской мысли.

Толкование и реконструкция моделей отношения к чувству вины в философских текстах предпринимались современными философами-историками и методологами, к чьим трудам целесообразно обратиться в контексте поставленных исследовательских вопросов (Lebedev, A.V.; Kovalev, A.A.; Golub, N.N.; Turysheva, O.N.).

Так, “энтелехия” как идея законченности в философской системе Аристотеля уже с античных времен ориентирует на некий потенциал, движение к завершеному действию (Lebedev, 2017). Вина в форме “отказа от” в логике античного философа становится побуждающим фактором принять ответственность и совершить действие. Вина продолжает рассматриваться как активизирующая причина поступка в философии Средневековья, когда главным коррелятом вины становится грех, вина человека перед абсолютной и совершенной Идеей Всеблагой Высшей силы, Духа и собственной бессмертной души.

Г. Лейбниц, в Новое время ставший проводником к “математическому разуму”, связал феномены вины и зла, что было отмечено Ковалевым (Kovalev, 2021). Через понятие свободы воли и подчеркивание благодаря такому акценту субъектности че-

ловека в бытии мы идем от идеи источника человеческой вины в лице Бога во внутренний мир человека как носителя нравственности, в изначальном внутреннем законе, которые составляют систему убеждений об этически оправданном.

И. Кант в еще большей степени наделяет ответственностью человека, вменяет чувство вины от личного человеческого долга, который состоит в актуализации потенциальной возможности стать свободным человеком (Kant, 1994). Эволюция философской мысли все больше наделяет человека пространством для интроспекции и рефлексии. Основоположник экзистенциализма Кьеркегор описывает жизнь человека как вечный поиск и невозможность достижения спасения в греховном мире, достижения подлинности существования, тогда вина становится онтологической характеристикой личности, “заброшенной” в бытие (K'еркегор, 1993). Подобно тому, как датский философ говорил о вине как “болезни к смерти”, Ницше рассматривает вину как болезненность, но свойственную не каждому по факту рождения, а лишь слабой личности (Nietzsche, 1967).

Русские классики возвращают мыслящего субъекта в мир, где Бог и церковь признаются источниками всего благого, Л. Н. Толстой рассматривает жизнь человека как «поход» из естественной вины. Для его героев опыт переживания вины – ужасное состояние, которое с течением жизни преодолевается в возрастании чувства личности с её ответственностью за все совершаемые выборы (Tolstoi, 1982). Ф. М. Достоевский в своих произведениях обращается к духовному поиску опор для личности в людях, в любви или жертвенности, в Боге или протесте “твари дрожащей” ... Путь осознания собственной виновности и есть решение, по Достоевскому, как позиция “встать в отношении” к своей вине, факту собственной виновности – и задать таким образом дистанцию для преображения (Starovoitenko, 2010). Здесь мы обнаруживаем точку выхода на онтологический уровень сущности, тем самым возвращаясь к природе человека, пронизанной виной в метафизическом

смысле. Герои Достоевского надеются на спасение души через испытание виной и её конечным принятием.

К. Ясперс в 20 веке предлагает рассматривать вину как экзистенциал бытия человека, укрепляя онтологическую укорененность эмоции в жизни (Golub, 2020). А. Камю ставит человека перед лицом абсурдности существования и обрекает на неизбежность виновности, которая может быть преодолена интеграцией такого опыта (Kamiiu, 1990). В сочинениях Ж.-П. Сартра человек освобождается от оков первородного греха, его рассуждения в русле атеистического экзистенциализма делают человека ответственным за актуализацию собственной личности в бытии как человека перед общечеловеческим судом (Sartre, 2007). Таким образом, личность может быть обречена на вину при отсутствии стремления к развитию проекта “Я” и, как следствие, предательству “человека коллективного”. Так прослеживается путь эволюции представлений о вине с последовательным продвижением к внутренне обусловленной значимости человека, при этом со связью индивидуальной доли вины с виной коллективной, что логически проистекает из общности экзистенции и культурного геноза человека.

С точки зрения психологического определения вина – это социальная эмоция, которая обеспечивает сосуществование индивидов, социальный порядок, ориентирует на путь исправления и личностных трансформаций (Keltner, Haidt, 1999). В представленной трактовке вина является междисциплинарным объектом исследования, ориентирующим внимание на социальную обусловленность чувства вины, что она как нечто объективное санкционируется и запускается общественными институтами и законами, здесь в большей степени можно говорить о понятии виновности как внешней социальной или исторической маркировке личности или общности людей. Виновность, если рассматривать ее не как синоним чувства вины, в большей степени свидетельствует об общественной характеристике, подразумевающей возник-

шую ответственность по поводу содеянного. Таким образом, виновность зависит от морально-нравственных ориентиров социальной группы и является социально-дискриминирующим феноменом как средством регуляции общественных отношений (Murav'eva, 2011). Вина как психологический феномен, в свою очередь, в большей степени ориентирована на переживания человека, феноменологию опыта совладания с фактом виновности очевидной, ложной или мнимой. Связи социального феномена виновности и психологического феномена чувства вины многомерны и нелинейны, и эти связи заслуживают отдельного глубокого изучения.

Вина в контексте определения дефиниций в психологических исследованиях отделена от понятия стыда, который, в отличие от первой, по мнению психоаналитика и исследователя стыда Б. Килборна, подразумевает негативную оценку по отношению ко всей личности, а не к ее проявлению в форме поведения (Kilborn, 2007). Нейроэндокринолог и исследователь биологии поведения Р. Сапольски представляет разницу вины и стыда через понятие индивидуалистических и коллективистских культур и морали, культивируемой в их контексте. Так, стыд, конституирующий исполнение социальных норм, ставит перед человеком вопрос о том, какое мнение сложится о нем самом в глазах другого, тогда как вина, характерная для индивидуалистических обществ, оставляет человека наедине с собой и с вопрошанием, “как мне с этим жить?” (Sapol'ski, 2019). Так биолог формулирует вопрос в духе экзистенциальной психологии.

Российский антрополог и психолог И. Кон помещал вину как предмет научного обозрения в рамки социальной психологии, называя вину вкупе с другими эмоциональными проявлениями, страхом, стыдом, регуляторами социального поведения (Kon, 1979). Социальное развитие человека венчает моральное самосознание, которое продуцирует этические эмоции, подобные вине, изучение которой помещается в контекст общей теории эмоций (Sidorenko, 1971).

С эволюцией представлений о психологии вины, анализируемое переживание становится частью эмоционально-ценностного отношения к собственному “Я”. Вина возникает из уязвимости “Я”, которое не способно интегрировать идеальное представление о себе и реальное самоощущение (Stolin, 1983). Такой подход, с одной стороны, включает гуманистический посыл, но при этом вносит и психоаналитический характер в ход построения модели генеза переживания вины.

Различные подходы в психологии предлагают трактовки происхождения чувства вины и механизма его переживания. В теории З. Фрейда центральное место уделяется “Супер-Эго”, которое своим давлением на “Эго” создает напряжение между требованиями контролирующей части психики и волевыми проявлениями, которые выражаются в достижениях “Эго” (Freid, 2007). Личность, таким образом, ориентируется на социально одобряемую модель поведения и самоанализ, который может привести как к усугублению самобичевания, так и к личностному росту. Э. Эриксон, развивая представление о стадиях психосексуального развития Фрейда, связывает возникновение вины в эмоциональном опыте личности с возрастом 3–5 лет, когда поощрение и создание условий для самостоятельного проявления родителями приводит к предприимчивости или же чувству вины как следствие подавления инициативности и порицания за нее (Erikson, 1996). М. Кляйн говорит о более архаичном происхождении вины, обращая внимание на первые месяцы жизни, когда вина становится частью амбивалентно заряженного мира эмоций младенца, который может испытывать противоположные влечения к значимому объекту (Kliain, 1997). Теория объектных отношений говорит о репаративных тенденциях как о возможности прощения при переходе от параноидно-шизоидной позиции к депрессивной с психическим развитием личности.

Когнитивная теория в психологии видит причину субъективного переживания вины в иррациональных убеждени-

ях и связывает адаптивный ответ на вину с ментализацией, способностью осознать собственное эмоциональное состояние и идентифицировать чувства другого (Ellis, 2002). Бек связывает переживание вины с неадекватной интерпретацией произошедшего, когда личность усматривает причину триггеров виновности в неотделимых от себя характеристиках (Bek, Frimen, 2002). Психотерапевтическая работа в когнитивно-поведенческом подходе, нацеленная на формирование адекватной самооценки из рациональных убеждений и возможности настройки локуса контроля и развития ментализации, позволяет привести личность к функциональному ответу за вину.

Экзистенциально-гуманистический подход предлагает не только абстрактный взгляд на человеческое страдание в связи с переживанием анализируемого чувства, но и открывает “портал” для возможности реализации личностного потенциала из отправной точки вины. Мэй рассматривал чувство вины как переживание несоответствия между представлением о себе в потенции и действительным “Я”. Отрицание возможности самоактуализации или неудачи в реализации потенциальных возможностей запускают механизм переживания вины (Mei, 2012). Теоретик экзистенциальной психологии предлагает классификацию форм переживания вины в зависимости от генеза как следствие личной ответственности в связи с необходимостью самореализации, как переживание невозможности слияния со значимым другим или же как опыт отделенности от природы, утраты связи с Абсолютом (Mei, 2004). В экзистенциальной психотерапии Ялома вина обретает статус вопроса экзистенциального значения, подразумевает связь вины с ответственностью (Ialom, 2019). Вина может носить подлинный характер переживания, когда присутствует факт преступления и невротический по причинам внутренних противоречий. Гуманистическая психология через признание и проживание виновности, ассимиляцию опыта, предлагает возможность

прохождения репаративного пути к подлинному существованию, освобождению от чувства вины и возвращению к собственной природе.

Эволюция представлений о вине в философии и теоретический обзор существующих в психологии подходов к определению природы возникновения чувства вины и его влияния на комплекс переживаний человека оставляет нас с вопросом о том, как личность обращается к чувству вины, как такой опыт проживается в связи с различными жизненными контекстами и особенностями на персональном уровне.

Концептологические основания исследования

Феноменологическая установка, предполагающая поворот к субъективности, значимости специфического индивидуального опыта переживания становится значимой для того, чтобы приблизиться к пониманию его сущности (Busygina, 2024: 49). Такой подход, базирующийся на идее феноменологического “схватывания” Гуссерля, позволяет настроить мосты между теорией психологии и тем, как может быть обустроена работа с интересующим феноменом в консультативной практике. Таким образом, привлечение философского знания, литературно-художественного материала, теоретической и практической психологии становится первым шагом к построению феноменологической модели понимания феномена и определению путей для переработки эмоционального опыта и его интеграции в консультативной практике.

Разнообразие философских концепций вины было систематизировано О. Турышевой, выделенные ею типы можно рассматривать как философско-теоретический базис для дальнейшей разработки уже психотерапевтической позиции при работе с феноменологией переживаний вины клиентом психолога. Исследовательницей феномена вины в контексте разных форм искусства были обозначены три типа вины – метафизическая, этическая и экзистенциальная (Turysheva, 2017). Метафизическая вина – особая форма переживания, которая вызва-

на трансцендентным, иллюстрацией может стать миф о первородном грехе. Такой тип переживания универсален для представителей христианской и шире – авраамических культур, где вина проникает в самое ядро личности, ее природу, происхождение и конституирует полноценность человечности в его связи с Божественным. Этот тип вины не предполагает избавление, лишь покаяние и возрастание интегрированности личности в духовной работе.

Этическая вина также предполагает наличие Другого, однако здесь речь идет не об абсолюте, но о человеке, по отношению к которому был совершен проступок. Этическая вина подразумевает факт нарушения норм морали, общественных представлений о нравственности, возникает в пространстве действия общественных институтов и функционирования социальных норм. Этот тип вины влечет социальный поступок – возмещение, покаяние и сожаление, ведущие к восстановлению личностного баланса. В этом может быть необходима помощь помогающего специалиста.

Особняком стоит экзистенциальная вина, потому что она не предполагает Другого или абсолютной души для возникновения переживания, достаточно индивидуального уровня существования и взаимодействия со своим внутренним миром. Экзистенциальная вина связана с ответственностью за преступление, которое личность совершила по отношению к заложенному потенциалу (Ialom, 2019). Такое понимание близко идее Ж.-П. Сартра, который говорит об ответственности за реализацию “проекта” себя (Sartre, 2007). М. Бубер закладывает гуманистический потенциал в акт признания виновности, ведь в момент осознания и принятия такой данности личного опыта происходит принятие волевого решения стать собой и установить подлинный контакт с миром (Buber, 1957). Таким образом, философия экзистенциальной вины венчается обращением личности к подлинному “Я” через деятельное переживание.

Р. Мэй говорит о том, что вина – своеобразный маяк, который напоминает чело-

веку о потенциально возможном, о движении к подлинному Я. Обращение к вине как к переживанию может позволить проявить творчество в вопросе постижения смысла, вина обращается в конструктивный инструмент личностных преобразований (May, 1958). Ялом говорит о необходимости искупления вины в действительности или в эквивалентной символической форме, когда речь идет о подлинной вине, а когда мы говорим о невротической вине, возникает необходимость посредством экзистенциальной психотерапии воззвать к ответственному отношению и перейти на уровень экзистенции (Ialom, 2019). Такие процессы трансформируют отношение к жизни в целом.

В гештальтпсихологии вина становится тем, что становится угрозой целостности. Вина разворачивается в пространстве межличностных отношений, когда нарушается контакт, происходит разрушение и преодоление границ и из страха разрушения уже искаженного контакта возникает невротический конфликт (Perlz, Gudmen, Khefferlin, 1997). Гештальтпсихология в лице Перлза и его последователей демаргинализирует чувство вины, ведь бегство от вины, следовательно, ответственности, лишает свободы выбора, лишь временно освобождает от напряжения и препятствует процессам идентификации и возможности нести ответственность за личный выбор и автономное решение (Perlz, 2000). Осознание назначения переживаемого опыта и лишений позволяет интегрировать вину в эмоциональный фон личности.

Василюк, принимая идеи экзистенциальной психотерапии, в рамках понимающей психологии и психотерапии говорит о вине как “покрове” греха, признание которого в форме исповеди может стать репаративным процессом (Vasiliuk, 2004). Экзистенциально-гуманистический подход к пониманию и терапии вины ориентирован на принятие ответственности за поступки и проступки, совершаемые против других и самого себя, обращение к той части личности, которая может запустить процесс интеграции комплексного пережи-

вания и извлечения конструктивных идей для развития.

Постановка проблемы

Как обращение к литературному материалу, языку художественного произведения, может способствовать пониманию сущности феномена вины и проливать свет на способы совладания человека со сложным переживанием?

Использование монологов “Братьев Карамазовых” Достоевского обусловлено реалистичностью человеческих образов, феноменологию психического опыта которых описывает реалист и русский экзистенциалист в истории, где “всякий перед всеми за всех и за все виноват”, как говорит старец Зосима (Dostoevsky, 2023: 373). Психологический подход классика ориентирует на экспликацию материала для реконструкции феноменологии переживания вины для ответа на вопросы о личной связи с анализируемым эмоциональным опытом.

Рефлексия героев по поводу собственной вины или личной невинности возникает из ключевого события в истории дома Карамазовых, убийства Федора Павловича. Сюжет романа позволяет рассуждать о вине индивидуальной и коллективной, вине в правовом, нравственном, социальном и религиозном аспектах. Переживания героев могут ориентировать на возможность применения концептуальных философских и психологических моделей, экзистенциальной, этической и метафизической вине, невротической и подлинной форме переживания. Качественный анализ рефлексивного текста позволяет ответить на вопрос о расширении видения психолога-исследователя и психолога-практика благодаря использованию методов персонологии.

Методология

Герменевтический метод используется с целью “эксплицировать и систематизировать литературно-художественные, теоретические, феноменологические знания о личности”, “раздвинуть границы пространств незнания и осознанной неизвестности” (Starovoitenko, 2023) в связи с темой

вины. Герменевтика и феноменология дополняются методом моделирования, позволяющим синтезировать знание о вине в рамках конкретного направления психологии, преодолеть разрыв между уровнем абстракции теории и случая, который представляет не только литературный текст, но и жизнь, психологическая практика.

Построение теоретической модели переживания вины в обозначенной рамке исследования становится возможным благодаря качественному анализу литературных монологов при адаптации метода описательной феноменологии, предложенного Джорджи (Giorgi, 1997). За герменевтикой текста последовал отбор рефлексивных фрагментов текста с последующим их переводом на естественный язык и формулирование на базе рассмотренных концепций

вины характерного способа отношения к переживанию. Результаты анализа монолога представляются в таблице для героя произведения, где в первом столбце представляется фрагмент литературного материала, во втором – перевод на естественный язык и в третьем – описание на языке теоретических подходов, рассмотренных выше, и формулировка способа отношения как вывода по качественному исследованию.

Обсуждение

Рассмотрим вариант применения разработанной методики анализа на примере героя, Дмитрия Федоровича Карамазова. Для анализа в первом столбце представлена выдержка из речи героя перед судом по делу об убийстве отца. Результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1. Опыт Дмитрия Карамазова
Table 1. Dmitriy Karamazov's experience

Фрагмент монолога	Описание произошедшего	Способ отношения
<p>“... их ведь много, их сотни, и все мы за них виноваты! Зачем мне тогда приснилось «дитё» в такую минуту? «Отчего бедно дитё?» Это пророчество мне было в ту минуту! За «дитё» и пойду. Потому что все за всех виноваты. За всех «дитё», потому что есть малые дети и большие дети. Все – «дитё». За всех и пойду, потому что надобно же кому-нибудь и за всех пойти. Я не убил отца, но мне надо пойти. Принимаю! Мне это здесь все пришло... вот в этих облезлых стенах. А их ведь много, их там сотни, подземных-то, с молотками в руках. О да, мы будем в цепях, и не будет воли, но тогда, в великом горе нашем, мы вновь воскреснем в радость, без которой человеку жить невозможно, а Богу быть, ибо Бог дает радость, это его привилегия, великая... Господи, истай человек в молитве! Как я буду там под землей без Бога? Врет Раkitин: если Бога с земли изгонят, мы под землей его</p>	<p>Дмитрий, представ перед судом, рассказывает о своем сне, в котором ему явился ребенок. Герой делится непониманием такого явления. Дмитрий выражает готовность понести наказание, причина тому – дети, маленькие и большие. Дмитрий отвергает свою виновность в убийстве отца, но принимает необходимость опыта несения наказания. Герой рассуждает о будущем, о пребывании в “подземном царстве”. Дмитрий выражает надежду на воскрешение души и спасение в Боге, молитве. Дмитрий Федорович признается в любви к Богу после рассуждения о нужности Бога для каторжных, для людей в целом</p>	<p>Дмитрий Федорович проникся сном с младенцем, видимо, это стало для него личной историей, связанной с его семьей и детством. Дмитрий принимает философию старца Зосимы, о “виноватости” всех перед всеми, ощущает свою причастность к коллективной вине, воодушевлен пойти на наказание за всех. Дмитрий берет на себя вину того, кто совершил преступление из духовного смысла такого наказания для него. Герой категорически отвергает свою виновность в преступлении, но он ощущает свою вину за иное, личное, которое оказывается связанным с общественным. Подсудимый выражает тоску по Всевышнему, он преисполнен чувством любви к Богу. Дмитрий предстает в образе мученика. Вина становится ему спасением, через вину, ее принятие вопреки, он надеется на радость, любовь и освобождение от личного суда, исповедь, покаяние и прощение</p>

Таблица 1 Продолжение
Table 1 Continued

Фрагмент монолога	Описание произошедшего	Способ отношения
встретим! Катержному без Бога быть невозможно, невозможнее даже, чем некатержному! И тогда мы, подземные человеки, запоем из недр земли трагический гимн Богу, у которого радость! Да здравствует Бог и его радость! Люблю его!” ¹		

¹Достоевский Ф.М., “Братья Карамазовы”, Часть четвертая, Книга одиннадцатая. Брат Иван Федорович, IV. Гимн и секрет.

Герою удастся признать виновную часть себя, Дмитрий Федорович принимает мировоззрение, транслируемое главным философом произведения, Зосимой. С точки зрения философии Карамазов испытывает метафизическую вину, его текст наполнен религиозными переживаниями, он преисполнен чувствами к Богу, его душа стремится к нравственному восхождению и освобождению через исповедь. Вина воспринимается как потенциал для спасения. С психологической точки зрения мы имеем дело с экзистенциальной виной, поскольку переживание обращает личность к подлинному “Я”. Анализируя феноменологию опыта, Дмитрий Карамазов, с одной стороны, расширяет свою зону ответственности до коллективного, что может свидетельствовать о смещении локуса контроля и неадекватности когнитивного восприятия, несет наказание за преступление, которое он не совершал, но, с другой стороны, вина обращает к личным ценностным ориентирам. Иными словами, герой становится на путь преодоления вины признанием ответственности и стремлением самоактуализироваться и “встать в отношение” с миром (Starovoitenko, 2010). Через данный пример раскрывается нетривиальное преобразующее назначение анализируемого эмоционального опыта.

Подобным образом в нашем исследовании проведен феноменологический анализ монологов других Карамазовых, вовлеченных в событийный ряд личностных выборов и связанных переживаний.

Заключение

Обращение к построению теоретических моделей вины с опорой на концептуальные основания в различных подходах психологии позволяет вкупе с философскими представлениями о вине создать матрицу для феноменологического описания опыта переживания вины на основе рефлексивного монолога героя или представляемого материала клиентом психолога-консультанта. Классификация вины на метафизическую, этическую и экзистенциальную обнаруживает связь и укорененность психологической теории в философии и становится применимой к анализу рефлексии по поводу переживания анализируемой сложной эмоции. Гуманистическая традиция в психологии наделяет вину источником открытия своего потенциала для самоактуализации и подлинного контакта с миром и с собой. Следующим перспективным шагом дальнейшего исследования видится интеграция теоретической модели в разработку стратегии продуктивного взаимодействия в консультативном процессе при работе с субъективным опытом переживания вины.

Список литературы / References

- Bek A., Frimen A. *Kognitivnaia psikhoterapiia rasstroistv lichnosti. Praktikum po psikhoterapii [Cognitive psychotherapy of personality disorders. Practical guide on psychotherapy]*. Saint-Petersburg, Piter, 2002, 544.
- Buber M. *Pointing the Way Collected Essays*. Routledge & Kegan Paul. 1957.
- Busygina N.P. *Metodologiya kachestvennykh issledovaniy v psikhologii [Methodology of qualitative research in psychology]*, Moscow, Infra-M, 2024, 304.
- Dostoevskii F.M. *Brat'ia Karamazovy [Karamazov Brothers]*. Moscow, Izdatel'stvo AST, 2023, 992.
- Ellis A. *Gumanisticheskaia psikhoterapiia: Ratsional'no-emotsional'nyi podhod [Humanistic psychotherapy: Rational-emotional approach]*. Saint-Petersburg, Sova, 2002, 272.
- Erikson E. *Detstvo i obshestvo [Childhood and society]*. Saint-Petersburg, Universitetskaia kniga, 1996, 592.
- Freid Z. *Vvedenie v psichoanaliz [Introduction to psychoanalysis]*. Moscow, AST, 2007, 640.
- Giorgi A. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. In: *Journal of Phenomenological Psychology*, 1997, 28(2), 235–260.
- Golub N.N. Poniatie ekzistentsii v filosofii Karla Iaspersa [The concept of existence in the philosophy of Karl Jaspers]. In: *Teoriia i praktika sovremennoi nauki [Theory and practice of the modern science]*, 2020, 3(57), 73–76.
- Ialom I. *Ekzistentsial'naia psihoterapiia [Existential psychotherapy]*. Moscow, Nezavisimaia firma "Klass", 2019, 576.
- Kamiu A. *Buntuiushii chelovek. Filosofiya. Politika. Iskusstvo [The rebellious man. Philosophy. Politics. Art]*. Moscow, Politizdat, 1990, 415.
- Kant I. *Sobranie sochinenii v 8 tomakh [Collected works in eight volumes]*, 1994, 8, 29–37.
- Keltner D., Haidt J. Social functions of emotions at four levels of analysis. In: *Cognition and Emotion*, 1999, 13(5), 505–521. DOI: 10.1080/026999399379168
- Kilborn B. *Ischezaiushchie liudi: Styd i vneshnii oblik [Disappearing people: Shame and appearance]*. Moscow, Kogito-Tsentr, 2007, 269.
- Kliain M. *Zavist' i blagodarnost'. Issledovanie bessoznatel'nykh istochnikov [Envy and gratitude. Exploring unconscious sources]*. Saint-Petersburg, 1997, 100.
- Kon I.S. Moral'noe soznanie lichnosti i reguliativnye mekhanizmy kultury [Moral consciousness of the individual and the regulatory mechanisms of culture]. In: *Sotsialnaia psikhologiya lichnosti [Social psychology of personality]*. 1979, 85–113.
- Kovalev A.A. Osobennosti dialektiki dobra i zla v rabotakh filosofov Novogo vremeni (T. Gobbs, B. Spinoza, G. V. Leibnits) [Features of the dialectic of good and evil in the works of Modern philosophers (T. Hobbes, B. Spinoza, G. W. Leibniz)]. In: *Filosofiya i kul'tura [Philosophy and culture]*, 2021, 3, 85–100. DOI: 10.7256/2454-0757.2021.3.35851
- K'erkegor S. *Strakh i trepet [Fear and trembling]*. Moscow, Respublika, 1993, 270.
- Lebedev A. V. Entelehiia [Entelechy]. In: *Bol'shaia rossiiskaia entsiklopediia [Great Russian Encyclopedia]*, 2017. Available at: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/4936153>
- May R. *Contributions of existential psychotherapy in Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*. New York, Basic Books, 1958, 31–92.
- Mei R. *Otkrytie bytiia. Ocherki ekzistentsial'noi psihologii [The discovery of being. Essays on the existential psychology]*. Moscow, Institut Obshchegumanitarnykh Issledovaniy, 2004, 224 p.
- Mei R. *Sila i nevinnost' [Power and innocence]*. Moscow, Vintazh, 2012, 224.
- Murav'eva M.G. *Vina i pozor v kontekste stanovleniia sovremennykh evropeiskikh gosudarstv (XVI–XX vv.) [Guilt and shame in the context of the formation of modern states (XVI–XX cc.)]*. Saint-Petersburg, Izdatel'stvo Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2011, 296.
- Nietzsche F. *On The Genealogy of Morals*. New York, Vintage Books, 1967, 367.
- Perlz F. *Ego, golod i agressiia [Ego, hunger and aggression]*. Moscow, Smysl, 2000, 358.

- Perlz F., Gudmen P., Hefferlin R. *Praktikum po geshtal'terapii [Practicum of Gestalt therapy]*. Moscow, Akademiia, 1997, 445.
- Sapol'ski R. *Biologiya dobra i zla: Kak nauka ob'iasniaet nashi postupki [Biology of good and evil: How science explains our actions]*. Moscow, Al'pina non-fikshn, 2019, 522.
- Sartre J.-P. *Existentialism is a humanism*. New Haven, Yale University Press, 2007, 70.
- Sidorenko I.I. Mesto i rol' nrvstvennykh kachestv v sisteme moralnogo soznaniia [Place and role of the ethical qualities in the system of moral consciousness]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow university]*, 1971, 5, 48–57.
- Starovoitenko E.B. Model' personologii v paradigme “znizni” [Model of personology in the paradigm of “life”]. In: *Mir psikhologii [The World of Psychology]*, 2010, 1, 1–27.
- Starovoitenko E.B. *Obshchaia personologiya [General personology]*. Moscow, Akademicheskii proekt, 2023, 582.
- Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti [Self-awareness of the individual]*. Moscow, Izdatel'stvo MGU, 1983, 286.
- Tolstoi L.N. *Sobranie sochinenii v 22 tomakh [Collected works in twenty-two volumes]*, 1982, 12.
- Turysheva O.N. *Vina kak predmet khudozhestvennoi mysli: F.M. Dostoevskii, F. Kafka, L. fon Trier [Guilt as a subject of artistic thought: F.M. Dostoevsky, F. Kafka, L. von Trier]*. Ekaterinburg, 2017, 152.
- Vasiliuk F.E. Ispoved' i psikhoterapiia [Confession and psychotherapy]. In: *Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2004, 12(4), 79–90.

EDN: LRLEJZ
УДК 364.262.2

Psychological and Physical Rehabilitation in the Sensorimotor Space “Dom Sovy”

Valeriia Iu. Karpinskaia^a, Tatyana M. Mamina^{*b}
and Inga N. Surenkova^c

^a*Institute of Cognitive Research
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russian Federation*

^b*Saint Petersburg State University
Scientific Research and Methodological Center
“NannyOwl”, LLC*

^c*Saint Petersburg, Russian Federation
“Polyclinic 106 of Krasnoselsky District,
Children’s Polyclinic Department No. 37
of Krasnoselsky District
Saint Petersburg, Russian Federation*

Received 23.07.2024, received in revised form 13.08.2024, accepted 08.10.2024

Abstract. We studied the effectiveness of rehabilitation program for children in the sensorimotor space “Dom Sovy”. The program involved patients with cerebral palsy, children with motor awkwardness at the age of 4–7 years. Two groups of children took part in the experiment: the control group had the training program in gym and the experimental group trained in sensorimotor space “Dom Sovy”. The results of the program were assessed using indicators of the strength of the back muscles, the strength of the abdominal muscles, the Berg test, body perception, the trajectory and accuracy of movement, and the cognitive tasks in actions (memory, attention and mental representation) actions. The results demonstrated significant changes in the experimental group compared to the control group. It was concluded that the equipment in the sensorimotor space “Dom Sovy” and the corresponding program create a complicated environment, activated the vestibular, proprioceptive system and increased the static and dynamic load, which ultimately had a positive effect both on the results related to the work of the muscular system, on the balance, cognition, communication and emotional state.

Keywords: rehabilitation, sensorimotor integration, proprioception, prematurity, sensorimotor space “Dom Sovy”.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

© Siberian Federal University. All rights reserved

* Corresponding author E-mail address: tmamina@mail.ru; valeria.k@nannyowl.ru; ja.66@mail.ru

Citation: Karpinskaia V. Iu., Mamina T. M., Surenkova I. N. Psychological and physical rehabilitation in the sensorymotor space "Dom Sovy". In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2165–2175. EDN: LRLEJZ



Психологические средства реабилитации с использованием подвешенного оборудования «Дом Совы»

В.Ю. Карпинская^а, Т.М. Мамина^б, И.Н. Суренкова^в

^аСанкт-Петербургский государственный университет,
ООО «Научно-методический центр «Сова-Нянька»
Российская Федерация, Санкт-Петербург

^бСанкт-Петербургский государственный университет,
ООО «Научно-методический центр «Сова-Нянька»
Российская Федерация, Санкт-Петербург

^вПоликлиника 106 Красносельского района,
детское поликлиническое отделение № 37
Красносельского района
Российская Федерация, Санкт-Петербург

Аннотация. Проведено исследование эффективности реабилитации детей в сенсорно-динамическом зале «Дом Совы», программа строилась на основе метода сенсомоторной интеграции «Совопрактика». Экспериментальная и контрольная группы – дети в возрасте 4–7 лет. Результаты программы оценивались при помощи показателей силы мышц спины, силы мышц живота, теста Берг (равновесие), эффективности решения сенсомоторных задач, связанных с уровнями функциональной структуры интеллекта Б. М. Величковского. Выявлены значимые различия в экспериментальной группе до и после занятий по сравнению с контрольной группой. Сделан вывод о том, что подвешенное оборудование и программа сенсомоторной интеграции создают благоприятную среду, для стимуляции вестибулярной, проприоцептивной системы, увеличения статической и динамической нагрузки, что положительно сказывается как на результатах, связанных с работой мышечной системы, на балансе и равновесии, так и на познавательных, коммуникативных функциях и эмоциональном состоянии ребенка.

Ключевые слова: реабилитация, вестибулярная система, сенсомоторная интеграция, сенсорно-динамический зал «Дом Совы».

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Карпинская В. Ю., Мамина Т. М., Суренкова И. Н. Психологические средства реабилитации с использованием подвешенного оборудования «Дом Совы». *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2165–2175. EDN: LRLEJZ

Введение

Целью данной работы являлось исследование эффективности применения подвешенного оборудования и включения метода сенсомоторной интеграции «Совопрактика» в программу занятий лечебной физкультуры (ЛФК) с детьми, проводимых в детской поликлинике № 106 (детское отделение № 37). Занятия проводились на подвешенном оборудовании в сенсорно-динамическом зале «Дом Совы». Оборудование обеспечивает широкий набор упражнений. Чтобы реализовать не только физическое, но и психологическое воздействие, упражнения включались в единый комплекс занятий сенсомоторной интеграции по методу «Совопрактика». Совопрактика – это метод развивающей и коррекционной работы (Mamina, Iudina, 2020). Метод основывается прежде всего на представлениях о нейропсихологических механизмах, обеспечивающих структурирование сплошного информационного потока. Физиологические процессы необходимы для развития и функционирования психических процессов, однако психические нарушения требуют в первую очередь поиска методов психологической коррекции. Теоретическим основанием данного подхода являются работы А.Р. Лурии, Н.А. Бернштейна, Б.М. Величковского, В.М. Аллахвердова и др. Под сенсомоторной интеграцией мы понимаем метод развития и построения смысловой структуры восприятия и действия в потоке информации от органов чувств. Используются не просто отдельные способы воздействия на сенсорную или моторную систему, а происходит интеграция систем при помощи смыслов действий, конкретных целей и задач в программах коррекции. Все это происходит на основе собственной познавательной активности ребенка. В методе используется подвешенное оборудование в сенсорно-динамическом пространстве. Обязательным условием является возможность подвеса оборудования разными способами, что обогащает сенсомоторный опыт, развивает чувство равновесия.

По данным статистики, в России доля здоровых новорожденных за последние годы

снизилась с 48 до 26 %. Более 70 процентов детей рождаются с различными отклонениями здоровья, незрелостью дыхательной, пищеварительной, нервной, опорно-двигательной и других систем. Патология опорно-двигательной системы отмечается у 5–7 процентов детей, при этом основная часть – это дети с заболеванием детским церебральным параличом (Shestakova, Naumov, 2019). Проявления нарушений функционирования опорно-двигательной системы в виде моторной неловкости, гипо- или гипертонуса практически всегда присутствует у недоношенных детей и детей с диагнозом резидуальная энцефалопатия. Понятие «минимальное мозговое повреждение» было сформировано еще в 40-е годы и обозначало ряд непрогрессирующих резидуальных состояний, возникающих в результате ранних локальных повреждений ЦНС, позже появился термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД) (Zinov'eva et al., 2014). ММД сопровождается нарушениями психологического развития, расстройствами развития речи, школьных навыков, моторных функций.

Преимущества реабилитации и абилитации детей в амбулаторно-поликлинических условиях трудно переоценить – это самый доступный способ помощи ребенку (Surenkova, 2021) Подвешенное оборудование использовалось в рамках программы лечебной физкультуры согласно основным целям ее воздействия: укрепление мышечного корсета, регуляция тонуса и стимуляция развития двигательных зон мозга. В процессе таких занятий ребенок начинает осознанно управлять телом, эффективно решать различные моторные задачи, формируется схема тела, праксис, сложные двигательные навыки и мелкая моторика, что в конечном счете благотворно сказывается на развитии высших психических функций (Sadri et al., 2021). Однако даже специальное оборудование не всегда гарантирует хороший результат, поскольку дети могут быть не заинтересованы в физических упражнениях, они проявляют беспокойство при контакте с новой средой и необходимости выполнять сложные дви-

гательные задачи. Именно поэтому важно использование особой психологической программы, которая позволит легко вовлечь ребенка в реабилитационный процесс и решить задачу не только физической, но и психологической реабилитации.

Основные свойства используемого оборудования – это возможность снижения опорной нагрузки за счет подвесов; плотный контакт с поверхностью на отдельных тренажерах и получение дополнительных проприорецептивных ощущений через сопротивление движению; неровная поверхность и массажный эффект в процессе занятий; разнообразие степеней свободы снарядов позволяет прорабатывать изолированные группы мышц (Iarushina, 2021). Каждый снаряд является универсальным инструментом для развития ощущений, тренировки двигательных навыков и восстановления движений, развития вестибулярного аппарата и координации, когнитивных процессов (таких как пространственное мышление, память, внимание), познавательно-исследовательской активности и воображения.

В программе реабилитации с использованием метода сенсомоторной интеграции «Совоупрактика» мы делаем упор на включение ребенка в проблемную среду, в которой ему необходимо генерировать новые движения, способы действий с объектами и восприятия окружающей среды. «Совоупрактика» – это метод развивающей и коррекционной работы, основанный на сенсомоторной интеграции. Мы исходим из того, что сенсомоторная интеграция – это психический процесс. В свою очередь, основная деятельность психики – это познание, а основой познания является категоризация – процесс, при котором единичный предмет, событие или переживание относятся психикой к какому-то классу подобных, уже ранее известных объектов, событий и т.д. Именно с процессом сенсомоторной интеграции связано то, каким именно образом ребенок взаимодействует с окружающим миром, как происходит координация его движений – от размашистого перемещения в пространстве до пинцетного захвата вор-

синки пальцами. Сенсомоторная интеграция является связующим звеном всех аналитических систем, а также объективацией в мышечных движениях всех форм психического отражения от познания к практической деятельности. В процессе двигательного и психического развития важными являются самые древние виды чувствительности, такие как осязание, проприоцепция, вестибулярная чувствительность. Они являются базой для построения более сложных способов познания окружающего мира, и на них мы делаем упор в своей работе с детьми.

Из-за ограниченной способности детей к описанию своего состояния вестибулярные расстройства у детей часто упускаются из виду, а распространенность вестибулярных расстройств у детей недооценивается (Casani et al., 2015). Известно, что вестибулярная гиподисфункция у детей проявляется как неуклюжесть и частые падения, особенно это касается сложных моторных навыков, таких как прыжки или ходьба по бревну (American Psychiatric Association, 2013). Но даже незначительные нарушения в работе вестибулярного аппарата вызывают существенные изменения моторики и психологического состояния детей (Shum, Pang, 2009). Моторная неловкость наблюдается при таких патологических состояниях, как задержка психического развития, нарушение зрения или слуха, умственная отсталость и детский церебральный паралич. Страдают не только элементарные движения, но и сложные координации и действия, требующие осмысления, словесного опосредствования (Rine, Christy, 2014, Ghai, 2019). У младенцев вестибулярная дисфункция проявляется в задержке сидения, стояния и ходьбы. В целом исследования вестибулярной функции в детстве показывают, что вестибулярные расстройства встречаются у детей довольно часто и могут приводить к симптомам головокружения, снижения баланса и нарушения вестибулоокулярного рефлекса (Gioacchini et al., 2014, Shum, Pang, 2009, Licameli et al., 2009, Guskiewicz, 2001). Также вестибулярные нарушения являются весьма частым явлением

при наличии неврологических нарушений или нарушений развития нервной системы. Хотя компенсация и последующее нормальное развитие постурального контроля и глазодвигательных функций возможны, однако наблюдение за такими детьми показывает, что у многих возникают проблемы в обучении и сложности адаптации (Francis, Panchosa, 2008). Например, трудности с фиксацией взгляда, связанные с вестибулярной дисфункцией, могут привести к проблемам с чтением, требующим специальной терапии (Yang et al. 2023).

В работе Wiener-Vacher et al. (2013) приводится целый ряд весьма убедительных доводов в пользу существования периодов взросления, во время которых можно наблюдать манифестации нарушений, связанных с балансом и равновесием. Это возраст 2, 7 и 11 лет, когда наблюдается согласованность в данных по росту гиппокампа и образованию связей между отделами головного мозга, отвечающими за проприцепцию, зрение и вестибулярную чувствительность, и данных в области когнитивного развития (пространственное мышление, память, координация в пределах своего тела, в пространстве и т.д.).

С учетом современных данных о значительной роли чувства равновесия в физической и психологической абилитации детей занятия на подвесном оборудовании были включены в программу реабилитации и абилитации детей с детским церебральным параличом и недоношенных детей с моторной неловкостью в возрасте 4–7 лет.

Были поставлены следующие задачи: сформировать экспериментальную и контрольную группы, имеющие сходство по показателям возраста, основного диагноза и общего состояния, дающего возможность принимать участие в занятиях (а именно понимание инструкции в отсутствие нарушений двигательного развития, препятствующих самостоятельной ходьбе, движениям, связанным с поворотом, наклонами, ребенок не имеет противопоказаний к занятиям лечебной физкультурой, имеется допуск врача-невролога, педиатра, реабилитолога); сформировать программу

занятий для группы, которая занимается в сенсорно-динамическом зале, провести сравнительный анализ моторных навыков умения решать сенсомоторные задачи до и после занятий.

Мы предположили, что работа с детьми в сенсорно-динамическом зале «Дом Совы» будет способствовать более быстрому освоению сенсомоторных навыков, в связи с наличием таких факторов, как

- статическая нагрузка (обеспечит проявление различий для экспериментальной и контрольной группы по показателям силы мышц спины, силы мышц живота;

- нестабильная поверхность (обеспечит различия по тесту Берг, а также в задачах, связанных с функциональной структурой интеллекта: ориентировкой в координатах своего тела, траекторией и точностью движений, символических действиях, поскольку именно вестибулярная чувствительность играет важную роль в развитии психических функций, связанных с взаимодействием с окружающим миром;

- специально организованная проблемная среда, которая включает в себя препятствия в передвижении¹ (обеспечит не только физическое, но и психическое развитие ребенка, в том числе и выполнение символических действий, развитие памяти, внимания и произвольного управления).

Для того чтобы факторы, связанные с психическим развитием, могли в полной мере проявиться в экспериментальной группе, все занятия по методу сенсомоторной интеграции проводились в форме сюжетно-ролевой игры.

Исследование было одобрено этическим комитетом СПбПО № 27 от 01.12.2023 года.

Метод

Выборка. В программе занятий приняли участие 46 детей. Случайным образом дети были разделены на две группы по 23 человека: экспериментальную и контрольную.

¹ Правила игры, которые стимулируют ребенка придумывать новые решения в нестандартных условиях. Трудно разрешимая перед ребенком двигательная задача или совсем новая задача, необычная, неожиданная, требующая двигательной ловкости.

ную. В экспериментальной группе дети занимались в сенсорно-динамическом зале «Дом Совы». В контрольной группе дети занимались традиционными видами лечебной физической нагрузки в спортивном зале поликлиники.

Экспериментальную группу составили:

7 детей с основным диагнозом – детский церебральный паралич, гемиплегия (3 – левосторонняя, 4 – правосторонняя), ходят самостоятельно;

13 детей – недоношенность 32–35 недель, перинатальное поражение ЦНС, синдром пирамидной недостаточности, темповая задержка в моторном развитии, моторная неловкость, из них 4 – резидуальная энцефалопатия, задержка психического развития, общие нарушения речи;

3 ребенка – нарушение осанки, правосторонний сколиоз 1 степени.

Контрольную группу составили:

6 детей с основным диагнозом – детский церебральный паралич, гемиплегия (1 – правосторонняя, 2 – левосторонняя), ходят самостоятельно;

14 детей – недоношенность 32–35 недель, перинатальное поражение ЦНС, синдром пирамидной недостаточности, темповая задержка в моторном развитии, моторная неловкость, из них 2 – резидуальная энцефалопатия, задержка психического развития, общие нарушения речи.

3 – нарушение осанки, сколиоз 1 степени.

При совместной работе со специалистами ООО «Научно-методического центра «Сова-Нянька»» сценарии занятий по методу сенсомоторной интеграции «Совопрактика» были адаптированы для поликлиники (Mamina, Iudina, 2020). Стандартный курс занятий соответствует аналогичному курсу лечебной физкультуры 16 занятий, 2–3 раза в неделю, повтор курса через месяц.

Оценка динамики в рамках программы проводилась как объективными методами (заклЮчения врачей неврологов, тест Берг, оценка скорости и точности выполнения сенсомоторных задач психологами и нейропсихологами ООО «НМЦ «Сова-Нянька», так и субъективно по отзывам и анкетам родителей и инструкторов.

Для оценки развития сенсомоторных навыков использовался набор задач, разделенных на 3 группы, в соответствии с уровнями функциональной структуры интеллекта Б.М. Величковского (Velichkovskij, 2020):

– задания, связанные со сформированностью схемы тела (умение распознать и повторить собственную позу, определить точку на собственном теле, устоять на баланси́ре с закрытыми глазами), уровень В функциональной структуры интеллекта Б.М. Величковского, связанный с самыми древними структурами головного мозга, при нарушениях проявляются трудности, связанные не только с познанием и контролем себя и своего тела, но и с познанием пространственных отношений, символов и знаков;

– во второй группе заданий были тесты, определяющие умение следовать заданной траектории движения, – проследить пальцем за движением точки на экране, попадать в цель одной или двумя руками, повторить движения за инструктором, устоять на баланси́ре с открытыми глазами, что соответствует уровню С функциональной структуры интеллекта, способности ориентироваться в пространстве и понимать правила, определять границы;

– третья группа заданий была связана преимущественно с когнитивным развитием и требовала участия произвольного внимания, памяти, представления: необходимо было выполнять рисунки по образцу, движения согласно словесной инструкции без наглядного примера, быстро переключаться с одного движения на другое, запомнить связку слово-движение, что соответствует уровням D, E, F функциональной структуры интеллекта, способности оперировать предметным содержанием, образами, понятиями, возможностью рефлексии.

Задания оценивались в баллах, количество баллов зависело от количества успешно выполненных задач.

В анкетах родителей фиксировались изменения моторных навыков, познавательной активности, эмоций и коммуникативной сферы. Всего 20 качеств: ловкий,

выносливый, неповоротливый, медлительный, веселый, неунывающий, агрессивный, обидчивый, любознательный, внимательный, долго думает, безразличный, общительный, дружелюбный, стеснительный, замкнутый, самостоятельный, активный, безынициативный, боится нового, тревожный. Можно было в произвольной форме описать те изменения, которые удалось отметить у ребенка, даже если в анкете они не учитывались.

Результаты и обсуждение результатов

В табл. 1 представлены средние значения баллов по каждому тесту в экспериментальной и контрольной группе испытуемых до и после занятий. Проводилось попарное сравнение баллов по каждому тесту до и после отдельно в экспериментальной и в контрольной группе. Фиксировались изменения, происходящие в каждой группе отдельно, поскольку сравнивать группы между собой не всегда правомерно из-за существенных различий в диагнозах и состоянии испытуемых. При проведении сравнительного анализа между экспериментальной и контрольной группа-

ми до начала занятий мы не обнаружили значимых различий между испытуемыми в двух группах. После прохождения курса занятий были отмечены значимые различия между экспериментальной и контрольной группой по параметрам «Траектория и точность движения» и «Выполнение символических действий» (критерий t-Стьюдента, $p \leq 0,05$). В таблице эти различия обозначены (*).

Индивидуально для каждого испытуемого показатели могли изменяться, снижаться или оставаться стабильными. В таблице представлены средние значения по каждой группе для каждого обозначенного параметра.

После прохождения курса в экспериментальной группе были отмечены значимые различия по баллам до и после занятий, свидетельствующие в пользу эффективности занятий со стороны моторной и когнитивной сферы при решении сенсомоторных задач, связанных с памятью, вниманием, представлением (критерий Вилкоксона, $p \leq 0,05$). А именно – сила мышц спины, тест Берг (равновесие), «Ориентировка в координатах своего тела», «Траектория и точ-

Таблица 1. Изменение показателей до и после занятий в экспериментальной и контрольной группе. Значимость отличий внутри каждой группы до и после занятий обозначается (*), оценивалась по критерию Вилкоксона ($p \leq 0,05$). Значимость различий между группами до и после занятий обозначается (¹), оценивалась по t-критерию Стьюдента ($p \leq 0,05$)

Table 1. Changes in indicators before and after classes in the experimental and control groups, the significance of the difference within each group before and after classes is indicated (*), evaluated by the Wilcoxon criterion ($p \leq 0.05$), the significance of the difference between the groups before and after classes is indicated (¹), evaluated by the Student's T criterion ($p \leq 0.05$)

Основные показатели	Показатели (средние значения по группе)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До занятий	После занятий	До занятий	После занятий
Сила мышц спины (сек)	24	32*	28	30
Сила мышц живота (сек)	11	15	13	15
Тест Берг (баллы)	47	54*	50	54*
Ориентировка в координатах своего тела (баллы)	36	45*	40	44
Траектория и точность движения (баллы)	22	37* ¹	26	28
Выполнение символических действий (баллы)	27	38* ¹	32	32

ность движения, «Выполнение символических действий».

В экспериментальной и в контрольной группах улучшилось равновесие, которое измерялось с помощью теста Берг. Изменения внутри каждой группы до и после занятий обозначены (*).

Кроме того, инструкторы и родители отмечали и появление новых моторных навыков (спрыгивать, перепрыгивать, пешагивать через препятствия, если ранее это не удавалось), у некоторых детей наблюдалось исчезновение навязчивых движений, если таковые были, родители отмечали, что у детей снизилась тревожность при наличии гиперчувствительности к резким звукам, прикосновениям, отмечалось снижение гиперчувствительности, дети стали более общительными, спокойными и сдержанными. Данные изменения отмечались как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

Результаты частично подтверждают наши предположения. А именно – экспериментальная группа продемонстрировала значимый прирост показателей по 5 показателям из шести. Нет значимых различий только по показателям «сила мышц живота», мы полагаем, что это связано с тем, что упражнения, укрепляющие мышцы живота, – это специальные упражнения, в которых активно задействованы мышцы пресса, такие изменения требуют более длительной работы, особенно учитывая, что подобную нагрузку дети воспринимают неохотно, поскольку это сопровождается напряжением и усилием, что не всегда им нравится. Что касается мышц спины, то благодаря подвесному оборудованию и необходимости удерживать равновесие в статике и динамике эти мышцы работали естественным образом при прохождении ребенка по специальному игровому маршруту в «Доме Совы», что способствовало незаметному упражнению икреплению мышечного корсета со стороны этой мышечной группы.

Мы предполагали, что показатели «Ориентировка в координатах своего тела» и «Траектория и точность движения» претерпят существенные положитель-

ные изменения, поскольку пространство сенсорно-динамического зала предполагает более сложную скоординированную работу всех групп мышц при выполнении заданий на подвесном оборудовании с необходимостью удерживать равновесие и баланс и одновременно выполнять игровые задачи. Важно, что дети не чувствуют утомления и усталости, поскольку занятия проходят в игровой форме, и они активно включены в процесс от начала занятия и до конца, не пытаясь игнорировать требования инструктора, с удовольствием выполняют все поставленные задачи.

Любопытным является тот факт, что мы получили значимый прирост показателей по параметру «Выполнение символических действий». Задачи этой группы тестов требовали не столько развития двигательных навыков, сколько сформированности произвольного внимания, памяти, образов представления, понимания смысла действия и инструкции. Такой результат мы объясняем тем, что согласно современным представлениям о развитии когнитивных функций важнейшее значение имеет двигательное развитие. Восприятие и действие в русле современных когнитивных исследований выступают как единая система, таким образом, развитие двигательной активности способствует формированию когнитивных функций (Velichkovskij, 2020, Kognitivnaya psihomotorika, 2024, Sergienko, 2005). Мы полагаем, что это является косвенным доказательством того, что двигательное развитие и стимуляция вестибулярной чувствительности выступают важными факторами когнитивного развития ребенка.

При этом показатели, связанные с равновесием (тест Берг), значимо различаются до и после занятий как для экспериментальной, так и для контрольной группы. Безусловно, физическая нагрузка и занятия лечебной физкультурой также включают упражнения, направленные на работу с вестибулярной системой. Возможно, что тест Берг является недостаточно чувствительным инструментом, чтобы зафиксировать различия при использовании подвесного оборудования и при работе в обычном

зале, он направлен не столько на выявление различий, сколько на фиксацию патологической потери баланса. Мы полагаем, что изменения равновесия и баланса требуют дополнительных инструментальных исследований, например, с использованием стабиллоплатформы.

Согласно анкетам родителей, в экспериментальной группе у детей после курса занятий в среднем на 0,5 балла и увеличилась ловкость, выносливость, на 1,5 балла выросла любознательность, снизилась на 0,5 балла неповоротливость, на 1 балл уменьшилась агрессия, на 1,5 балла снились проявления тревоги. Родители отмечали в свободной форме, что дети стали более общительны, дружелюбны и самостоятельны, как дома, так и в общественных местах и на детских площадках. В контрольной группе в среднем изменения более чем на 0,5 балла родители отметили только по отношению к выносливости, и на 0,5 балла снизилась неповоротливость. При этом в свободной форме родители отмечали общее увеличение активности и подвижности у детей, интерес к разнообразным инструментам на детских площадках. У двух детей экспериментальной группы родители отметили снижение гиперчувствительности при таких процедурах, как мытье головы и расчесывание, один ребенок перестал бояться погружения в воду при купании в ванной и детском бассейне.

В целом наши предположения об эффективности занятий с использованием подвешенного оборудования по сравнению с традиционными занятиями ЛФК в гимнастическом зале подтвердились. И мы полагаем, что дальнейшие исследования подвешенного оборудования при работе с детьми с различными нарушениями движения и ограниченными возможностями здоровья являются перспективными как с точки зрения физической, так и с точки зрения психологической реабилитации. Причем учет психологического состояния ребенка и построение занятий, предполагающих максимальную вовлеченность и интерес, дает наилучший результат и с точки зрения физического развития.

Выводы

Результаты исследования свидетельствуют в пользу преимуществ использования сенсорно-динамического зала и занятий лечебной физкультурой с элементами сенсомоторной интеграции по сравнению с традиционными видами лечебной физической нагрузки в спортивном зале. Это обусловлено сочетанием факторов:

1. Среда, в которой реализуются занятия с детьми. На занятиях ЛФК с элементами метода сенсомоторной интеграции используется подвешенное оборудование внутри сенсорно-динамического пространства «Дом Совы». «Дом Совы» – это специальная безопасная игровая среда, преимуществом которой является то, что все снаряды можно подвесить большим количеством разных способов. В таких условиях сенсомоторная система ребенка получает каждый раз новый и непривычный опыт взаимодействия с окружающей средой, обогащается уже на самом элементарном уровне построения движений и далее вплоть до уровней, связанных с когнитивными функциями (Velichkovskij, 2020). Развивается не только сфера двигательной активности, улучшается равновесие и координация, но и когнитивные процессы (такие как пространственное мышление, память, внимание), познавательно-исследовательской активности и воображения.

2. Метод сенсомоторной интеграции «Совопрактика» является основой для интеллектуального, социального и эмоционального развития ребенка. Занимаясь, казалось бы, чисто физическим развитием (хоть и грамотным, и спланированным), мы на самом деле тренируем не только тело, мышечную силу и ловкость у детей, но и развиваем их интеллектуально, учим контролировать свое поведение и общаться с людьми. (Mamina, Iudina 2020). Игровая форма и использование в качестве основы занятия собственной познавательно-исследовательской активности ребенка приводят к тому, что дети с удовольствием активно выполняют упражнения с полной отдачей. Вероятно, это отчасти является причиной большего прогресса, который за-

фиксирован в экспериментальной группе. Структура наших занятий включала проработку не только различного рода ощущений и движений, но и познавательной сферы. Так, начиная работать с сенсомоторными образами, впоследствии ребенок обогащал их категориями – словами. Подвесное оборудование способствовало яркому наполнению ощущений и образов. В монотонном потоке информации часть этой информации не улавливается или вовсе не воспринимается, в процессе занятий мы фиксируем внимание в том числе и на необходимости держать равновесие. Для того чтобы информация воспринималась, осознавалась, запоминалась, необходимы постоянные изменения, а это обеспечивают неустойчивые поверхности (Mamina, 2012, 2014, Karpinskaia, 2024).

3. Подвесное оборудование, неустойчивые поверхности, разная форма и качество покрытия снарядов создают усложненную среду, благодаря которой происходит сти-

муляция вестибулярной, проприоцептивной системы, увеличивается статическая и динамическая нагрузка, детям приходится концентрироваться на выполнении движений, что в конечном счете положительно сказывается как на результатах, связанных с работой мышечной системы, так и на балансе и равновесии, что находит отражение в результатах соответствующих проб и в отзывах и анкетах родителей, в том числе относящихся к психическому состоянию детей.

4. Групповые и индивидуальные занятия по методу сенсомоторной интеграции «Совопрактика» построены таким образом, чтобы и в группе и индивидуально работа включала активное взаимодействие детей друг с другом или ребенка с инструктором. Создается общая цель, к достижению которой двигаются на протяжении всего занятия, что способствует развитию качеств и навыков коммуникации, эмоциональной устойчивости, а также когнитивных функций.

Список литературы / References

American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association, D. S. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. In: *Washington, DC: American psychiatric association*, 2013, 5(5). DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596

Briazgunov I. P. & Kasatikova E. V. Defitsit vnimaniia s giperaktivnost'iu u detei [Attention deficit with hyperactivity in children]. In: *Moskva: Medpraktika [Medpraktika-M, Moscow]*, 2002, 128.

Casani A. P., Dallan I., Navari E., Franceschini S. S. & Cerchiai N. Vertigo in childhood: proposal for a diagnostic algorithm based upon clinical experience. In: *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 2015, 35(3), 180.

Franco E. S. & Panhoca I. Vestibular function in children underperforming at school. In: *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 2008, 74(6), 815–825. DOI: 10.1016/S 1808–8694(15)30141–5

Ghai S., Hakim M., Dannenbaum E. & Lamontagne A. Prevalence of vestibular dysfunction in children with neurological disabilities: a systematic review. In: *Frontiers in neurology*, 2019, 10, 1294. DOI: 10.3389/fneur.2019.01294

Gioacchini F. M., Alicandri-Ciufelli M., Kaleci S., Magliulo G. & Re M. Prevalence and diagnosis of vestibular disorders in children: a review. In: *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 2014, 78(5), 718–724. DOI: 10.1016/j.ijporl.2014.02.009

Guskiewicz K. M. Postural stability assessment following concussion: one piece of the puzzle. In: *Clinical Journal of Sport Medicine*, 2001, 11(3), 182–189. DOI: 10.1097/00042752–200107000–00009

Iarushina I. P. Opyt ispol'zovaniia kompleksa «Dom Sovy» pri razrabotke programm lechebnoi fizkul'tury [Experience in using the “Owl House” complex when developing physical therapy programs]. *Pervaia vserossiiskaia konferentsiia «Sensomotornaia integratsiia: teoriia i praktika» [First All-Russian Conference «Sensorimotor Integration: Theory and Practice»]*. SPb., 2021, 30–33.

Karpinskaia V. J. Kognitivnaia psikhomotorika. Kognitivnoe razvitie v deistvii: monografiia [Cognitive psychomotor skills. Cognitive Development in Action: monograph]. Moscow, Znanie-M, 2024, 78.

Licameli G., Zhou G. & Kenna M. A. Disturbance of vestibular function attributable to cochlear implantation in children. In: *The Laryngoscope*, 2009, 119(4), 740–745. DOI: 10.1002/lary.20121

Mamina T. M. Printsipial'naia mnogoznachnost' informatsii [Fundamental ambiguity of information]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsyologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Episode 12: Psychology. Sociology. Pedagogy], 2014, 2, 5–17

Mamina T. M. Rol' neaktualizirovannykh znachenii slova v protsesse smysloobrazovaniia [The role of non-actualized word meanings in the process of meaning formation]. In: *Sovremennaiia nauka: tendentsii razvitiia: sbornik nauchnykh statei. Tom 1: Krasnodar: nauchno-izdatel'skii zentr Apriori* [Modern science: development trends: collection of scientific articles, Volume I, Krasnodar: Apriori Scientific Publishing Center], 2012, 85–89

Mamina T. M., Iudina E. V. Method «Sovopraktika». Sensomotornaia integratsiia [Sovopraktika method. Sensorimotor integration]. In: *SPb.: Nestor-Istoriia [SPb.: Nestor-History]*, 2020, 156.

Rine R. M. & Christy J. B. Physical therapy management of children with vestibular dysfunction. In: *Philadelphia, PA: FA Davis Company*, 2014, 457.

Sadri F., Sadri I., Krneta Ž., Trbojević Jocić, J., & Batez, M. Relationship between cognitive abilities and manual coordination and balance in preschool children. In: *Exercise and Quality of Life*, 2021, 13(1), 31–38. DOI: 10.31382/eqol.210604

Sergienko E. A. Revoliutsiia v kognitivnoi psikhologii razvitiia [A revolution in cognitive developmental psychology]. In: *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian psychological journal], 2005, 2(2), 44–60.

Shestakova O. A., Naumov A. A. Fizicheskaia reabilitatsiia detei doshkol'nogo vozrasta s detskim cerebral'nym paralichom v usloviakh gruppy kompensiruiushchei napravlenosti v doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii [Physical rehabilitation of preschool children with cerebral palsy in conditions of a compensating group in a preschool educational organization]. In: *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. «Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki» [Vestnik PGGPU. Series No. 1 «Psychological and Pedagogical Sciences»]*, 2019, 75–82.

Shinjo Y., Jin, Y. & Kaga K. Assessment of vestibular function of infants and children with congenital and acquired deafness using the ice-water caloric test, rotational chair test and vestibular-evoked myogenic potential recording. In: *Acta oto-laryngologica*, 2007, 127(7), 736–747. DOI: 10.1080/00016480601002039

Shum S. B. & Pang M. Y. Children with attention deficit hyperactivity disorder have impaired balance function: involvement of somatosensory, visual, and vestibular systems. In: *The Journal of pediatrics*, 2009, 155(2), 245–249. DOI: 10.1016/j.jpeds.2009.02.032

Surenkova I. N. Poliklinicheskii ambulatornyi tsentr reabilitatsii nedonoshennykh detei [Polyclinic outpatient rehabilitation center for premature babies]. *Pervaia vserossiiskaia konferentsiia «Sensomotornaia integratsiia: teoriia i praktika» [First All-Russian Conference «Sensorimotor Integration: Theory and Practice»]*. SPb., 2021, 45–47.

Van Hecke R., Danneels M., Dhooge I., Van Waelvelde H., Wiersema J. R., Deconinck F. J. & Maes L. Vestibular function in children with neurodevelopmental disorders: a systematic review. In: *Journal of autism and developmental disorders*, 2019, 49, 3328–3350. DOI: 10.1007/s10803-019-04059-0

Velichkovskii B. M. Kognitivnaia nauka. Osnovy psikhologii poznaniia v 2 tomakh. Tom 2 [Cognitive Science. Fundamentals of the Psychology of Cognition in 2 volumes. Volume 2]. Moscow, Izdatel'stvo Urait, 2024, 783.

Wiener-Vacher S. R., Hamilton D. A. & Wiener S. I. Vestibular activity and cognitive development in children: perspectives. In: *Frontiers in integrative neuroscience*, 2013, 7, 92. DOI: 10.3389/fnint.2013.00092

Yang J., Liu Y., Zhang Q., Yu L., Murofushi T., Jahn K. & Duan M. Vestibular disorders in children. In: *Frontiers in Neurology*, 2023, 14, 1142504. DOI: 10.3389/fneur.2023.1142504

Zinov'eva O. E., Rogovina E. G., Tyrinova E. A. Sindrom defitsita vnimaniia s giperaktivnost'iu u detei [Attention deficit hyperactivity disorder in children]. In: *Nevrologiya, neiropsikhiatriia, psichosomatika* [Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics], 2014, 6(1), 4–8. DOI: 10.14412/2074-2711-2014-1-4-8.

EDN: KWPRUS
УДК 005.32

The Problem of Psychological Support for Patient-Oriented Health Care: An Overview

Oksana V. Gorshkova*, Ruslan V. Kadyrov
and Tatyana V. Kapustina

*Pacific State Medical University
Vladivostok, Russian Federation*

Received 23.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 14.10.2024

Abstract. The article discusses the issues of psychological support for patient orientation. The main problems that make it difficult to implement a patient-oriented approach in Russia are outlined. New trends in the development of domestic medicine have been identified: human-centered and value-oriented models of healthcare. A comparative analysis of foreign and domestic models of patient orientation is given, the advantages and possible limitations of their use are noted. The main areas of psychological support for patient orientation have been identified. The article applies an epistemological approach and uses methods of theoretical analysis and synthesis of scientific publications on the problem of psychological support for patient orientation. As conclusions, recommendations on the psychological support of a patient-oriented approach in domestic healthcare are proposed, indicating specific measures and procedures for their implementation.

Keywords: patient orientation, patient-centricity, psychology of patient orientation, patient-oriented model, human-centered model of healthcare, value-oriented model of healthcare.

Research area: Medical Psychology; Psychology, Engineering Psychology, Cognitive Ergonomics.

Citation: Gorshkova O. V., Kadyrov R. V., Kapustina T. V. The problem of psychological support for patient-oriented health care: an overview. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2176–2187. EDN: KWPRUS



© Siberian Federal University. All rights reserved

* Corresponding author E-mail address: oksgor@mail.ru; rusl-kad@yandex.ru; tatunchik48@mail.ru
ORCID: 0000-0002-5725-1674(Gorshkova); 0000-0002-3778-5548(Kadyrov); 0000-0001-9833-8963 (Kapustina)

Проблема психологического обеспечения пациентоориентированности в сфере здравоохранения: обзор

О.В. Горшкова, Р.В. Кадыров, Т.В. Капустина

Тихоокеанский государственный медицинский университет
Российская Федерация, Владивосток

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы психологического обеспечения пациентоориентированности. Обозначены основные проблемы, затрудняющие внедрение пациентоориентированного подхода в России. Определены новые тренды в развитии отечественной медицины: человекоцентричная и ценностно-ориентационная модели здравоохранения. Приведен сравнительный анализ зарубежных и отечественных моделей пациентоориентированности, отмечены преимущества и возможные ограничения их применения. Определены основные области психологического обеспечения пациентоориентированности. В статье применен эпистемологический подход и использованы методы теоретического анализа и синтеза научных публикаций по проблеме психологического обеспечения пациентоориентированности. В качестве выводов предложены рекомендации по психологическому обеспечению пациентоориентированного подхода в отечественном здравоохранении с указанием конкретных мероприятий и процедур по их реализации.

Ключевые слова: пациентоориентированность, пациентоцентрированность, психология пациентоориентированности, пациентоориентированная модель, человекоцентричная модель здравоохранения, ценностно-ориентационная модель здравоохранения.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки); 5.3.6. Медицинская психология; 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика.

Цитирование: Горшкова О. В., Кадыров Р. В., Капустина Т. В. Проблема психологического обеспечения пациентоориентированности в сфере здравоохранения: обзор. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2176–2187. EDN: KWPRUS

Введение

Основные принципы пациентоориентированности в России определены в приказе Министерства здравоохранения РФ от 24 апреля 2018 г. N 186 «Об утверждении Концепции предиктивной, превентивной и персонализированной медицины»¹. Впервые переход с «болезнь-

ориентированной медицины» к учету роли психологических факторов в выздоровлении пациентов был обозначен в работах Энид Балинг (1969). Свое дальнейшее развитие идея получила в биопсихосоциальной модели С. Дж. Энджела (1977), в которой социально-психологический фон пациента признавался важным фактором влияния на течение заболевания. Методологическую основу пациентоориентированной медицины заложили идеи гуманистической психологии и биоэтики,

¹ Приказ Министерства здравоохранения РФ от 24 апреля 2018 г. N 186 «Об утверждении Концепции предиктивной, превентивной и персонализированной медицины». Доступ из справ.-прав. системы «Гарант».

в которых провозглашалось верховенство индивидуальных потребностей и интересов, свободы выбора и ответственности человека. Уже со второй половины XX века пациентам стала отводиться роль потребителей медицинских услуг, актуализируя развитие клиентоориентированности в сфере здравоохранения. Концепции пациентоориентированности основаны на принципах, получивших развитие в теориях маркетинга, психологии и менеджмента здравоохранения (Sheresheva, Kostanyan, 2015). Круг потребителей медицинских услуг сегодня расширился и включает родственников пациентов (Kachkova, Khal'fin, Mad'yanova, Krishtaleva, Demina, Dombrovskaya, Pavlikov, Goroshnikova, 2019). Критериями пациентоориентированности являются доступность и качество медицинской помощи, индивидуальный подход к каждому пациенту, эффективные коммуникации и партнерские отношения всех участников лечебного процесса (Grishina, Perepelova, Solov'yeva, 2021).

Маркетинговый подход в здравоохранении несколько «заретушировал» роль психологических аспектов пациентоориентированности, ставя во главу угла стандартизацию бизнес-процессов медицинской организации, акцентируя внимание на «осязаемых» факторах комфортного пребывания в ней, качестве и доступности оказания медицинской услуги. Но, как показывают зарубежные исследования, пациенты оценивают психологическое и эмоциональное сопровождение при врачебном приеме более важным, чем качество оказанной помощи (медицинские работники – наоборот) (Arshukova, Dobrecova, Dugina, 2023). На основании баз данных PubMed, EMBASE и PsychINFO исследована эффективность пациентоориентированности и доказано, что пациентоориентированность обеспечивает значительно лучшие клинические результаты (Derksen, Bensing and Lagro-Janssen, 2013).

Что касается понятия «пациентоориентированность», обозначенного в 90-х годах XX века, можно утверждать, что до сих пор в определении его содержания существуют значительные расхождения во мнениях. Западные исследователи определяют «па-

циентоориентированность» как «нечеткое понятие, которое больше запутывает, чем объясняет» (Van Dulmen, 2003), или «слабо концептуализированный феномен» (Hobbs, 2009).

В России пациентоориентированность чаще всего понимается как парадигма развития здравоохранения в целом и тактика действия работников здравоохранения, в фокусе которой находится пациент как личность (Belyavskiy, Pavlovskikh, Shardin, Ovsvannikov, 2016). Существуют другие определения пациентоориентированности, в которых учтена эмоциональная и коммуникативная составляющая отношений «врач-пациент»: «Пациентоориентированность» – это приоритет интересов пациентов при оказании медицинской помощи, его «ожидания», «удовлетворенность», «чувства» (Perepelova, 2021).

В целом термин «пациентоориентированность» пока не получил своего однозначного толкования, в том числе и в России, и иногда используется как синоним «пациентоцентричности» (Moskvicheva, Genyush, Petrova, 2022).

Сегодня вектор развития здравоохранения смещается от медицины 3П (персонализированной и предиктивно-превентивной) к медицине 4П, одним из принципов которой является активное вовлечение пациента в процессы профилактики и лечения заболеваний (Khal'fin, Mad'yanova, Kachkova, 2019). В современном контексте разработка пациентоориентированной медицины начинается с момента основания в 1986 году Харви Пикером некоммерческой организации (Институт Пикера) для продвижения в систему здравоохранения особого подхода, основанного на приоритете уважения пациента и вовлечения его в лечебный процесс². В результате исследований были выделены восемь аспектов пациентоориентированности, важнейшим из которых является эмоциональный аспект (Surkova, 2020).

Основная роль в пациентоориентированности отводится медицинскому персо-

² Ofitsial'nyy sayt Picker Institute (2024). Available at: <http://pickerinstitute.org/about/picker-principles>

налу, обладающему не только требуемыми квалификационными, но и необходимыми психологическими компетенциями: эмпатией, доброжелательностью, вниманием к нуждам пациентов.

С точки зрения организационной реальности пациентоориентированность подразумевает:

- учет индивидуальных нужд пациента и обеспечение прав на врачебную помощь с сохранением этнокультурных особенностей, участие пациента в принятии решений относительно своего здоровья;
- профилактику и психологическую коррекцию эмоционального выгорания медицинских работников (Kadyrov, Kapustina, Sadon, Gajdaj, 2023);
- создание «организационно-сервисных» атрибутов деятельности государственных и частных медицинских организаций («бережливых поликлиник», электронных очередей, электронных историй болезней) (Ul'yanov, Zaripova, Mingazova, 2020);
- создание единого цифрового информационного пространства в сфере здравоохранения (Kharisov, Sukhoterin, Seleznev, Kachkova, Chalenko, 2019; Starchenko, 2016).

Несмотря на актуальность теоретического осмысления концепции пациентоориентированности в России (Perepelova, 2021, Mad'yanova, 2022), полного теоретико-методологического представления концепции пациентоориентированности в отечественной науке пока не представлено. Проводимые исследования отражают отдельные аспекты пациентоориентированности: влияние медицинского работника на вовлеченность пациента в лечение, создание модели управления, соблюдение принципов пациентоориентированности в условиях цифровизации и др. (Khayrullin, Rakhmatullin, Gabitova (2021).

Таким образом, ввиду отсутствия общего понимания пациентоориентированности актуальным становится рассмотрение проблем ее психологического обеспечения.

Целью настоящего исследования являлся теоретический обзор современных публикаций по проблеме пациентоориен-

тированности здравоохранения в контексте психологического обеспечения ее реализации.

Обсуждение

С 2015 года пациентоориентированность в России реализуется на государственном уровне и на уровне отдельно взятой медицинской организации. *На государственном уровне* пациентоориентированность понимается как форма оказания медицинской помощи, обеспечивающая ее доступность (территориальную и информационную) и качество оказания медицинских услуг.

На уровне медицинской организации пациентоориентированный подход заключается в создании инновационной модели управления, включающей полный управленческий цикл: планирование, организацию, мотивацию, контроль и оценку результатов деятельности по обеспечению доступности, качества и безопасности оказания медицинской помощи. Говоря о психологическом обеспечении пациентоориентированности в медицинской организации, важнейшим фактором ее внедрения является формирование особой корпоративной культуры, в которой доминируют ценности уважения и эмпатии к пациентам, партнерское взаимодействие в процессе лечения. Несмотря на то что медицинский персонал признается ключевым ресурсом, его роль во влиянии на психологическое обеспечение пациентоориентированности пока изучена недостаточно (Shakhabov, Mel'nikov, Smyshlyayev, 2020).

Другим фактором создания пациентоориентированной модели управления в медицинской организации является система менеджмента качества (Petichenko, Tikhonova, Sin'ko, 2023). Сертификация в области пациентоориентированности является добровольной, но обязательной процедурой для государственных медицинских организаций. Единственной международной сертификацией в области пациентоориентированной медицинской помощи сегодня является опыт некоммерческой организации Planetree International

(США), создавшей систему аккредитации в направлении человекоцентричной медицинской помощи. «Уход, ориентированный на пациента», является ключевым аспектом качественного здравоохранения наряду с безопасностью, результативностью, эффективностью, равноправием и своевременностью (Khayrullin, Rakhmatullin, Gabitova, 2021; Rakhmatullin, 2023). В России на территории Инновационного центра «Сколково» создан Международный медицинский кластер (ММК) – инновационный проект в сфере здравоохранения, объединяющий медицинские клиники из стран, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)³. Клиники кластера выступают пилотными площадками по программе сертифика-

³ Chelovekotsentrirovannyye sistemy zdravookhraneniya. OECD (2021). Available at: <https://globalcentre.hse.ru>

ции человекоцентричного ухода Planetree International⁴.

В отечественном здравоохранении стал декларироваться переход к ценностно-ориентированной модели здравоохранения, основными принципами которой являются не только пациентоориентированность, но и пациентоцентричность (Peregelyova, Petrova, 2019). Ценностно-ориентированный подход в здравоохранении основан на концепции, разработанной в Гарвардской школе бизнеса Майклом Портером и Элизабет О. Тейсберг, изложивших его основные идеи в книге «Переопределение здравоохранения» (2006)⁵. В 2018 году Центр развития здравоохранения Московской школы управ-

⁴ ММК выпустил перевод руководства по программе сертификации человекоцентричного ухода Planetree. Material partnera: ММК (2021). Available at: <https://medvestnik.ru>

⁵ Ofitsial'nyy sayt ICHOM (2024). Available at: <https://www.ichom.org/aboutus/#founders>

Таблица 1. Сравнительный анализ зарубежных и отечественных моделей пациентоориентированности

Table 1. Comparative analysis of foreign and domestic models of patient orientation

Модель/Авторы	Основные понятия	Факторы пациентоориентированности	Преимущество/ недостатки (ограничения)
Зарубежные модели пациентоориентированности			
Модель SERVQUAL (аббревиатура от Service Quality) / Парасураман А, Цайтамль В., Берри Л. (1998)	Качество оказываемой медицинской услуги	1. Наблюдаемые факторы (благоустройство среды, соблюдение дресс-кода работниками и др.) 2. Надежное обеспечение условий оказания медицинской услуги (качественно и в срок) 3. Отзывчивость и легкость реакции работников на потребности клиента 4. Гарантия (ощущение пациентом своей безопасности при оказании медицинской услуги); 5. Эмпатия (понимание индивидуальных потребностей пациентов и стремление удовлетворить их)	<i>Преимущества:</i> Возможность использования для измерения удовлетворенности пациентов качеством оказания медицинских услуг (Danilov, Son, Men'shikova (2021)). <i>Недостатки (ограничения):</i> Разработана в рамках клиентоориентированного сервиса, нуждается в адаптации под критерии пациентоориентированности Сложна и трудоемка в использовании ¹ Не охватывает психологические компоненты коммуникации с пациентом Требует регулярного обновления критериев качества обслуживания и методов оценки, так как потребности пациентов могут меняться

¹ SERVQUAL Model: Dimensions, Questionnaire, Application, Pros and Cons (2024). Available at: <https://www.geeksforgoeks.org>

Таблица 1 продолжение
Table 1 Continued

Модель/Авторы	Основные понятия	Факторы пациентоориентированности	Преимущество/ недостатки (ограничения)
Модель COSE (аббревиатура от Customer Orientation of Service Employees)	Удовлетворение потребностей, повышение лояльности, привлечение и удержание клиентов	1. Технические навыки (квалификации персонала) 2. Социально-психологические навыки (отзывчивость, внимание, индивидуальный подход и др.) 3. Мотивация персонала	<i>Преимущества:</i> Возможность использования для оценки компетенций с точки зрения пациентоориентированности <i>Недостатки (ограничения):</i> Разработана в рамках клиентоориентированного подхода, нуждается в адаптации под критерии пациентоориентированности Нуждается в обеспечении методами и методиками оценки социально-психологических компетенций и мотивации персонала в области пациентоориентированности
Модель Picker Institute & Harvard Medical School/ Пикер Харви и коллеги (1993)	Уважение пациентов и вовлечение их в лечебный процесс	1. Уважение ценностей пациентов, их предпочтений и потребностей 2. Согласованность и целостность лечебного процесса 3. Информированность 4. Комфортные условия размещения и лечения 5. Эмоциональная поддержка 6. Участие семьи и друзей 7. Непрерывность и последовательность лечебного процесса, его видоизменение со временем 8. Доступ к медицинской помощи	<i>Преимущества:</i> Определены ведущие принципы пациентоориентированности Разработан метод оценки пациентоориентированности: «Опросник впечатлений Пикера» Picker Patient Experience (PPE-15) (авт. С. Jenkinson, А. Coulter и S. Bruster) для получения обратной связи от пациентов; Адаптирована русская версия опросника «Picker Patient Experience Questionnaire – 15». (Cherkasov, Gerashchenko, Parfeev, Idrisov, Aliev, Dzhavadov, Avdeev, Ahmedilov, Peretyaka, Rashidov (2018). <i>Недостатки (ограничения):</i> Недостаточно распространенная практика применения в России для анализа возможных недостатков и ограничений применения модели
Отечественные модели пациентоориентированности			
Трехкомпонентная модель пациентоориентированности / Шерешева М. Ю., Костянян А. А. (2015)	Технические и социальные навыки персонала, мотивация персонала	1. Система повышения квалификации персонала 2. Ключевые показатели для оценки квалификации персонала 3. Социальные навыки персонала 4. Стимулирование персонала	<i>Преимущества:</i> Учитывает накопленный мировой опыт в области клиентоориентированности персонала как основного фактора влияния на стратегический успех организации и адаптирует данный опыт к применению в практике отечественного здравоохранения.

Таблица 1 продолжение
Table 1 Continued

Модель/Авторы	Основные понятия	Факторы пациентоориентированности	Преимущество/ недостатки (ограничения)
			<i>Недостатки (ограничения):</i> Акцент сделан на развитии клиентоориентированности персонала медицинских организаций с точки зрения маркетинга здравоохранения, а не пациентоориентированности Недостаточно внимания уделено психологическим аспектам пациентоориентированности Нуждается в дополнительном обеспечении методами и методиками оценки социально-психологических компетенций и мотивации персонала медицинских организаций
Трехкомпонентная модель пациентоориентированности / Белявский А. Р., Павловских А. Ю., Шардин С. А., Овсянников С. В. (2016)	Качество профессиональной личности сотрудника сферы здравоохранения, обеспечивающее в его деятельности безусловный приоритет законных и обоснованных интересов пациента	1. Профессиональное мировоззрение медицинского работника 2. Отношение к современным проблемам здравоохранения 3. Интерес к ситуации в отрасли	<i>Преимущества:</i> Учитывает важность профессионального и мировоззренческого отношения медицинских работников в формировании пациентоориентированного подхода, что выгодно отличает данную модель от предлагаемых в России и за рубежом. <i>Недостатки (ограничения):</i> Не учтены психологические компоненты пациентоориентированности медицинских работников

ления СКОЛКОВО приступил к реализации проекта «Ценностно-ориентированное здравоохранение в России», который базируется на шести основных принципах: организация интегрированной медицинской помощи по каждой нозологии, мониторинг исходов и затрат на индивидуальном уровне, разработка пакетных платежей за цикл лечения, междисциплинарная система оказания медицинской помощи, развитие ИТ-платформы для поддержки системы оказания медпомощи и учета результатов (Shevchenko, 2018).

Сравнительный анализ моделей пациентоориентированности позволил определить факторы оценки пациентоориентированности, преимущества и ограничения их применения.

Содержание представленных моделей недостаточно акцентирует внимание именно на психологических условиях обеспечения пациентоориентированности.

В связи с этим считаем необходимым предложить ряд рекомендаций по психологическому обеспечению пациентоориентированного подхода в отечественном здравоохранении (табл. 2).

Из вышеизложенного очевидно, что психологические аспекты пациентоориентированности изучены недостаточно:

- пациентоориентированность рассматривается в основном с точки зрения повышения качества услуг, оказываемых медицинским учреждением. При этом недооценена важности эмоциональной со-

Таблица 2. Психологическое обеспечение пациентоориентированного подхода
 Table 2. Psychological support of a client-oriented approach

Области психологического обеспечения пациентоориентированного подхода	Мероприятия	Процедуры/действия
Система повышения квалификации работников медицинских организаций по психологическим аспектам пациентоориентированности	Анализ потребности в обучении персонала Разработка дополнительных программ повышения квалификации по актуальным проблемам психологии пациентоориентированности и персонализированному подходу: эффективная коммуникация с пациентом, управление конфликтами, формирование комплаенса, особенности психологической адаптации к болезни, типы психологического реагирования на болезнь, психологические типы пациентов, психология работы с пациентами Разработка критериев эффективности обучения	Анкетирование работников с целью выявления недостающих компетенций в области пациентоориентированности Обеспечение повышения квалификации персонала в области психологии пациентоориентированности Оценка эффективности применения полученных навыков в профессиональной деятельности.
Технологии психологического сопровождения персонала медицинских организаций для обеспечения пациентоориентированности	Обеспечение участия персонала в обучающих программах по профилактике, психологической коррекции эмоционального выгорания и использования потенциала личностных ресурсов в преодолении профессиональных стрессов у медицинских работников Разработка пакета рекомендаций по технологиям психологического сопровождения под запрос медицинской организации	Например, Программа «Профилактика психологического выгорания работников медицинских организаций», с применением активных методов обучения (тренинги, групповые дискуссии, кейс-методы, психологические упражнения)
Разработка и совершенствование моделей пациентоориентированности для медицинских организаций	Разработка психологических критериев для моделей пациентоориентированности Разработка критериев пациентоориентированной корпоративной культуры	Разработка методов психологической диагностики пациентоориентированности персонала Разработка модели компетенций пациентоориентированности персонала Создание системы регулярной оценки персонала в области пациентоориентированности Мероприятия по дополнительной мотивации работников, демонстрирующих пациентоориентированность в деятельности Мероприятия по формированию пациентоориентированной корпоративной культуры Мероприятия по преодолению психологического сопротивления у персонала реализации принципов пациентоориентированности

ставляющей в коммуникации между медицинским работником и пациентом;

- недостаточно внимания уделяется формированию пациентоориентированной корпоративной культуры. Практически нет практики системного формирования у персонала базовых качеств, необходимых для пациентоориентированного подхода: эмпатии, понимания потребностей пациентов и др.

- работа в условиях высокой загруженности и в рамках дефицита специалистов, условия труда вызывают у медицинских работников психологическое выгорание. Часто медицинские работники чувствуют отношение к себе как к «обслуживаемому персоналу», что ущемляет их профессиональные качества и приводит к нежеланию тратить свои эмоции на пациентов;

- не хватает знаний о психологических аспектах взаимодействия с пациентами и их родственниками;

- отсутствует постоянный мониторинг проблем в области пациентоориентированности и способы их оценки;

- не хватает «хороших практик» в области пациентоориентированности и их широкого распространения в медицинских организациях.

Заключение

На сегодняшний день термин «пациентоориентированность» как общепринятый во всех системах здравоохранения отсутствует. Единой концепции по внедрению пациентоориентированности в практику медицинской организации не существует. Существующие концепции и модели пациентоориентированной медицины берут свое начало в теориях клиентоориентированного подхода и признают удовлетворенность пациента основным критерием пациентоориентированности, который обеспечивается доступностью и качеством медицинской помощи, индивидуальным подходом к каждому пациенту, эффективными коммуникациями и партнерскими отношениями всех участников лечебного процесса.

В западной практике пациентоориентированность понимается как ориентация

системы здравоохранения на «пациента как клиента». В отечественном здравоохранении пациентоориентированность рассматривается прежде всего как повышение доступности, качества медицинских услуг, где в первую очередь учитывают технические и социальные навыки персонала, качество профессиональной личности медицинского работника, приоритет законных и обоснованных интересов пациента и мотивацию персонала. Разработанных моделей пациентоориентированности недостаточно для реализации данного подхода в отечественном здравоохранении. При этом поступательно распространяется идеология пациентоориентированности и намечена реализация на практике новых трендов мировой медицины: человекоцентричной и ценностно-ориентационной моделей здравоохранения, которые можно назвать «обогащенной» концепцией пациентоориентированности.

Вместе с тем нет системных исследований в области психологического обеспечения пациентоориентированности, что диктует необходимость дальнейшего его изучения.

Исследования и практика психологического обеспечения пациентоориентированности могут включать в себя:

- изучение мирового опыта по психологическому формированию и развитию пациентоориентированных личностных качеств у персонала медицинских организаций;

- разработку и апробацию системы повышения квалификации работников медицинских организаций по психологическим аспектам пациентоориентированности;

- разработку и апробацию технологии психологического сопровождения персонала медицинских организаций для обеспечения пациентоориентированности: программы развития работоспособности, программы «Wellness», стресс-менеджмент;

- разработку и апробацию тренингов формирования пациентоориентированности;

- разработку методик психологической диагностики пациентоориентированности персонала;

- разработку и апробацию рекомендаций для руководителей медицинских организаций по профилактике, психологической коррекции эмоционального выгорания и использования потенциала личностных ресурсов в преодолении профессиональных стрессов у медицинских работников, обеспечению психологических аспектов персонализированного подхода, формированию комплаенса у пациентов как элемента партнерства пациента с врачом в поддержании своего здоровья;
- разработку психологических критериев для моделей пациентоориентированности и корпоративной культуры.

Список литературы / References

Arshukova I. L., Dobrecova E. A., Dugina T. A. Vozможности uluchsheniya deyatel'nosti gosudarstvennykh poliklinik: mnenie pacientov [Opportunities to improve the activities of state polyclinics: the opinion of patients]. In: *Profilakticheskaya medicina [Preventive medicine]*, 2023, 3, 26(1), 22–29. <https://doi.org/10.17116/profmed20232601122>

Belyavskiy A. R., Pavlovskikh A. YU., Shardin S. A., Ovsyannikov S. V. Sposob opredeleniya urovnya patsiyentooriyentirovannosti personala meditsinskoj organizatsii (na primere Demidovskoy gorodskoy bol'nitsy, g. Nizhnyy Tagil [A method for determining the level of patient orientation of medical organization personnel (on the example of Demidov city hospital, Nizhny Tagil)]. In: *Ural'skiy meditsinskiy zhurnal [Ural Medical Journal]*, 2016, 2(135), 106–111.

Chelovekotsentrirovannyye sistemy zdravookhraneniya. OECD, Health for the People, by the People: Building People-centred Health Systems, OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris. 2021. Available at: <https://globalcentre.hse.ru> (accessed 9 June 2024).

Cherkasov M. A., Gerashchenko N. I., Parfeev D. G., Idrisov H. K., Aliev A. G., Dzhabadov A. A., Avdeev A. A., Ahmedilov M. A., Peretyaka A. P., Rashidov E. N. Russkoyazychnaya versiya oprosnika Picker Patient Experience Questionnaire: yazykovaya i kul'turnaya adaptatsiya [The Russian version of the questionnaire “Picker Patient Experience Questionnaire: linguistic and cultural adaptation]. In: *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy [International Journal of Applied and Fundamental Research]*, 2018, 3, 91–95.

Danilov A. V., Son I. M., Men'shikova L. I. Opyt ispol'zovaniya meto-diki SERVQUAL dlya izmereniya udovletvorennosti pacientov kachestvom medi-cinskih uslug [The experience of using the SERVQUAL methodology to measure satisfaction-patient news with the quality of medical services]. In: *Problemy sotsial'noy gigieny, zdravookhraneniya i istorii mediciny [Problems of social hygiene, health care and the history of medicine]*, 2021, 29(3), 519–524. DOI: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2021-29-3-519-524>

Epstein R. M., Franks P., Fiscella K., Shields C. G., Meldrum S. C., Kravitz R. L., Duberstein P. R. Measuring patient-centered communication in Patient Physician consultations: Theoretical and practical issues, *Social Science & Medicine*, 2005, 61(7), 1516–1528. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.02.001>.

Grishina N. K., Perepelova O. V., Solov'yeva N. B. Realizatsiya kompleksa meropriyatiy, napravlennykh na obespecheniye printsipa patsiyentooriyentirovannosti pri organizatsii platnykh meditsinskikh uslug [Implementation of a set of measures aimed at ensuring the principle of patient orientation in the organization of paid medical services]. In: *Problemy sotsial'noy gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny [Problems of social hygiene, health care and the history of medicine]*, 2021, 29(1), 120–124. DOI: <http://dx.doi.org>.

Hobbs J. L. A dimensional analysis of patient centered care, *Nurs Res.* 2009, 58(1), 52–62. DOI: 10.1097/NNR.0b013e31818c3e7927

Kadyrov R. V., Kapustina T. V., Sadon E. V., Gajdaj A. S. K probleme emocional'nogo vygoraniya u medicinskih rabotnikov v sovremen-nykh rossijskikh issledovaniyah [On the Problem of Emotional Burnout in Medical Workers in Modern Russian Studies]. In: *Chelovecheskij kapital [Human capital]*, 2023, 11(179), 275–284.

Kadyrov R. V., Kapustina T. V., Sadon E. V., Gajdaj A. S. K voprosu professional'nogo vygoraniya u medicinskih rabotnikov v zarubezhnykh issledovaniyah [On the issue of professional burnout in medical

workers in foreign studies]. In: *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition]*, 2023, 10(170), 20–26.

Khal'fin R.A., Mad'yanova V.V., Kachkova O. Ye. Patsiyentooriyentirovannaya meditsina: predposylki k transformatsii i komponenty [Patient-oriented medicine: prerequisites for transformation and components]. In: *Vestnik Rossiyskogo Universiteta Druzhby narodov. Seriya: Meditsina [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Medicine]*, 2019, 23, 1, 104–114.

Kharisov A.M., Sukhoterin A.F., Seleznev P.S., Kachkova O. Ye., Chalenko N.N. Transformatsiya zdravookhraneniya k patsiyentooriyentirovannoy modeli [Transformation of healthcare to a patient-oriented model]. In: *Byulleten' natsional'nogo nauchno-issledovatel'skogo instituta obshchestvennogo zdorov'ya im. N.A. Semashko [Bulletin of the N.A. Semashko National Research Institute of Public Health]*, 2019, 3(4), 96–104.

Khayrullin I.I., Rakhmatullin R.E., Gabitova S. Ye. Obzor sertifikatsii chelovekotsentrichnoy pomoshchi (Person-Centered Care Certification®) mezhdunarodnoy kompanii Planetree International, SSHA [Review of the certification of person-centered care (Person-Centered Care Certification®) of the international company Planetree International, USA]. In: *Menedzher zdravookhraneniya [Health care manager]*, 2021, 9, 81–87. DOI: 10.21045/1811–0185–2021–9–81–87.

Mad'yanova V.V. Patsiyentooriyentirovannaya model' organizatsii okazaniya meditsinskoy pomoshchi litsam starshe trudospobnogo vozrasta: avtoref. dis. ... d-r med. nauk. [Patient-oriented model of the organization of medical care for persons over the working age: abstract. ... Doctor of Medical Sciences], Moscow, 2022, 48.

MMK vypustil perevod rukovodstva po programme sertifikatsii chelovekotsentrichnogo ukhoda Planetree. Material partnera: MMK. 2021. Available at: <https://medvestnik.ru> (accessed May 25, 2024).

Oftsil'nyy sayt ICHOM. 2024. Available at: <https://www.ichom.org/aboutus/#founders> (accessed May 15, 2024).

Oftsil'nyy sayt Picker Institute. 2024. Available at: <http://pickerinstitute.org/about/picker-principles> (accessed 9 May 2024).

Perepelova O. V. Obespecheniye patsiyentooriyentirovannosti pri organizatsii platnykh meditsinskikh uslug: avtoref. dis. ... kand. med. nauk [Ensuring patient orientation in the organization of paid medical services: abstract. dis. ... candidate of Medical Sciences], Moscow, 2021, 24.

Perepelova O.V., Petrova I.A. Patsiyent-tsentrirovannost' pri okazanii naseleniyu meditsinskikh uslug kak tsennost' i printsip deyatelnosti [Patient-centricity in the provision of medical services to the population as a value and principle of activity]. In: *Menedzher zdravookhraneniya [Health care manager]*, 2019, 10, 12–17.

Petichenko A.V., Tikhonova I.YU., Sin'ko Ye.YU. Spetsifika vnedreniya sistemy menedzhmenta kachestva v meditsinskikh organizatsiyakh [The specifics of implementing a quality management system in medical organizations]. In: *Menedzhment kachestva v meditsine [Quality management in medicine]*, 2023, 2, 95–99.

Rakhmatullin R. E. Chelovekotsentrichnost' kak trend razvitiya zdravookhraneniya. 2023. Available at: <https://www.rosmedobr.ru> (accessed 9 June 2024).

SERVQUAL Model: Dimensions, Questionnaire, Application, Pros and Cons. 2024. Available at: <https://www.geeksforgEEKS.org/> (accessed 19 July 2024).

Shakhabov I.V., Mel'nikov YU.YU., Smyshlyayev A.V. Klyuchevyye aspekty patsiyentooriyentirovannoy modeli upravleniya meditsinskoy organizatsiyey [Key aspects of the patient-oriented management model of a medical organization]. In: *Nauchnoye obozreniye. Meditsinskiye nauki [Scientific review. Medical sciences]*, 2020, 3, 34–38.

Sheresheva M.YU., Kostanyan A.A. Kliyentooriyentirovannost' personala v gosudarstvennykh organizatsiyakh zdravookhraneniya Rossii. 2015. Available at: <https://cyberleninka.ru> (accessed 10 March 2024).

Shevchenko R. Predstavlen proyekt «Tsennostno-oriyentirovannoye zdravookhraneniye v Rossii». 2018. Available at: <https://medvestnik.ru> (accessed 11 May 2024).

Starchenko A. A. Patsiyentooriyentirovannost' – novyy stimul v rabote kontrol'no-nadzornykh organov sfery zdravookhraneniya [Patient orientation is a new incentive in the work of regulatory authorities in the healthcare sector]. In: *Vestnik Roszdravnadzora [Bulletin of Roszdravnadzor]*, 2016, 2, 37–41.

Surkova T. A. Podkhody k ponyatiyu patsiyentooriyentirovannosti [Approaches to the concept of patient orientation]. In: *Forum molodykh uchenykh [Forum of young scientists]*, 2020, 10(50), 594–601.

The highest quality of human-centered care. 2024. Available at: <https://www.planetree.org> (accessed 6 May 2024).

Ul'yanov YU.A., Zaripova E.M., Mingazova E.N. Ot patsiyentooriyentirovannoy meditsiny k 4p-meditsine: semanticheskiy aspekt trenda [From patient-oriented medicine to 4p medicine: the semantic aspect of the trend]. In: *Menedzher zdravookhraneniya [Health care manager]*, 2020, 9, 26–29.

Van Dulmen S. Patient-centredness, Patient Education and Counseling, 2003, 3(51), 195–196. DOI: 10.1016/S 0738–3991(03)00039–933

EDN: KZUXPQ
УДК 159.92

Subjectivity as a Predictor for Building an Image of the Future

Yuliya Yu. Neyaskina* and Valentina O. Shebarshova

*Kamchatka State University named after Vitus Bering
Petropavlovsk-Kamchatsky, Russian Federation*

Received 24.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 14.10.2024

Abstract. The article explores the features of future planning at different levels of subjective development. The authors argue that the specific characteristics of future planning for individuals with different levels of self-awareness are reflected in aspects such as varying degrees of planning and goal setting, different emotional responses, and varying semantic content. The scientific novelty of the research lies in its contribution to the understanding of the factors that influence future planning. Future planning is examined in the context of an individual's level of subjective development, and the analysis of these levels provides insights into the psychological characteristics associated with each stage. The clarification and expansion of ideas regarding the features of planning for the future and their connection with the level of personal subjectivity development has been undertaken. The characteristics of planning for the future for individuals with low, medium, and high levels of personal subjectivity have been thoroughly explored.

Keywords: subjectivity, image of the future, psychological perspective, psychological time

Research area: General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

Citation: Neyaskina Yu. Yu., Shebarshova V. O. Subjectivity as a predictor for building an image of the future. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2188–2200. EDN: KZUXPQ



Субъектность как предиктор построения образа будущего

Ю.Ю. Неяскина, В.О. Шебаршова

Камчатский государственный университет
имени Витуса Беринга

Российская Федерация, Петропавловск-Камчатский

Аннотация. В статье исследуются особенности конструирования будущего при разных уровнях развития субъектности. Авторы приходят к выводу, что специфика конструирования будущего у лиц с различным уровнем субъектности находит свое отражение в таких аспектах, как: различная степень планирования, моделирования, целеполагания; различный уровень эмоционального отношения; различное смысловое наполнение. Научная новизна исследования заключается в обогащении научных представлений о факторах конструирования будущего. Конструирование будущего рассмотрено в контексте уровня развития субъектности личности. Произведен анализ уровней развития субъектности личности, описаны дополнительные психологические особенности, присущие каждому из уровней. Осуществлено уточнение и расширение представлений об особенностях конструирования будущего и их взаимосвязи с уровнем развития субъектности личности. Подробно изучены особенности конструирования будущего у лиц с низким, средним и высоким уровнем развития субъектности личности.

Ключевые слова: субъектность, образ будущего, временная перспектива, психологическое время личности.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки); 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии.

Цитирование: Неяскина Ю. Ю., Шебаршова В. О. Субъектность как предиктор построения образа будущего. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2188–2200. EDN: KZUXPQ

Введение

в проблему исследования

Темп жизни в современном мире все чаще ставит личность перед необходимостью просчитывать свои дальнейшие действия на несколько шагов вперед. От того, какие цели ставит перед собой человек в будущем, зависят его поведение в настоящем и отношение к прошлому. Конструирование будущего – это целостный процесс, интегрирующий индивидуальный образ будущего и принцип его построения, предполагающий не только индивидуальное планирование, но и определенную социальную обусловленность.

Одним из факторов, вероятно определяющих особенности конструирования будущего, может выступать субъектность как системное качество личности (что подразумевает активно-преобразующие свойства, а именно самостоятельное жизнетворчество и способность изменять мир и самого себя).

Изучение взаимосвязи закономерностей конструирования образа будущего и уровня развития субъектности имеет большое значение для понимания содержательной и структурной организации самосознания личности и ее внутреннего мира в целом.

В психологической литературе заметен повышенный интерес как к проблеме кон-

струирования будущего, так и к исследованию категории субъектности.

Анализ современных исследований показывает многогранность подходов к исследованию конструирования будущего: антиципация в онтогенезе, хронотоп, опережающее прогнозирование, субъективность в отношении ко времени.

Проблематику конструирования будущего в отечественной науке принято рассматривать с нескольких ракурсов. Время как компонент образа мира и идентичности человека рассматривается в трудах Г.М. Андреевой (Andreeva, 2000). А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров, Е.И. Головаха используют событийный подход (Kronik, Akhmerov, 2003). Е.А. Сергиенко касается проблемы в рамках изучения антиципации как умения человека предугадывать последствия своих действий (Sergienko, 2012). Л.А. Регуш понимает прогнозирование как один из видов опережающего отражения (Regush, 1983). Н.Н. Толстых разрабатывает проблемы развития индивидуального хронотопа в детско-юношеском периоде и развития временной перспективы личности в рамках культурно-исторического подхода (Tolstykh, 2018).

Концептологические основания исследования

Феномен конструирования будущего

Образ будущего напрямую связан с психологической перспективой – способностью сознательно мысленно представить себя в будущем.

К. Левин определяет образ будущего как совокупность представлений личности о своем прошлом, настоящем и будущем. Согласно Ж. Нюттену, термин «образ будущего» относят сразу к трем аспектам психологического времени – это временная перспектива, временная установка и временная ориентация (Niutten, 2004).

Исследователь психологического измерения времени К. Леннингс определяет образ будущего как набор определённых когнитивных операций, включающих в себя как эмоциональную реакцию на воображаемые временные зоны, так и как склонность располагать действие в определённой

временной зоне, например в прошлом или будущем (Zimbardo, 1999).

Несмотря на то что образ будущего, имея когнитивную, эмоциональную и социальную составляющие, зависит от культурных ценностей, образования, семьи, экономического и социального статуса, политической ситуации и др., Ф. Зимбардо и Дж. Бойд полагают, что он может быть относительно стабильным, если стремление в будущее одновременно определяет стремление к целям самого этого будущего и впоследствии будет вознаграждено при её достижении (Zimbardo, 1999).

По мнению К. Левина, функциональное сходство намерения и потребности заключается в том, что и то и другое побуждает и направляет деятельность человека в ту сторону, которая в наибольшей степени соответствует его нуждам (Levin, 1980).

Анализируя образ будущего, можно выделить как тактический, так и стратегический аспект. Такой образ одновременно содержит в себе самые общие жизненные планы, масштабность которых тем не менее носит индивидуальный характер и предполагает планирование конкретной деятельности, ее результатов в актуальной жизненной ситуации. В человеческой психике эти аспекты часто перемешаны и не различаются как отдельные. Поэтому для получения более полной картины следует рассматривать оба аспекта как неразрывное целое.

В социально-историческом аспекте будущее является предметом сознательных размышлений и эмпирически обоснованного видения. Это «как бы социально обобщенный образ будущего всего человечества в целом и нашего «Я» в этом будущем».

Способность предвидения будущего входит в сферу научного изучения в области психологии. Прогнозирование – познание будущего на основе осознанного мыслительного поиска, один из видов человеческой деятельности, основной продукт которого – знание о будущем, а цель – получение прогноза.

Признаки прогнозирования, отражающие сущность его как познавательной психической деятельности: 1) прогнозиров-

вание – процесс исследования, т.е. сторона познавательной деятельности человека; 2) прогнозирование понимается как познавательная деятельность, которая приводит к знанию будущего при определенных условиях; 3) результат прогнозирования имеет специфику-отражение будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы.

А. Кемпински отмечает, что «в случае социальных явлений прогноз представляется трудным, так как здесь дело касается будущего многих индивидов, а будущее каждого из них неизвестно (Kempinski, 1998).

Единство прогнозирования и деятельности заключается в том, что любая человеческая деятельность предполагает в процессе осуществления прогнозирования. Воплощение этого единства – цель, которая, являясь неотъемлемой, существенной характеристикой деятельности, вместе с тем служит и прогнозом.

Б.С. Украинцев, анализируя цель как один из ведущих компонентов самоуправляемой системы, говорит, что через цель прогнозируется будущее, к которому стремится человек (Ukrainsev, 1972).

По данным А. Бауэра, план фиксирует систему целей и средств, предусматривающих направленное изменение объекта при данных или предполагаемых обстоятельствах. В цели плана формулируется желаемое, намечаемое состояние в будущем. Для прогнозирования характерны все те мотивы, которые присущи любой познавательной деятельности, но есть и специфические. Мотивом познавательной прогнозирующей деятельности может служить «потребность эксполлировать себя в будущее», что обеспечивает личности возможность «постоянно выходить за свои пределы» (Antsyferova, 1991).

Понятие субъектности

Субъектность, понимаемая С.Л. Рубинштейном как онтологическая сущность деятельного человеческого индивида, осуществляется, формируется и развивается в условиях деятельности (Lengler, 2012).

По-иному рассматривает субъектность Е.В. Бондаревская (Bondarevskaya, 2003), полагая, что это свойство, определяющее меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнотворчества. С.Л. Рубинштейн указывает на различие понятий «субъективный» и «субъектный» (Rubinshtein, 2003).

По мнению А.К. Марковой, важными признаками субъектности человека являются осознание им структуры своей деятельности, наличие инициативы, самостоятельного целеполагания, планирования, предвосхищения (Markova, 1996).

В.Э. Чудновский подчёркивает, что источник активности субъекта коренится в нем самом (Chudnovskii, 2006).

В.В. Селивановым выделены девять основных стадий развития субъекта в онтогенезе: предусубъектная стадия (от 0 до 1 года), стадия аморфной субъектности (от 1 года до 3–4 лет), парциальной субъектности (от 4 до 6 лет), познавательной субъектности (от 6 до 12 лет), противоречивой субъектности (от 12 до 17 лет), личностной субъектности (от 17–18 до 25 лет), полноценной субъектности (от 25 до 50 лет), воплощенной субъектности (от 50 до 60 лет), угасающей субъектности (от 60 до 75 лет и старше) (Brushlinskii, 2002).

Существует несколько аспектов исследования субъектности.

1. Феноменологический аспект.

При данном подходе рассматриваются специфика, структура, показатели и критерии, детерминанты и механизмы развития и саморазвития субъектности. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова отмечают, что личность как субъект характеризуется определенными свойствами: высоким уровнем активности, способностью к саморегуляции, целеполаганию, умением формировать адекватную мотивацию (Abul`khanova, 1999; Antsyferova, 1996; Brushlinskii, 1991).

2. Субъектность как специфическое качество человека.

В данном контексте рассматриваемое понятие изучал отечественный психолог А.К. Осницкий, отмечая, что субъектность

выражается в особенности, в самостоятельности как особом свойстве активности (Osnitskii, 2015).

3. Подход с точки зрения индивидуальной истории.

В данном направлении проблему разрабатывала Л.И. Анцыферова. Автор описывает личность с позиции субъекта индивидуальной истории, жизненных выборов и целеполагания (Antsyferova, 1996).

4. Рассмотрение субъектности через деятельность.

В.А. Петровский, развивая идеи А.Н. Леонтьева, отмечает, что субъект появляется, развивается, исчезает в деятельности. Личность не является субъектом, когда действует неосознанно, или в том случае, когда ее деятельность направляется кем-то или чем-то другим (Petrovskii, 1993).

Н.Я. Большунова отмечает, что, несмотря на большое количество отечественных представлений о субъектности, в данном вопросе обнаруживаются пробелы, а также возникают вопросы и противоречия (Bol'shunova, 2007).

Обобщая имеющиеся подходы к пониманию субъектности, можем говорить о том, что у многих авторов (Г.И. Аксенова, Аханьев Б.Г., Брушлинский А.В., Волкова Е.Н., Рубинштейн С.Л., Слободчиков В.И. и др.) отражена идея о становлении и развитии субъекта. Развитие человека происходит по пути наращивания субъектности и «преодоления объектности» с возрастом.

Таким образом, осуществленный теоретический анализ позволил сформулировать основные тезисы, на которых строилось дальнейшее эмпирическое исследование. Под субъектностью личности будем понимать способность, обеспечивающую человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия. Феноменологически субъектность личности противопоставлена ее объектности, которая характеризует человека как объекта социальных влияний. Отметим, что применение принципа двойной субъект-объектной онтологии человека увеличивает эвристический потенциал субъектной парадигмы в психологии.

Конструирование будущего – целостный процесс, связанный с психологической перспективой (способностью сознательно мысленно представить себя в будущем), представляющийся как набор определенных когнитивных операций, включающих в себя эмоциональную реакцию на воображаемые временные зоны, склонность располагать мотивы и действие в определенном временном локусе. Конструирование будущего конкретизируется в проектах, планах, задачах, целях, реализация которых и воплощает жизненный замысел как один из основных компонентов психологического мира человека.

Постановка проблемы

Цель исследования: выявить особенности конструирования будущего у лиц с различным уровнем субъектности.

Гипотеза исследования: уровень субъектности личности сопряжен с особенностями конструирования будущего и находит отражение в таких его аспектах, как: степень планирования, моделирования, целеполагания; специфика эмоциональной окрашенности; смысловое наполнение.

Методология

Для изучения уровня субъектности были применены: методика «Уровень развития субъектности личности» (М.А. Щукина) (Shchukina, 2005); методика «Тест смысло-жизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев) (Leont'ev, 1992); опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) (Morosanova, 2004); опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова) (Mandrikova, 2010); тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) (Leont'ev, Rasskazova, 2006); опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях (Е.Ю. Коржова) (Korzhova, Dvoret'skaia, 2005).

Для изучения особенностей конструирования будущего были применены: семантический дифференциал времени (Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова., К.Р. Червинская) (Vasserman, Kuznetsov, Tashlykov, Teivelaur, Chervinskaia, Shchelkova, 2005),

стимул «будущее»; графический тест времени Коттла (обработка Е. П. Белинской) (Belinskaia, Davydova, 2007); элементы каузометрического анализа (А. А. Кроник, Р. Ахмеров) (Kronik, Akhmerov, 2003); опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной) (Syrtsova, Sokolova, Mitina, 2008); ассоциативный эксперимент на стимул «Будущее» (Serkin, 2019); методика продолжения незаконченных предложений для изучения представлений о будущем; шкала общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна (в адаптации Е. Н. Осина) (Osin, 2010); «индекс протяженности временной перспективы» (А. Блюдорн) (Nestik, 2011).

В исследовании приняли участие 156 респондентов в возрасте от 30 до 50 лет (жители г. Петропавловска-Камчатского и г. Елизово), в их числе 81 женщина (52 %) и 75 мужчин (48 %) различного уровня образования и принадлежности к профессиональной сфере. В результате кластеризации сводной выборки по параметру «уровень субъектности» были сформированы три группы: в первую модельную группу (ЭГ1) вошли 52 респондента с условно высоким уровнем развития субъектности личности, во вторую модельную группу (ЭГ2) – 49 респондентов со средним уровнем и в третью (ЭГ3) – 53 респондента с условно низким (2 респондента оказались вне выделенных кластеров, их результаты были изъяты из общего массива данных).

Обсуждение

Для начала рассмотрим модельные группы исследования с позиций выраженности отдельных аспектов субъектности (табл. 1).

В группу ЭГ1 (условно высокий уровень развития субъектности) по результатам кластеризации вошли 52 человека. Для таких людей важен момент «здесь и сейчас», важны те эмоции, которые они переживают в настоящий момент. При повышенном уровне субъектности человек точно знает, чего хочет и как этого добиться, ему не составляет труда идти выбранным путем. В случае максимального проявления субъектности человек осознает, что не весь опыт может привести к развитию, и меньше фокусируется на каждом произошедшем событии, а скорее моделирует последующие. Респонденты из ЭГ1 в большей мере выступают в роли субъектов деятельности. Они ориентированы на целеполагание, при этом склонны наслаждаться самим процессом жизни в контексте собственной самореализации независимо от того, продуктивна ли деятельность в данный момент и значимы ли ее результаты. У респондентов первой группы выявлен сниженный показатель толерантности к неопределенности.

Группу ЭГ2 (условно средний уровень развития субъектности) составили 49 человек. У респондентов данной группы отмечается высокий уровень осознанности системы представлений о внутренних и внешних значимых условиях. У них сформирована потребность продумывать способы сво-

Таблица 1. Сравнительный анализ групп по параметрам субъектности
Table 1. Comparative analysis of groups based on subjective parameters

Параметр	ЭГ1 (n=52) высокий	ЭГ2 (n=49) средний	ЭГ3 (n=53) низкий	Нэмп (Н-критерий Крускалла-Уоллиса)
Активность	126,76	69,88	29,77	123,39**
Автономность	122,84	78,02	25,28	123,13**
Целостность	103,32	70,75	54,71	32,37**
Опосредованность	105,49	89,20	32,32	75,77**
Креативность	116,64	68,12	42,85	74,22**
Самоценность	122,17	72,91	31,55	106,78**

*при $p \leq 0,05$; **при $p \leq 0,01$

их действий и поведения. Лица со средним уровнем развития субъектности, демонстрирующие легкую «переключаемость» с высокого на низкий уровень самости (в зависимости от ситуации), способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменениями внешних и внутренних условий. Отмечается высокий показатель по шкале «планомерность» (как степень вовлеченности в ежедневное планирование деятельности, а не планирование в целом). Синтез способности субъекта к самостоятельности и возможности включения в свою жизнедеятельность вмешивающихся извне факторов позволяет лучше сконцентрироваться на цели. При сочетании точного представления о собственном жизненном пути и успешного взаимодействия с окружающими (включая воздействие окружающих на индивидуальное планирование) личности не составляет труда постоянно самосовершенствоваться. При учете готовности респондентов из ЭГ2 как проявлять субъектность, так и допускать в администрирование своей деятельности других снижается уровень интолерантности, такие люди становятся более лояльны к изменениям ситуации, лучше могут адаптироваться и находить выход при решении сложных задач.

Группу ЭГ3 (условно низкий уровень развития субъектности) составили 53 человека. Представители данной группы склонны перекладывать ответственность на других и быть «ведомыми». К планированию своего будущего относятся менее реалистично, склонны ожидать, что окружающие возьмут ответственность за то, как складывается и будет в дальнейшем складываться их жизнь. Респонденты третьей группы зависимы от мнений, оценок и действий окружающих, их планы разрабатываются несамостоятельно, часто такие люди некритично прислушиваются к чужим советам. В условиях позиции «ведомого» субъект не обременяет себя даже ежедневным планированием, при отсутствии плана извне может наблюдаться бесцельное времяпрепровождение. В такой позиции при сильном влиянии других людей для сохранения личностных гра-

ниц человек будет методично выполнять все намеченные дела. Для респондентов из ЭГ3 опыт складывается из действий, совершаемых или спланированных другими людьми. Логично предположить, что уровень убежденности в полезности любого приобретаемого опыта у данной группы будет снижен. Процесс жизни не является смыслом сам по себе, так как жизнь по сути служит объектом регулируемой извне деятельности. У респондентов данной группы сниженный показатель толерантности к неопределенности.

Следующим этапом эмпирического исследования стал анализ особенностей конструирования будущего у лиц с различным уровнем развития субъектности.

Конструирование будущего лицами с высоким уровнем развития субъектности

Характерно восприятие своего будущего как более эмоционально окрашенного, структурированного, ощущаемого (табл. 2). Специфична меньшая ориентированность на негативное прошлое и на фаталистическое настоящее.

Выявлен средний уровень связности временных зон, при этом в сознании респондентов чаще доминирует прошлое, а не будущее. Учитывая низкий показатель негативного прошлого и низкий показатель фаталистического настоящего, можно предположить, что прошлое оценивается через призму собственных достижений, воспринимается как массив опыта, который будет способствовать развитию в настоящем и будущем. Ближайшее будущее определяется как событие, которое «произойдет через 3 года» (табл. 6). «Счастлирое будущее» настанет в промежутке от 3 до 5 лет (табл. 3). При конкретном вопросе респондентам, что они будут делать через n -ное количество лет, оперируют в основном категориями «учеба/работа», но в рамках ассоциативного эксперимента, склонны описывать будущее через категорию «семья». Отличительная особенность – желание сменить место жительства в ближайшее время. Интересно, что только респонденты с условно высоким уровнем развития субъек-

Таблица 2. Сравнительный анализ по методике «Семантический дифференциал времени» на стимул «будущее»

Table 2. Comparative analysis using the "Semantic time differential" method for future stimuli

Параметр	ЭГ1 (n=52) высокий	ЭГ2 (n=49) средний	ЭГ3 (n=53) низкий	$t_{\text{ЭМП}}$
эмоциональная окраска	10,27	4,89	8,26	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=6,11^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ3})=2,79^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ2; ЭГ3})=4,41^{**}$
структура	5,81	2,35	3,39	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=4,01^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ3})=2,81^{**}$
ощущаемость	4,92	3,29	4,6	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=2,08^*$

*при $p \leq 0,05$; **при $p \leq 0,01$

Таблица 3. Сравнительный анализ по методике «Индекс протяженности временной перспективы» в отношении счастливого будущего

Table 3. Comparative analysis using the "Index of the length of the time perspective" method in relation to a happy future

Параметр		ЭГ1 (n=52) высокий	ЭГ2 (n=49) средний	ЭГ3 (n=53) низкий	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*$
Счастливое будущее	один месяц	7,69 %	0 %	0 %	
	шесть месяцев	3,85 %	26,53 %	7,55 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=3,44^{**}$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ2; ЭГ3})=2,64^{**}$
	девять месяцев	5,77 %	0 %	0 %	
	один год	23,08 %	40,82 %	28,30 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=1,92^*$
	пять лет	23,08 %	0 %	3,77 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ3})=3,13^{**}$
	двадцать пять лет	0 %	0 %	5,66 %	

*при $p \leq 0,05$; **при $p \leq 0,01$

Таблица 4. Сравнительный анализ групп по методике временной перспективы (Ф. Зимбардо)

Table 4. Comparative analysis of groups using the time perspective method (F. Zimbardo)

Параметр	ЭГ1 (n=52) высокий	ЭГ2 (n=49) средний	ЭГ3 (n=53) низкий	$t_{\text{ЭМП}}$
негативное прошлое	2,25	3,61	2,71	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=7,72^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ3})=3,29^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ2; ЭГ3})=5,75^{**}$
будущее	3,78	3,71	3,45	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ3})=2,69^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ2; ЭГ3})=2,25^*$
позитивное прошлое	3,79	3,32	3,98	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=3,75^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ2; ЭГ3})=5,21^{**}$
фаталистическое настоящее	2,47	2,95	2,95	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=4,08^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ3})=3,73^{**}$

*при $p \leq 0,05$; **при $p \leq 0,01$

Таблица 5. Сравнительный анализ групп по методике
«Круги времени» по параметру связанности временных зон

Table 5. A comparative analysis of groups using the “Circles of Time” method based
on the time zone connectivity parameter

Параметр	ЭГ1 (n=52) высокий	ЭГ2 (n=49) средний	ЭГ3 (n=53) низкий	$t_{\text{ЭМП}}$
связь прошлого и настоящего	2,62	1,04	3,06	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=4,17^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ2; ЭГ3})=5,08^{**}$
связь настоящего и будущего	2,62	2,29	3,32	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ2; ЭГ3})=2,17^*$
связь прошлого и будущего	1,46	0	1,69	
общая степень связанности временных зон	6,69	3,31	8,08	$t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ1; ЭГ2})=3,52^{**}$ $t_{\text{ЭМП}}(\text{ЭГ2; ЭГ3})=4,51^{**}$

*при $p \leq 0,05$; **при $p \leq 0,01$

Таблица 6. Сравнительный анализ групп по методике
«Индекс протяженности временной перспективы» в отношении

Table 6. A comparative analysis of groups using the “Index of the Length
of the Time Perspective” method in relation to the near future ближайшего будущего

Параметр	ЭГ1 (n=52) высокий	ЭГ2 (n=49) средний	ЭГ3 (n=53) низкий	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*$
Ближайшее будущее	одна неделя	3,85 %	2,04 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ3})=2,04^*$
	две недели	3,85 %	0 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=1,99^*$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ3})=2,04^*$
	один месяц	13,46 %	55,1 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=4,62^{**}$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ2; ЭГ3})=4,69^{**}$
	три месяца	7,69 %	0 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=2,82^{**}$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ3})=2,65^{**}$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ2; ЭГ3})=5,44^{**}$
	шесть месяцев	19,23 %	0 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=4,56^{**}$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ2; ЭГ3})=5,87^{**}$
	три года	23,08 %	0 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=5,04^{**}$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ3})=3,72^{**}$
	пять лет	0 %	16,33 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ2})=4,17^{**}$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ2; ЭГ3})=4,19^{**}$
	десять лет	0 %	0 %	$\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ3})=2,00^*$ $\Phi_{\text{ЭМП}}^*(\text{ЭГ1; ЭГ3})=1,98^*$

*при $p \leq 0,05$; **при $p \leq 0,01$

ектности говорят о деятельности, направленной на себя.

Конструирование будущего лицами со средним уровнем развития субъектности

Наблюдается самый низкий показатель эмоциональной окраски будущего, наименьший показатель связанности временных локусов настоящего и будущего, прошлого и настоящего. Наблюдается самый высокий уровень оценок по шкале негативное прошлое и самый низкий – по шкале его позитивности. Характерна большая ориентированность на настоящее (табл. 4).

Ближайшее будущее наступит, по усредненной оценке респондентов, через один месяц, при этом ближайшее будущее субъективно оценивается как наступающее раньше в сравнении с другими группами (табл. 6). «Счастливое будущее» ожидается респондентами во временном диапазоне «через год».

Психологическое благополучие является одним из главных компонентов образа будущего. В сравнении с респондентами других групп, в большей степени ориентированы на приобретение материальных благ.

Конструирование будущего лицами с низким уровнем развития субъектности

Характерно восприятие своего будущего как более эмоционально окрашенного. Отсутствует центрированность на будущем, наблюдается большая ориентация на прошлое. Можно говорить о наиболее гармоничном сосуществовании временных зон в контексте жизнедеятельности, более сглаженном «переходе» временных зон друг в друга, об отсутствии ярко выраженной нацеленности на одну из них (табл. 5).

«Ближайшее будущее» наступит через шесть месяцев, а «счастливое будущее» – через один год (табл. 6).

Практически половина (47,17 %) респондентов группы дают ассоциации на стимул «будущее», оперируя экзистенциальными категориями, описывающими психологическое благополучие. Отмечается восприятие будущего как «неизвестного». Респонден-

тами даются следующие ассоциации: тайное, неизведанное, неопределенное, непредсказуемость и т.п.

Заключение

В ходе теоретического анализа было отмечено, что конструирование будущего рассматривается в работе в трех аспектах: 1) как аспект планирования, моделирования и целеполагания; 2) как эмоциональное отношение к временной зоне; 3) как смысловое наполнение. По результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Планирование, моделирование и целеполагание как параметр построения будущего.

Респонденты с условно высоким уровнем развития субъектности характеризуются более реалистичными, детализированными планами, отмечается успешный процесс установки целей в деятельности.

Респонденты с условно средним уровнем развития субъектности также характеризуются реалистичными, детализированными планами, личность выделяет значимые условия в достижении целей – как «в моменте», так и в ходе долгосрочного планирования.

Респонденты с условно низким уровнем развития субъектности отличаются низким показателем планирования, другими словами, планирование в их деятельности недействительно и малореалистично. В рассматриваемой группе низкая степень вовлеченности в ежедневное планирование.

2. Эмоциональное отношение к будущему.

Респонденты из группы с условно высоким уровнем развития субъектности воспринимают свое будущее как более эмоционально окрашенное, структурированное, осязаемое. Они меньше ориентированы на негативное прошлое и на фаталистическое настоящее. Респонденты демонстрируют средний уровень связности временных зон, при этом в их сознании чаще доминирует прошлое, а не будущее.

В группе с условно средним уровнем развития субъектности наблюдается са-

мый низкий показатель эмоциональной окрашенности будущего, наименьший показатель связанности временных локусов. Отмечен самый высокий уровень оценок по шкале негативное прошлое и самый низкий – по шкале его позитивности. Респонденты из этой группы больше ориентированы на настоящее.

Респонденты группы с условно низким уровнем развития субъектности воспринимают свое будущее как более эмоционально окрашенное. Они не нацелены на будущее, зафиксирована ориентация на прошлое. У лиц с условно низким уровнем развития субъектности наиболее гармоничное сосуществование временных зон в контексте жизнедеятельности.

3. Глубина простроенности перспективы будущего и смысловое наполнение.

При высоком уровне развития субъектности ближайшее будущее определяется как событие, которое произойдет в среднем через 3 года. Счастливое будущее настанет в промежутке от 3 до 5 лет. При конкретном вопросе, что они будут делать через n-ное количество лет, респонденты оперируют в основном категориями «учеба/работа», но в рамках ассоциативного эксперимента склонны описывать будущее через категорию «семья». Отличительная особенность данной группы – желание сменить место жительства в ближайшее время. Еще одна – только респонденты из ЭГ1 говорят о деятельности, направленной на себя.

При среднем уровне субъектности ближайшее будущее определяют как то, что произойдет «через один месяц». Счастливое будущее, по мнению респондентов со средневыраженной субъектностью, наступит через год. Больше ориен-

тированы на приобретение материальных благ, чем респонденты двух других групп. Психологическое благополучие является одним из главных компонентов образа будущего.

При низком уровне развития субъектности респонденты определяют ближайшее будущее как период, который наступит через шесть месяцев, а счастливое будущее – через год. Характеризуют будущее через экзистенциальные категории, описывающие психологическое благополучие. Отмечается восприятие будущего как «неизвестного», отсутствует представление не просто о планах, а и об образе будущего в целом.

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение. Результат проведенного исследования позволяют говорить о том, что:

1) лица с различной выраженностью субъектности демонстрируют вариативность в стратегии планирования будущего, выражающуюся в разной степени детализации жизненных целей, различной вовлеченности в каждодневное или «глобальное» планирование будущего («будущее в целом» – «будущее в деталях»);

2) при разном уровне субъектности типично различное эмоциональное отношение к своему будущему, проявляющееся в разной эмоциональной окраске будущего в целом, а также степени дискретности/непрерывности временной перспективы, центрированности на своем будущем или на другом временном локусе;

3) разные уровни субъектности сопряжены с особенностями смыслового наполнения своего будущего, преобладанием различных смысловых доминант в отношении краткосрочной и долгосрочной перспективы будущего.

Список литературы / References

Abul'hanova K. A. *Psikhologiya i soznanie lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniia real'noi lichnosti) [Psychology and the consciousness of personality: problems of methodology, theory, and research into real personality]*. Voronezh, NPO «MODEK», 1999, 224.

Antsyferova L. I. *Pozdnii period zhizni cheloveka: tipy starenii i vozmozhnosti postupatel'nogo starenii lichnosti [The late period of human life: types of aging and the possibilities of progressive aging of the personality]*. In: *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*. 1991, 6, 60–71.

- Brushlinskii A. V. Problema sub`ekta v psikhologicheskoi nauke [The problem of the subject in psychological science]. In: *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*. 1991, 6, 3–11.
- Belinskaia E. P., Davydova I. S. Graficheskii test Kottla: spetsifika pokazatelei vremennoi perspektivy [Cottle's graphical test: the specifics of time perspective indicators]. In: *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2007, 5, 28–37.
- Bol'shunova N.I.A. *Usloviia i sredstva razvitiia sub`ektnosti [Conditions and methods of subjective development]*. Novosibirsk, 2007, 47.
- Bondarevskaia E. V. Kontseptosfera sovremenogo vospitaniia [Conceptosphere of modern education]. In: *izvestiia rossiiskoi akademii obrazovaniia [Izvestia of the Russian Academy of Education]*. 2003, 1, 61–74.
- Brushlinskii A. V. Problema sub`ekta v psikhologicheskoi nauke [The problem of the subject in psychological science]. In: *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*. 1991, 6, 3–11.
- Chudnovskii V. E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni: Izbrannye trudy. [The Formation of Personality and the Problem of Meaning in Life: Selected Works]*. Voronezh, NPO «MODEK», 2006, 768.
- Kempinski A. *Ekzistentsial'naia psikhiiatriia [Existential Psychiatry]*. Moscow, Spb. Sovershenstvo, 1998, 316.
- Korzhova E.IU., Dvoret'skaia, M.IA. Psikhologicheskaiia diagnosotika zdorovmia lichnosti: sub`ektnye i dukhovnye aspekty [Psychological diagnostics of personal health: subjective and spiritual aspects]. In: *Zhurnal prikladnoi psikhologii [Journal of Applied Psychology]*. 2005, 6, 11–27.
- Kronik A. A., Ahmerov R. *Kauzometriia [Causometry]*. Moscow, Smysl, 2003, 285.
- Levin K. *Opreделение poniatii «pole v dannyi moment» [The definition of the term "field at the moment"]*. Moscow, 1980, 133.
- Lengler O. A. Sub`ektnostm cheloveka: psikhologo-pedagogicheskie osno [Human subjectivity: psychological and pedagogical foundations]. In: *Molodoi uchenyi [Young Scientist]*. 2012, 11, 440–442.
- Leont'ev D.A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoikosti [The Resilience Test]*. Moscow, Smysl, 2006, 65.
- Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZO) [The test of life orientation (TLO)]*. Moscow, Smysl, 1996, 16.
- Mandrikova E.IU. Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deiatelnostm (OSD) [Development of the Activity Self-organization Questionnaire (OSD)]. In: *Psikhologicheskaiia diagnostika [Psychological diagnosis]*. 2010, 2, 59–89.
- Markova A. K. *Psikhologiiia professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow, Znanie, 1996, 308.
- Morosanova V. I. *Oprosnik «Stil' ammoregulatsii povedeniia» [The questionnaire "Style of Self-Regulation of Behavior"]*. Moscow, Kogito-center, 2004, 53.
- Nestik T. A. *Otnosheni k vremeni v malykh gruppakh i organizansiiakh [Attitude towards time in small groups and organizations]*. Moscow, IP RAN, 2011, 293.
- Niutten ZH. *Motivatsiia, deistvie i perspektiva budushchego [Motivation, action, and the future]*. Moscow, Smysl, 2004, 608.
- Osnitskii A. K. Aspekty issledovaniia osoznannoi samoregulatsii i funktsional`noi assimetrii mozga [pects of the study of conscious self-regulation and functional asymmetry of the brain]. In: *Nauchnyi resul`tat. Seriiia «Pedagogika i psikhologia obrasovaniia» [Scientific result. The series "Pedagogy and psychology of education"]*. 2015, 1, 31–39.
- Petrovskii V. A. *Lichnost': fenomen sub`ektnosti [Personality: the phenomenon of subjectivity]*. Moscow, 1993, 76.
- Regush L. A. *Razvitie sposobnostei prognozirovaniia v poznavatel`noi deiatel`nosti Motivatsiia, deistvie i perspektiva budushchego [The development of forecasting abilities in cognitive activity]*. JL, 1983, 84.
- Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]*. Saint Petersburg, Piter, 2003, 512.
- Sergienko E. A. Printsipy psikhologicheskogo razvitiia: sovremnyi vzgliad [Principles of developmental psychology: a modern view]. In: *Psikhologicheskii issledovaniia [Psychological research]*. 2012, 24.

Serkin V.P. *Psikhosemantika: uchebnik i praktikum dlia bakalavriata i magistratury [Psychosemantics: A Textbook and Workshop for Bachelor's and Master's Degrees]*. Moscow, Izdatel'mstvo IUrait, 2019, 318.

Shchukina M.A. *Oprosnik «Urovenm razvitiia sub`ektnosti lichnosti (URSL)»: rukovodstvo po primeneniiu. Metodicheskoe posobie [“Questionnaire “The Level of Development of Personality Subjectivity (URSL)” – Application Guide” is a methodical manual]*. Tyumen, Publishing House of the Tyumen State University, 2005, 45.

Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptatsiia oprosnika vremennoi perspektivy lichnosti F. Zimbardo [Adaptation of the questionnaire of the time perspective of the personality of F. Zimbardo]. In: *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*. 2008, 3, 101–109.

Tolstykh N.N. *Khronotop: kul'tura i ontogenez [Chronotope: culture and ontogenesis]*. Moscow, Universum, 2018, 292.

Ukraitsev B.S. *Samoupravliaemye sistemy i prichinnostm [Self-driving systems and causality]*. Moscow, 1972, 195.

Vasserman L.I., Kuznetsov O.N., Tashlykov V.A., Teivelaur M., Chervinskaia K.R., Shchelokova O.I.U. *Semanticheskii differentsial vremeni kak metod psichologicheskoi diagnostikki lichnosti pri depressivnykh rasstroistvach. Posobie dlia psichologov i vrachei [Semantic time differential as a method for psychological diagnosis of personality in depressive disorders: A guide for psychologists and medical professionals]*. Saint Petersburg, SPbNIPNI named after Bechterev, 2005, 24.

Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999, 77, 1271–1288.

EDN: ZRLDZR
УДК 37.032.5

Development of Future Teachers' Risk-Oriented Thinking as a Condition for Forming Their Risk-Recognizing Competence

Nailya N. Askhadullina^a, Liliya R. Khaliullina^a,
Anastasiya V. Ledeneva^b, Anastasiya P. Eremina^b
and Guldana Ye. Akhmetova^c

^a*Elabuga Institute of Kazan Federal University
Elabuga, Russian Federation*

^b*Institute of Pedagogy and Psychology
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russian Federation*

^c*Karaganda Medical University
Karaganda, Republic of Kazakhstan*

Received 24.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 09.10.2024

Abstract. Providing innovative development of educational processes is associated with a lot of risks, which have different origins. The authors identified several groups of pedagogical risks: personal, organizational, and technological. To overcome risks with minimal losses teachers must have a high level of risk-oriented thinking.

The aim is to consider future teachers' risk-oriented thinking as a condition for the formation of their risk-recognizing competence.

The experiment was conducted using the author's questionnaire, developed on the basis of A. G. Shmelev's questionnaire "Study of risk propensity" and the classification of risks by I. G. Abramova. The forming experiment consisted in the participation of students in institute's innovative projects.

The author's definition of the concept of "risk-oriented thinking of a teacher" was formulated, the relevance of the studied problem related to the future teachers' readiness to pedagogical innovations was confirmed.

Keywords: innovative activities of teachers, future teachers, risk, risk-recognizing competency, pedagogical condition, risk-oriented thinking, educational organization resilience; risk of academic failure.

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

© Siberian Federal University. All rights reserved

* Corresponding author E-mail address: nelyatdkama2008@rambler.ru; alter_ego.08@mail.ru; a.v.ledeneva@bk.ru

Citation: Askhadullina N. N., Khaliullina L. R., Ledeneva A. V., Eremina A. P., Akhmetova G. Ye. Development of future teachers' risk-oriented thinking as a condition for forming their risk-recognizing competence. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2201–2212. EDN: ZRLDZR



Развитие риск-ориентированного мышления будущих учителей как условие формирования у них компетентности распознавать риски

Н.Н. Асхадуллина^а, Л.Р. Халиуллина^а,
А.В. Леденева^б, А.П. Еремина^б, Г.Е. Ахметова^в

^аЕлабужский институт КФУ

Российская Федерация, Елабуга

^бИнститут педагогики и психологии

Оренбургский государственный педагогический университет

Российская Федерация, Оренбург

^вМедицинский университет Караганды

Республика Казахстан, Караганда

Аннотация. Обеспечение инновационного развития образовательных процессов сопряжено с рисками, имеющими разное происхождение. Авторы выделили несколько групп педагогических рисков: личностные, организационные и технологические. Для преодоления рисков с минимальными потерями педагог должен обладать высоким уровнем риск-ориентированного мышления.

Цель – рассмотреть риск-ориентированное мышление будущих учителей как условие формирования их компетентности распознавать риски.

В исследовании авторы опирались на диалектико-материалистический принцип детерминизма (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн). Эксперимент проводился с использованием авторской анкеты, разработанной на основе опросника А. Г. Шмелева “Исследование склонности к риску” и классификации рисков И. Г. Абрамовой. Формирующий этап заключался в участии студентов в инновационных проектах института.

В результате сформулировано авторское определение понятия “риск-ориентированное мышление педагога”, подтверждена актуальность исследуемой проблемы.

Ключевые слова: инновационная деятельность учителей, будущие учителя, риск, способность распознавать риск, педагогическое состояние, риск-ориентированное мышление, устойчивость образовательной организации; риск неуспеваемости.

Данная работа была подготовлена при поддержке Программы стратегического академического лидерства Казанского федерального университета.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Асхадуллина Н. Н., Халиуллина Л. Р., Леденева А. В., Еремина А. П., Ахметова Г. Е. Развитие риск-ориентированного мышления будущих учителей как условие формирования у них компетентности распознавать риски. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2201–2212. EDN: ZRLDZR

Introduction

In today's world, the advancement of education places significant emphasis on cultivating the fundamental competencies of an "innovative individual". This encompasses not only the preparedness to thrive in a highly competitive environment but also the ability to engage in calculated risk-taking, demonstrate creativity, and exhibit entrepreneurial qualities.

The need for innovation determines the instability of various spheres of human life. Any transformation is inevitably associated with many risks. Moreover, in a complex, unstable and ambivalent world, risks become an integral part of any professional field (Waller et al., 2019; Hadar et al., 2020; Graça et al., 2021). To function in today's world, it is important to develop an individual willing to take risks in the process of mastering and implementing innovations.

Teacher's activity in a complex world becomes no less risky. According to N.N. Askhadullina (Askhadullina, 2016), the following groups of pedagogical risks should be distinguished: personal risks (professional burnout (DeCaroli et al., 2021); unwillingness to face difficulties, etc.), organizational risks (lack of innovative experience of interaction with the professional community, teachers' resistance to innovations introduced by management, etc.), technological risks (Dallat et al., 2021) (forced emergency transition to distance learning, academic failure of schoolchildren, etc.). It is important to acknowledge that the teacher's mindset plays a crucial role in their ability to overcome these risks, thereby influencing the level of their competence in managing risks during innovative activities.

The mentioned points highlight the **contradiction** between the traditional mindset of teachers in an industrial society and the necessity for teachers to adopt thinking patterns that enable them to navigate the increasing complexity of designing and implementing innovative educational approaches in uncertain and risky environments.

Considering the aforementioned points, **the aim of this study** is to examine the characteristics of risk-oriented thinking among future teachers, with the aim of understanding its significance in fostering their competence in managing risks during their preparation for innovative activities.

Within the framework of the risk-recognizing competence of future teachers, the cognitive component holds significant importance. Alongside motivational and activity components, the cognitive aspect is of particular interest in this study. The cognitive component encompasses knowledge on strategies to address uncertainty in pedagogical decision-making situations as well as experience in minimizing the risks associated with innovation.

Speaking about the cognitive component, it is also important to understand what processes can play a key role in the formation of risk-recognition competence of a future teacher. In this regard, we put forward the **hypothesis** that the development of risk-oriented thinking in bachelors of the direction of training "Pedagogical Education" can become one of the most important conditions for the formation of their risk-recognizing competence in the process of training for innovation activity.

The research conducted in this study holds important **theoretical and practical significance** as it aims to provide a substantiated understanding of the development of risk-recognizing competence among future teachers. This understanding will enable them to effectively respond to various educational situations during their innovative pedagogical activities. The study also proposes a classification of pedagogical risks, including personal, organizational, and technological risks, which will aid in the introduction of pedagogical innovations.

2. Literature review

Thinking is a complex type of human intellectual activity, the study of which is paid

much attention in psychological and pedagogical science (Rubinstein, 2002; Vygotsky, 1934; Piaget, 1958; Gardner, 2006). In modern conditions, scientists are delving into the study of various types of thinking. Along with such types of thinking as critical thinking (Veiga et al., 2021; Wahyudi et al., 2019), creative thinking, exploratory thinking, synthesizing thinking, etc., risk-oriented thinking is gaining more and more popularity. It should be noted that these types of thinking are considered not only in specific areas of scientific knowledge, they acquire an integrative character.

Risk-oriented thinking has penetrated into pedagogical science from management. The essence of risk-oriented thinking is presented in the version of the ISO 9001–2015 standard. In this interpretation, risk-oriented thinking is considered as the influence of uncertainty on the result of any activity in the form of a negative deviation from the expected result (International, 2015). Considering the fact that pedagogical science pays significant attention to improving the quality of management of innovative educational processes, risk-oriented thinking has become the subject of research by a number of scientists.

E. V. Muravyova, S. G. Dobrotvorskaya, E. I. Alekseeva (Muravyova et al., 2020) consider risk-oriented thinking as a means to understand the processes that can provoke the implementation of risks in a particular type of organization.

E. G. Bardina, V. D. Venzel, I. V. Sechkina, S. V. Yanchij (Bardina et al., 2020) are of another opinion. They believe that risk-oriented thinking is an active, motivated thought process of a humanistic orientation, and an operation to restructure information about dangerous and emergency situations to reduce risks of a natural, man-made and social nature. Unlike E. V. Muravyova, S. G. Dobrotvorskaya and E. I. Alekseeva, E. G. Bardina considers the concept under study as a condition necessary for the creative growth of students of technical specialties.

M. A. Katanaeva, G. I. Grozovsky, T. A. Lartseva, O. F. Vyacheslavova, I. E. Parfenyeva (Katanaeva et al., 2020) consider risk-oriented thinking in the quality management system and believe that risk-oriented thinking is

an approach to the administration and management of an organization based on management decisions taking into account quality risks, in which the emphasis from identification, analysis, assessment and management of risks is shifted to business valuation. As the main function of risk-oriented thinking, they highlight the possibility of preventing errors in the organization's management system to minimize the impact of uncertainty on the degree of compliance of the aggregate characteristics of the control object with the established requirements.

In the process of innovative activity, the teacher needs to pay special attention to the phenomenon of risk, as a structure-forming component of the pedagogical solution. Pedagogical risks enable teachers to consider potential alternatives for the advancement of the educational process and choose appropriate strategies to address pedagogical challenges while minimizing adverse outcomes (Askhadullina, 2016).

Many educators-researched view the teacher's innovative activity in different ways. V. S. Lazarev (Lazarev, 2008), V. A. Slastenin (Slastenin, 2007), D. Thiessen (Thissen et al., 1993) and etc. emphasize that the teacher's innovative activity is a purposeful transformation of everyday educational practice through the creation, distribution, and development of new educational systems or some of their components. The functional purpose of innovation is to transform educational systems. However, it should be noted that transformations do not always have a positive outcome. Any innovation has such a property as uncertainty.

S. U. Kasimov and G. E. Pulatov (Kasimov et al., 2020) believe that the teacher's innovative activity includes the analysis and assessment of innovations, the formulation of goals and concepts for future actions, implementation and revision of this plan, and evaluation of its effectiveness.

The aspects of the teacher's innovative activity identified by scientists (Aleskerov et al., 2021; Nancy et al., 2021) allow us considering this type of activity as a non-linear process aimed at transforming educational systems, subject to the teacher's initiative, creativity and willingness to take risks.

By “risk-oriented thinking of a teacher”, we mean the process of assessing risk and designing a program to influence its parameters in order to minimize the possible negative consequences of a pedagogical decision. Thus, it can be assumed that the development of risk-oriented thinking of a future teacher in the process of preparing for professional innovative activity as a fundamental component of readiness for reasonable risk is one of the most important pedagogical conditions for the formation of their risk-recognizing competence in the implementation of pedagogical innovations.

3. Materials and Methods

3.1. Structure of the study

The study used both theoretical and empirical methods of pedagogical research. At the first search and research stage, the initial positions of the research, its problem, goal, objectives, hypothesis, and methods are determined. The main task of this stage was to substantiate the concept of “risk-recognizing competence of a future teacher” in the aspect of innovative activity in education.

At the next stage, in order to determine the structure, content, forms of organization of professional training of the future teacher, and criteria and indicators of the risk-recognizing competence of the future teacher, we used methods such as the study and analysis of advanced pedagogical experience in the formation of future teachers' risk-recognizing competence. At this stage, a survey was also conducted, consisting of a conversation, an interview and a questionnaire.

3.2. Questionnaire Design

In order to identify the willingness of practicing teachers to take risks in innovative activities and the peculiarities of their thinking in risk situations, we conducted a survey among teachers in a number of regions of the Russian Federation (459 teachers in total). As a diagnostic tool, we used the questionnaire of A. G. Shmeleva “Study of the inclination to risk” (Shmelev, 2002).

The methodology employed aims to assess an individual's inclination towards risk-taking.

The purpose of analyzing the collected data is to derive a measure of the individual's risk appetite as a personal characteristic. The data obtained testified to the extreme urgency of the problem of the teacher's readiness for risks in innovative activities and contributed to the emergence of questions related to the degree of readiness of graduates of pedagogical universities in this area of activity. In this regard, the next stage of the study was to develop an author's questionnaire to determine the readiness of future teachers to take risks in innovation.

3.3. Validation experiment

3.3.1. Sample Selection

In the first survey using the method of A. G. Shmelev, 459 teachers of secondary schools in Russia took part (secondary schools № 6 in Nizhnekamsk; № 1, 3, 7, in Mendelevsk; Gymnasium № 1 and secondary schools № 3, 9, 10 in Elabuga; № 4, 6, 10 in Naberezhnye Chelny; Kukmorskaya Gymnasium № 1; secondary general education schools № 3, 8, 10 in Nurlat; secondary general education schools of Chishma, Kandry, Tuimazy villages, Vyatskiye Polyany, Malmyzh, Mozhga).

The questionnaire to identify the readiness of students of pedagogical specialties of higher education institutions to risks in innovation activities was attended by the following participants: 468 students of the direction of training “Pedagogical education” (Elabuga Institute (EI) and the Institute of Psychology and Education of the Kazan Federal University (KFU), Glazov State Pedagogical Institute, Novgorod State University, Crimean Federal University, Saratov State University, Volga State Social and Humanitarian Academy, Tver State University, Tobolsk Pedagogical Institute, Tomsk State Pedagogical University, Pedagogical Institute of V. G. Belinsky of Penza State University, Pskov State University, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University).

3.3.2. Forming experiment

The fourth formative stage of the experimental work included an experimental test of pedagogical conditions, one of which was the development of risk-oriented thinking of stu-

dents of the direction of training “Pedagogical education”. Students took part in various innovative educational projects of the EI KFU: “Children’s University”, “New Generation Teacher”.

A special event where students could get acquainted with advanced pedagogical experience in innovative activities was the participation of students in the Summer Pedagogical School within the framework of the International Festival of School Teachers.

A unique project aimed at developing a model for improving the quality of education in a general education school, including improving the professional skills of existing teachers, was the “Teacher’s Assistant” project.

Students have the opportunity to discuss and share experiences in minimizing risks in innovation through participation in various

conferences. Great potential for this is provided to students during their participation in the All-Russian Student Scientific and Practical Conference, as “Risk Management in the Economy of Sustainable Development”.

4. Results

4.1. Teachers’ questionnaire results

According to the results of the survey, it was revealed that practicing teachers are actively involved in the innovative activities of schools. But at the same time, they note a number of reasons that explain their low innovative activity. In addition, based on the results of the questionnaire, we can rank the types of risks of the teacher’s innovative activity according to their degree of significance. In the 1st place was the risk of mismatch. The 2nd place was given by the respondents to the risk of respon-

Table 1. Results of the survey of practicing teachers

Questions	Answers %
1) The innovative potential of the school:	
high	32 %
middle	64 %
low	4 %
2) Reasons for the low innovative activity of teachers:	
increase in the psycho-emotional load on teachers during the introduction of innovations in the educational process	26 %
Teachers’ working conditions	13 %
insufficient mastering by teachers of a set of professional competencies	12 %
undeveloped regulations of the relationship between the parties participating in the innovation process	11 %
lack of interest of teachers in the development and implementation of pedagogical innovations due to the risk of unsuccessful outcome of these activities	11 %
lack or low level of preparedness of teaching staff	11 %
lack of prestige of the teaching profession	10 %
remoteness of the school from the center	3 %
the absence of any reason	3 %
3) Reasons interfering with engaging in innovative activities:	
mismatch risks	11 %
risks of liability	11 %
dispositional risks	10 %
physical risks	10 %
personal risks	10 %
strategic risks	9 %

sibility for the chosen solution. Three types of risk came in the 3rd place: dispositional, physical and personal risks. The last place occupied by strategic risks.

All of the above (Table 1), allows us talking about psychological barriers in the process of development of innovation activity. It was found out that psychological barriers that prevent teachers from mastering and disseminating pedagogical innovations create risks of falsifications and imitations of these innova-

tions as a response to emerging contradictions. It is found that these barriers are not a random manifestation. In significant cases, they arise since the previous innovations did not bring significant updates in the education system, remained incomplete due to their ineffectiveness.

4.2. Results of the students' questionnaire

As a result of processing and interpretation of respondents' answers, it was determined that only 21 % of students follow the advanced

Table 2. Results of the questionnaire survey of students

Questions	Answers %
1) students understand innovation as the search for ideal methods and programs for implementation in the educational process	64 %
2) pedagogical innovations contribute to social development, subject to careful analysis and assessment of the stages of implementation	68 %
3) innovation is a big risk	72 %
4) the teacher's desire to stay in the "comfort zone" hinders the introduction of pedagogical innovations	69 %
5) the introduction of pedagogical innovations is hampered by a sense of uncertainty in the situation of the choice of pedagogical methods	71 %
6) risks in innovation:	
unpredictability of results, probability of losses	74 %
decrease in the cognitive activity of students, the quality of education, social prestige, an increase in the level of conflict in interpersonal relationships with colleagues, students and their parents, etc.	79 %
7) interest in innovative teaching activities:	
interested	66 %
not interested	17 %
not sure if they are interested	16 %
indifferent	1 %
8) have sufficient knowledge, skills and abilities necessary for the successful implementation of pedagogical innovations	81 %
9) to overcome uncertainty when introducing pedagogical innovations, you need to be able to identify and analyze risk factors and predict further actions.	61 %
10) formation of risk-recognizing competence among future teachers will help to minimize risks in the process of introducing pedagogical innovations	60 %
11) formation of risk-recognizing competence in future teachers will contribute to career growth	63 %
12) effective education of the risk-recognizing competence of the future teacher is facilitated by:	
independent selection of literature on the problems of pedagogical risks	62 %
educational games	71 %
mastering the skills of constructing an algorithm of actions in the prevention of pedagogical risks	73 %
attracting students to the implementation of educational projects of the EI KFU	83 %

pedagogical experience, but they do not seek to implement it in the practice of their activities; 62 % of respondents do not have knowledge about the trends of changes in the educational needs of society; 56 % do not know what an individual style of innovative activity of a teacher means. Among students, 39 % of the participants of the pedagogical experiment are engaged in self-education; 27 % of respondents organize cooperation with scientific advisors, teacher-innovators, tutors; 12 % can describe the perspective of their own innovative activity as a future teacher and predict it. In general, 46 % of students are open to the new, which indicates an acceptable level of receptivity to innovations.

Based on the results (Table 2) of the questioning of students, it can be assumed that they understand the conjugation of the teacher's innovative activity with a large number of risks. Students also recognize that they can be prepared for these risks if the right conditions are created in the process of preparing them for innovation.

4.3. Interpretation of the results of a validation experiment

Based on the findings of the survey conducted among active teachers, we can form an opinion regarding the prevalence of a trend in Russia where teachers are inclined to incorporate pedagogical innovations into the teaching and learning processes of secondary educational institutions. More than 1/10 of the surveyed respondents emphasize the need to prepare future teachers for innovative activities, since they have already comprehended the importance of innovative processes in education as the most important condition for the development of society. However, despite this, teachers demonstrate an extremely low level of formation of motivational readiness for the introduction of pedagogical innovations.

Assumptions about a low level of formation of teachers' motivational readiness to introduce pedagogical innovations were confirmed in the course of identifying the reasons for their low innovative activity. Of the eight reasons we proposed, the most popular was the reason associated with an increase in

the psycho-emotional load on teachers in the course of introducing innovations into the educational process. This reason reflects the emotional-volitional regulation of the state of teachers in the process of innovative activity, which manifests itself in them in the form of excessive stress, the emergence of negative emotions and depressive states. The maximum effort of willpower by teachers in pedagogical innovation often leads to risks such as professional and personal burnout, since not all of them are able to withstand emotional and volitional stress.

4.4. Formative experiment

In order to form risk-oriented thinking of future teachers, students were given the opportunity to participate in various innovative projects at the EI KFU.

The project "Children's University" (Detskiy, 2024) involves non-standard activities for schoolchildren, conducted by teachers of the university. In the process of preparing and implementing classes, teachers involve students. The purpose of such interaction of teachers with students is that students are faced with the need to master and introduce innovations in unfamiliar conditions.

Another innovative educational project within the priority area of KFU "Teacher of the XXI century" (Uchitel', 2024) is the program of additional education of EI KFU "Teacher of the new generation". The participation of students in this project is accompanied by weekly classes, trainings aimed at increasing the psychological and methodological readiness for professional activity and the formation of motivation of future teachers for innovative activities. Students are faced with situations of uncertainty and ambiguity which in turn act as a powerful catalyst for the development of their risk-oriented thinking.

Another event that increases the effectiveness of the development of risk-oriented thinking of students is the Summer Pedagogical School, held within the framework of the International Festival of School Teachers of the EI KFU (Letnyaya, 2024). The specificity of the school is to create a platform for joint work of EI KFU students with students of other

higher educational organizations. Taking part in the Summer Pedagogical School, students find themselves in a specially created environment that allows them increasing the level of development of students' risk-oriented thinking, which contributes to the formation of their risk-recognizing competence.

Thanks to the inclusion in the structure of the EI KFU of the general educational organization of secondary general education "University School" the Institute managed to implement another unique project of our university – the project "Teacher's Assistant" (Proyekt, 2024). This idea made it possible to closely integrate higher and secondary education: a classroom teacher and pupils interact with students of the pedagogical directions of training of EI KFU. In our opinion, the direct participation of students in the project "Teacher's Assistant" is one of the conditions for the development of the personnel resource of an educational organization due to the fact that such a model allows implementing a mentoring system ("teacher-practitioner – future teacher"). It expands the opportunities for students' professional development in educational practice (Jowkar et al., 2014; Garcia-Crespo et al., 2021, Garcia-Crespo et al., 2019). By participating in this project, students have the opportunity to cultivate risk-oriented thinking within the immediate educational setting. Through evaluating their own experiences in implementing pedagogical innovations, they can identify mechanisms for effectively managing these risks and minimizing any adverse outcomes associated with innovation.

In addition to the projects presented, on the basis of the EI KFU, the annual All-Russian student scientific and practical conference "Risk Management in the Economy of Sustainable Development" is held. In contrast to pedagogically focused conferences, this conference provides an opportunity for future teachers to delve into the methodological aspects of risks in innovative pedagogical activities. Since the main professional educational program at EI KFU lacks specialized courses on pedagogical risks, participating in this conference allows students to use and apply in practice knowledge from other fields of science in minimizing ped-

agogical risks in the process of mastering and introducing innovations (Khayrullin, 2012).

5. Discussions

Taking into account the opinion of I.G. Dolina and O.V. Kushnareva (Dolina et al., 2020), it should be established that one of the directions of work on the formation of risk competence of future teachers is the implementation of pedagogical diagnostics aimed at identifying the levels of development of risk-oriented thinking, assessing the level of formation of indicators of risk competence consistent with the competence approach, as well as the study of personal predictors of risk behavior of students (Chalikova, 2020).

Results of the questionnaire survey of practicing teachers indicate the prevalence of a low level of formation of teachers' motivational readiness for innovative activities as the most important condition for effective management of the innovative pedagogical process, which requires decision-making in the choice of justified actions in the development and implementation of pedagogical innovations in order to reduce the level of its negative impact on subjects of the educational environment. If we take into account those scientists (Deci et al., 2008; Gordeyeva, 2014) are of the opinion that motivation is the most important mechanism forcing a person to include mental activity, then it is reasonable to assume that an unmotivated teacher does not have risk-oriented thinking. Accordingly, the level of formation of risk-recognizing competence will also be low.

As noted by E. V. Savenkova (Savenkova, 2016), the improvement of students' risk competence in pedagogical university is influenced by the inclusion of educational programs that give students the opportunity to consistently study risk management in education. It is also important, according to T. Mikheeva and M. Elagina (Mikheeva et al., 2020) to prepare future teachers for psychological readiness for the risk of innovative activities of teachers.

As the goals of the formation of risk-recognizing competence of the future teacher, students note the need to develop their ability to solve pedagogical problems in situations of

uncertainty. They also believe it is important for them to master risk prevention techniques. This gives us reason to believe that students have fairly stable motives to master the mechanisms of risk-oriented thinking. This is also confirmed by the results of the survey, when most of the students surveyed understand the importance of participating in innovative projects of the university.

6. Conclusions

In this study, the risk-oriented thinking of the teacher is considered as a process of functioning of the teacher's consciousness, aimed at reducing the likelihood of an unfavorable outcome of the results of the teacher's innovative activity.

We consider it expedient to promote the development of risk-oriented thinking in future teachers at the stage of their professional preparation for innovative activities. This will allow students enrolled in the field of "Pedagogical

Education" to show a positive attitude towards innovation.

The active participation of students in innovative projects of educational organizations is an effective way to develop risk-oriented thinking in future teachers. The obtained results of the study are a concretization of the initial hypothetical provisions and are conceptually interrelated.

The study's novelty lies in its primary focus on the development of risk-oriented thinking among future teachers as a pivotal factor in shaping their risk-recognizing competence. While previous research may have centered on different aspects of teacher education, this study highlights the significance of nurturing future teachers' capacity to evaluate and handle risks within the educational setting. This approach enables a more effective preparation of teachers to navigate complex and unforeseen situations, ultimately fostering their expertise as leading professionals in their field.

References

- Waller R., Lemoine P., Mense E., Garretson Ch., Richardson M. Global Higher Education in a VUCA World: Concerns and Projections. In: *Journal of Education and Development*, 2019, n. pag.
- Hadar L.L., Ergas O., Alpert B., Ariav T. Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. In: *European Journal of Teacher Education*, 2020, 43(4), 573–586.
- Graça V., Quadros-Flores P., Ramos A. The Challenges of Initial Teacher Training. In: *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 2021, 16(18), 85–96.
- DeCaroli M.E., Sagone E. Professional Self Representation and Risk of Burnout in School Teachers. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2021, 46, 5509–5515.
- Dallat C., Salmon P.M., Goode N. All about the Teacher, the Rain and the Backpack: The Lack of a Systems Approach to Risk Assessment in School Outdoor Education Programs. In: *Procedia Manufacturing*, 2021, 3, 1157–1164.
- Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Saint Petersburg, Piter, 2002. 720.
- Vygotskiy L.S. *Myshleniye i rech': psikhologicheskiye issledovaniya [Thinking and speech: psychological research]*. Moskva – Leningrad, Gosudarstvennoye sotsial'no-ekonomicheskoye izdatel'stvo, 1934. 324.
- Piaget J., Inhelder B. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books, 1958. 356.
- Gardner H. *Multiple intelligences: New horizons (Completely rev. and updated.)*. New York, Basic Books, 2006. 320.
- Veiga F.J.M., Andrade A.M.V. Critical Success Factors in Accepting Technology in the Classroom. In: *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 2021, 16(18), 4–22.
- Wahyudi W., Verawati N.N.S.P., Ayub S., and Prayogi S. The Effect of Scientific Creativity in Inquiry Learning to Promote Critical Thinking Ability of Prospective Teachers. In: *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 2019, 14(14), 122–131.

International Organization for Standardization. Quality Management Systems – Requirements (ISO standard no. 9001:2015). Available at: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-5:v1:en> (accessed 5 May 2024).

Muravyova, E. Pedagogical Conditions for The Formation of Risk Thinking. In: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2020, 738–744.

Bardina E. G., Venzel V. D., Sechkina I. V., Yanchij S. V. Humanism and creative activity as the dominant installation in risk-based thinking development. In: *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2020, 1358–1365.

Katanaeva M. A., Grozovsky G. I., Lartseva, T. A., Vyacheslavova O. F., Parfanyeva I. E. Risk-oriented thinking in the quality management system of an organization. In: *Revista Inclusiones*, 2020, 7, 310–317.

Askhadullina N. N. Sushchnostnaya kharakteristika riskologicheskoy kompetentsii budushchego uchitelya [Essential characteristics of the riskological competence of the future teacher]. In: *Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology*, 2016, 52(3), 8–15.

Lazarev V. S. *Upravleniye innovatsiyami v shkole [Management of innovations in school]*. Moscow, Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008. 352.

Slastenin V. A., Podimova L. S. Gotovnost' pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti [The teacher's readiness for innovative activity]. In: *Pedagogicheskaya nauka i obrazovaniye [Pedagogical science and education]*, 2007, 1, 32–37.

Thiessen D., Kilcher A. *Innovations in Teacher Education A Review of Recent Literature*. Ontario, Canada, Ministry of Education and Training, 1993. 306.

Kasimov S. U., Pulatov G. E. Teacher innovative activity in teaching special subjects. In: *Novateur publications. International journal of innovations in engineering research and technology*, 2020, 7(5), 282–284.

Aleskerov F., Egorova L., Gokhberg L., Myachin A., Sagieva G. Pattern Analysis in the Study of Science, Education and Innovative Activity in Russian Regions. In: *Procedia Computer Science*, 2021, 17, 687–694.

Nancy W., Parimala A., MerlinLivingston M. Advanced Teaching Pedagogy as Innovative Approach in Modern Education System. In: *Procedia Computer Science*, 2021, 172, 382–388.

Shmelev A. G. *Psikhodiagnostika lichnostnykh chert [Psychodiagnosics of personality traits]*. Saint Petersburg, Rech, 2002. 480.

Abramova I. G. *Pedagogicheskaya riskologiya: monografiya [Pedagogical riskology: monograph]*. Saint Peterburg, Obrazovaniye, 1995, 92.

Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. In: *Canadian Psychology*, 2008, 49, 182–185.

Gordeyeva T. O. Bazovyye tipy motivatsii deyatel'nosti: potrebnostnaya model' [Basic types of activity motivation: a need-based model]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]*, 2014, 3, 63–78.

Detskiy universitet [Children's University]. Available at: <https://kpfu.ru/elabuga/projects/childuniversity> (accessed 5 February 2024).

Uchitel' novogo pokoleniya [New generation teacher]. Available at: <https://kpfu.ru/elabuga/projects/new-generation-teacher> (accessed 5 February 2024).

Letnyaya pedagogicheskaya shkola [Summer teacher training school]. Available at: <https://kpfu.ru/elabuga/edusummerschool> (accessed 5 February 2024).

Proyekt "Assistent uchitelya" startoval v Yelabuzhskom institute KFU [The "Teacher's Assistant" project was launched at the Yelabuga Institute of the Kazan Federal University]. Available at: <https://kpfu.ru/elabuga/school/proekt-39assistent-uchitelya39-startoval-v-394247.html> (accessed 5 February 2024).

Jowkar B., Kojuri J., Kohoulat N., Hayat A. A. Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. In: *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2014, 2(1), 33–38.

García-Crespo F. J., Fernández-Alonso R., Muñiz J. Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. In: *PLoS ONE*, 2021, 16(7), e0253409.

García-Crespo F., Galián B., Fernández-Alonso R., Muñiz J. Educational Resilience in Reading Comprehension: Determinant factors in PIRLS-Europe. In: *Revista de Educación (Madrid)*, 2019, 3, 71–96.

Khayrullin R. R. Kontseptsiya razvitiya DOL «Orlonok»: osnovnyye zadachi i rezul'taty vnedreniya [The concept of development of the Orlyonok hospital: the main tasks and results of implementation]. In: *Risk-menedzhment v ekonomike ustoychivogo razvitiya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov i molodykh uchenykh*, 2012.

Dolina I. G., Kushnareva O. V. Diagnostika riskologicheskoy kompetentnosti studentov politekhnicheskogo profilya [Diagnostics of riskological competency of polytechnical students]. In: *Vestnik PGPPU [Bulletin of PGHPU]*, 2020, 22–34.

Chalikova O. S. Issledovaniye lichnostnykh prediktorov riskovannogo povedeniya studentov [Study of Personal Predictors of Students' Risk Behavior], In: *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. [News of the Ural Federal University]*, 2020, 26, 4(201), 124–133.

Savenkova E. A. Forming riskological competency in the realization of master's programs in pedagogical HEI, In: *Educational Technologies*, 2016, 1, 43–56.

Mikheeva T., Elagina M. Psychological readiness for the risk of innovative activities of teachers, In: *E 3S Web of Conferences*, 2020, 210(18029), 1–6.

EDN: RACXDW
УДК 376.4:616.896

Features of the Work with Autistic Children Organization at the Initial Stage of Education

Rima H. Kulimova* and Olga I. Mikhailenko

*Kabardino-Balkarian State University
named after H. M. Berbekov
Nalchik, Russian Federation*

Received 05.08.2024, received in revised form 13.08.2024, accepted 15.10.2024

Abstract. The features of intellectual, emotional, and sensory development are indicators of the development of an autistic child. Special conditions should be created at the initial stage of their training. The article touches upon the psychological problems of modern schools, where there is now an urgent need for special methods of working with special students. Children with autism up to 5 years of age and later have a characteristic speech delay or mutism (complete absence of speech). As for the possibility of further learning and speech development (after 5 years), it depends on the severity of the disease – with advanced severe autism, the child may not begin to speak at all or indicate his needs with short words in the imperative mood – to play, eat, sleep, drink, etc. Some research results and observations from practice are given, which indicate the need to prepare society and the educational environment to improve the quality of life of children diagnosed with autism. The materials of the article are of practical value for teachers implementing inclusive education, tutors, psychologists, and parents.

Keywords: autism, the initial stage of education, organization of education, teacher training for working with autistic children, speech therapy work.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Kulimova R. H., Mikhailenko O. I. Features of the work with autistic children organization at the initial stage of education. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2213–2221. EDN: RACXDW



Особенности организации работы с аутичными детьми на начальном этапе обучения

Р.Х. Кулимова, О.И. Михайленко

Кабардино-Балкарский государственный университет

им. Х.М. Бербекова

Российская Федерация, Нальчик

Аннотация. Особенности интеллектуального, эмоционального, сенсорного развития – это индикаторы развития аутичного ребенка. На начальном этапе их обучения должны быть созданы специальные условия. В статье затрагиваются психологические проблемы современной школы, где сейчас есть острая необходимость специальной методики работы с особенными учащимися. У детей с аутизмом до 5 лет и позже наблюдается характерная задержка речи или мутизм (полное отсутствие речи). Что касается возможности дальнейшего обучения и развития речи (после 5 лет), это зависит от тяжести заболевания – при запущенной тяжелой форме аутизма ребенок может вообще не начать говорить или обозначать свои потребности короткими словами в повелительном наклонении – играть, кушать, спать, пить и т.д. Приведены некоторые результаты исследования и наблюдения из практики, которые свидетельствуют о необходимости подготовки общества и образовательной среды для повышения качества жизни детей с диагнозом “аутизм”. Создаются школы со специальной методикой работы с аутичными детьми.

Выводы. К особенностям организации работы с аутистичным ребенком на начальном этапе обучения мы относим: 1) специальную подготовку педагогических работников и специалистов; 2) сознание для ребенка с РАС мотивирующей среды, учитывающей его специфические интересы и особенности переработки сенсорной информации. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов, реализующих инклюзивное образование, тьюторов, психологов, родителей.

Ключевые слова: аутизм, начальный этап обучения, организация обучения, подготовка учителей для работы с аутичными детьми, логопедическая работа.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Кулимова Р.Х., Михайленко О.И. Особенности организации работы с аутичными детьми на начальном этапе обучения. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2213–2221. EDN: RACXDW

Введение в проблему исследования

За последние 20 лет научный интерес к лечению аутизма (РАС) у детей в мире переместился из узкой проблемы детской психиатрии в одну из центральных областей клинико-биологических исследований.

По данным интернет-источника “Если быть точным”, число детей до 14 лет с диа-

гнозом “аутизм” выросло почти в два раза: с 29 тысяч в 2018 г. до 50 тысяч в 2022 г. Каждая четвертая ментальная детская инвалидность связана с расстройством аутистического спектра. Это означает, что увеличивается потребность обучения детей школьного возраста с диагнозом “аутизм». В 2008 г. Генеральной Ассамблеей ООН день 2 апреля провозглашен Всемирным днем

распространения информации о проблеме аутизма. В 2012 г. проблема РАС и других расстройств развития включена в повестку дня 67 сессии Генеральной Ассамблеи ООН.

Синдром аутизма является одной из наиболее сложных проблем современной психиатрии. Лечение детского атипичного аутизма пытаются осуществлять не только психиатры, но и психологи, педагоги, биологи, специалисты в области социальной реабилитации. Современные клиничко-биологические исследования свидетельствуют о нозологической гетерогенности данного заболевания, широкой вариабельности различных видов расстройств аутистического спектра.

Первая в Европе школа для аутичных детей – “Sotienskole” – начала функционировать в Дании в 1920 г., когда ни в психиатрии, ни в специфической педагогике понятие “детский аутизм” еще не было сформулировано (Latter, 1976). Учитывая, что при отсутствии лечебно-коррекционной работы более чем в 70 % случаев РДА наступает глубокая инвалидность, в США уже в 80-е годы было принято положение об обязательном обучении аутичных детей. В 1992 г. в Гааге на IV Конгрессе Европейской Ассоциации “Аутизм–Европа” принята “Хартия для лиц с аутизмом”, гарантирующая им право на обучение. Еще в 2014 г. был опубликован проект Концепции образования лиц с расстройствами аутистического спектра, в которой красной линией проходит мысль о необходимости “создания и развития системы сопровождения лиц с РАС с целью обеспечения возможно более высокого уровня социализации и социальной адаптации, интеграции в общество, достойного качества жизни на всем ее протяжении” (Konceptsiya obrazovaniya lic s rasstrojstvami... , 106–107). Комплексность сопровождения лиц с РАС должна обеспечиваться высоким уровнем межведомственного взаимодействия, что требует создания специальной руководящей и контролирующей межведомственной структуры. Так, например, ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – Коррекция и образование детей с аутизмом и сходными коммуникативными расстройствами) в ряде штатов США, в Дании, Бельгии и других странах.

В нашей стране только со второй половины 60-х годов XX века о детском аутизме заговорили как об особом отклонении психического развития, из чего следовала необходимость не только и не сколько медикаментозного лечения, сколько коррекционно-развивающей помощи.

Концептологические основания исследования

Проблема обучения детей с диагнозом “аутизм” освещена во многих научных работах ведущих ученых. Впервые термин “аутизм” был использован немецким психиатром Э. Блейлером в 1911 г. для обозначения симптома у взрослых больных, страдающих шизофренией, который проявляется в виде ухода человека от внешней реальности в мир собственных фантазий.

Этот термин употребляется во всем мире, но следует отметить, что современное понимание аутизма существенно отличается от первоначального клинического определения, предложенного Блейлером. В зарубежной психиатрии аутизм рассматривается в поведенческом плане как уход от действительности в мир внутренних переживаний, как сознательное или бессознательное защитное приспособление против душевной боли, дающее человеку возможность избежать непосильных для него требований окружающей среды.

В отечественной психиатрии понимание аутизма также неоднозначно: В. П. Осипов (1923) определял аутизм как “разобщенность больных с внешним миром”, а В. А. Гиляровский (1928) рассматривал его как своеобразное нарушение сознания самого “Я” и всей личности, нарушение адекватных установок к окружающему миру. Автор подчеркивал, что больные аутизмом замкнуты и отчуждены от всего остального мира (Mamaјchuk, 2007).

Опираясь на общепсихологические принципы категории общения, В. Е. Каган предложил определение аутизма, на наш взгляд, наиболее точно отражающее его сущность (Каган, 1981: 12): аутизм – это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпо-

сылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение. Под предпосылками общения понимаются:

- возможность адекватного восприятия и интерпретации информации;
- достаточность и адекватность выразительных средств общения;
- взаимопонимание с его регулирующим влиянием на мышление и поведение;
- возможность адекватного планирования и гибкого варьирования поведения, выбора способа и стиля общения.

Таким образом, аутизм рассматривается как отклонение в психическом развитии личности, главными проявлениями которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми.

РАС включает в себя классический аутизм, или синдром Каннера (Kanner, 1943), синдром Аспергера, детское первазивное (дезинтегративное) расстройство и другие, похожие на аутизм заболевания – аутичные состояния. Широтой спектра аутистических расстройств во многом объясняется тот факт, что каждый ребенок с РАС не похож на других.

“Аутизм – это “развитие по-другому””: такие дети думают и учатся по-своему, иначе воспринимают информацию. У нас нет магического шара, чтобы увидеть, каким станет ребенок в будущем. Но каждому можно добиться позитивных изменений. Родители – лучшие учителя своего ребенка, но им требуется поддержка профессионалов. Причина неуспеха бывает только одна – если ребенку не подобрали подходящей именно ему программы помощи. Нужно не успокаиваться, а продолжать искать инструменты, которые позволят ему общаться с миром” – говорит Джо Стивенс (Jo Stevens), директор программы помощи аутистам Early Bird (Великобритания).

Выявление аутичных детей имеет свою специфику, о чем говорят разные исследователи (Asipova, Boranbaeva, 2022; Bashina, Simashkova, Gorbachevskaya, Yakupova, 1994; Gillberg, 2002; Appe, 2015).

С раннего детства у аутичных детей можно заметить отсталость в речевом раз-

витии. У детей с аутизмом до 5 лет и позже наблюдается выраженная задержка речевого развития или мутизм (полное отсутствие речи). Что касается возможности дальнейшего речевого развития (после 5 лет), все зависит от тяжести течения заболевания – при запущенной тяжелой форме аутизма ребенок может вообще не начать говорить или обозначать свои потребности короткими словами – играть, кушать, спать, пить и т.д. В большинстве случаев речь если и присутствует, то она не связная, предложения лишены смысла и представляют собой набор слов. Многие аутисты говорят о себе в третьем лице, например, “Дина спать, играть” и т.д. (Bashina, Simashkova, 1990; Gasanova, Fedoseeva, 2019).

Постановка проблемы

Несмотря на рост детей с РАС, в Российской Федерации до сих пор не приняты нормативно-правовые документы, не созданы необходимые структуры, а между тем детей с РАС нужно обучать, способствовать их социализации. Ввиду сложности дефекта требуется особая подготовка специалистов для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, чтобы обеспечить более эффективную социализацию ребенка, развивая его коммуникативные возможности (Dudko, Abashina, Svistunova, 2022). Современная система образования предполагает подготовку учителей для работы с детьми с аутизмом, чтобы уже на начальном этапе обучения учитывать особенности его организации. Из российских подходов к коррекции аутизма известна предложенная О.С. Никольской и ее коллегами методика комплексного медико-психолого-педагогического воздействия, основанная на представлении об аутизме прежде всего как об аффективном расстройстве (Nikol'skaya, Vaenskaya, Guseva, 2019: 84).

Методология

На современном этапе коррекции детского аутизма выделены два подхода: стратегии Floortime и эмоционально-смысловой подход. Оба подхода нацелены на поступательное развитие возможностей организа-

ции коммуникации и взаимодействия с ребенком.

Во Floortime этому служит игровое противодействие механическому воспроизведению ребенком привычной последовательности действий, чему служит введение затруднений, побуждающих ребенка обращаться за помощью ко взрослому и, таким образом, запускать коммуникационные циклы, постепенно удлиняя цепочку обращений и ответов в решении общей задачи преодоления препятствия (Greenspan, Wieder, 2013).

В эмоционально-смысловом подходе взаимодействие с ребенком развивается на основе сложившихся форм контакта как дифференциация их приятного содержания. При этом взрослый предлагает ребенку возможные формы совместного переживания и позитивной эмоциональной реакции на новые приятные впечатления в постепенно удлиняющихся по времени эпизодах взаимодействия (Nicol'skaya, Baenskaya, 2014; Nicol'skaya, Baenskaya, Libling, 1997).

Важным в педагогической работе является психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС (Semago, Solomahina, 2017; Gajchenko, 2020; Lapina, 2021; Morozov, 2018; Shargorodskaya, 2020; Yakovenko, Vas'kova, 2023), а также включенность родителей в образовательный процесс (Baenskaya, 2022).

Обсуждение

Процесс адаптации ребенка с РАС в школе, как правило, длительный и трудный вследствие того, что ребенок испытывает сложности в общении и налаживании взаимодействия с педагогом и сверстниками, трудности в организации собственного распорядка дня, своей деятельности, ему трудно понять и принять правила школьной жизни, следствием чего становится проблемное поведение.

На начальном этапе обучения детей с РАС в инклюзивной школе и порождают выраженные трудности их социальной адаптации. Изучение научных источников позволяет выделить основные группы трудностей, возникающих у ребенка с РАС в адаптационный период (Nicol'skaya, Kostin, 2015):

- 1) трудности в освоении порядка школьной жизни, правил поведения;
- 2) трудности построения вербальной и невербальной коммуникации с учителем;
- 3) трудности в налаживании социальных контактов со сверстниками.

В работах отечественных дефектологов подробно рассматриваются вопросы, связанные с пониманием речи детьми с расстройствами аутистического спектра (Andreeva, 2024; Navanskaya, 2021), речевым развитием на начальном этапе обучения (Kagan, 1976). У этих детей часто наблюдается эхолалия – постоянное повторение слов. Оно не является бессмысленным. Это искаженное средство коммуникации. Для включения детей в общение могут быть использованы коммуникативные карточки, на которых есть рисунки, позволяющие выражать желания, мысли. Первоначально общение происходит при минимальной вербальной коммуникации, которая для аутичных детей слишком абстрактна и трудна в использовании Volkmar, Vajzner, 2014).

Выраженной особенностью развития аутичных детей является нарушение формирования социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что связано с недоразвитием потребности в целенаправленном, эмоциональном контакте и формированием у них аутистического барьера, защищающего от болезненных «соприкосновений» с людьми. При этом нарушаются все стороны психики ребёнка – восприятие, моторная, эмоциональная, интеллектуальная и, конечно, речевая.

Дети с аутизмом чаще всего в общении используют жесты и то, только с той целью, чтоб обозначить свои нужды и получить желаемое. Они не отвечают на эмоциональное общение родителей, но если мама пропадает из виду, такой малыш начинает проявлять беспокойство. В школе таким объектом поддержки является учитель (Bashina, Simashkova, 2001).

Интересные советы по обучению детей с аутизмом у Темпл Грандин, американского профессора животноводства в Университете штата Колорадо, всемирно известного

человека с аутизмом, автора нескольких популярных книг.

Т. Grandin рассказала о своем собственном опыте страдающего аутизмом человека, о замечательных новых открытиях, касающихся мозга аутистов, о генетических исследованиях. Она подчеркивает долгое время игнорировавшиеся сенсорные проблемы, а также необходимость лечения аутизма от симптома к симптому, а не с помощью комплексного диагноза. Самое интересное, что она утверждает, что воспитание и образование детей с аутизмом должно быть направлено не столько на то, чтобы акцентировать внимание на их слабостях, сколько на том, чтобы способствовать их уникальному вкладу (Grandin, Panek, 2014).

Авторы считают, что 1) следует смотреть на то, что ребёнок может делать, а не на то, что он делать не может; 2) важно расширять навыки ребёнка и подбадривать его использовать эти навыки; 3) дети с аутизмом часто фиксируются на чём-то одном, и важно расширять их способности; 4) никогда не сдерживайте одарённого ребёнка; 5) используйте способности для выполнения назначенных заданий (там же).

Подготовленный учитель может выявить на начальном этапе обучения интеллектуальную избирательность у детей – савантизм – это состояние, когда аутичный ребёнок или взрослый очень одарены в какой-либо определенной области. Это означает, что эти дети могут проявлять способность и достичь успеха в определенных отраслях наук – рисовании, математике, чтении, музыке, но при этом существенно отставать по другим предметам. Известны случаи, когда аутисты могли точно воспроизвести мелодию, которую слышали всего один раз, или быстро вычислить в уме сложные примеры. Самыми знаменитыми аутистами мира являются Альберт Эйнштейн, Вуди Аллен, Энди Кауфман, С. Прокофьев и др. Определены несколько уровней выраженности аутизма, в зависимости от этого выявляются различные особенности у детей 6–7 лет:

- достаточный или высокий интеллектуальный уровень у ребенка;

- нормальные навыки речи, внятность речи;
- наличие проблем с громкостью речи и интонацией;
- проявление заикленности на каком-либо определенном занятии;
- нарушение координации движений – неуклюжая походка, нехарактерные позы;
- эгоцентризм и отказ идти на любые компромиссы.

Учитель наблюдает и подбирает определенные стимулы, помогающие корректировать поведение и обучение ребенка. Для одних малышей таким стимулом является игрушка, для других – лакомство, для третьих – любимое развлечение.

Логопедическая работа должна начинаться с определения особенностей и уровня речевого развития, свойственных детям-аутистам. Соответствующая коррекция направлена на развитие слухового внимания, фонематического, речевого слуха. Осуществляется постановка звуков, вводятся дыхательные, голосовые упражнения. Важной является задача расширения словарного запаса, развитие способности к составлению предложений по картинкам, работа над связным текстом. Говоря о речевом поведении детей с аутизмом в целом можно отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных вариантов, имеются и общие, специфичные для синдрома раннего детского аутизма особенности. Среди наиболее частых симптомов следует отметить мутизм (отсутствие речи), эхолалию (повторение сказанного другим человеком), большое количество слов и фраз-штампов, неспособность к диалогу, неологизмы, позднее появление в речи и неправильное употребление личных местоимений (особенно “Я”). Типичными являются нарушения лексико-грамматического строя речи, звукопроизношения (Bashina, 1991: 52).

Речь аутичного ребенка автономна, эгоцентрична, не передает его переживаний, эмоций. Многим свойственно позднее формирование понятия “Я” и задержка адекватного пользования им. Дети в свободной речи себя никак не обозначают и даже

глаголы используют в безличной форме (“дать”, “сделать”). В их речи не встречаются и такие местоимения, как “твое”, “мое”, что связано с задержкой формирования понятий, обозначающих окружающих людей.

Обучение ребенка с РДА необходимо начинать с нескольких индивидуальных занятий, во время которых устанавливается и формируется контакт с педагогом. Учителю необходимо стараться обрести статус “проводника и опоры” ребенка в незнакомых ему прежде условиях обучения с другими детьми (Latter, 1976: 77). В этот же период формируется учебное поведение аутичного ребенка (Lavrent'eva, 2008).

Очень важно выяснить, на каком расстоянии от ребенка можно находиться, каким голосом и в какой манере с ним разговаривать, какие слова и обороты целесообразно употреблять, каким способом стимуляции поддерживать необходимый уровень деятельности и т.д., чтобы не провоцировать отрицательных эмоциональных реакций.

Опытные педагоги указывают на то, что можно использовать домашние игрушки и хорошо знакомые предметы в качестве дидактических пособий и материалов для учебы. Так как такие дети склонны к монотонным, стереотипным занятиям, можно предложить им во время урока сосредотачиваться на каком-либо отдельном задании. Нужно создавать условия, чтобы дети контактировали с другими ребятами и периодически ненавязчиво подталкивать их к этому общению.

Развитие речи должно идти последовательно. Тематику занятий определить с учетом интереса ребенка. Постепенный переход от индивидуального обучения к занятиям в небольших группах. Только при усвоении простейших программ примитивная однообразная деятельность детей сменяется направленной. Они переходят от пассивного к осознанному овладению навыками, различными формами ручной умелости, речью, у них формируется сознание своего Я, преодолеваются кризисы, развивается способность к участию в занятиях, играх, самообслуживании.

Большую пользу также приносит использование таблиц. Таблицы печатаются крупно, с выделением цветным шрифтом ключевых слов. Слова, которые должен использовать ребенок, выносятся на отдельные карточки. В процессе работы с таблицами ребенок обучается также глобальному чтению. Ребенку аутисту нельзя предлагать ситуацию выбора, в которой он беспомощен. Ему нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию – поэтому характерны отсроченные реакции, стремление стереотипизировать взаимодействие с окружающим. Английские ученые Лорна Винг (работы основаны на наблюдениях за родной дочерью) и Джудит Голд («Детская психиатрия в области аутизма», 2000) считают важным в работе с детьми при аутизме реализацию принципа **создания видимости времени**. Качественные изменения при аутизме обуславливают и нарушения в ощущении времени. Слова, выражающие временные представления, не воспринимаются. Возникает задача сделать время зримым. В обучении должны учитывать, что дети с аутизмом отчаянно стремятся к коммуникации, но как сделать это, они не знают (Navanskaya, 2021: 92–95).

Заключение

Образование детей с расстройствами аутистического спектра возможно только с учетом их особых образовательных потребностей. Особые образовательные потребности детей обуславливают необходимость создания специальных образовательных условий.

Опираясь на методологические и психологические аспекты проблемы аутизма и некоторые наблюдения (личный опыт), можно обозначить, что учитель убежден в том, что суть коммуникации не в словах. Итак, коммуникация ведется как на вербальном уровне, так и с использованием коммуникативных карточек с рисунками, символами. Используются адаптированные для работы с аутистами обычные программы по обучению и организации игр для обычных и специализированных детских садов и школ, где учитываются психологи-

ческие особенности детей с таким заболеванием, как аутизм.

К особенностям организации работы с аутистичным ребенком на начальном этапе обучения мы относим:

1) специальную подготовку педагогических работников и специалистов, включающую:

- знания об особенностях развития и особых образовательных потребностях обучающихся с РАС;

- умение использовать эти знания для организации и осуществления образовательного процесса с обучающимися с РАС, для создания специальных образовательных условий для этих детей;

- умение адаптировать общеобразовательные программы в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с РАС;

3) сознание для ребенка с РАС мотивирующей среды, учитывающей его специфические интересы и особенности переработки сенсорной информации через:

- установление эмоционального контакта с педагогом;

- доброжелательное отношение со стороны всех участников образовательного процесса, обеспечивающее эмоциональный комфорт ребенку с РАС;

- предупреждение и избегание ситуаций, вызывающих сенсорную перегрузку ребенка;

- использование в процессе обучения дидактических и учебных материалов, видов деятельности, к которым ребенок с РАС испытывает интерес;

- дополнительное поощрение и подкрепление.

Детей с РАС характеризуют выраженные трудности в адаптации к новым условиям, связанные с их сенсорными, эмоциональными нарушениями, с недостаточной гибкостью мышления, поэтому особенно важно уделять особое внимание на организацию образовательного процесса в начале обучения.

Список литературы / References

Andreeva S. V. Ponimanie rechi det'mi s rasstrojstvami autisticheskogo spectra. In: *Special'noe obrazovanie [Special education]*, 2024, 2(74), 63–89. EDN PVWYTB.

Аппе F. *Vvedenie v psihologicheskuyu teoriyu autizma*. Moscow, Terevinf, 2015, 217.

Asipova N. A., Boranbaeva A. S. Autichnye deti i kak ih raspoznat' (zarubezhnyj opyt). In: *Alatoo Academic Studies [Akademicheskie issledovaniya v Alato]*, 2022, 4, 25–36. DOI 10.17015/aas.2022.224.03. EDN BGNFXS.

Baenskaya E. R. O psihologicheskoy pomoshchi roditelyam rebenka s autizmom rannego vozrasta. In: *Al'manah Instituta korrakcionnoj pedagogiki [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]*, 2022, 48(5), 26–40. EDN ENSNTU.

Bashina V. M. Rannij detskij autism. In: *Al'manah «Iselenie» [The Almanac "Healing"]*. Moscow, 1993, 154–165.

Bashina V. M., Simashkova N. V. Osobennosti rechevyh rasstrojstv u bol'nyh s rannim detskim autizmom endogenno geneza. In: *Nevropatologiya i psixiatriya [Journal of Neuropathology and Psychiatry]*, 1990, 8, 28.

Bashina V. M., Simashkova, N. V. K osobennostyam korrakcii rechevyh rasstrojstv u bol'nyh s rannim detskim autizmom. In: *Al'manah «Iselenie» [The Almanac "Healing"]*, Moscow, 2001, 29–36.

Bashina V. M., Simashkova N. V., Gorbachevskaya N. L., Yakupova L. P. Klinicheskie, nejrofiziologicheskie i differencial'no-diagnosticheskie aspekty izucheniya tyazhelyh form rannego detskogo autizma. In: *Zhurnal nevropatologii i psixiatrii [Journal of Neuropathology and Psychiatry]*, 1994, 4.

Dudko L. V., Abashina I. A., Svistunova I. A. *Aktual'nost' problemy obucheniya, vospitaniya i korrakcii detej s rasstrojstvom auticheskogo spektra [The relevance of the problem of education, upbringing and correction of children with autism spectrum disorder]*, *Sovremennoe obrazovanie: problemy, resheniya, tendencii razvitiya: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Petrozavodsk, 18 aprelya 2022 goda. Petrozavodsk: *Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya I. I.)*, 2022, 65–68. EDN CIHOXM.

- Gajchenko S.V. Gotovnost' pedagoga k obucheniyu detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya. In: *Chelovek i obrazovanie [Man and education]*, 2020, 3(64), 112–116. DOI 10.54884/S 181570410020901–6. EDN IKTTZN.
- Gasanova N. Yu., Fedoseeva E. S. Eksperimental'noe issledovanie sformirovannosti kommunikativnoj funkicii rechi u detej s rannim detskim autizmom. In: *The Scientific Heritage [Nauchnoe nasledie]*, 2019, 35–2(35), 32–37. EDN CRATTX.
- Gillberg Ch. The biology of the autistic syndromes. 2 Rev. ed., *Clinics in developmental Medicine*, 2002, 126.
- Grandin T., Panek R. *The Autistic Brain. Rider*. 2014
- Greenspan S., Wieder S. *Engaging Autism*. Moscow: Terevinf, 2013, 512.
- Havanskaya N.I. Autizm. Deti, kotoryh nuzhno ponyat'. In: *Molodoj uchenyj [A young scientist]*, 2021, 11.1(353.1), 92–95. available at: <https://moluch.ru/archive/353/>
- Kagan B.E. *Diagnostika i lechenie autizma u detej [Diagnosis and treatment of autism in children]*. Leningrad. 1976
- Kagan V.E. *Autizm u detej [Autism in children]*. Leningrad. 1981
- Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943, 2.
- Koncepciya obrazovaniya lic s rasstrojstvami autisticheskogo spektra (proekt). In: *Obrazovatel'naya politika [Educational policy]*, 2014, 4(66), 106–112. EDN TMHVHX.
- Lapina N.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v shkolah Rossii i Velikobritanii [Pedagogical support for the education of children with special educational needs in schools in Russia and the Great Britain]*. Ryazan', *Individual'nyj predprinimatel' Konyahin Aleksandr Viktorovich*, 2021, 278. EDN JDYKMY.
- Latter V. Epidemiology of autistic conditions in young children. Prevalence, *Social Psychiatry*, 1976, 1.
- Lavrent'eva N.B. Formirovanie uchebnogo povedeniya u autichnyh detej-doshkol'nikov. In: *Defektologiya [Defectology]*, 2008, 4, 52–63.
- Mamajchuk I.I. *Pomoshch' psihologa detyam s autizmom*. Sankt-Peterburg, *Rech'*, 2007, 288.
- Morozov S.A. O hode aprobacii primernoj adaptirovannoj osnovnoj obsheobrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. In: *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2018, 16, (4(61)), 3–11. DOI 10.17759/autdd.2018160401. EDN VRQEQE.
- Nicol'skaya O.S., Baenskaya, E.R. Korrektsiya detskogo autizma kak narusheniya affektivnoi sfery: sodержanie podkhoda [Correction of a childhood autism as an affective sphere disorder: content of an approach]. In: *Defektologiya [Defectology]*, 2014, 4, 23–33.
- Nicol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Guseva I.E. Zadachi i metody korrekcionnoj pomoshchi rebenku s autizmom. In: *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2019, 27(1), 140–152. doi: 10.17759/cpp.2019270109.
- Nicol'skaya, O.S., Baenskaya, E.R., Libling, M.M. *Autichnyi rebenok: puti pomoshchi [Autistic child: ways of aid]*. Moscow, *Terevinf*, 1997, 342.
- Nicol'skaya O.S., Kostin I. A. Eshche raz ob osobyh pedagogicheskikh potrebnyah uchenika nachal'noj shkoly s rasstrojstvami autisticheskogo spektra, In *Defektologiya [Defectology]*, 2015, 6, 17–26.
- Semago N. Ya. Solomahina E. A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie rebenka s RAS. In: *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2017, 15(1(54)), 4–14. DOI 10.17759/autdd.2017150101. EDN YUPLVN.
- Shargorodskaya L. V. Osobennosti razrabotki obrazovatel'nogo marshruta dlya shkol'nikov s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. In: *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2020, 18(1(66)), 62–75. DOI 10.17759/autdd.2020180107. EDN ZNTWQH.
- Volkmar Fred R., Vajzner Liza A. *Autizm: prakticheskoe rukovodstvo dlya roditelej, chlenov sem'i i uchitelej*. Ekaterinburg, *Rama Publishing*, 2014, 224.
- Yakovenko T.D. Vas'kova Z.A. Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v period adaptacii v inkluzivnoj obrazovatel'noj srede. In: *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya [Trends in the development of science and education]*, 2023, 100–1, 137–141. DOI 10.18411/trnio-08–2023–38. EDN VBXDFH.

EDN: XBCHAD
УДК 159.9

Relations Between Time Perspective and Communicative Activity in Students with Different Levels of Interpersonal Intolerance to Uncertainty

Svetlana A. Vasyura* and Ksenia A. Rudina

*Udmurt State University
Izhevsk, Russian Federation*

Received 25.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 09.10.2024

Abstract. The relevance of the study is underpinned by a high pace of society life and by the growth of uncertainty situations. Under such circumstances, the individuals with abilities to respond fast to external changes, to build up plans and to realize their activity in a variety of life spheres are primarily required in the society. The paper aims to study the relations between time perspective and communicative activity among students with different levels of interpersonal intolerance of uncertainty.

Interpersonal intolerance to uncertainty is seen as some personality aspirations to clarify and manage interpersonal relations. The assumption is that time perspective and communicative activity demonstrate specificity for their correlations according to different levels of student interpersonal intolerance.

Research structure involves the following steps. First, levels of interpersonal intolerance to uncertainty is identified in the total sample and the three groups are distinguished relating to their degree of difference. Second, comparative and correlation analysis on indicators of time perspective and communicative activity is carried out in two divergent groups with different levels of intolerance to uncertainty. Research sample engages 110 first-and-third-year students of humanitarian qualifications at Udmurt State University.

Methods used in the research embrace T. V. Kornilova's scale of "Interpersonal Intolerance to Uncertainty", F. Zimbardo's questionnaires of time perspective (ZTPI) and time perspective of the transcendent future (TFTPI), the scale of Communication" by A. Yu. Popov, A. A. Volochkov's method of "Diagnostics of Student Activity-2", the subscales of "Direct communication (DC)", "Internet communication (IC)" by S. A. Vasyura's method to study the orientation of communicative activity.

Research findings indicate that the group of students with higher level of interpersonal intolerance to uncertainty showed higher scores on time perspective relating to scales of "Hedonistic Present", "Fatalistic Present", "Negative Past"; Correlations were identified between pairs of "Subjectivity of Control in Communication" and "Hedonistic Present", "Creativity (DC)" and "Positive Past", "Orientation to Information (IC)" and "Negative Past", "Cognitive orientation (IC)" and "Hedonistic Present", "Emotive orientation (IC)" and

© Siberian Federal University. All rights reserved

* Corresponding author E-mail address: vasyura@inbox.ru; rudina_xenia@mail.ru

“Fatalistic Present”, ‘Emotive orientation (IC)’ and “Negative Past”. The group of students with a lower level of intolerance to uncertainty demonstrate higher levels of “Subjectivity of Control to Communications”, “Conative orientation (IC)” and “Conative (IC)”. Correlations between “Emotive orientation (DC)” and “Fatalistic Present”, “Communicative orientation (IC)” and “Positive Past” were also found.

These empirical research results may be applied to psychological counselling and consultations, and addressed to relevant course design and training programmes. It is concluded that students with higher and lower levels of intolerance to uncertainty indicate the specificity of relations between time perspective and communicative activity.

Keywords: tolerance to uncertainty, interpersonal interaction, communicative activity, orientation of communicative activity, conative administering of communication, Internet communication, time perspective.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes; General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology.

Citation: Vasyura S.A., Rudina K.A. Relations between time perspective and communicative activity in students with different levels of interpersonal intolerance to uncertainty. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2222–2233. EDN: XBCHAD



Связь временной перспективы и коммуникативной активности у студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности

С.А. Васюра, К.А. Рудина

Удмуртский государственный университет
Российская Федерация, Ижевск

Аннотация. Актуальность исследования определяется высоким темпом жизни общества, ростом ситуаций неопределенности, в условиях которых востребованной становится личность, способная быстро реагировать на изменения, строить планы, реализовывать активность в разных сферах жизнедеятельности. Цель: изучение связи временной перспективы и коммуникативной активности у студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности.

Межличностная интолерантность к неопределенности понимается как стремление личности к ясности и контролю в интерперсональных отношениях. Проверялось предположение о том, что коммуникативная активность и временная перспектива имеют специфику связей в зависимости от уровня межличностной интолерантности к неопределенности у студентов.

Дизайн исследования: в общей выборке студентов определен уровень межличностной интолерантности к неопределенности, выделены три группы с разным уровнем ее выраженности; в двух полярных по уровню межличностной интолерантности группах проведен сравнительный анализ и корреляционный анализ показателей временной перспективы и коммуникативной активности. Выборка: 110 студентов I–III курсов

гуманитарных направлений подготовки Удмуртского государственного университета. Методики: шкала «Межличностная интолерантность к неопределенности» (Т. В. Корнилова), опросники временной перспективы (ZTP) и временной перспективы трансцендентного будущего (TFTPI) Ф. Зимбардо, шкала «Общение» методики «Диагностика активности студентов – 2» (А. Ю. Попов, А. А. Волочков), субшкалы «Непосредственное общение (НО)» и «Интернет-общение (ИО)» методики изучения направленности коммуникативной активности (С. А. Васюра).

Результаты исследования. В группе студентов с высоким уровнем межличностной интолерантности к неопределенности установлены более высокие показатели временной перспективы: «Гедонистическое настоящее», «Фаталистическое настоящее», «Негативное прошлое», выявлены связи показателей «Субъектность контроля в общении» и «Гедонистическое настоящее», «Креативная направленность (НО)» и «Позитивное прошлое», «Информационная направленность (ИО)» и «Негативное прошлое», «Когнитивная направленность (ИО)» и «Гедонистическое настоящее», «Эмотивная направленность (ИО)» и «Фаталистическое настоящее», «Эмотивная направленность (ИО)» и «Негативное прошлое». В группе студентов с низким уровнем межличностной интолерантности к неопределенности выявлены более высокие значения показателей «Субъектность контроля в общении», «Конативная направленность (НО)» и «Конативная направленность (ИО)»; проанализированы связи показателей «Эмотивная (НО)» и «Фаталистическое настоящее», «Коммуникативная (ИО)» и «Позитивное прошлое».

Материалы могут быть использованы в психологическом консультировании, создании обучающих курсов и тренингов. Выводы: у студентов с низким и высоким уровнем межличностной интолерантности к неопределенности выявлена специфика связей временной перспективы и коммуникативной активности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, межличностное взаимодействие, активность в общении, направленность коммуникативной активности, волевая регуляция в общении, интернет-общение, временная перспектива.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки); 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии.

Цитирование: Васюра С. А., Рудина К. А. Связь временной перспективы и коммуникативной активности у студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2222–2233. EDN: XBCHAD

Введение в проблему исследования

По мнению В. П. Зинченко, «неопределенность характерна для любой ситуации развития и становления человека» (Zinchenko, 2007). В современном мире растет «поток неопределенных ситуаций» в социальных взаимодействиях человека (Belinskaia, 2014). На межличностное взаимодействие влияет среда: быстромесяющийся мир, цифровизация, пандемия

COVID-19, экономический кризис, культуральные различия (Grondin, Mendoza-Duran, Rioux, 2020). Условия неопределенности происходящего могут вызвать сужение временного горизонта планирования (Kutukova, 2018), трансформировать активность в общении, познании и других сферах.

Временная перспектива личности предполагает определенную активность, поведение, вследствие индивидуальных

особенностей интерпретации человеком происходящего (Syrtsova et al., 2007). В.П. Зинченко описывает реагирование человека на неопределенность как активацию системы «прошлое-настоящее-будущее» для решения возникающих задач (Zinchenko, 2007). В психологических исследованиях получены данные о сужении временной перспективы людей, потерявших работу (Bolotova, 1997); ориентации во времени у интолерантных и толерантных к неопределенности студентов (Tserkovnikova, 2022); значении фактора времени в межличностном взаимодействии (Iaksina, 2002); связи временной перспективы и коммуникативной активности (Buravtsova, 2018); значении нерегламентированного общения с близким окружением для адаптации в ситуации внешней неопределенности (Bershedova, 2023); связи временной перспективы со стратегическим мышлением (Bukharina, 2020) и др.

Позитивное отношение к неопределенности проявляется в устойчивости к стрессу, способствует личностному развитию (Leont'ev et al., 2016). О.О. Андронниковой определена взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и жизнестойкостью у подростков (Andronnikova, 2021).

Интолерантность к неопределенности проявляется в межличностном общении (Frenkel-Brunswik, 1949). В разных возрастных группах установлены различия толерантности к неопределенности по показателю интолерантности в межличностных отношениях (Petseva, 2018). По мнению ряда ученых, ситуации неопределенности в общении разнообразнее и шире представлены в юношеском возрасте (Bershedova et al., 2023).

Ситуации неопределенности, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, субъект преодолевает благодаря собственной активности (Abul'khanova-Slavskaja, 2001). Коммуникативная активность человека представляет собой интегральную характеристику субъекта общения и проявляется в ситуациях межличностной неопределенности. Направленность коммуникативной активности характеризует избирательность субъекта при определении целей общения. Она про-

является в собственно коммуникативной (контактной), информационной, когнитивной, эмотивной, конативной и креативной активности. Разработана методика определения направленности коммуникативной активности (Vasyura, 2021). В исследованиях определено, что профиль направленности коммуникативной активности студентов отличается в непосредственном общении и интернет-общении. В непосредственном общении доминируют коммуникативная и эмотивная направленность активности, в интернет-общении преобладают информационная и коммуникативная направленность активности (Vasyura, 2021). Установлена связь показателей методики ДАС-2 (Volochnikov, Popov, 2015) и методики направленности коммуникативной активности, что расширяет возможности ее применения.

В интегративной концепции целостной активности субъекта бытия активность понимается как «единый поток взаимодействий, обеспечивающий целостность и постоянное развитие индивидуальности» (Volochnikov, 2015). При оценке активности в общении выделяются меры субъектности: «субъектность выбора в общении», «субъектность контроля в общении», «субъектность в результатах взаимодействия в общении».

Учеными изучаются ситуации неопределенности в межкультуральном взаимодействии (Rodionova, 2023; Khukhlaev et al., 2021), в ситуациях переговоров (Gasimov et al., 2020). Исследования взаимодействия в сети Интернет выявили снижение критичности, демонстративность поведения, проявление социальной желательности (Mavrodieva, 2020; Samsonova, 2018). Изучается потребность в общении психологически суверенных, проявляющих большую активность в интернет-пространстве (Zakhirova, 2022). В психологических исследованиях анализируется управление временем субъектами общения и владение коммуникативными навыками (Demirdag, 2021).

Таким образом, проблема межличностного взаимодействия в условиях неопределенности активно разрабатывается в психологии. Вместе с тем проблема связи временной перспективы и коммуникатив-

ной активности студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности остается малоразработанной.

Концептологические основания исследования

В основе исследования субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна (принцип единства сознания и деятельности, принцип субъектности), идеи об активности личности в общении (А.К. Болотова, К.А. Абульханова-Славская, С.А. Васюра) (Bolotova, 1997, Abul'khanova-Slavskaja, 2001, Vasyura, 2021), интегративная концепция целостной активности субъекта бытия (А.А. Волочков) (Volochkov, 2015), теория временной перспективы Ф. Зимбардо (Zimbardo, 1997, 2010), концепция толерантности-интолерантности Т.В. Корниловой (Kornilova, 2010).

Постановка проблемы

Соотношение временной ориентации и коммуникативной активности субъектов с разной выраженностью межличностной интолерантности к неопределенности мало изучено и является важной научно-практической задачей. Раскрытие данной проблемы будет содействовать развитию знания о временной компетентности субъекта общения, что позволит в практике индивидуализировать подходы к диагностике и управляемому становлению психологических характеристик личности для успешной самореализации в современном мире.

Актуальность исследования и важность поставленной научной проблемы: в чем заключаются особенности связи коммуникативной активности и временной перспективы у студентов в связи с уровнем их межличностной интолерантности к неопределенности?

Цель исследования: изучение связи временной перспективы и коммуникативной активности у студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности.

Задачи исследования:

1. Изучить межличностную интолерантность к неопределенности у студентов

и выявить группы с разным уровнем ее выраженности.

2. Провести сравнительный анализ показателей временной перспективы и коммуникативной активности в группах студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности.

3. Установить и проанализировать связи показателей временной перспективы и коммуникативной активности в группах с разным уровнем выраженности межличностной интолерантности к неопределенности.

Методология

В исследовании приняли участие студенты I–III курсов Удмуртского государственного университета в возрасте от 18 до 35 лет ($M=22,59$; $SD=5,09$). Выборка: 110 человек – 31 юноша и 79 девушек.

Для определения уровня межличностной интолерантности к неопределенности и формирования групп студентов с разным ее уровнем использована шкала «Межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН)» методики «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой (Kornilova, 2010). Для оценки временной перспективы применялись опросники временной перспективы (ZTPI) Ф. Зимбардо, (Zimbardo, 1997), адапт. А. Сырцовой с соавт. (Syrtsova et al., 2007) и временной перспективы трансцендентного будущего (TFTPI, 1999) (Zimbardo, 1997). Активность студентов в общении оценивалась по трем субшкалам «Субъектность выбора в общении», «Субъектность контроля в общении» и «Субъектность в результатах взаимодействия в общении» шкалы «Общение» методики «Диагностика активности студентов – 2» (ДАС-2) А.Ю. Попова, А.А. Волоčkова (Popov, Volochkov, 2015). Для выявления направленности коммуникативной активности использованы субшкалы «Непосредственное общение (НО) «Я-реальное»» и «Интернет-общение (ИО) «Я-реальное»» методики изучения направленности коммуникативной активности С.А. Васюра (Vasyura, 2021).

В общей выборке студентов минимальное значение МИТН – 18, максимальное – 54 ($M=35,96$; $SD=7,99$). Для изучения характеристик коммуникативной активности и временной перспективы у студентов с разным уровнем МИТН общая выборка разделена на три группы по критерию $M \pm \frac{1}{2} \sigma$: интервалы средних значений МИТН: 1 группа ≤ 31 балл, 2 группа = [32–39] баллов, 3 группа ≥ 40 баллов. Выделены три группы студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности: условно высоким (1 группа, $n=33$), условно средним (2 группа, $n=42$) и условно низким (3 группа, $n=35$). Проведен сравнительный анализ средних значений показателей исследуе-

мых характеристик у студентов полярных по уровню МИТН 1 и 3 групп (U-критерий Манна-Уитни). В 1 и 3 группах студентов для выявления связей показателей коммуникативной активности и временной перспективы проведен корреляционный анализ по Спирмену. Статистическая обработка данных проведена в программе IBM SPSS.

Обсуждение

Для дальнейшего анализа выбраны две крайние группы: с низкими показателями и высокими показателями МИТН.

Социально-демографические характеристики студентов 1 и 3 групп приведены в табл. 1.

Таблица 1. Описательные характеристики в 1 и 3 группах студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности
Table 1. Descriptive characteristics in groups 1 and 3 of students with different levels of interpersonal tolerance to ambiguity

Характеристика		1 группа с низким уровнем МИТН	3 группа с высоким уровнем МИТН
Пол	мужской (% участников)	12 (36,36)	8 (22,86)
	женский (% участников)	21 (63,64)	24 (77,14)
Возрастной интервал, лет		18–34	19–35
Возраст старше 25 лет (% участников)		5 (15,15)	4 (11,43)
Средний возраст, M (SD)		21,82 ($\pm 3,68$)	21,92 ($\pm 3,28$)
Направление подготовки, (% участников)	психология	1 (3,03)	9 (28,13)
	гостиничное дело	2 (6,06)	1 (2,86)
	сервис	1 (3,03)	1 (2,86)
	правоохранительная деятельность	9 (27,27)	4 (11,43)
	правовое обеспечение национальной безопасности	7 (21,21)	3 (8,57)
	история	2 (6,06)	4 (11,43)
	отечественная филология	3 (9,09)	6 (17,14)
	техносферная безопасность	8 (24,24)	7 (20,00)
Курс (% участников)	I	3 (9,09)	1 (2,86)
	II	29 (87,88)	24 (68,57)
	III	1 (3,03)	10 (28,57)
Заочное отделение (% участников)		30 (90,91)	25 (71,43)
Семейное положение (% участников)	не замужем / холост	27 (81,82)	30 (85,71)
	«гражданский брак»	1 (3,03)	4 (11,43)
	замужем / женат	5 (15,15)	1 (2,86)
Наличие детей (% участников)		5 (15,15)	1 (2,86)

Сравнительный анализ показателей в группах

Для выявления психологических характеристик, имеющих достоверные различия в группах с низким и высоким уровнем МИТН, проведен сравнительный анализ по Манну-Уитни. В группах установлены различия показателей активности в общении, направленности коммуникативной активности и временной перспективы (табл. 2).

У студентов 1 группы с низким уровнем МИТН по сравнению со студентами 3 группы выявлены более высокие значения показателей: «Субъектности контроля» в общении, «Конативной направленности» (НО), «Конативной направленности» (ИО). Полученные результаты свидетельствуют о более выраженной волевой регуляции как в непосредственном, так и в интернет-общении у студентов с низким уровнем МИТН. Эти студенты более направлены

Таблица 2. Сравнительный анализ средних значений показателей в 1 и 3 группах студентов с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности

Table 2. Comparative analysis of the average values in groups 1 and 3 of students with different levels of interpersonal tolerance to ambiguity

Шкала / субшкала	Показатель	Среднее значение		U	P
		1 группа с низким уровнем МИТН,	3 группа с высоким уровнем МИТН,		
Показатели активности в общении (по А. Ю. Попову, А. А. Волочкову)					
Общение	Субъектность выбора	22,94	21,46	527,00	0,535
	Субъектность контроля	34,91	30,29	299,00	0,001
	Субъектность в результатах взаимодействия	13,69	14,63	494,50	0,305
Показатели направленности коммуникативной активности (по С. А. Васюра)					
Непосредственное общение	Коммуникативная (контактная)	4,21	4,86	459,00	0,121
	Информационная	4,21	3,54	423,00	0,053
	Когнитивная	3,09	3,54	473,50	0,192
	Эмотивная	3,91	4,57	450,00	0,109
	Конативная	3,06	2,06	379,50	0,011
	Креативная	2,51	2,43	561,00	0,835
Интернет-общение	Коммуникативная (контактная)	4,48	4,54	559,50	0,820
	Информационная	5,00	4,57	465,00	0,145
	Когнитивная	2,88	3,57	444,00	0,088
	Эмотивная	3,15	3,60	486,00	0,252
	Конативная	2,79	2,03	399,50	0,022
	Креативная	2,69	2,69	527,00	0,945
Показатели временной перспективы (по Ф. Зимбардо)					
	Настоящее (Г)	3,16	3,39	417,50	0,049
	Настоящее (Ф)	2,36	2,88	310,50	0,001
	Прошлое (+)	3,74	3,70	562,50	0,853
	Прошлое (-)	2,35	3,02	243,00	0,001
	Будущее	3,61	3,58	564,00	0,868
	Будущее (ТР)	3,16	3,40	435,00	0,080

на регуляцию поведения своего партнера по общению, стремятся им управлять.

У студентов 3 группы с высоким уровнем МИТН по сравнению со студентами 1 группы выявлены более высокие показатели временной перспективы: «Гедонистическое настоящее», «Фаталистическое настоящее», «Негативное прошлое». Выраженность этих показателей временной перспективы у студентов с высоким уровнем МИТН отражает покорность судьбе и поиск удовольствия в настоящем, негативное отношение к своему прошлому. Полученные данные согласуются с результатами исследования Н.Г. Церковниковой, в котором показана выраженность временных перспектив «Фаталистическое настоящее» и «Негативное прошлое» у интолерантных к неопределенности студентов (Tserkovnikova, 2022).

Таким образом, данные сравнительного анализа показывают, что студенты с разным уровнем МИТН отличаются по показателям активности в общении, направленности коммуникативной активности и временной перспективы. У студентов с высоким уровнем МИТН выражено негативное отношение к прошлому, гедонистическое и фаталистическое отношение к текущему. У студентов с низким уровнем МИТН более выражена волевая регуляция в общении, выше когнитивная направленность как в непосредственном, так и в интернет-общении.

Результаты корреляционного анализа

С помощью корреляционного анализа установлены связи коммуникативной ак-

тивности и временной перспективы в группах студентов с разным уровнем МИТН, результаты корреляционного анализа представлены в табл. 3 и 4. В 1 группе студентов с низким уровнем МИТН выявлены две связи. Связь «Эмотивной (НО) направленности» и «Фаталистического настоящего» демонстрирует сопряженность эмотивно-эмпатийной установки в непосредственном общении с ощущением своей невозможности изменить происходящее. Обратная связь «Коммуникативной (ИО) направленности» и «Позитивного прошлого» предполагает снижение инициативы в поиске виртуального партнера по общению при повышении положительного отношения к своему прошлому.

В 3 группе студентов с высоким уровнем МИТН выявлено больше корреляционных связей, чем в 1 группе. Структуру связей составили пять показателей коммуникативной активности и четыре показателя временной перспективы. В этой группе студентов связи направленности коммуникативной активности и временной перспективы более многочисленны в виртуальном общении, чем в непосредственном общении.

Связь «Субъектности контроля в общении» и «Гедонистического настоящего» отражает сопряженность волевой регуляции в общении и ориентации на получение удовольствия в настоящем, склонности к развлечениям, бесцельному времяпрепровождению. Связь «Креативной (НО) направленности» и «Позитивного прошлого» демонстрирует заинтересованность сту-

Таблица 3. Корреляционные связи показателей коммуникативной активности и временной перспективы в 1 группе студентов с низким уровнем межличностной интолерантности к неопределенности

Table 3. Correlations between indicators of communicative activity and indicators of time perspective in 1 group of students with a lower level of interpersonal tolerance to ambiguity

Показатель	Настоящее (Г)	Настоящее (Ф)	Прошлое (+)	Прошлое (-)	Будущее
	R (p)	R (p)	R (p)	R (p)	R (p)
Эмотивная (НО)	0,162 (0,367)	0,381* (0,028)	0,210 (0,241)	0,027 (0,881)	-0,135 (0,453)
Коммуникативная (ИО)	-0,022 (0,903)	0,055 (0,760)	-0,443** (0,010)	0,015 (0,934)	-0,019 (0,918)

Таблица 4. Корреляционные связи показателей коммуникативной активности, направленности коммуникативной активности и временной перспективы в 3 группе студентов с высоким уровнем межличностной интолерантности к неопределенности

Table 4. Correlations between indicators of communicative activity, orientation of communicative activity and indicators of time perspective in the 3rd group of students with a high level of interpersonal tolerance to ambiguity

Показатель	Настоящее (Г)	Настоящее (Ф)	Прошлое (+)	Прошлое (-)	Будущее
	R (p)	R (p)	R (p)	R (p)	R (p)
Субъектность контроля в общении	0,361* (0,033)	0,209 (0,228)	-0,182 (0,296)	0,295 (0,086)	0,274 (0,111)
Креативная (НО)	0,111 (0,526)	0,050 (0,777)	0,341* (0,045)	0,156 (0,370)	0,050 (0,776)
Информационная (ИО)	- 0,026 (0,883)	- 0,233 (0,178)	0,242 (0,161)	- 0,452** (0,006)	- 0,321 (0,060)
Когнитивная (ИО)	- 0,341* (0,045)	- 0,099 (0,573)	- 0,065 (0,711)	- 0,225 (0,194)	0,095 (0,586)
Эмотивная (ИО)	0,311 (0,069)	0,567** (0,001)	- 0,238 (0,169)	0,464** (0,005)	- 0,025 (0,885)

дентов в саморазвитии, в непосредственном общении при выраженном принятии собственного прошлого. Обратная связь «Информационной (ИО) направленности» и временной перспективы «Негативное прошлое» отражает снижение стремления к обмену опытом в интернет-общении при пессимистическом отношении к прошлому. Обратная связь «Когнитивной (ИО) направленности» и «Гедонистического настоящего» свидетельствует о меньшем интересе студентов к познанию партнеров по виртуальному общению при стремлении наслаждаться настоящим. «Эмотивная (ИО) направленность» связана с «Фаталистическим настоящим» и «Негативным прошлым», что отражает потребности студентов переживать эмоции с другими людьми в интернет-общении при беспомощном отношении к настоящей жизни и травматическом прошлом опыте.

Необходимо отметить, что все выявленные связи в группах уникальные. Вместе с тем в обеих группах студентов выявлена связь «Эмотивной направленности» коммуникативной активности и «Фаталистического настоящего». Отношение к настоящему как определяемому внешними силами, на которые невозможно повлиять,

согласуется с выраженной эмотивной направленностью, т.е. стремлением получить эмоциональный отклик от партнеров в непосредственном общении (у студентов с более низким уровнем МИТН) и в интернет-общении (у студентов с высоким уровнем МИТН). Связи коммуникативной активности с временными перспективами «Будущее» и «Трансцендентное будущее» в группах с разным уровнем межличностной интолерантности к неопределенности не выявлены.

Корреляционные связи направленности коммуникативной активности и временной перспективы в группах студентов с разным уровнем МИТН представлены на рис. 1.

Таким образом, у студентов с низким и высоким уровнем МИТН выявлена различная структура связей. В группе студентов с высоким уровнем интолерантности выявлено больше связей показателей коммуникативной активности и временной перспективы. В обеих группах выявлена прямая связь эмотивной направленности активности с «Фаталистическим настоящим». Позитивное прошлое имеет положительные и отрицательные связи с направленностью коммуникативной активности в группах студентов.

ны на регуляцию поведения своего партнера по общению, стремятся им управлять.

Полученные данные расширяют знания о временной перспективе, коммуникативной активности и межличностной интолерантности к неопределенности. Они могут учитываться при разработке психологических программ, направленных на снижение меж-

личностной интолерантности к неопределенности у студентов. Перспективы исследования заключаются в изучении представлений студентов о межличностной интолерантности, анализе связи временной перспективы и коммуникативной активности студентов со средним уровнем межличностной интолерантности к неопределенности.

Список литературы / References

Abul'khanova K.A., Berezina T.N. *Vremia lichnosti i vremia zhizni [The time of personality and the time of life]*. Saint Petersburg, Alteia, 2001. 304.

Andronnikova O. O. On the Relationship Between Uncertainty Tolerance and Hardiness in Adolescents. In: *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 2021, 320–326. DOI: 10.17516/1997–1370–0723. EDN MOCCRE.

Belinskaia E. P. Neopredelennost' kak kategoriia sovremennoi sotsial'noi psikhologii lichnosti [Uncertainty as a category of modern social psychology of personality]. In: *Psichologicheskii issledovaniia [Psychological research]*, 2014, 7(36), 3. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v7i36.604>

Bershedova L.I., Morozova T. Iu., Ovcharenko L. Iu. Psikhologicheskie osobennosti obshcheniia sovremennykh starsheklassnikov v situatsii neopredelennosti [Psychological features of communication of modern high school students in a situation of uncertainty]. In: *Obshchestvo: sotsiologia, psikhologiya, pedagogika [Society: sociology, psychology, pedagogy]*, 2023, 3(107), 44–50. DOI: 10.24158/spp.2023.3.6

Bolotova A. K. Chelovek i vremia v situatsii sotsial'noi nestabil'nosti [Man and time in a situation of social instability]. In: *Obshchestvennye nauki i sovremennost' [Social sciences and modernity]*, 1997, 6, 38–44.

Bukharina A. Iu. Upravlyentsy v Rossii segodnia i zavtra: vremennaia kompetentnost' i vremennaia perspektiva, tsennostnyi konflikt i vozmozhnye puti ego resheniia [Managers in Russia today and tomorrow: temporary competence and temporary perspective, value conflict and possible solutions]. In: *Mezhdunarodnyi zhurnal meditsiny i psikhologii [International Journal of Medicine and Psychology]*, 2020, 3(1), 11–19.

Buravtsova N. V., Sycheva T. Iu., Nikolaev S. A. Suitsidal'nye namereniia i temporal'naia kompetentnost' u подростков [Suicidal intentions and temporal competence in adolescents]. In: *Smalta [Smalta]*, 2018, 4, 12–16.

Gasimov A. F., Volodarskaia I. A. Neopredelennost' peregovornoj situatsii i puti ee preodoleniia [The uncertainty of the negotiation situation and ways to overcome it]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences]*, 2020, 1, 65–75. DOI 10.18384/2310–7235–2020–1–65–75.

Demirdag S. Communication Skills and Time Management as the predictors of Student Motivation. In: *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2021, 8(1), 38–50.

Frenkel-Brunswik E. Tolerance towards ambiguity as a personality variable. In: *American Psychologist*, 1949, L (3), 268.

Grondin S., Mendoza-Duran E., Rioux P.-A. Pandemic, Quarantine, and Psychological Time. *Front Psychol.* Oct, 2020, 20;11:581036. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.581036. PMID: 33192897; PMCID: PMC 7641621.

Iakšina I. A. *Vremennaia kompetentnost' v structure mezhlichnostnogo vzaimodeistviia [Temporary competence in the structure of interpersonal interaction], avtoreferat dissertatsii kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.01 [Abstract of the dissertation of the Candidate of psychological sciences]*. Moscow, 2002, 16.

Kornilova T. V. Novyi oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti [The new tolerance questionnaire-tolerance to ambiguity]. In: *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2010, 31(1), 74–86.

Khukhlaeva O. E., Bratkina M. A. Trevoga i neopredelennost' v mezhkul'turnom vzaimodeistvii: eksperimental'noe issledovanie [Anxiety and uncertainty in intercultural interaction: experimental research]. In: *Rossiiskii Psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2021, 18(4), 78–90. DOI: 10.21702/rpj.2021.4.6.

Kutukova T. Iu. Osobennosti otnosheniia k vremeni sovremennykh studentov [Features of the attitude to the time of modern students]. *“Aktual’nye problemy sovershenstvovaniia vysshego obrazovaniia”*: materialy XIII nauchno-metod. konferentsii s mezd. uchastiem [“Actual problems of improving higher education” Materials of the XIII scientific method. conferences with international participation]. Yaroslavl, 2018, 107–108.

Leont’ev D.A., Osin E.N., Lukovitskaia E.G. *Diagnostika tolerantnosti k neopredelennosti: Shkaly D. Makleina* [Diagnosis of tolerance to ambiguity: D. McLane scales]. Moscow, Smysl, 2016, 60.

Mavrodiava I. T. Kommunikativnoe povedenie studentov v virtual’nom klasse [Students’ communicative behavior in a virtual classroom]. In: *Psikhologiiia cheloveka v obrazovanii* [Human psychology in education], 2020, 2(3), 247–256.

Samsonova N. N. *Vzaimosviiaz’ Internet-kommunikatsii i sotsial’nogo povedeniia molodezhi*. [The relationship between Internet communications and social behavior of young people], avtoreferat dissertatsii kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.05 [Abstract of the dissertation of the Candidate of psychological sciences]. Moscow, 2018, 26.

Petseva O. S. Samykina N. Iu. Vozrastnye osobennosti tolerantnosti k neopredelennosti [Age-related features of tolerance to uncertainty]. *Chelovek v usloviakh neopredelennosti: Sbornik nauchnykh trudov* [A man in uncertainty: A collection of scientific papers]. Samara, 2018, 2, 62–66. EDN XUKWPI.

Rodionova I. V. Soprotivliaemost’ situatsii neopredelennosti v mezhkul’turnom soobshchestve [Resistance to the situation of uncertainty in the intercultural community]. *Sbornik II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “SCIENCE AND TECHNOLOGY RESEARCH”* [Collection of the II International International Scientific and Practical Conference “SCIENCE AND TECHNOLOGY RESEARCH”]. Petrozavodsk, 2023, 129–137. EDN RYRVNF.

Syrtsova A., Sokolova E. T., Mitina O. V. Metodika F. Zimbardo po vremenoii perspektive [The method of F. Zimbardo by time perspective]. In: *Psikhologicheskaiia diagnostika* [Psychological diagnostics], 2007, 1, 85–105.

Tserkovnikova N. G. Vremennaia perspektiva studentov v usloviakh neopredelennosti [Students’ time perspective in the face of uncertainty]. *“Innovatsii v professional’nom i professional’no-pedagogicheskom obrazovanii”*: materialy 27 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Innovations in professional and professional pedagogical education: materials of the 27th International Scientific and Practical Conference]. Yekaterinburg, 2022, 366–368.

Vasyura S. A. Obshechenie studentov onlain i offlain: opyt primineniia metodiki izucheniia napravlenosti kommunikativnoi aktivnosti [Communication of students online and offline: the experience of applying the methodology of studying the orientation of communicative activity]. *“Aktual’nye problemy pazvitiia gosudarstvennoi molodeznoi politiki i sotsial’noi raboty”*: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Actual problems of development of the state youth policy and social work: Materials of the All-Russian scientific and practical conference]. Izhevsk, 2021, 104–112. EDN DFMLUP.

Vasyura S. A. O razrabotke metodiki izucheniia napravlenosti kommunikativnoi aktivnosti [On the development of a methodology for studying the orientation of communicative activity]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2021, 2, 266–275.

Volochkov A. A. *Aktivnost’, tsennostnaia napravlenost’ i psikhologicheskoe zdorov’e studenchestva* [Activity, value orientation and psychological health of students]. Perm’, Permskii gosudarstvennii gumnitarnyii universitet, 2015, 200.

Zakirova G. M. Psikhologicheskaiia suverenost’ I kommunikativnaia aktivnost’ studentov [Psychological sovereignty and communicative activity of students]. *“Pedagogoka, psikhologia. Obschestvo: ot teorii k praktike”*: Materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Pedagogy, psychology, society: on theory to practice: Materials of the IV All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Cheboksary, 2022, 264–266.

Zimbardo F. *Paradox’s vremeni. No air psikhologiiia vremeni, kotoraiia uluchshit vashu zhizn’* [The paradox of time. A new psychology of time that will improve your life]. Saint Petersburg, Rech’, 2010, 352.

Zinchenko V. P. Tolerantnost’ k neopredelennosti: novost’ ili psikhologicheskaiia traditsiia? [Tolerance to uncertainty: news or psychological tradition?]. In: *Voprosy Psikhologii* [Questions of psychology], 2007, 6, 3–20.

EDN: UVZSPO
УДК 378.1

Educational Technology for the Formation of Students' Human Capital

Olga V. Galustyan* and **Alexandr L. Blokhin**

*Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation*

Received 20.07.2024, received in revised form 30.07.2024, accepted 15.10.2024

Abstract. The article presents a study based on the theory of the formation of student's human capital at Southern Federal University. The analysis of foreign and domestic publications on the topic of research is carried out. The purpose of the research is to develop, test and measure the student's human capital. The authors' developments on the problem of research are described, namely empirical studies of pedagogical technology using a modular educational program and learning along an individual trajectory aimed at forming the human capital of students. The results of intellectual activity (computer program and Database) on measuring the individual human capital of a student are written and applied. The study involved control and experimental groups of students in various fields of study. The obtained data of the CG and EG were compared, on the basis of which it was concluded that the applied educational technology on a modular basis makes it possible to increase the values of individual criteria of students' human capital, which indicates the positive impact of the developed methodology.

Keywords: higher education, human capital, computer programs, student, formation, pedagogical technology.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes.

Citation: Galustyan O. V., Blokhin A. L. Educational technology for the formation of students' human capital. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2234–2243. EDN: UVZSPO



Образовательная технология формирования человеческого капитала студентов

О.В. Галустян, А.Л. Блохин

Южный федеральный университет
Российская Федерация, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлено исследование, основанное на теории формирования человеческого капитала студентов в Южном федеральном университете. Проведен анализ зарубежных и отечественных публикаций по теме исследования. Цель исследования – разработка, апробация и измерение человеческого капитала студента. Описаны разработки авторов по проблеме исследования, а именно эмпирические исследования педагогической технологии с использованием образовательной программы на модульной основе и обучение по индивидуальной траектории, направленные на формирование человеческого капитала студентов. Написаны и применены результаты интеллектуальной деятельности (программа для ЭВМ и База данных) по измерению индивидуального человеческого капитала студента. К исследованию привлекалась контрольная и экспериментальная группы студентов по различным направлениям подготовки. Сопоставлялись полученные данные КГ и ЭГ, на основе которых делался вывод, что применяемая образовательная технология на модульной основе позволяет повысить значения отдельных критериев человеческого капитала студентов, что указывает на положительное влияние разработанной методики.

Ключевые слова: высшее образование, человеческий капитал, программы для ЭВМ, студент, формирование, педагогическая технология.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки).

Цитирование: Галустян О.В., Блохин А.Л. Образовательная технология формирования человеческого капитала студентов. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2234–2243. EDN: UVZSPO

Введение в проблему исследования

Вопросами исследования различных аспектов человеческого капитала, его потенциальных возможностей занимались многие как зарубежные, так и отечественные ученые: Г. Беккер, А. Бовенберг, Дж. Грейсон и К. О’Делл, П. Дракер, С. Дятлов, В. Иноземцев, Р. Капелюшников, Дж. Кендрик, М. Критский, Ф. Нойманн, Н. Римашевская, О. Тоффлер, И. Фишер, Т. Шульц, А. Юрьев и другие. Тем не менее проблема остается открытой, и дискуссии на данную тему между учеными продолжаются и сегодня.

Основная тенденция мировых исследований человеческого капитала определила вектор нашего исследования – синтез взаимосвязи – человеческий капитал – педагогические технологии – образование. Исследование может способствовать появлению совершенно новых концепций в научных изысканиях по рассматриваемой проблеме.

При совершенствовании технологий во многих отраслях экономики изменяются и требования к профессиональным компетенциям работника. Поэтому уже недостаточно только просто образования, работодателю требуется здоровый,

культурно-образованный, креативный специалист. Вследствие чего созрела необходимость получения образования с новыми подходами, создания новой образовательной концепции, в которой формируется человеческий капитал индивидуума.

Цель исследования заключается в апробировании в образовательном процессе университета педагогической технологии формирования и измерения человеческого капитала студента через новые педагогические технологии.

Чтобы оставаться конкурентоспособным, высшее учебное заведение должно предложить современному студенту в обучении новые педагогические технологии через инновационные формы и методы.

Концептологические основания исследования

Существенным аспектом проблемы организации эффективной системы образования и формирования в этой системе человеческого капитала является необходимость внедрения новой образовательной политики с современными образовательными подходами и технологиями. К ним мы относим цифровые технологии, технологии опережающего обучения, применение искусственного интеллекта. Преобразования в системе образования обращают преподавателя на отыскание более эффективного и практичного образовательного процесса, с целью освоения качественно новых образовательных траекторий, дающих возможность поднять компетенции будущих специалистов.

Закономерности и принципы взаимодействия человеческого капитала в образовании представляются нам тем, что накопление человеческого капитала является не только результатом образования, но и следствием его современного образа.

«Предпосылки теории человеческого капитала выдвинул Адам Смит в 1755 г: ... Приобретение таких талантов путем обучения, учебы или ученичества всегда стоит реальных расходов, которые представляют собой капитал, закрепленный и реализованный в его личности» (Smith, 2019).

В 1961 году американский экономист Т. Шульц впервые озвучил фундаментальную важность роли образования в формировании человеческого капитала и трактовал человеческий капитал как совокупность знаний, умений, навыков, используемых для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом (Schultz, 1960).

«Западный экономист Э. Долан под человеческим капиталом подразумевал капитал в виде умственных способностей, полученных через формальное обучение или образование, либо через практический опыт» (Pivovarova, 1994).

Экономисты С. Боулз и Г. Гинтис доказывали слабость этой теории, утверждая, что формирование человеческого капитала в образовании не может быть локомотивом развития государства, так как образованный и даже талантливый человек без необходимой поддержки не сможет себя полноценно реализовать (Bowles, 2002).

Учеными отмечались и недостатки в некоторых направлениях, например в педагогике. Капелюшников Р.И. отмечает, что «идея человеческого капитала... была встречена в штыки педагогической общественностью, усмотревшей в ней умаление культурной ценности образования и низведение человека до уровня машины» (Kapeyushnikov, 1993).

«Отсутствие единой и конкретной системы измерения человеческого капитала, нет четкого понимания, как образование влияет на рост производительности труда, или почему заработная плата будет больше, или почему будет быстрый карьерный рост и высокий статус индивида» (Davidson, 2019).

По мнению А.И. Добрынина и С.А. Дятлова, «человеческий капитал есть сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействуют росту производительности труда и производства и тем самым влияют на рост доходов данного человека» (Dobrynin, 1999).

М. Богуславский и Е. Неборский в своих научных работах рассматривают проблему формирования человеческого капитала в высшем образовании в контексте социокультурного пространства. Основная идея которой заключается в расширении компетенций во время обучения студентов под запросы работодателей (Boguslavsky, 2016).

По словам Петера Друкера, образование играет ключевую роль в формировании качественной и конкурентоспособной рабочей силы, способной выполнять сложные задачи и приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка труда. Он подчеркнул не только важность приобретения знаний и навыков, но и развитие критического мышления, творческих способностей и социальных компетенций. Другими словами, он утверждал, что «инвестирование в образование и формирование человеческого капитала является стратегически важным для общественного прогресса и достижения устойчивого развития. Современное общество – это общество, основанное на знаниях, эффективность которых в современном образовании выражена тремя качествами: 1 – качественные знания, приобретаемые в процессе обучения; 2 – способность студента как активного гражданина войти в социум; 3 – развитие личности в социальном пространстве и его участие в культурной жизни общества» (Drucker, 2007).

Постановка проблемы

Человеческий капитал обладает психолого-педагогической контекстностью, что позволяет изучать и описывать его с позиций общей педагогики (теория социализации); профессиональной педагогики (концепция профессиональной культуры); психологии (человек – саморазвивающаяся социокультурная и психофизиологическая сложноорганизованная индивидуально-рефлексирующая система); педагогической акмеологии (идеи развивающегося человека).

На современном этапе теория человеческого капитала продолжает активно развиваться и приспосабливаться к новым вызовам и требованиям современного мира.

«Без государственного вмешательства в разработку и осуществление образовательной политики страна может испытать значительный дефицит человеческого капитала, необходимого для устойчивого социально-экономического развития, и для улучшения навыков молодых россиян сегодня требуются срочные меры» (Avanesyan, 2022). Поэтому большинство ученых приходят к заключению, что теория человеческого капитала должна быть модернизирована в соответствии с быстрым развитием экономики, культуры и, конечно же, образования. Образование является основным в формировании человеческого капитала и его развитии в XXI веке.

Высшая школа сегодня нуждается в масштабных педагогических инновациях, которые смогут повысить эффективность образования. В связи с этим на современном этапе улучшения образования мировым научным сообществом особое внимание уделяется исследованиям формирования человеческого капитала студентов средствами инновационного обучения как одному из методов повышения качества образования. «Возрастает необходимость разработки иных подходов к конструированию университетского образования, соответствующего современным вызовам и тенденциям развития общества, экономики и личности. Развивающимся социуму и экономике нужен выпускник вуза, обладающий не только стандартным набором профессиональных компетенций, но и развитым интеллектом, физическим и духовным здоровьем, общей культурой, то есть положительным человеческим капиталом» (Galustyan, 2019). Выпускники вуза с отрицательным или нейтральным типом человеческого капитала – это потери времени, падение имиджа и конкурентоспособности вуза. Положительный капитал является одним из факторов быть успешным в своей профессии. Необходимо постоянно обращать внимание студентов на более широкое представление о факторах успеха после окончания университета, например, через ассоциацию выпускников или бизнес-сообщества.

Методология

Анализируя передовые инновации формирования человеческого капитала в вузе, мы видим, что большая их часть является технологическими или материальными инструментами, или высокотехнологическими системами обучения, к этому можно отнести веб-ресурсы и образовательное программное обеспечение. Поэтому нами «для определения формирования критериев человеческого капитала обучающихся разработаны программа для ЭВМ “Определение параметра человеческого капитала индивидуума” и база данных “Динамика изменения показателя человеческого капитала”» (Kotov, 2020).

Необходимость технологического воплощения концептуальных задач, связанных с приращением человеческого капитала средствами высшего образования, потребовала проведения довольно обширных диагностических процедур.

Технология формирования человеческого капитала студентов средствами высшего образования схематично выглядит следующим образом. На первом этапе реализации педагогической технологии осуществлялось измерение показателей индивидуального человеческого капитала студентов (ИЧКС). Полученные данные статистически обрабатывались и анализировались, что позволяло сделать вывод о состоянии ИЧКС каждого обучающегося и при необходимости вывод о состоянии человеческого капитала всей исследуемой группы студентов. Анализировались результаты исследования состояния человеческого капитала студентов (по критериям и показателям) с помощью разнообразных

методик, в том числе с использованием авторских комплексных методик.

При проведении тестирования обучающихся на программе для ЭВМ были получены первичные данные о состоянии индивидуального человеческого капитала каждого отдельно взятого студента контрольной группы, а, затем на их основе были рассчитаны значения группового человеческого капитала студентов, обучающихся по стандартной программе подготовки бакалавров.

Это было сделано для того, чтобы появилась возможность сравнить значения показателей человеческого капитала студентов в начале и в конце обучения и определить, влияет ли пребывание в среде вуза, и если влияет, то на какие показатели капитала.

Результаты исследования

Полученные данные исследования, характеризующие человеческий капитал студентов первого и четвертого курсов бакалавриата, были сопоставлены между собой, как было уже отмечено, с целью выявления влияния средств высшего образования (и в целом вузовской среды) на динамику значений показателей человеческого капитала студентов (табл. 1).

Для измерения индивидуального человеческого капитала студентов применялись и другие методы исследования. Измерение капитала здоровья студента представляло собой соблюдение здорового образа жизни, определение ценности здоровья для студента, мотивации быть здоровым, которое осуществлялось на основе анкет и опросников.

Измерение капитала образованности студента представляло собой процедуру оце-

Таблица 1. Показатели группового ЧК студентов 1 и 4 курсов (контрольная группа)

Table 1. Indicators of group HC of 1st and 4th year students (control)

Критерии ЧК студентов	Среднее значение показателей и их разница, %		
	1 курс	4 курс	Разница
Капитал здоровья	83,6	71,3	- 12,3
Капитал образованности	79,5	77,3	- 2,2
Социальный капитал	75,2	74,1	- 1,1
Среднее значение	80,68	80,14	0,54

нивания его учебных достижений (средний балл, качество знаний, участие в олимпиадах и конкурсах и т.д.), его отношения к учебной деятельности (на основе посещаемости занятий, качества, полноты, своевременности, творческой, креативности выполнения учебных заданий) и выявления мотивов обучения и получения профессии с помощью специально составленной анкеты.

В оценке культурно-нравственного капитала студента учитывалось несколько ключевых параметров. Во-первых, это общая культура, которая включает в себя наблюдения за разными аспектами культуры – от стиля одежды до способа общения и выражения. Во-вторых, воспитанность, которая проявляется в поведении студента в различных ситуациях. В-третьих, транслируемые нравственные ценности и принципы, которые студент проявляет исходя из предложенной шкалы ценностей анкеты. Таким образом, измерение культурно-нравственного капитала студента требует анализа всех этих факторов и формирования всестороннего представления о его культурных и нравственных основах.

Измерение трудового капитала студента включало изучение и оценку таких параметров, как наличие в индивидуальном жизненном опыте профессиональных проб и ошибок, трудовой стаж, самостоятельное трудоустройство, подработка, дополнительное образование с целью расширения своих компетенций и др. (на основе собеседований), профессиональная направленность личности студента (на основе составленной анкеты), мотивы профессиональной деятельности (специально составленная анкета) и т.д.

Итоговый этап реализации технологии включал собственно обучение студентов в рамках модульной программы в соответствии с составленным индивидуальным образовательным маршрутом. По завершении обучения проводилось итоговое измерение индивидуального человеческого капитала студентов, данные которого также обрабатывались статистически и подвергались тщательному анализу. На основе результатов анализа делались выводы о резуль-

тативности процесса формирования человеческого капитала и в целом технологии. Анализируя данные исследования контрольной группы, были получены следующие результаты. Первым в списке критериев определен капитал здоровья, так как он является определяющим среди компонентов человеческого капитала по отношению к другим составным частям человеческого капитала. Студенты оценили состояние своего здоровья как хорошее – 75 %, удовлетворительное – 20 %, слабое – 5 %. Состояние своего здоровья на отлично не оценил ни один студент – первокурсник.

Похожие, но немного ниже данные по здоровью студентов 4 курса. Данные исследования состояния здоровья 4 курса: отличное – 0 %; хорошее – 70 %; удовлетворительное – 23 %; слабое – 7 %. Вывод: состояние здоровья студентов за время обучения в вузе ухудшается, что снижает качество человеческого капитала в целом.

Основные причины такого состояния здоровья студенты 1 и 4 курсов называют: 1) недостаточность знаний по поддержанию своего здоровья; 2) нежелание поддерживать свое здоровье; 3) неправильное или нерегулярное питание; 4) малоподвижный образ жизни (из опрошенных студентов, только 31 % регулярно занимаются спортом, совершают прогулки на свежем воздухе; 69 % – прогулки редки и нерегулярны, много времени проводят за компьютером или смартфоном); 5) низкий уровень мотивации к ведению здорового образа жизни. При этом среди ценностей здоровья поставлено студентами на 1 или 2 места.

Примерно 95 % студентов хотели бы повысить свою физическую подготовку. Также обучающиеся хотели бы заниматься не только традиционной физической культурой, а также плаванием, гимнастикой, различными видами единоборств и др.

Трудовой капитал студентов 4 курса выше на 9,4 % по сравнению со студентами 1 курса. Это объясняется тем, что за 4 года обучения в вузе студенты неоднократно были на производственных практиках или имели возможности самостоятельного тру-

доустройства, подработок в каникулярное и свободное от занятий время и т.п.

Показатели организационно-предпринимательского капитала, культурно-нравственного капитала и капитала образованности также отличаются у студентов 1 и 4 курсов. Значения организационно-предпринимательского капитала студентов 4 курса выше, чем у студентов 1 курса на 6,0 %, это объясняется популяризацией предпринимательства и самозанятости.

Культурно-нравственный капитал студентов за время обучения снижается на 3,1 %. «Культурный уровень человека характеризуется целой совокупностью показателей, среди которых можно выделить и уровень образованности, и наличие потребности приобщения к миру культуры, участие в создании и распространении культурных ценностей, наличие установки на расширение культурного кругозора, способность оценить те или иные артефакты и др.» (Pevlina, 2018; Galustyan, 2016).

Значение показателя «капитал образованности» у студентов 4 курса ниже, чем у студентов 1 курса на 2,2 %, по нашему мнению, это связано со снижением интереса к обучению.

Значения показателей интеллектуального капитала студентов 1 и 4 курсов имели 77,3 % и 77,8 % соответственно, и социального капитала – 1 курс – 75,2 %, 4 курс – 74,1 %, что практически одинаково. Обучение в вузе в течение нескольких лет не оказывает влияния на значения данных показателей человеческого капитала студентов, что заставляет серьезно задуматься над этим, поскольку, как показали полученные данные исследования, эти параметры капитала высоко ценятся на рынке труда работодателями.

Критически низкими у опрошенных студентов, как первого, так и четвертого курсов, являются такие значения показателей, как креативность; лидерские качества; социальная активность и адаптивность; интерес и способность к инновациям, работодатели желают видеть эти качества в структуре личности, а не в деятельности, не относящейся к профессии.

Таким образом, проведение психолого-педагогических измерений значений показателей человеческого капитала студентов контрольной группы позволило сделать общий вывод. Состояние человеческого капитала студентов в процессе обучения в целом не повышается, а по каким-то критериям даже становится ниже, что в дальнейшем, по нашему мнению, приведет к проблемам в трудоустройстве и карьерному росту и, возможно, к снижению самооценки.

Параллельно нами проводилось исследование и анализ студентов экспериментальной группы, которые проходили обучение по новой образовательной программе на модульной основе с возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории.

Обсуждения

Реализация новых образовательных программ ориентирует на необходимость изменения педагогических подходов к обучению и усилению межпредметных связей. Формирование человеческого капитала студентов должно включать актуальное содержание образовательной программы.

Элементы содержания основных учебных дисциплин рассматриваемого направления подготовки (44.03.04. Профессиональное обучение (по отраслям)) являются основой для параллельного рассмотрения агропромышленной подотрасли интегрированных курсов, образующих вариативную часть (рис. 1).

В формировании человеческого капитала студентов особую роль играет развитие дополнительных компетенций для определенной профессии – это креативность, умение быстро принимать решения и др. Поэтому, обучаясь по данной программе, студенты в онлайн-формате выбирают элективные курсы. Дополнительно для положительного формирования человеческого капитала проводится «неделя академической мобильности», где студенты могут выбрать дисциплины с других направлений подготовки.

Индивидуализация курсов, направленная на формирование человеческого капитала, даёт точную оценку по основным кри-

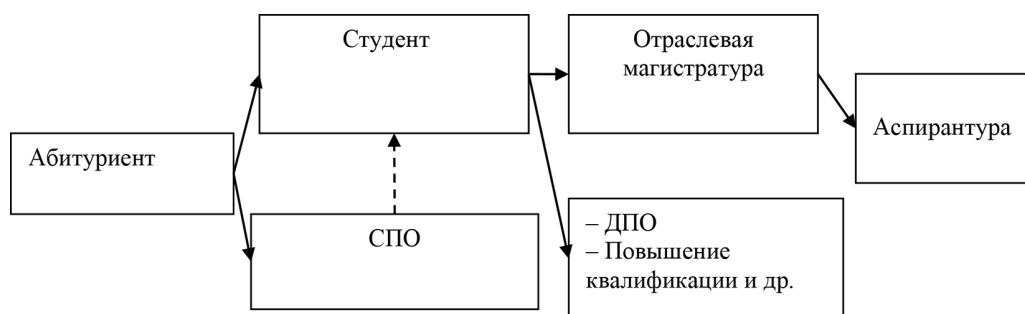


Рис. 1. Возможности обучения «lifelong learning»

Fig. 1. Learning opportunities «lifelong learning»

териям человеческого капитала студента. На вопрос студентам «нужны ли элективные курсы, курсы по выбору и неделя академической мобильности», около 82 % из опрошенных дали положительный ответ, отмечая эффективность данных курсов и развитие профессионального кругозора обучающихся. После второго тестирования на программе для ЭВМ, пройдя курсы, студенты увеличили отдельные критерии человеческого капитала на 7–10 %. Данные результаты показывают актуальность нашей педагогической технологии по формированию человеческого капитала студентов.

Индивидуализация, возможность выбора дополнительных курсов, постановка цели – сегодняшний выбор современного студента, который обусловлен конкуренцией в престижных профессиях. То есть важнейшим фактором в формировании человеческого капитала выступает мотивация, академическая среда, система элективности. В исследовании также определено, что для формирования определенных критериев человеческого капитала студентам с первого по четвертый курс, примерно 75 %, в процессе освоения курсов помогает жизненный опыт.

Все полученные данные обрабатывались и анализировались, что позволяло сделать вывод о состоянии индивидуального человеческого капитала студента (ИЧКС) и сделать в дальнейшем вывод о состоянии человеческого капитала всей экспериментальной группы, то есть коллективного человеческого капитала.

Эти данные служили основанием, чтобы приступить к разработке индивидуальной образовательной траектории формирования отдельных компонентов человеческого капитала студентов.

Следующий этап реализации технологии включал собственно обучение студентов по модульной программе. Например, студентам предлагались дополнительные дисциплины в рамках концепции Южного федерального университета – модули университетской академической мобильности (МУАМ), студенты в личном кабинете на сайте ЮФУ выбирали дисциплины из обширного междисциплинарного списка, чтобы повысить те критерии человеческого капитала, которые были занижены.

В процессе исследования также проводился анализ требований работодателей к выпускникам вузов, собирающимся в дальнейшем трудоустроиться. Проведенный анализ, основанный на опросе работодателей, позволил выявить их основные требования – это профессиональные, личностные качества и качества управления и самоуправления.

На заключительном этапе исследования осуществлялась контрольная диагностика значений показателей человеческого капитала студентов экспериментальной группы (табл. 2).

Анализ результатов изучения рабочих программ учебных дисциплин и собеседований с вузовскими преподавателями, позволяющих выявить их нацеленность и готовность к профессиональной педаго-

Таблица 2. Значения группового ЧК контрольной и экспериментальной групп студентов после педагогического эксперимента

Table 2. Group HC values of the control and experimental groups of students after the educational experiment

Критерии ЧК студентов (капитал)	Значение показателей, %		
	К.Г. (4 курс)	Э.Г. (4 курс)	Разница
Капитал здоровья	71,3	87,2	+15,9
Капитал образованности	77,3	88,4	+11,1
Социальный капитал	74,1	81,6	+7,5
Среднее значение	80,14	87,5	+7,4

гической деятельности по наращиванию человеческого капитала студентов. Мы опирались на представления, приобретенные в процессе саморефлексии и самоанализа собственного субъектного научно-педагогического опыта.

Для формирования человеческого капитала в образовательной среде нами дополнительно разработаны программы педагогических и производственных практик, реализуемых на базе образовательных организаций – партнеров, ориентированных на распространение перспективных направлений профессионального образования с целью распространения опыта в сфере формирования дополнительных компетенций (цифровых) и компетенций XXI века (Kotov, 2020).

Заключение

Разработанная технология опирается на технологический подход, на систему дидактических аксиом и на критерии технологичности и включает следующие алгоритмические действия: измерение индивидуального человеческого капитала до начала обучения (капитал на входе); подбор команды разработчиков отдельных модулей программы и разработку самой модульной программы; составление индивидуальных маршрутов формирования человеческого капитала; обучение студентов в рамках ими выбранных и рекомендован-

ных преподавателями модулей программы, в соответствующих организационно-педагогических условиях.

В процессе исследования нами анализировалась эффективность применяемой педагогической технологии формирования индивидуального человеческого капитала каждого отдельного студента, после чего статистические данные переводились в групповой ЧК, по которым наблюдались позитивные изменения в ИЧКС.

Формирование человеческого капитала студентов поможет выпускникам трудоустроиться, потому что, как показывают опросы и данные исследований, они испытывают крайний дискомфорт, неопределенность и неуверенность, выпускаясь из вуза на рынок труда. Обучение в рамках модульной программы и индивидуальной образовательной траектории позволяет в среднем повысить значения ЧК на 8–15 %, что указывает на явное положительное влияние разработанной педагогической технологии на процесс приращения человеческого капитала и формирование его отдельных компонентов.

Одним из положительных результатов эксперимента является то, что у студентов, участвовавших в исследовании, удалось повысить познавательный интерес, который является собой глубинный внутренний мотив, основанный на свойственной человеку врожденной познавательной потребности.

Список литературы / References

- Avanesian G. A., Borovskaya M. A., Ryzhova V. S., Kirik V. A., Egorova V. A., Bermous A. G. *Mozhno li uluchshit' uspevaemost' shkol'nikov iz bednejshih semej, investiruya v ih nekognitivnye navyki? Kausal'nyj analiz metodom sopostavleniya mer sklonnosti* [Can We Improve Learning Outcomes of Schoolchildren from the Poorest Families by Investing into Their Non-Cognitive Skills? Causal Analysis Using Propensity Score Matching]. In: *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*. 2022, 1, 13–53.
- Boguslavsky M. V., Neborsky E. V. *Koncepciya razvitiya sistemy Vysshego obrazovaniya v Rossii* [Concept of development of the higher education system in Russia]. In: *Internet zhurnal «Mir nauki» [Internet magazine World of Science]*. 2016, 4(5), available at: http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN_516.pdf
- Bowles S., Gintis H. *Social Capital and Community Governance*. In: *The Economic Journal*. 2002, 112(483), 419–436, available at: <https://socialcapitalgateway.org/content/paper/bowles-s-gintis-h-2002-social-capital-and-community-governance-economic-journal-112-48>
- Galustyan O. V., Vyunova N. I., Komarova E. P., Shusharina E. S., Gamisonija S. S., Sklyarova O. N. *Formation of media competence of future teachers by means of ICT and mobile technologies*. In: *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2019, 13(11), 184–196.
- Galustyan O. V. *Sistema polifunkcional'nogo kontrolya professional'noj podgotovki kompetentnogo specialista v vysshej shkole [The system of multifunctional control of professional training of a competent specialist in higher education]*. diss. ... dokt. ped. nauk [diss. ... doctor of Pedagogical] Voronezh, 2016, 432.
- Davidson N. B., Mariev O. S., Yunusova I. M. *Vliyanie chelovecheskogo kapitala na proizvoditel'nost' firm v rossijskikh regionah* [The influence of human capital on the productivity of firms in Russian regions]. In: *Vestnik UrFU. Seriya ekonomika i upravlenie. [In Bulletin of UrFU. Economics and management series]* 2019, 18(3), 412–430. DOI: 10.15826/vestnik.2019.18.3.021.
- Dobrynin A. I., Dyatlov S. A., Tsyrenova E. D. *Chelovecheskij kapital v tranzitivnoj ekonomike: formirovanie, ocenka, effektivnost' ispol'zovaniya* [Human capital in a transitive economy: formation, evaluation, efficiency of use]. Saint-Petersburg, Nauka, 1999, 312.
- Drucker P. *Menedzhment v nekommercheskoj organizacii: principy i praktika [Management in a non-profit organization: principles and practice]*. Moscow, Dialektika. 2007, 304.
- Kapelyushnikov R. I. *Ekonomicheskij podhod Geri Bekkera k chelovecheskomu povedeniyu* [Gary Becker's economic approach to human behavior]. In: *SShA: EKONOMIKA, POLITIKA, IDEOLOGIYA*. [USA: economics, politics, ideology]. 1993, 11, 17–23.
- Kotov S. V., Blokhin A. L. *Metody razvitiya chelovecheskogo kapitala v obrazovatel'noj srede* [Methods of human capital development in the educational environment]. In: *Kant. [Kant]*. 2020, 2(35). 263–267. DOI: 10.24923/2222-243X.2020-35.55.
- Kotov S. V., Blokhin A. L. *Programma dlya EVM «Opredelenie parametra chelovecheskogo kapitala individuum»* [Computer program «Determination of the parameter of an individual's human capital»] Certificate of state registration of the computer program. 2020. 2019619604 RU.
- Pelevina S. M. *Kul'turnaya sostavlyayushchaya v sovremennom obrazovanii kak neobhodimoe uslovie formirovaniya chelovecheskogo kapitala* [Cultural component in modern education as a necessary condition for the formation of human capital]. In: *Nauka i obrazovanie segodnya. [Science and education today]*. 2019, 2(25), 72–75.
- Pivovarova M., Simanovskaya M. [95.02.073. Dolan E. J., Lindsay D. Macroeconomics]. In: *Social'nye i gumanitarnye nauki: Otechestvennaya i zarubezhnaya literature. Ser. 2, Ekonomika: Referativnyj zhurnal. [Social and human sciences: Domestic and foreign literature. Ser. 2, Economics: Abstract journal]*. 1995, 2, 405.
- Schultz T. *Capital Formation by Education*. In: *The Journal of Political Economy*, 1960, 68, 571–583. DOI:10.1086/258393.
- Smith A. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. In: *MetaLibri Digital Library*, 2019, 745, available at: https://www.ibiblio.org/ml/libri/s/SmithA_WealthNations_p.pdf

EDN: JBQOPO
УДК 37.028.5

Theoretical Foundations for Building a Model of Digital Educational Environment for Multicultural Interaction

Pavel S. Lomasko, Nina F. Ilyina
and Anna A. Dyachuk*

*Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Received 09.09.2024, received in revised form 16.09.2024, accepted 09.10.2024

Abstract. The article discusses the development of a digital educational environment for multicultural interaction, using the teaching of Russian language and culture to citizens of Indonesia as an example. The model is based on cultural, linguodidactic, psychological, sociological, and information-technological foundations. The article emphasizes the principles of cultural relevance, linguistic inclusiveness, psychological adaptability, social interactivity, and technological flexibility. The structure of the model is proposed, consisting of result-target, adaptive-content, communicative, and control-diagnostic components. The article also explores ways to accommodate the specific audience in Indonesia and adapt teaching materials to the cultural characteristics of students. It highlights the importance of creating an environment that facilitates effective intercultural dialogue and the development of intercultural competence, considering the demands and trends of digitalization in education. Overall, the article provides a theoretical framework for the construction of a digital educational environment for multicultural interaction in teaching Russian language and culture.

Keywords: digital educational environment, multicultural interaction, Russian as a foreign language, intercultural communication, promotion of Russian language and culture in Indonesia, state project.

The study was conducted as part of the project «Creation and Development of a Multicultural Digital Educational Environment in the Asia-Pacific Region as a Means of Motivation to Study the Russian Language Using the Example of the Republic of Indonesia» which is implemented with financial support from the Ministry of Education of the Russian Federation, within the framework of state assignment No. 073–00017–24–02.

Research area: Social Structure, Social Institutions and Processes; Theory and Methodology of Teaching and Upbringing; Methodology and Technology of Vocational Education.

© Siberian Federal University. All rights reserved

* Corresponding author E-mail address: lomasko@kspu.ru; ilinan@kspu.ru; danna@kspu.ru

ORCID: 0000-0001-8041-557X (Lomasko); 0000-0003-3323-8704 (Ilyina); 0000-0003-1376-9014 (Dyachuk)

Citation: Lomasko P. S., Ilyina N. F., Dyachuk A. A. Theoretical foundations for building a model of digital educational environment for multicultural interaction. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2024, 17(11), 2244–2255. EDN: JBQOPO



Теоретические основания построения модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия

П.С. Ломаско, Н.Ф. Ильина, А.А. Дьячук

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Российская Федерация, Красноярск

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия на примере обучения русскому языку и культуре граждан Республики Индонезия. Описываются культурологические, лингводидактические, психологические, социологические и информационно-технологические основания построения такой модели. Выделены ключевые принципы: культурная релевантность, лингвистическая инклюзивность, психологическая адаптивность, социальная интерактивность и технологическая гибкость. Предложена структура модели, включающая результативно-целевой, адаптивно-содержательный, коммуникативный и контрольно-диагностический компоненты. Описаны возможные способы учета специфики индонезийской аудитории и параметры адаптации учебных материалов для преподавания русского языка к культурным особенностям обучающихся.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, поликультурное взаимодействие, русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, продвижение русского языка и культуры в Индонезии, государственный проект.

Исследование выполнено по проекту «Создание и развитие поликультурной цифровой образовательной среды в странах Азиатско-Тихоокеанского региона как средства мотивации к изучению русского языка на примере Республики Индонезия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073–00017–24–02.

Научная специальность: 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки); 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Цитирование: Ломаско П. С., Ильина Н. Ф., Дьячук А. А. Теоретические основания построения модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия. *Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки*, 2024, 17(11), 2244–2255. EDN: JBQOPO

Введение

В период последних трех лет государственная политика Российской Федерации все стремительней направляется на укрепление международных отношений со странами Азиатско-Тихоокеанского региона в сфере экономики и образования. Так, в 2022 г. перед Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева была поставлена задача налаживания академических и культурных связей с образовательными организациями Республики Индонезия. Уже весной 2023 г. был открыт первый университетский Центр открытого образования на русском языке и обучения русскому языку на базе института Секола Тинги Бизнес Руната (г. Денпасар, провинция Бали).

Опыт первого года активного взаимодействия с академическим сообществом указанного института показал, что для расширения сотрудничества и развития партнерских отношений, периодически проводимых совместных научно-просветительских мероприятий, а также для более качественной реализации международных дополнительных образовательных программ требуется создание целого комплекса условий. Поэтому руководством университета при поддержке Министерства просвещения РФ было принято решение о создании цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия со странами Азиатско-Тихоокеанского региона на примере Республики Индонезия. Одной из задач такого взаимодействия является повышение мотивации иностранных граждан к освоению русского языка и культуры, позволяющей впоследствии расширить границы трудовой и академической мобильности.

С научной точки зрения решение этой задачи не является тривиальным. Анализ научно-педагогических источников показывает, что создание цифровых образовательных сред, способствующих поликультурному взаимодействию и повышению мотивации к изучению языка и культуры, — это проблема многогранная и требующая междисциплинарного подхода к ее

исследованию с позиций психологии, педагогики, культурологии, лингвистики, методики преподавания иностранных языков.

Поликультурность вслед за Ж.М. Макажановой (Makazhanova, 2018) понимается нами как сложное социокультурное явление, характеризующееся взаимодействием и взаимопроникновением различных культур в едином образовательном пространстве, направленное на формирование у обучающихся способности к межкультурному диалогу, толерантности и уважению к разнообразию культурных идентичностей.

История российско-индонезийских отношений и ее влияние на культурный и образовательный обмен между странами также играют важную роль в контексте данного исследования. Сегодня существует недостаточное понимание того, как исторический контекст может быть эффективно интегрирован в современные цифровые образовательные ресурсы по русскому языку и культуре для иностранцев (Maletin, Khokhlova, 2022; Nechaev, 2018). Ряд исследователей подчеркивает необходимость учета культурного контекста при разработке цифровых образовательных ресурсов (Fasolia, Slivin, Bukanov, 2017), отмечая важность интеграции культурных элементов в цифровую среду обучения для повышения эффективности освоения иностранного языка. Однако создание культурно-ориентированного контента сопряжено с рядом трудностей (Tszunhu, Khaoin, 2022; Khudobina, Miriugina, Koniayeva, 2018), включая необходимость адаптации богатого культурного наследия России к восприятию обучающихся из других культур.

Кроме того, проблема формирования, сохранения и развития мотивации к изучению иностранных языков в цифровой поликультурной среде остается в данном контексте не полностью решенной. На основании ранее проведенного исследования мотивации индонезийцев к изучению русского языка как иностранного было выделено (Dyachuk, 2023), что основными видами являются познавательная мотивация и самоуважение. Основными причинами и целями изучения иностранных

языков для индонезийцев являются: интерес к культуре и носителям языка; мобильность; карьерное продвижение; повышение компетентности и мастерства в изучении языков; уважение со стороны других. Профессор С.П. Васильева и её коллеги отмечают (Osetrova, Revenko, Vasil'eva, 2023), что существует недостаток исследований, фокусирующихся на конкретных факторах удерживания мотивации к изучению русского языка в азиатских странах, в частности в Индонезии.

Анализируя педагогический контекст проблемы, стоит отметить, что вопросы поликультурного взаимодействия в цифровой среде уже достаточно давно привлекают внимание многих исследователей. В частности, имеются наработки (Astashova, Bondyureva, Zhuk, 2019; Popova, 2023; Mal'chenkov, 2024) по выстраиванию межнационального образовательного взаимодействия в диалоговом образовательном пространстве, функционирующем на стыке взаимодействия и взаимопроникновения разных культур. Некоторые авторы (Ippolitova, Mukhammad, Kazhuro, 2022) описывают модель подобной цифровой образовательной среды как основанную на принципах антропологической лингводидактики и построенную на базе онлайн-инструментов, проверенных в ходе реализации российских программ дистанционного дополнительного образования иностранных обучающихся.

С дидактической точки зрения способы и средства адаптации учебных материалов по русскому языку, культуре и истории к восприятию индонезийскими обучающимися не окончательно ясны. В докторской диссертации А.В. Коротышева (Korotyshev, 2017) отмечаются сложности в передаче культурных концептов и исторических реалий России через традиционные образовательные ресурсы, в частности художественные тексты. Эту точку зрения разделяют А.В. Рагозина и О.А. Абдалова (Ragozina, Obdalova, 2022), подчеркивая необходимость разработки специальных методик учета этнопсихологических характеристик индонезийской аудитории при обучении русскому языку.

Таким образом, анализ научных источников показывает, что сегодня для российской науки и практики международного сотрудничества в области образования существует потребность в разработке комплексных моделей, интегрирующих культурологический, психологический, лингвистический и технологический аспекты в контексте обучения русскому языку и культуре с учетом специфики индонезийского образовательного и культурного контекста.

Методология исследования

Несмотря на значительный научный задел российских и зарубежных ученых в области разработки цифровых образовательных ресурсов и сред, в том числе для развития международных отношений в сфере образования, можно констатировать, что сегодня существует ряд противоречий и нерешенных вопросов, которые требуют тщательного исследования и новых решений.

Первое противоречие заключается в несоответствии между растущей потребностью в поликультурном образовании и недостаточной разработанностью цифровых инструментов для его реализации. Цифровизация образования открывает новые возможности для языкового взаимодействия, однако существующие цифровые платформы не в полной мере учитывают специфику межкультурной коммуникации (Voevoda, 2019). Проблемным здесь является то, как преодолеть разрыв между потенциалом цифровых технологий и их способностью адекватно отражать и поддерживать многогранность поликультурного взаимодействия в образовательном процессе.

Второе противоречие проявляется между декларируемыми принципами инклюзивности цифровой образовательной среды и фактическим цифровым неравенством в доступе к образовательным ресурсам. Т.В. Никулина и Е.Б. Стариченко описывают довольно распространенную ситуацию: «несмотря на общую тенденцию к цифровизации, значительная часть обучающихся из различных культурных групп сталкива-

ется с ограничениями в доступе к цифровым образовательным ресурсам» (Nikulina, Starichenko, 2018). Особенно это касается граждан Республики Индонезия, где потенциально не у всех есть смартфоны, а персональными компьютерами владеет менее половины населения (Melan'ina, 2022).

В современном образовательном ландшафте наблюдается парадоксальная ситуация: стремительная эволюция цифровых технологий контрастирует с инертностью педагогических подходов в сфере поликультурного взаимодействия. Это несоответствие создает третье, не менее значимое противоречие в рассматриваемой проблематике, которое порождает ряд нетривиальных вопросов: каким образом в рамках цифрового пространства можно обеспечить аутентичный культурный опыт? Как создать иллюзию погружения в языковую и культурную среду изучаемого языка, например русского, находясь физически в другой стране, такой как Индонезия, и взаимодействуя исключительно через цифровые интерфейсы? Эти вопросы ставят перед исследователями и практиками задачу переосмысления традиционных образовательных парадигм в контексте цифровой трансформации и поликультурного диалога.

На основе выявленных противоречий можно сформулировать ключевую проблему исследования: каким образом должна быть спроектирована модель цифровой образовательной среды, чтобы она эффективно обеспечивала поликультурное взаимодействие, учитывая культурное разнообразие участников образовательного процесса, преодолевая цифровое неравенство и способствуя поддержанию и повышению мотивации к освоению русского языка и культуры зарубежными гражданами?

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка модели цифровой образовательной среды, ориентированной на поликультурное взаимодействие. Данная модель должна учитывать культурные особенности и потребности различных групп обучающихся, способствовать преодолению цифрового неравенства в доступе к образовательным

ресурсам, обеспечивать развитие межкультурных компетенций у всех участников образовательного процесса.

Достижение данной цели предполагает решение ряда задач, включающих комплексный анализ существующих подходов к организации цифровой образовательной среды в поликультурном контексте, изучение потребностей и ожиданий представителей различных культурных групп, разработку принципов и механизмов адаптации цифровых инструментов к задачам поликультурного образования, а также создание методических рекомендаций по внедрению и эффективному использованию предложенной модели.

Многоаспектность и комплексность поликультурной среды

Предполагается, что модель цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия должна представлять собой комплексную систему условий, направленных на создание эффективных способов и средств для обучения и коммуникации между представителями различных культур в сетевом формате. Методология её разработки с учетом специфики стран Азиатско-Тихоокеанского региона на примере Республики Индонезия в контексте обучения русскому языку как иностранному опирается на ряд ключевых концепций и подходов, формируя теоретические основания данной работы.

Средовый подход в образовании выступает одним из центральных теоретических оснований создаваемой модели. Согласно исследованиям В. А. Ясвина, образовательная среда представляет собой систему факторов и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Iasvin, 2020). В контексте цифровизации образования это понятие расширяется, включая в себя сетевые сервисы и цифровые инструменты, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса (Shilova, 2020; Nikulina, Starichenko, 2018).

Средовый подход в цифровом образовании предполагает создание такой виртуальной среды, которая бы максимально способствовала достижению образовательных целей, в данном случае — освоению русского языка и развитию межкультурной компетенции через совместную деятельность. Эта идея находит отражение и в зарубежных исследованиях (Dolata, Schwabe, 2023; Mishra, 2023), которые подчеркивают важность создания «конструктивистских обучающих сред». Применение средового подхода дает возможность учесть многообразие факторов, влияющих на эффективность поликультурного взаимодействия в цифровой среде, включая культурологические, лингводидактические, психологические, социологические и информационно-технологические аспекты.

Культурологические и лингводидактические основания

Культурологические основания модели базируются на теории межкультурной коммуникации, разработанной Э. Холлом и Г. Хофстеде. С.С. Асеев пишет (Aseev, 2018), что их исследования демонстрируют, как культурные различия влияют на восприятие и интерпретацию информации, что критически важно учитывать при проектировании новой образовательной среды. Российский академик А.Н. Джуринский подчеркивает важность поликультурного образования как средства формирования человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде (Dzhurinskii, 2024). Он отмечает, что цифровая среда открывает новые возможности для реализации принципов поликультурного образования, позволяя преодолевать географические и временные барьеры. Поэтому, опираясь на указанных выше авторов, поликультурное взаимодействие в контексте настоящей работы можно определить как процесс взаимного обмена знаниями, опытом и ценностями между индивидами или группами, принадлежащими к разным странам и культурам, с целью развития взаимопонимания, уважения и сотрудничества.

Лингводидактические основы разрабатываемой модели опираются в первую очередь на теорию языковой личности Ю.Н. Караулова, которая представляет осваивающую новый язык личность как многослойную структуру, включающую вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни (Kuroedova, Arkhipova, 2009). В контексте создания модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия особое внимание следует уделить особенностям обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Например, Е.И. Пассов, разработавший концепцию коммуникативного иноязычного образования, предлагает рассматривать процесс обучения РКИ не только как овладение языковой системой, но и как освоение иноязычной культуры (Passov, Kibireva, Kollarova, 2007). Это может быть реализовано через создание интерактивных виртуальных пространств, имитирующих реальные ситуации межкультурного общения на русском языке.

Исследования в области компьютерной лингводидактики (Feizer, Dyakova, 2023) предоставляют ценные идеи для разработки цифровых инструментов обучения РКИ. Они обосновывают необходимость использования мультимедийных технологий, адаптивных обучающих систем и корпусных методов в преподавании русского языка иностранцам, что подразумевает наличие персонализированных траекторий обучения, учитывающих родной язык учащегося, его культурный контекст («бэкграунд») и индивидуальные особенности восприятия языкового материала. Такой подход потенциально позволяет не только повысить эффективность обучения РКИ, но и способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции в цифровой среде.

Психологические и социологические основания

Психологические основания модели опираются на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, которая определяет роль социального взаимодействия в ког-

нитивном развитии, что означает необходимость создания интерактивных и коллаборативных элементов среды (Osetrova, Revenko, Vasil'eva, 2023). Теория множественного интеллекта Г. Гарднера также имеет большое значение, указывая на необходимость учета различных типов интеллекта при разработке образовательного контента и методов обучения в цифровой среде. Когнитивная теория мультимедийного обучения Р. Майера и теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера предоставляют важные принципы для разработки цифровых образовательных ресурсов, учитывающих особенности восприятия и обработки информации учащимися из разных культур (Kambarova, 2024).

Особое внимание в теоретическом обосновании модели уделяется вопросам мотивации к изучению иностранных языков в цифровой поликультурной среде. Одной из моделей проектирования информационных сред для поддержки мотивации является модель Дж. Келлера ARCS (Attention — внимание; Relevance — значимость; Confidence — уверенность; Satisfaction — удовлетворённость). Мотивация возникает и усиливается, когда поставленная перед человеком задача имеет ценность и удовлетворяет потребности, при этом веря, что способен успешно ее выполнить (Vasilieva et al., 2023). Поддержка среды связана с созданием условий, в которых могут быть удовлетворены базовые психологические потребности: в автономии — переживании себя как источника действий, связанной с собственными убеждениями и ценностями, в компетентности, умелости, в связанности с другими, выстраивании межличностных отношений (Dyachuk, 2023).

Теория социального присутствия, разработанная Д. Шортом, Э. Уильямсом и Б. Кристи, также имеет большое значение для проектирования цифровой образовательной среды, способствующей ощущению «реального» присутствия и взаимодействия между участниками из разных культур (Khranova, 2023). Это означает, что процесс обучения должен быть организован как активное социальное взаимодействие

между учащимися из разных культур, где знания не просто передаются, а совместно конструируются (Mishra, 2023). Это может быть реализовано через создание виртуальных пространств для совместных проектов и дискуссий, где учащиеся из разных культурных контекстов могут обмениваться идеями и создавать новые смыслы.

Информационно-технологические основания

Онлайн-обучение в поликультурном контексте требует особого подхода к организации образовательного процесса, обуславливая необходимость создания интерактивной образовательной среды, способствующей активному взаимодействию между учащимися из разных культур. Это предполагает внедрение инструментов синхронной и асинхронной коммуникации, учитывающих культурные особенности общения. Например, использование виртуальных дискуссионных площадок, адаптированных к различным культурным стилям коммуникации, или создание онлайн-проектов, направленных на совместное решение глобальных проблем учащимися из разных стран.

Для персонификации образовательного опыта наиболее подходящей является концепция смарт-образования, созданная Г.-Дж. Хвангом и впервые описанная в России В.П. Тихомировым и Н.В. Днепровской, которая предлагает новый взгляд на организацию образовательного процесса в цифровой среде (Lomasko, 2015). Смарт-образование предполагает создание гибкой и адаптивной образовательной экосистемы, способной быстро реагировать на изменения в образовательных потребностях и технологических возможностях. В контексте поликультурного взаимодействия это означает разработку «смарт-среды» (Videnin, Lomasko, 2018), способной автоматически адаптировать контент и приемы обучения к культурному «бэкграунду» обучающихся, их индивидуальным особенностям и образовательным целям. Такой подход позволяет создавать интерактивные упражнения, где обучающиеся могут не только слышать

правильное произношение, но и видеть артикуляционный аппарат в действии, а также получать мгновенную обратную связь о точности своего произношения.

При разработке материалов по грамматике РКИ модель ТРАСК может быть реализована через создание адаптивных систем обучения, которые учитывают лингвистические особенности родного языка учащегося (содержательный аспект), используют эффективные методы презентации грамматического материала, такие как визуализация и контекстуализация (педагогический аспект), и применяют технологии машинного обучения для анализа ошибок и персонализации учебного процесса (технологический аспект). Например, система может автоматически генерировать грамматические упражнения, учитывая типичные ошибки носителей конкретного языка при изучении русской грамматики, предоставлять интерактивные объяснения с использованием анимации и инфографики, а также адаптировать сложность и тип заданий в зависимости от прогресса учащегося. Такой интегрированный подход, основанный на модели ТРАСК, позволяет создавать более эффективные и поддерживающие мотивацию учебные материалы.

Важным этапом исследования стал сравнительный анализ существующих цифровых платформ для изучения иностранных языков, включая специализированные ресурсы для РКИ. Анализ охватил структуру и содержание учебных материалов, интерактивные элементы, возможности для поликультурного взаимодействия, адаптивность и персонализацию обучения, а также технические характеристики и доступность платформ. В частности, анализу была подвергнута активно используемая индонезийским академическим сообществом платформа «Edlink». Она была разработана индонезийской компанией «EdlinkIndonesia». Обосновано это тем, что, по данным официальных сайтов ведущих университетов Индонезии, «Edlink» является самой распространённой платформой для реализации онлайн-обучения, составляя конкурентное преимущество на циф-

ровом рынке Индонезии таким глобальным системам, как Moodle, Blackboard и Canvas.

Дополнительно был проведен углубленный анализ индонезийских образовательных сайтов и платформ, используемых для изучения иностранных языков, позволивший выявить специфические особенности дизайна и функциональности, предпочитаемые индонезийскими пользователями, а также определить наиболее эффективные подходы к представлению учебного материала и организации взаимодействия в цифровой среде, учитывающие культурные особенности целевой аудитории.

В частности, были проанализированы содержательные, функциональные, эргономические, организационно-дидактические и технические характеристики указанных в ходе онлайн-опроса индонезийскими респондентами цифровых средств освоения иностранных языков (приложений, онлайн-ресурсов и сервисов): Duolingo, Babbel, Coursera, edX, Badan Akreditasi Nasional Perguruan Tinggi (BAN-PT), Belajar, Busuu, Hello Talk, Lingodeer, Memrise.

Обобщая и систематизируя особенности представленных выше цифровых дидактических средств для изучения иностранного языка индонезийцами, можно выделить ряд ключевых характеристик, которые соответствуют общемировым тенденциям в области цифровой дидактики и концепции смарт-образования. Эти характеристики могут быть успешно перенесены на средства изучения русского языка и культуры России для индонезийских пользователей.

Необходимыми составляющими являются интерактивность и мультимедийность учебных материалов, а также персонализированный подход к обучению. Индонезийские пользователи высоко ценят приложения и платформы, предлагающие разнообразные интерактивные задания, мультимедийный контент и игровые механики, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным. Не менее значимым фактором выступает адаптация учебных материалов под уровень знаний

и индивидуальные потребности обучающихся, включая гибкое формирование образовательной траектории и разноуровневые ресурсы.

Аутентичность учебных материалов и доступ к разнообразным аудио- и видеоресурсам являются существенными факторами в развитии навыков восприятия иноязычной речи. Использование выпусков новостей, подкастов, песен, фильмов и специально записанных диалогов носителей языка способствует более глубокому погружению в языковую среду. Важным аспектом также выступает возможность свободного общения с носителями языка (например, в специальных группах популярных в России и Индонезии социальных сетей Line, WeChat, TikTok или в чатах отдельно создаваемой онлайн-платформы), что позволяет выйти за рамки академического общения и освоить особенности неформальной коммуникации на русском языке.

Включение элементов русской культуры, истории и традиций в учебные материалы необходимо для того, чтобы индонезийским пользователям можно было лучше понять и применять язык в его культурном контексте. При этом необходимо исключать из учебных материалов сведения, несоответствующие моральным, этическим и культурным нормам индонезийского общества. Например, в Индонезии левая рука считается «нечистой», поэтому нужно избегать использования левой руки в контекстах, связанных с едой или приветствием. Такой подход обеспечивает создание эффективной и уважительной образовательной среды, способствующей успешному освоению русского языка и культуры индонезийскими обучающимися.

Заключение

В качестве основных результатов текущего этапа исследовательской работы на основе приведенных выше культурологических, лингводидактических, психологических, социологических и инфор-

мационно-технологических оснований можно выделить следующие принципы построения модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия.

1. Принцип культурной релевантности, предполагающий учет культурных особенностей и ценностей участников образовательного процесса при разработке контента и интерфейсов.

2. Принцип лингвистической инклюзивности, обеспечивающий доступ к образовательным ресурсам на разных языках и поддержку межъязыковой коммуникации.

3. Принцип психологической адаптивности, учитывающий различия в когнитивных стилях и особенностях восприятия информации представителями разных культур.

4. Принцип социальной интерактивности, создающий условия для активного взаимодействия и сотрудничества между участниками из разных культурных контекстов.

5. Принцип технологической гибкости, обеспечивающий возможность использования различных технологических решений в зависимости от культурных предпочтений и уровня цифровой грамотности пользователей.

Предполагается, что реализация этих принципов при построении модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия позволит создать эффективное пространство для обучения и коммуникации, учитывающее культурное разнообразие участников образовательного процесса и способствующее развитию межкультурной компетентности в цифровую эпоху. На следующих этапах работы Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева совместно с индонезийскими вузами-партнерами планируется конкретизировать описание представленной модели и в экспериментальном режиме провести её апробацию.

Список литературы / References

Aseev S. S. Tipologiya kitaiskoi kul'tury v kontekste mezhkul'turnykhteorii E. Kholla i G. Khofstede [Typology of Chinese culture in the context of intercultural theories of E. Hall and G. Hofstede]. In: *Filologicheskii zhurnal [Philological journal]*, 2018, 22, 92–98.

Astashova N. A., Bondyreva S. K., Zhuk O. L. Resursy dialogovogo obrazovatel'nogo prostranstva kak osnova organizatsii polikul'turnogo obrazovaniia [Resources of dialogical educational space as the basis for the organization of polycultural education]. In: *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 2019, 21(3), 29–49.

Beregovaya O. A., Kudashov V. I. Globaliziruiushchiiisiiia mir i transformatsiia vysshego obrazovaniia [Globalizing world and the transformation of higher education]. In: *Vek globalizatsii [Age of globalization]*, 2020, 1, 100–114.

Briket D. N. Paradigmal'nyisidvi ot sotsial'nogodeistviia k sotsial'nomuvzaimodeistviu [Paradigm shift from social action to social interaction]. In: *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo [Science. Culture. Society]*, 2022, 28(2), 45–56.

Dyachuk A. A. Motivatsiia indonezitsev, izuchaiushchikh russkii iazyk v inoiazychnoi srede [Motivation of Indonesians studying Russian in a foreign language environment]. In: *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2023, 6(135), 183–192.

Dolata M., Schwabe G. What is the Metaverse and who seeks to define it? Mapping the site of social construction. In: *Journal of Information Technology*, 2023, 38(3), 239–266.

Dzhurinskii A. N. Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonatsional'nom sotsiume: Uchebnik i praktikum dlia vuzov [Polycultural education in a multinational society: Textbook and workbook for universities]. 2nd ed., rev. and exp. Moscow, Izdatel'stvolurait, 2024. 257.

Fasolia A. A., Slivin T. S., Bukanov S. S. Elektronnye obrazovatel'nye resursy: sovremennoe sostoianie i protivorechiia [Electronic educational resources: current state and contradictions]. In: *Mir obrazovaniia-obrazovanie v mire [World of education-education in the world]*, 2017, 4, 106–114.

Feizer Zh. I., Diakova T. A. Etapy razvitiia tsifrovoi lingvodidaktiki russkogo iazyka kak inostrannogo [Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language]. In: *Rusistika [Russistics]*, 2023, 21(2), 196–211.

Iasvin V. A. Tekhnologiia sredovogoproektirovaniia v obrazovanii [Technology of environmental design in education]. In: *Sotsial'no-politicheskie issledovaniia [Social and political research]*, 2020, 1(6), 74–93.

Ippolitova L. V., Mukhammad L. P., Kazhuro D. V. Modelirovanie tsifrovoi obrazovatel'noi sredy v polikul'turnom akademicheskom kontekste: na primere tselevoi auditorii inostrannykh obuchaiushchikhsia, izuchaiushchikh russkii iazyk [Modeling of the digital educational environment in a polycultural academic context: the example of the target audience of foreign students studying Russian]. In: *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie [Modern Pedagogical Education]*, 2022, 12, 70–76.

Kambarova L. R. Kognitivnaia psikhologiia pri izucheni inostrannogo iazyka [Cognitive psychology in foreign language learning]. In: *Journal of New Century Innovations*, 2024, 49(1), 62–67.

Khramova L. S. Personal'naiaidentichnost' v epokhu tsifrovoi transformatsii [Personal identity in the era of digital transformation]. In: *Intellekt. Innovatsii. Investitsii [Intellect. Innovations. Investments]*, 2023, 4, 130–135.

Khudobina O. F., Miriugina N. A., Koniayeva N. V. Kul'turno-orientirovannyi podkhod k obucheniiu russkomu iazyku kak inostrannomu v sisteme predvuzovsko i podgotovki inostrannykh slushatelei [Culturally oriented approach to teaching Russian as a foreign language in the system of pre-university training of foreign students]. In: *Servis plus [Service plus]*, 2018, 12(4), 97–103.

Korotyshev A. V. Tekhnologiia otbora i lingvodidakticheskoi adaptatsii khudozhestvennykh tekstov v tseliakh obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu: dis. [Technology of selection and linguodidactic adaptation of artistic texts for the purpose of teaching Russian as a foreign language: dissertation]. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M. V. Lomonosova, 2017.

Kuroedova M. A., Arkhipova N. G. Teoriia iazykovoi lichnosti i izuchenie rechevoi struktury teksta [Theory of linguistic personality and the study of the speech structure of the text]. In: *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Amur State University. Series: Humanities], 2009, 44, 101–103.

Lomasko P. S. O realizatsiidei smart-obrazovaniia priobucheniidisciplinainformatsionno-tekhnologicheskoinapravlenosti [On the implementation of smart education ideas in teaching information technology disciplines]. In: *Aktual'nye napravleniia nauchnykh issledovaniy XXI veka: teoriia i praktika* [Current directions of scientific research in the 21st century: theory and practice], 2015, 3(9–1), 129–132.

Makazhanova Zh. M. Polikul'turnost' v sovremennom obrazovanii, ili chem otlichaetsia polikul'turnost' ot mul'tikul'turalizma [Polyculturalism in modern education, or what distinguishes polyculturalism from multiculturalism]. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Continuous education: XXI century], 2018, 3(23), 106–113.

Mal'chenkov S. A. Sotrudnichestvo Rossii i Indii: kul'turno-tsivilizatsionnye osnovy [Cooperation between Russia and India: cultural and civilizational foundations]. In: *Russian Journal of the Humanities*. 2024, 5, 24(1), 45–57.

Maletin N. P., Khokhlova N. I. Rossiia i Indoneziia: proshloe i nastoiashchee dvustoronnikh otnoshenii [Russia and Indonesia: past and present of bilateral relations]. In: *Iugo-Vostochnaia Aziia: aktual'nye problemy razvitiia* [Southeast Asia: current development issues], 2022, 4(57), 197–215.

Melan'ina M. V. Indoneziia: innovatsionnoe i tsifrovoe razvitie i rol' mezhdunarodnogo sotrudnichestva [Indonesia: innovative and digital development and the role of international cooperation]. In: *Rossii i Aziia* [Russia and Asia], 2022, 5(19), 26–35. EDN EQADEX.

Mishra N. R. Constructivist approach to learning: An analysis of pedagogical models of social constructivist learning theory. In: *Journal of Research and Development*, 2023, 6(1), 22–29.

Nechaev M. P. Kul'turno-obrazovatel'naia kommunikatsiia «Rossii-Indoneziia» v kontekste global'nogo sotrudnichestva [Cultural and educational communication «Russia-Indonesia» in the context of global cooperation]. In: *The Newman in Foreign policy*, 2018, 43(87), 5–8.

Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatizatsiia i tsifrovizatsiia obrazovaniia: poniatii, tekhnologii, upravlenie [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2018, 8, 107–113.

Osetrova E. V., Revenko I. V., Vasil'eva S. P. Motivatsiia indonezitsev k izucheniiu russkogo iazyka: dinamicheskaiia model' i ee metodicheskii potentsial [Motivation of Indonesians to study Russian: a dynamic model and its methodological potential]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev], 2023, 3, 144–154.

Passov E. I., Kibireva L. V., Kollarova E. Kontsepsiia kommunikativnogo inoiazychnogo obrazovaniia (teoriia i ee realizatsiia): Metodicheskoe posobie dlia rusistov [Concept of communicative foreign language education (theory and its realization): Methodological guide for Russian language specialists]. Saint Petersburg, Zlatoust, 2007. 200.

Popova S. V. Faktory sokrashcheniia i puti usileniia roli russkogo iazyka v Tsentral'no-Aziatskom regione [Factors of reduction and ways to strengthen the role of the Russian language in the Central Asian region]. In: *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences], 2023, 3(71), 119–124.

Ragozina A. V., Obdalova O. A. Uchet etnopsikhologicheskikh kharakteristik obuchiushchikhsia v protsesse obucheniia ikh ruskomu kak inostrannomu (na primere indoneziiskoi gruppy) [Accounting for ethnopsychological characteristics of students in the process of teaching them Russian as a foreign language (using the example of the Indonesian group)]. In: *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences], 2022, 2(66), 183–191.

Tszunhu V., Khaoin V. Kul'turno-orientirovannaia podgotovka vysokokvalifitsirovannykh rusistov: kontseptsii i praktika [Culturally oriented training of highly qualified Russian language specialists: concept and practice]. In: *Filologicheskii klass [Philological class]*, 2022, 27(2), 141–148.

Vasilieva S.P., Grishina O.A., Dyachuk A.A., Osetrova E.V., Revenko I.V., Vreyda L. *Adven Research of the mechanisms of Indonesian students' motivation to learn Russian as a means of intercultural communication*: Monograph. Krasnoyarsk, KSPU named after V.P. Astafiev, 2023. 252.

Videnin S.A., Lomasko P.S. Analiz idei smart-obrazovaniia dlia realizatsiisovremennoi sredy tsifrovogo obucheniia [Analysis of smart education ideas for the implementation of modern digital learning environment]. In: *Mathematical Modeling and Information Technologies in Education and Science*, 2018, 164–168.

Voevoda E.V. Tsifrovizatsiia: novye vozmozhnosti i vyzovy dlia iazykovogo obrazovaniia [Digitalization: new opportunities and challenges for language education]. In: *Iazykovoii diskurs v sotsial'noi praktike: Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Tver', 29–30 marta 2019 goda [Language discourse in social practice: Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference, Tver, March 29–30, 2019]*, Tver': Tverskoi gosudarstvennyi universitet, 2019, 16–20.