

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (42)

2020

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Айвазян Эдвард Ииханович, доктор педагогических наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор
Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия,
Самарская область, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт:
<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 30.09.2020.
Выход в свет 11.12.2020.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 7,7.
Тираж 50 экз. Заказ 3-302-20.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского
государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылжол Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, профессор
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия).

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина).

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор,
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗ ОПЫТА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ СТУДЕНТОВ УГМУ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

О.М. Медведева, Н.Н. Катаева, Н.А. Белоконова.....7

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИНЕРГЕТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

А.М. Сукиасян.....13

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ВУЗЕ С УЧАСТИЕМ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н.В. Янкина.....19

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СОДЕРЖАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА У ВЗРОСЛЫХ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова.....27

АПРОБАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ИДЕНТИЧНОСТИ “DIMENSIONS OF IDENTITY DEVELOPMENT SCALE (DIDS)”

Ю.В. Борисенко.....33

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ОБУЧАЮЩИХСЯ 16–17 ЛЕТ ОБОЕГО ПОЛА

М.С. Головин.....42

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

С.В. Давыдов, Т.В. Маркелова, А.В. Барсуков.....48

ВЗАИМОСВЯЗЬ РИСКА АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Е.В. Евсеенкова, Ю.В. Борисенко.....54

НАШИ АВТОРЫ.....63

CONTENT

PEDAGOGY

THE EXPERIENCE OF DISTANT TEACHING CHEMISTRY TO THE USMU STUDENTS DURING THE LOCKDOWN

O.M. Medvedeva, N.N. Kataeva, N.A. Belokonova.....7

PEDAGOGICAL SYNERGETICS AS A COMPONENT OF PERSON-CENTERED LEARNING IN A MODERN SCHOOL

A.M. Sukiasyan.....13

ORGANIZING AND STAGING EXTRACURRICULAR CROSS-CULTURAL EVENTS AT A UNIVERSITY WITH THE PARTICIPATION OF INTERNATIONAL STUDENTS AS A WAY TO CREATE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

N.V. Yankina.....19

PSYCHOLOGY

THE CONTENT OF THE INTERNAL PATTERN OF DISORDER IN ADULTS WITH MENTAL DISORDERS

T.N. Adeeva, I.V. Tikhonova.....27

ASSESSMENT AND ADAPTATION OF DIMENSIONS OF IDENTITY DEVELOPMENT SCALE (DIDS) TECHNIQUE

Yu.V. Borisenko.....33

PECULIARITIES OF THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATUS OF 16 – 17-YEAR-OLD STUDENTS OF BOTH SEXES

M.S. Golovin.....42

PERCEPTION OF LABOR MIGRANTS IN THE STUDENT ENVIRONMENT

S.V. Davydov, T.V. Markelova, A.V. Barsukov.....48

THE CORRELATION BETWEEN THE RISK OF SELF-INJURIOUS BEHAVIOR IN LATE ADOLESCENCE AND THE HARDINESS LEVEL

E.V. Evseenkova, Yu.V. Borisenko.....54

OUR AUTHORS.....63

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗ ОПЫТА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ СТУДЕНТОВ УГМУ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

© 2020

О.М. Медведева, кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии
Н.Н. Катаева, кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры общей химии
Н.А. Белоконова, доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой общей химии
Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург (Россия)

Ключевые слова: дистанционное обучение химии; Уральский государственный медицинский университет; дисциплина «Биоорганическая химия»; электронные ресурсы; платформы для вебинаров; видеолекции; интернет-тестирование.

Аннотация: Внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс является актуальной задачей на всех ступенях обучения, в том числе и в системе высшего образования. Сложность реализации такого рода технологий в медицинском университете связана с практико-ориентированностью большинства дисциплин, то есть с необходимостью формирования практических умений и навыков у обучающихся. До наступления режима самоизоляции студенты очного обучения имели удаленный доступ только к тестам или к некоторым записанным видеолекциям и видеоконсультациям, размещенным на университетском образовательном портале наряду с другими материалами учебно-методического комплекса. В статье описан педагогический опыт дистанционного обучения биоорганической химии студентов Уральского государственного медицинского университета во время пандемии коронавируса 2020 года с учетом тех технических возможностей и ресурсов, которые были доступны вузу в этот период. Представлены положительные и отрицательные последствия замены очных лекций на видео-формат. Проанализированы технические возможности бесплатных веб-сервисов на предмет их использования в организации учебного процесса. Перечислены основные трудности при проведении практических занятий по химии на online-платформе ZOOM, описаны особенности поведения студентов в ходе таких занятий. Сделан сравнительный анализ результатов промежуточных тестовых контролей, проведенных в очной и дистанционной формах, а также результатов обучения прошлого и нынешнего учебных годов. Приведены данные анкетирования студентов по оценке степени удовлетворенности результатами удаленного обучения. Сделан вывод о невозможности равноценной замены очной формы обучения химии на дистанционную.

ВВЕДЕНИЕ

С 2013 года после подписания Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273) наблюдалось постепенное внедрение технологий дистанционного обучения с применением электронных технологий в высшей школе. Однако в высшем медицинском образовании, существенную часть которого всегда занимало большое количество практических занятий, эти процессы имели вялотекущий характер [1; 2]. Ряд медицинских университетов использовал технологии удаленного обучения в основном для реализации программ дополнительного профессионального образования [3; 4]. При обучении студентов-очников дистанционные технологии применялись в ограниченном объеме, например, для организации самостоятельной работы студентов [5], частичной подачи лекционного материала [6] либо проведения тестирований [7].

Внезапно случившаяся в 2020 году пандемия коронавирусной инфекции подтолкнула вузы перейти в режим дистанционного обучения. Уральский государственный медицинский университет (УГМУ) не стал исключением и в период самоизоляции населения продолжил работу по предоставлению образовательных услуг в режиме online. Кафедра общей химии, как и многие другие кафедры, в считанные дни перестроила всю систему преподавания с учетом технических возможностей студентов и преподавателей.

На сегодняшний день в литературе уже описан опыт работы некоторых медицинских университетов нашей страны и ближнего зарубежья по организации учебного

процесса в условиях самоизоляции [8–11]. Для повышения качества образования необходимым условием является постоянный обмен опытом внутри конкретного коллектива преподавателей и педагогического сообщества в целом. Переход на удаленную форму работы коснулся всех без исключения вузов и оказался наиболее сложным для практико-ориентированных дисциплин.

Цель исследования – анализ и обобщение опыта дистанционного обучения студентов медико-профилактического факультета Уральского государственного медицинского университета на примере курса «Биоорганическая химия» в условиях самоизоляции.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ особенностей дистанционного обучения проводился на примере курса «Биоорганическая химия». Эта дисциплина относится к базовой части учебного плана в соответствии с ООП ВО по специальности 32.05.01 – Медико-профилактическое дело. Обучение студентов (130 человек) осуществлялось на базе кафедры общей химии УГМУ (г. Екатеринбург). Аудиторные часы по дисциплине включают 18 часов лекций и 36 часов практических занятий. Формы работы на практических занятиях – выполнение задач, упражнений, лабораторных работ, тестовых и билетных контролей. На период самоизоляции пришлось 11 учебных недель в соответствии с календарно-тематическим планом (с 19.03.2020 по 01.06.2020). За это время обучения были реализованы все вышеперечисленные формы работы. Зачет по дисциплине «Биоорганическая химия» выставлялся на основании

итогового рейтинга. Рейтинг студента определялся суммированием баллов, набранных в течение семестра по результатам текущей работы, и баллов за итоговый тестовый контроль.

Для реализации лекционной части курса был задействован учебный портал educa.usma.ru, где в соответствующем разделе были прикреплены лекции в формате презентаций. Там же указаны прямые ссылки на видеолекции, размещенные на специально созданном образовательном YouTube-канале (авторский канал доцента кафедры общей химии УГМУ, кандидата химических наук Н.Н. Катаевой).

Проведение практических занятий было организовано в форме вебинаров на базе платформы для проведения видеоконференций ZOOM. Лабораторные работы были частично исключены из курса, остальные экспериментальные опыты демонстрировались студентам в формате видеороликов с YouTube.com.

Тестовые контроли проводились на учебном портале educa.usma.ru. Выдача методических указаний для выполнения еженедельного домашнего задания осуществлялась через старост групп при помощи электронной почты и мобильного приложения WhatsApp.

Анкетирование студентов осуществлялось на базе приложения Google Forms, полученные результаты обрабатывались с помощью программы Microsoft Excel.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поскольку реализация образовательной программы в условиях дистанционного обучения возможна только при наличии у студентов и преподавателей технической возможности подключения к сети Интернет, было проведено опрос всех участников образовательного процесса о наличии современных средств связи (компьютеров, планшетов, смартфонов). И если компьютеры, оснащенные наушниками, микрофоном и выходом в Интернет имелись у всех преподавателей кафедры общей химии, то, как показали результаты анкетирования студентов 1-го курса медико-профилактического факультета, только у 60 % респондентов была возможность участвовать в вебинарах с использованием компьютера, ноутбука, планшета. При этом смартфоны были у 100 % обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод, что

с технической точки зрения доступ к дистанционному образованию через Интернет был у всех студентов.

Интересные результаты показал анализ работы студентов с YouTube-каналом Н.Н. Катаевой. Статистика, предоставляемая сервисом YouTube, говорит о том, что среднее число просмотров лекций одним пользователем составляет 2,3, соответственно, некоторые студенты смотрели лекции больше одного раза, что было бы невозможно реализовать без использования технологий дистанционного обучения. Мы можем сделать вывод о несомненном плюсе такой подачи лекций, так как студенты могут смотреть их в удобном темпе, при необходимости останавливая и пересматривая непонятные моменты несколько раз, что позволяет им лучше усвоить материал. Однако отсутствует обратная связь с преподавателем, обучаемые не могут задавать вопросы непосредственно в ходе лекции. Несмотря на техническую возможность каждого студента написать лектору вопросы в комментариях под роликом на YouTube, этим воспользовались только единицы.

При выборе платформы для проведения вебинаров было протестировано несколько вариантов бесплатных программ, наиболее привлекательными показались ZOOM [12–14] и Skype [15; 16]. Более детальное сравнение программ (таблица 1) показало, что в Skype невозможно организовать групповой видеозвонок для более чем 10 человек – это является критичным, поскольку в группах обычно 14–16 студентов.

Кроме того, программа ZOOM имеет ряд дополнительных технических возможностей: функция демонстрации экрана с возможностью одновременного (графического) комментирования всеми участниками и режим демонстрации доски сообщений, которая фактически заменяет учебную доску в аудитории.

В течение первых дней работы в режиме самоизоляции было проведено внутрикафедральное обучение преподавателей работе в программе ZOOM. Наличие интуитивно понятного русскоязычного интерфейса программы значительно упростило эту задачу.

Занятия со студентами проводились по учебному расписанию, приглашения направлялись старостам групп по e-mail или WhatsApp. Следует отметить, что посещаемость студентами вебинаров сохранилась на таком же уровне, как посещаемость практических

Таблица 1. Сравнение возможностей программ ZOOM и Skype для проведения вебинаров

Критерий	ZOOM	Skype
Число участников	100 человек	10 человек
Длительность вебинара	на базовом тарифном плане максимум 40 мин	не ограничена
Демонстрация экрана компьютера	есть	есть
Возможность графически комментировать демонстрацию экрана	есть	нет
Доска сообщений	есть	нет
Отправка файлов участникам	нет	есть
Текстовый чат	есть	есть

занятий до самоизоляции. Это можно объяснить тем, что современные студенты относятся к «цифровому поколению» [17–19] и сами стремятся использовать в учебном процессе информационные технологии. Кроме того, было интересно отметить, что те студенты, которые предпочитали сидеть тихо и молча на парах и никогда не выходили к доске при очно-аудиторной форме работы, кардинальным образом изменили свою тактику поведения в условиях удаленного обучения. Сидя по ту сторону экрана компьютеров, они принимали активное участие в обсуждениях тем на вебинарах, готовили фото и презентации для демонстрации выполненного домашнего задания и воодушевленно его комментировали. Причины этого могут быть разные. Во-первых, таким способом в какой-то мере компенсировался дефицит общения в условиях самоизоляции. Кроме того, под влиянием информационных технологий современные студенты, к сожалению, утрачивая навыки живого общения, более комфортно чувствуют себя в цифровой среде.

Нельзя не сказать о недостатках проведения вебинаров в программе ZOOM. Во-первых, несмотря на техническую возможность программы, работать в режиме видеоконференции с включенными видеоизображениями всех участников не очень удобно. Это сильно отвлекает внимание от зрительной и слуховой учебной информации, которая транслируется во время занятия. Но, с другой стороны, когда видеоизображения участников вебинара выключены, преподаватель не видит лица студентов, отсутствует психологический контакт, и фактически не всегда можно проконтролировать вовлеченность студентов в обсуждение темы. Во-вторых, для работы в режиме совместного использования «доски сообщений» участнику вебинара крайне желательно выходить на связь с компьютера или ноутбука, телефон в этом случае не очень удобен. Чтобы технически произвести запись на «доске», студенту приходится писать пальцем на экране телефона, а так как площадь экрана маленькая, запись одной формулы будет занимать большую часть экрана. Изобразить аккуратные и небольшие формулы таким способом невозможно, рисунки получаются слишком крупными, что приводит к нерациональному использованию площади виртуальной доски и затрудняет написание химических формул, реакций и схем.

Кроме того, при совместной демонстрации на экране, например, какого-то фото с выполненными письменными упражнениями площадь экрана любого технического устройства будет задействована не полностью. Естественно, что использование телефона осложнит восприятие такого мелкого изображения. Поскольку часть студентов принимает участие в вебинаре только со смартфонов, получается, что они изначально ограничены в возможностях как при получении учебной информации, так и при демонстрации своих знаний. По двум вышеуказанным причинам у преподавателей возникают трудности с объективным оцениванием работы студентов на вебинарах.

В условиях дистанционного обучения проведение лабораторных работ возможно только в демонстрационном режиме. Курс «Биоорганическая химия» включает в себя изучение наиболее характерных для определенного класса органических веществ химических реакций. В связи с тем, что вышеуказанные реакции являются типовыми, на сегодняшний день не представляет большого труда найти в сети Интернет видеоролики с демонстрацией соответствующих опытов реакций. На вебинарах преподаватели кафедры включали демонстрацию видеороликов с видеохостинга YouTube и комментировали происходящее на экране для студентов.

Проведение тестирования студентов медико-профилактического факультета через учебный портал УГМУ educa.usma.ru налажено с 2014 года [20]. Однако в условиях очного обучения студенты проходят тестирование в специальном компьютерном классе кафедры общей химии в присутствии преподавателей. Неудивительно, что при тестировании из дома оценки студентов за тестирование оказались в среднем выше, чем при тестировании из компьютерного класса (рис. 1).

Промежуточные билетные контроли также проводились в дистанционном режиме, студенты получали методические указания с заданиями по электронной почте и высылали фотографии своих работ преподавателю через старост групп.

На момент окончания семестра 99 % студентов получили зачет по дисциплине, то есть не имели никаких академических задолженностей, в отличие от предыдущего года, когда этот показатель составлял 70 %. Такое изменение можно объяснить более льготными условиями для прохождения студентами всех видов

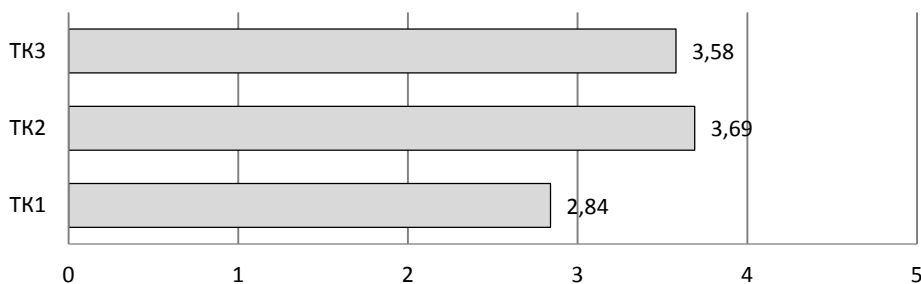


Рис. 1. Средний балл за тестовые контроли (ТК):
ТК1 – тестовый контроль в компьютерном классе;
ТК2 и ТК3 – тестовые контроли в режиме дистанционного обучения

Таблица 2. Результаты анкетирования студентов по вопросам оценки удовлетворенности качеством обучения

Вопрос анкеты	Количество положительных ответов, %	
	2019 год	2020 год
Удовлетворенность методическим обеспечением курса	87	87
Удовлетворенность качеством практических занятий	94	92
Понимание теоретического материала в объеме более 90 %	59	70
Подготовка к еженедельным занятиям более 2 часов	40	37
Подготовка к еженедельным занятиям в течение 2 часов	50	54

контролей при работе из дома: студенты фактически имели возможность пользоваться любыми источниками информации, книгами, лекционными записями, сетью Интернет, что невозможно при прохождении контроля в стенах вуза.

После завершения курса среди студентов было проведено анкетирование по оценке степени удовлетворенности качеством обучения. Представляет интерес сравнение ответов на некоторые вопросы анкеты (таблица 2). По данным таблицы видно, что в 2020 году уменьшился процент студентов, удовлетворенных качеством практических занятий. Возможно, это связано с непривычной формой проведения занятий – вебинарами, к которой не все студенты смогли быстро адаптироваться. Однако различия в процентах по сравнению с предыдущим годом незначительные.

Стоит отметить резкое увеличение доли студентов, которые поняли теоретический материал в полном объеме (таблица 2). Это можно связать с появлением видеолекций по дисциплине «Биоорганическая химия», размещенных на учебном портале (включая YouTube-канал). Таким образом, студенты получили доступ к видеоконтенту в любое время суток и могли пользоваться ресурсами неограниченное число раз. По данным статистики учебного YouTube-канала Н.Н. Катаевой, студенты просматривали лекции наиболее активно в вечернее и ночное время (с 18:00 до 02:00). Это время сопряжено с выполнением домашнего задания, поэтому самостоятельная работа оказалась более эффективной. По расписанию прошлого учебного года лекции по биоорганической химии проходили по понедельникам в 08:30 утра, посещаемость была очень низкая, что, естественно, негативным образом сказывалось на усвоении материала. Данные анкетирования показывают, что в этом году сократилось время, затраченное студентами на выполнение домашнего задания, при том что объем домашней работы не уменьшался. Неотъемлемой частью самостоятельной подготовки к занятиям по биоорганической химии является заучивание основных понятий, формул биоорганических веществ и т.д. В условиях дистанционного обучения проконтролировать процесс заучивания невозможно, и эта часть обучения становится сферой ответственности самих студентов. Как мы понимаем, не все студенты проявляют сознательность, и, если ничего не учить, время

на выполнения домашнего задания существенно сократится.

ВЫВОДЫ

Безусловно, дополнительно созданные электронные ресурсы качественно улучшили учебный процесс с точки зрения разъяснения учебного материала. Но отсутствие должного контроля неизбежно приводит к тому, что оценка полученных знаний не может соответствовать их фактическому уровню. Только сознательные студенты в условиях самоизоляции смогли получить максимально качественное обучение химии, но не в полном объеме, поскольку навыки проведения химического эксперимента в электронной среде привить невозможно. Анализируя педагогический опыт работы в условиях дистанционного обучения, можно прийти к выводу, что такая форма работы не может быть равноценной заменой очной форме обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шестак Н.В., Подзолкова Н.М. Реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 131–140.
2. Авачева Т.Г., Кадырова Э.А. Формирование информационных компетенций студентов медицинского университета с применением технологий электронного обучения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2018. № 2. С. 102–111.
3. Денисова Н.Г., Курилова О.О. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования // Региональный вестник. 2019. № 11. С. 37–38.
4. Филинук О.В., Буйнова Л.Н., Калачева Т.П., Колоколова О.В., Кабанец Н.Н., Янова Г.В. Реализация программ повышения квалификации по фтизиатрии с применением образовательных дистанционных технологий в системе дополнительного профессионального образования // Туберкулез и болезни легких. 2019. Т. 97. № 4. С. 41–46.
5. Турланова М.Б., Жунусова Г.Т. Дистанционная организация самостоятельной работы по биостатисти-

- ке в медицинском вузе // Медицина и экология. 2019. № 2. С. 72–74.
6. Екимова Д.Е., Скорняков С.Н., Тюлькова Т.Е., Чемезов С.А. Опыт применения электронных лекций с мультимедийным сопровождением в реализации программ высшего профессионального образования у студентов медико-профилактического и лечебно-профилактического факультетов УГМУ на кафедре фтизиатрии и пульмонологии // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2019. № 2. С. 65–69.
 7. Белоконова Н.А., Наронова Н.А., Чемезов С.А., Иванова Н.В. Опыт использования информационных технологий в процессе обучения на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета // Педагогическое образование в России. 2017. № 9. С. 46–51.
 8. Седаков И.Е., Золотухин С.Э., Заика А.Н., Анищенко А.А., Рогалев А.В., Бутенко Е.В., Башеев А.В., Аль Баргути Р.А. Проблемы и перспективы дистанционного обучения в сфере медицинского образования в ГОУ ВПО «ДонНМУ им. М. Горького» в реалиях пандемии // Новообразование. 2020. Т. 12. № 3. С. 105–108.
 9. Пенькова Л.В., Дилдабекова Н.Т., Асмагамбетова М.Т., Романова А.Р. Дистанционный метод образования в медицине – перспективы, достоинства и недостатки. Особенности в условиях самоизоляции и карантина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2020. № 5. С. 73–76.
 10. Иванов Д.О., Александрович Ю.С., Орел В.И., Эсауленко Е.В., Новак К.Е., Дитковская Л.В., Басина В.В. Пандемия коронавирусной инфекции: вызовы высшему медицинскому образованию и реагирование // Педиатр. 2020. Т. 11. № 3. С. 5–12.
 11. Мельцер Р.И., Островский А.Г., Недбайлик С.Р. Первый опыт дистанционного обучения в условиях карантина на клинической кафедре медицинского вуза // International Journal of Professional Science. 2020. № 5. С. 24–28.
 12. Батайкина И.А. Платформа для проведения онлайн-занятий // Символ науки: международный научный журнал. 2020. № 5. С. 174–175.
 13. Цыренова М.И. Опыт использования массовых открытых онлайн-курсов при дистанционном обучении китайских студентов во время эпидемии covid-19 // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 5. С. 31–35.
 14. Поладова В.В. Педагогический опыт применения дистанционных технологий на примере программы ZOOM применительно к математическим дисциплинам в условиях вуза на фоне распространения пандемии коронавируса: за и против // Гуманизация образования. 2020. № 2. С. 93–105.
 15. Казакова М.А. Использование онлайн-платформы Skype для дистанционного обучения студентов в сфере высшего образования // Наука и общество. 2020. № 2. С. 61–64.
 16. Григоренко С.Е., Сагалаева И.В., Фисунова Н.В. Online-занятие как одна из форм дистанционного обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. С. 156–163.
 17. Ершова Р.В. Цифровое поколение: между мифом и реальностью // Философские науки. 2019. Т. 62. № 2. С. 96–108.
 18. Печенёва Т.А. Студенты поколения Z – как понять и как научить? // Современные инновации. 2020. № 1. С. 54–56.
 19. Захарова В.А. Студенты поколения Z: реальность и будущее // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 4. С. 47–55.
 20. Белоконова Н.А., Абрамова Н.С., Лелекова Р.П. Пути повышения качества знаний при изучении химических дисциплин в УГМУ // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 2-5. С. 6–8.

REFERENCES

1. Shestak N.V., Podzolkova N.M. Implementation of educational programs using distance learning technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 7, pp. 131–140.
2. Avacheeva T.G., Kadyrova E.A. Formation of information competencies of students of a medical university with the application of electronic training technologies. *Meditinskoe obrazovanie i professionalnoe razvitiye*, 2018, no. 2, pp. 102–111.
3. Denisova N.G., Kurilova O.O. E-learning and distant educational technologies in the system of continuous medical and pharmaceutical education. *Regionalnyy vestnik*, 2019, no. 11, pp. 37–38.
4. Filinyuk O.V., Buynova L.N., Kalacheva T.P., Kolokolova O.V., Kabanets N.N., Yanova G.V. Implementation of professional development programs in phthysiology using the technology of distance training within additional professional education system. *Tuberkulez i bolezni legkikh*, 2019, vol. 97, no. 4, pp. 41–46.
5. Turlanova M.B., Zhunusova G.T. Distance learning in the study of the discipline “Biological statistics” in medical university. *Meditina i ekologiya*, 2019, no. 2, pp. 72–74.
6. Ekimova D.E., Skorniyakov S.N., Tyulkova T.E., Chemezov S.A. Usage experience of e-lectures with multimedia in programs development for training bachelors and specialists for students of preventive medicine and general medicine faculties of USMU in phthysiology and pulmonology department. *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke*, 2019, no. 2, pp. 65–69.
7. Belokonova N.A., Naronova N.A., Chemezov S.A., Ivanova N.V. The experience of information technologies application in the teaching process of general chemistry department of the Ural state medical university. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 9, pp. 46–51.
8. Sedakov I.E., Zolotukhin S.E., Zaika A.N., Anishchenko A.A., Rogalev A.V., Butenko E.V., Basheev A.V., Al Barguti R.A. Problems and prospects of the distance education in the sphere of medical study within state educational institution of higher professional education “M. Gorky DONNMU”. *Novoobrazovanie*, 2020, vol. 12, no. 3, pp. 105–108.
9. Penkova L.V., Dildabekova N.T., Asmagambetova M.T., Romanova A.R. Distance education in medicine –

- prospect, advantages and disadvantages. Features in conditions of self-isolation and quarantine. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*, 2020, no. 5, pp. 73–76.
10. Ivanov D.O., Alekandrovich Yu.S., Orel V.I., Esaulenko E.V., Novak K.E., Ditkovskaya L.V., Basina V.V. The COVID-19 pandemic: higher medical education challenges and responses. *Pediatr*, 2020, vol. 11, no. 3, pp. 5–12.
 11. Meltser R.I., Ostrovskiy A.G., Nedbaylik S.R. The first experience of distance learning in conditions of quarantine at a clinical chair of medical institute. *International Journal of Professional Science*, 2020, no. 5, pp. 24–28.
 12. Bataykina I.A. A platform for on-line studies. *Simvol nauki: mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal*, 2020, no. 5, pp. 174–175.
 13. Tsyrenova M.I. Experience of using mass open online courses for distance learning of Chinese students during the covid-19 epidemic. *Uspekhi gumanitarnykh nauk*, 2020, no. 5, pp. 31–35.
 14. Poladova V.V. Pedagogical experience of using remote technologies on the example of the ZOOM program in relation to mathematical disciplines in high school conditions against the background of the spread of the coronavirus pandemic: pros and cons. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 2020, no. 2, pp. 93–105.
 15. Kazakova M.A. The application of Skype on-line platform for distance learning of students in the sphere of higher education. *Nauka i obshchestvo*, 2020, no. 2, pp. 61–64.
 16. Grigorenko S.E., Sagalaeva I.V., Fisunova N.V. On-line lesson as a form of foreign language distance learning of students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 5, pp. 156–163.
 17. Ershova R.V. Digital generation: between myth and reality. *Filosofskie nauki*, 2019, vol. 62, no. 2, pp. 96–108.
 18. Pecheneva T.A. Generation Z students – how to understand and how to teach? *Sovremennye innovatsii*, 2020, no. 1, pp. 54–56.
 19. Zakharova V.A. Students of generation Z: reality and future. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 2019, no. 4, pp. 47–55.
 20. Belokonova N.A., Abramova N.S., Lelekova R.P. Ways to improve the quality of knowledge in the study of chemical disciplines in the USMU. *Natsionalnaya assotsiatsiya uchenykh*, 2015, no. 2-5, pp. 6–8.

THE EXPERIENCE OF DISTANT TEACHING CHEMISTRY TO THE USMU STUDENTS DURING THE LOCKDOWN

© 2020

O.M. Medvedeva, PhD (Chemistry), assistant professor of Chair of General Chemistry
N.N. Kataeva, PhD (Chemistry), Associate Professor, assistant professor of Chair of General Chemistry
N.A. Belokonova, Doctor of Sciences (Engineering), Associate Professor, Head of Chair of General Chemistry
Ural State Medical University, Yekaterinburg (Russia)

Keywords: distant teaching chemistry; Ural State Medical University; course of Bioorganic Chemistry; electronic resources; webinar platforms; video lectures; online testing.

Abstract: The introduction of distance technologies in the educational process is a critical task at all levels of education, and in the higher education system as well. The complexity of implementing such technologies at a medical university is associated with the practical orientation of most disciplines, in other words, with the necessity of the formation of practical skills of the students. Before the lockdown regime, full-time students had the remote access only to tests or some recorded video-lectures and video-consultations posted on the university educational portal along with other materials of the academic and methodological complex. The paper describes the educational experience of distant teaching Bioorganic Chemistry to the students of the Ural State Medical University during the 2020 coronavirus pandemic, taking into account technical capabilities and resources that were available in this period. The paper presents the positive and negative consequences of replacing face-to-face lectures with the video-format. The authors analyzed the technical capabilities of free web services for their use when organizing the educational process. The paper specifies the main difficulties when giving chemistry practical classes on the ZOOM on-line platform and describes the students' behavior patterns during such studies. The authors compared and analyzed the results of midpoint assessments carried out in full-time and distance forms, as well as the learning outcomes of the past and current academic years. The paper presents the student survey data on the satisfaction degree of distance learning. The authors conclude on the impossibility of the equivalent replacement of full-time chemistry education with distant teaching.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИНЕРГЕТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

© 2020

А.М. Сукиасян, исполнительный директор
ЧОУ СОШ «Поколение», Волгоград (Россия)

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии; игровое проектирование; синергия взаимодействия; игровое социальное имитационное моделирование.

Аннотация: Перспектива развития современной школы во многом определяется особенностями образовательных технологий, доступных педагогу. Ориентация на развитие личности ребенка требует от школы перехода к образовательным технологиям, в основе которых интеграция классических и инновационных методов обучения. Актуальность исследований в области педагогической синергетики, проводимых автором, обусловлена потребностью общества в формировании открытой системы образования, готовностью педагогической общественности к работе в формате, отвечающем вызовам современного общества. В статье затрагивается тема формирования новых подходов к личностно ориентированному обучению, обосновывается целесообразность интеграции классических образовательных технологий и методов игрового социального имитационного моделирования, акцентируется внимание на синергии взаимодействия разноплановых методов, которая обеспечивает получение высоких результатов образовательного процесса и открывает для педагогов-практиков уникальные возможности для самореализации и самосовершенствования. Теоретические исследования проводились в нескольких направлениях: был проведен системный анализ концепций личностно ориентированного подхода к обучению и воспитанию; определены роль и место инновационных образовательных технологий в системе современного образования; выявлена сущность синергетического подхода к педагогической деятельности; проведена диагностика особенностей моделирования и проектирования педагогической деятельности на основе идеи самоорганизации. Было проведено социологическое исследование, целью которого стало выявление отношения участников образовательного процесса к применению новых методик обучения. Выявлено положительное отношение участников образовательного процесса к идее интеграции образовательных технологий разных классов.

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая синергетика, как относительно новое научное направление, позиционирует систему образования как открытую систему, имеющую вероятностный характер, способную к эволюции и самоорганизации в процессе жизнедеятельности. Такой подход допускает применение основных положений теории самоорганизации к исследованию системы образования, тем более что процессы обучения и воспитания, как правило, носят системный характер [1]. Системность деятельности и познания позволяет корректно задать цели, определить наличие и характер взаимосвязи между участниками образовательного процесса. Согласно факетной классификации, принятой в теории систем и теории самоорганизации, система образования, в том числе школа, – это открытая система, имеющая естественный характер происхождения, для описания которой используются количественные и качественные характеристики. При этом под термином «открытая система» предлагается понимать систему, способную к взаимодействию и обмену информацией с окружающей средой, системами более высокого уровня. Школа, будучи открытой системой, взаимодействует с окружающим миром на уровне обмена информационными, материальными и интеллектуальными ресурсами, а учебно-воспитательный процесс – это упорядоченное взаимодействие в паре «учитель – ученик». Именно эти положения дают возможность адаптировать основные положения синергетики к практике педагогической деятельности [2].

Анализ понятийного аппарата и сущности синергетического подхода, проведенный в процессе исследования, позволяет сделать вывод, что система образования

может рассматриваться в контексте принципов и положений синергетики и теории самоорганизации [3]. В то же время роль синергетического подхода в педагогической науке не получила пока должной оценки: педагогическая наука дает разноплановое позиционирование синергетического подхода: от прикладного уровня, ориентированного на решение локальных тактических задач обучения и воспитания, до теоретико-методологического уровня, обеспечивающего решение стратегических задач системы образования и воспитания. Очевидно, что такое положение не может считаться соответствующим запросам современного общества. Следует признать, что традиционная классическая система образования, будучи системой, ориентированной на формирование суммы знаний и контроль качества их усвоения, исчерпала себя. Антропологическая парадигма современного образования предполагает ориентацию на ученика как личность, которая имеет свою систему предпочтений, интеллектуальный потенциал и стремление к саморазвитию [4; 5]. Вызовы современного общества требуют формировать систему личностно ориентированного обучения, в основе которого лежит интеграция классических образовательных технологий разных типов, синергия взаимодействия которых создаст условия для формирования атмосферы дружелюбного сотрудничества в процессе обучения и воспитания, изменит характер взаимодействия в паре «ученик – учитель», обеспечит более высокий уровень результата обучения [6; 7].

Образовательные учреждения в современном обществе становятся центрами по воспроизводству знания, культуры и самого человека как личности. Введение инноваций в процесс обучения и воспитания не самоцель,

а способ формирования и совершенствования творческого потенциала всех участников образовательного процесса, индивидуальных способностей каждого обучающегося, организации творческого «сотрудничества», ориентации на способности и систему предпочтений личности учащегося [8]. Под термином «инновационные технологии» предлагается понимать совместное использование классических методов обучения и методов, основанных на применении игрового социального имитационного моделирования, технологий дополненной и виртуальной реальности. Синергетический подход к изменению содержания и формы образовательного процесса школы требует системности и методологически обоснованных, подтвержденных практикой методов обучения, воспитания, организации образовательного процесса; переопределения роли и места ученика в образовательном процессе; изменения роли и функций учителя, наделение его (учителя) миссией наставника, а не равнодушного оценителя успешности воспитанников [9].

Такая постановка задачи внедрения инноваций в педагогическую практику позволит не только внести существенные изменения в содержание и форму процесса обучения и воспитания, но и сформировать новую модель обучения, способствовать всестороннему развитию творческих способностей в процессе обучения для подготовки выпускника школы к жизни в различных социальных средах (обеспечение развивающего образования) [10].

Цель исследования – разработка синергетического подхода к интеграции классических и инновационных образовательных технологий как методологической и практико-ориентированной основы формирования и развития творческого потенциала участников процесса обучения и воспитания.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Игровое проектирование как основа синергетического подхода

Игровое социальное имитационное моделирование (ИСИМ) – это палитра инновационных образовательных технологий, предусматривающих интерактивный формат взаимодействия ученика и учителя, построенный по алгоритму «думай и делай». Интеграция с классическими образовательными технологиями, алгоритм которых сводится к схеме «сиди и слушай», расширяет и обогащает спектр инструментальных средств, которыми педагог может реализовать личностно ориентированное обучение, а синергия взаимодействия педагогических практик позволяет планировать и прогнозировать результат процесса обучения.

Концепция использования игры как инструментального средства развития творческой активности, получения нового знания и формирования навыков обрела популярность в нашей стране по инициативе московской, ленинградской и киевской школ активных методов обучения [11]. Игровое проектирование, как один из методов игрового социального имитационного моделирования, имеет определенную структуру, позволяющую решать учебные, исследовательские и воспитательные задачи, стоящие перед современным педагогом. Инвариантность методики игрового проектирования позволяет использовать ее на различных этапах

жизненного цикла образовательного процесса; при этом учитель, исполняя роль консультанта и старшего помощника в проектной деятельности учащихся, должен на этапе постановки задачи проектирования помочь ученику определиться с тематикой проекта и средствами его (проекта) реализации. Интерес к проектной деятельности со стороны учеников, соответствие поставленных перед учениками целей и задач их способностям, возможностям и личным предпочтениям, переосмысление педагогом своей миссии и функций – едва ли не главные требования, которые должны соблюдаться при использовании этой игровой технологии.

Очевидно, что есть определенные сложности в организации проектной деятельности учащихся вообще, а в игровой форме тем более. Игровые методы, интересные сами по себе, результативны в том случае, если занятие ведет педагог с высоким уровнем игротехнической компетенции, который может сформировать у учащихся интерес к теме проекта и готовность к работе в игровом формате.

При постановке целей и задач учителем могут быть определены разные цели: разработка новых, креативных идей; реализация идей, которые обсуждаются научными сообществами; формирование навыков генерирования альтернатив решения поставленной задачи; отработка приемов сравнительной оценки своего и «чужого» варианта стратегии поведения. Одновременно с целями учебными эта методика позволяет знакомить школьников с приемами эффективного группового взаимодействия, обучает технике аргументации своих суждений, способствует совершенствованию навыков сравнительного анализа. Отдельную функциональную, смысловую и обучающую нагрузку имеют этапы презентации (защиты) проектов и послеигровой анализ (подведение итогов). Корректность, такт и правильная интерпретация баллов, которые набрали участники проекта, дают учителю возможность сохранить и развить интерес к этой форме работы, тем более что у описанной технологии есть немало достоинств. В игре идет обучение коллективной работе по наработке вариантов решения и отбору «правильного» решения; в процессе игры у участников игровой группы формируется понимание ответственности за результат совместной работы, происходит самоопределение участников игры как в целях, так и в ситуации, что позволяет корректировать самооценку, т. е. есть идет обучение приемам аналитической деятельности; совершенствуются техники внутригруппового и межгруппового взаимодействия.

Очевидно, что для эффективного использования этого инновационного инструментального средства в педагогической практике учитель должен иметь определенный уровень теоретико-методологической подготовки и соответствующий целям и задачам учебного процесса школы игротехнический опыт. Изменение роли педагога, переход от авторитарного стиля обучения, научения как монолога к идее творческого сотрудничества ученика и учителя, эмоциональная окраска общения в игре, понимание значимости общей цели и ценности совместного поиска путей достижения цели – вот те далеко не полные проявления синергии взаимодействия методов обучения, которые позволяют отказаться от шаблона и стереотипа. Опыт применения методов активного обучения, накопленный педагогическим

коллективом ЧОУ СОШ «Поколение», и практика постоянно действующего в образовательном учреждении методологического семинара по инновациям в учебной, воспитательной и профориентационной работе учителя позволили выявить часто встречающиеся объективные трудности, которые могут снизить эффективность введения инноваций в практику личностно ориентированного обучения, и разделить их на две группы: объективные трудности, связанные с организацией учебного процесса, и субъективные, связанные с самореализацией педагога в сфере педагогической синергетики, теории и практики игротехнических методов [12].

При распределении ролей в игровом звене возможно несовпадение интересов членов игровой группы и деструктивная конкуренция; этой проблемы может не быть, если использовать при организации игровых групп принцип добровольного вхождения в группу. Возможная неудовлетворенность участников игры результатами из-за несовпадения, ожидаемого и фактического результатов игры может быть скомпенсирована при проведении послеигрового анализа, правильно расставленные акценты которого дадут школьникам ощущение значимости полученных результатов.

Типичные проблемы, связанные с квалификацией педагога, его готовностью к организации игровой деятельности, учащихся в процессе выполнения проектов, снижают эффективность методики. К таким проблемам можно отнести завышенную самооценку педагога как игротехника; склонность к подмене целей в процессе игры, несовпадение игровых и учебных целей; некорректное определение трудоемкости проекта. Эти «подводные камни» мешают своевременному завершению проекта и получению запланированных результатов; как следствие, наступает разочарование участников в игре, снижение интереса к ней интереса.

Очевидно, что все вышеперечисленные сложности, независимо от их характера, требуют тщательной проработки сценария игры, формы и содержания бланковой документации для оценки результатов проектной деятельности на всех этапах: от визитной карточки игровой группы до защиты проекта; демократичного подхода к определению состава игровых групп, адекватной оценки своей роли в игре [13].

Интеграция инновационных и классических образовательных технологий, синергетический эффект которой позволяет не только дать ученику определенный программой и стандартом объем знаний, но и пробудить в молодом человеке пытливость ума, готовность к самостоятельному поиску средств и методов решения задач, поставленных перед ним, имеет неограниченные возможности как средство совершенствования совместной творческой деятельности всех участников учебного процесса. Именно поэтому необходимо планомерное, системное внедрение в практику школьного педагога всего комплекса игр, знакомство с которыми можно начинать, изучая классические прототипы игр (разработчик А.П. Панфилова) и модификации [14].

Оценка синергии взаимодействия игровых и классических методов

Для исследования влияния синергии взаимодействия традиционных и инновационных методов за основу была взята четырехуровневая модель Д. Киркпатрика

[15]. Она позволила оценить уровень информированности и отношение учащихся и педагогов к инновационным образовательным технологиям.

В процессе исследований, которые проводились по апробированной методике [16] на базе ЧОУ СОШ «Поколение» в 2018/19, 2019/20 учебных годах, была выполнена оценка отношения к ИСИМ, информированности респондентов о составе и структуре инновационных образовательных технологий, их практической ценности и результативности (в терминологии Д. Киркпатрика соответственно блоки «Реакция», «Обучение», «Применение», «Результаты»). Респондентами выступали 74 учащихся среднего и старшего звена и 20 учителей ЧОУ СОШ «Поколение».

Блок 1. Реакция. Анализ реакции педагогического состава и учащихся на внедрение в практику инновационных образовательных технологий показал: 43 % учащихся и 25 % учителей отдают предпочтение игровым методам; от 8 до 38 % учащихся и учителей считают целесообразным совместное применение методик; полную неосведомленность проявили от 14 до 22 % учащихся и от 10 до 12 % учителей; 57 % учащихся оценили ИСИМ как технологию, которая помогает лучше понять предмет; 75 % педагогов школы считают ИСИМ инструментом активизации мыследеятельности; 100 % всех респондентов полагают, что игровые методы делают занятие интересным.

Блок 2. Обучение. Наиболее распространенным методом в образовательных учреждениях являются ролевые игры, участие в которых принимали более 60 % учащихся и 59 % педагогов; деловая игра, как более сложная форма, применяется в учебном процессе школы реже (19 %), но 90 % педагогов школы имеют опыт участия в деловых играх. Практически неизвестными и неиспользуемыми остались такие инструментальные средства, как игровое проектирование и мозговая эстафета: 2 педагога школы из 20 имеют опыт участия в так называемой мастак-технологии, разработанной профессором Р.Ф. Жуковым [17].

Такую ситуацию можно объяснить тем, что ролевые игры имеют более простую структуру и практически инвариантны по отношению к предметной области, тогда как имитационные упражнения требуют от учителя определенного склада мышления и навыков работы в этом формате хотя бы в качестве участника. Мозговая эстафета, игровое проектирование как интерактивные технологии пока не получили высокой рейтинговой оценки, что можно объяснить слабой информированностью участников образовательного процесса об этих перспективных, несложных по структуре методах.

Блок 3. Применение. На данном этапе педагогами оценивалось влияние синергии комплексного использования классических и инновационных образовательных технологий на деятельность педагога и образовательного учреждения в целом. Учащиеся не принимали участие в оценке влияния ИСИМ на деятельность педагогов. Учителя на первое место (90 %) ставят развитие творческого потенциала учащихся; значимость синергии взаимодействия классических и инновационных образовательных технологий для обеспечения своего профессионального роста положительно оценили 55 % педагогов; 40 % педагогов

считают возможным обеспечить высокий уровень обучения за счет синергии взаимодействия классических и инновационных образовательных технологий личностно ориентированного обучения.

Отдельный интерес представляют результаты оценки влияния синергии взаимодействия образовательных технологий на возможность системной работы по повышению квалификации (90 %), мониторинг успешности педагога (80 %), создание условий для самоорганизации (75 %), изменение рейтинга образовательного учреждения (25 %).

Блок 4. Результаты. Модуль оценивания результатов предполагает оценку эффективности нововведений и практических навыков. Оценка выполнялась независимой экспертной группой, в состав которой вошли заместители директоров по учебной и воспитательной работе, социальные педагоги, учителя первой квалификационной категории с опытом работы не менее 15 лет, члены попечительского совета ЧОУ СОШ «Покорение». Опыт каждого эксперта и его оценка синергии взаимодействия классических и инновационных образовательных технологий, безусловно, субъективны, но коллегиальное мнение отражает общие закономерности, степень влияния нововведений на результат обучения. Работа экспертной группы строилась по методике включенного наблюдения, а собеседования, проводимые с учащимися и коллегами, позволили повысить объективность оценки. Экспертная группа дала положительную оценку результатов внедрения в учебный процесс методов игрового социального имитационного моделирования. По мнению экспертов, идеи педагогической синергетики, реализованные в ЧОУ СОШ «Покорение», успешно прошли апробацию и могут быть рекомендованы для внедрения в педагогический процесс школы.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование синергии взаимодействия традиционных и инновационных методов организации учебно-воспитательного процесса в школе как основы личностно ориентированного обучения показывает, что синергия взаимодействия образовательных технологий разных видов позволяет реализовать новую образовательную парадигму, в основе которой лежат принципы формирования творческой личности, определить условия личностно ориентированного обучения и механизмы развития творческих способностей обучаемых с учетом их индивидуальных способностей и возможностей.

Синергетический эффект проявляется при интегрированном применении классических и игровых образовательных технологий, так как уникальные структуры игрового комплекса, инвариантные по отношению к предметной области, позволяют решать учебно-воспитательные задачи любого уровня сложности. Необходимы определенные условия для проявления синергетического эффекта от взаимодействия образовательных технологий разных видов. Сущность интеграции традиционных и инновационных образовательных технологий состоит в формировании системы обучения и воспитания, обеспечивающей личностно ориентированный

подход и создание образовательного пространства, в рамках которого реализуется педагогика сотрудничества, идет развитие творческой активности всех участников образовательного процесса и повышение уровня профессионализма педагога.

Комплексное использование ИСИМ и классических методов обучения и воспитания позволяет вовлечь всех участников образовательного процесса в работу по самостоятельному поиску новых знаний, умений, приемов и методов творческой деятельности, меняет систему личностных оценок к образовательному процессу, что подтверждается обобщенными результатами, полученными в ходе экспериментальной работы, которые показывают положительную динамику оценки влияния синергии взаимодействия традиционных и инновационных методов организации учебно-воспитательного процесса на результаты образовательного процесса, изменение его формы и содержания. В рамках обмена опытом по внедрению ИСИМ в повседневную педагогическую практику в ЧОУ СОШ «Покорение» был организован постоянно действующий научно-методический семинар, основной целью которого стало выявление отношения к инновациям в учебном процессе [19].

Анализ результатов работы, полученных в ходе семинара, позволил получить объективную оценку результативности комплексного использования инновационных и традиционных образовательных технологий и диагностировать основные проблемы организации и внедрения в педагогическую практику инновационных образовательных технологий. Основные проблемы, по мнению участников семинара, состоят в низкой профессиональной игротехнической компетентности педагогов и отсутствии стимулов к внедрению инноваций в учебный процесс.

Администрация учебного заведения должна корректно определить условия применимости системы комплексного использования классических и инновационных методов обучения и воспитания, в том числе механизмы поощрения и стимулирования педагогов к повышению уровня профессиональных компетенций по направлению «педагогическая синергетика». Для реализации системного подхода к внедрению инноваций необходимо выявить основные тенденции и проблемы в организации обучения методами игрового социального моделирования, провести корректировку целей и задач личностно ориентированного обучения, в основе которого лежат принципы педагогической синергетики.

Пока инноватика в школе завоевывает свое место благодаря энтузиастам, которые методом проб и ошибок нарабатывают свою личную игротехническую практику. Методы игрового социального имитационного моделирования в сочетании с классическим образованием предоставят учителю возможность переоценки своей миссии, а рефлексия «по поводу деятельности» обеспечит накопление позитивного опыта игротехнической практики, даст возможность учителю управлять процессом личностно ориентированного обучения. Игра как объект педагогической синергетики и инструмент проектирования образовательного пространства, прогнозирования результата обучения закладывает основы системы научных знаний и умений, делает

процесс формирования у обучающихся творческой активности, познавательного опыта соответствующим вызовам современного общества [20].

ВЫВОДЫ

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что очевидны две стратегии адаптации педагогической общественности к идеям инновационного преобразования процессов обучения и воспитания. Первая стратегия – это эвристический подход, т. е. обучение учителя инновационным технологиям методом проб и ошибок; путь достойный, но не всегда эффективный по ряду причин (большие затраты времени и средств, отсутствие обратной связи; неадекватность самооценки в процессе формирования новых знаний и т. п.). Вторая стратегия – это формирование у педагога нового мировоззрения, основанного на понимании необходимости и целесообразности научно-методологического подхода к интеграции образовательных технологий разного вида. Саморазвитие и самосовершенствование педагога, участие в тренингах и интерактивных игровых занятиях, в ходе которых рефлексия «по поводу деятельности» обеспечивает совершенствование профессиональных и формирование игротехнических компетенций, делает предлагаемый подход более перспективным с позиций целостности восприятия учебного материала, его соответствия выбранной форме изложения, а использование в ходе игры оценочных характеристик предоставляет учителю возможность использовать игру как средство проектирования образовательного пространства и прогнозирования результата. Следовательно, процесс обучения и его планируемый результат должны выступать не только как процессы усвоения системы научных знаний и умений, но и как объект синергетической педагогики.

В школьной среде необходимо создать условия для понимания необходимости и целесообразности комплексного применения традиционных и инновационных методов обучения. Необходим системный, научно обоснованный механизм организации учебного процесса, в основе которого должны лежать принципы теории самоорганизации и инструментальные средства которого должны быть доступны педагогической общественности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милованов В.П. Синергетика и самоорганизация: социально-экономические системы. М.: КД Либроком, 2015. 224 с.
2. Хакен Г. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М.: Мир, 1985. 423 с.
3. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика. Житомир: ЖГУ им. И. Франко, 2012. 812 с.
4. Исаев Е.И. Антропологическая парадигма в развивающем образовании // Народное образование. 2017. № 8. С. 35–46.
5. Редько Л.Л., Леонова Н.А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-15. С. 3391–3394.

6. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2015. 220 с.
7. Туленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 5-1. С. 15–19.
8. Шерайзина Р.М., Александрова Н.В., Медник Е.А., Петров И.О. 2.3. Проблемы использования игровых технологий в образовательном процессе школы: возможное решение // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 152–163.
9. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Булат, 2000. 351 с.
10. Ильченко О.А. Личностно-ориентированное обучение в распределенных образовательных системах. М.: Синергия, 2007. 457 с.
11. Клименко И.С. От технологии 2С к технологии 2Д. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 284 с.
12. Осмоловская И.М., Иванов Е.О., Кларин М.В. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2019. 226 с.
13. Ищенко А.Н., Клименко И.С. Активные методы обучения: практикум по интерактивным технологиям. Пятигорск: ПФ СКФУ, 2018. 172 с.
14. Матяш Н.В. Методы активного социально-психологического обучения. М.: Academia, 2019. 200 с.
15. Киркпатрик Д.Л. Четыре ступеньки к успешному тренингу: практическое руководство по оценке эффективности обучения. М.: Эйч Ар Медиа, 2008. 128 с.
16. Плаксина И.В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании. Владимир: ВлГУ, 2014. 163 с.
17. Клименко И.С. Управление качеством подготовки специалистов: теория и практика. Костанай: Костанайполиграфия, 2010. 252 с.
18. Никулин С.К., Полтавцев Г.А. Содержание научно-технического творчества учащихся и методы обучения (системный подход). М.: МАИ, 2014. 680 с.
19. Сукиасян А.М. 3.1. Синергия образовательных технологий как основа личностно-ориентированного обучения // Развитие личности учащегося: новые подходы и решения. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 189–199.
20. Клименко И.С., Вишневская Н.Г. Роль инновационных технологий в решении задач управления качеством образования // Современная наука и инновации. 2017. № 4. С. 289–295.

REFERENCES

1. Milovanov V.P. *Sinergetika i samoorganizatsiya: sotsialno-ekonomicheskie sistemy* [Synergetics and self-organization: Economic and social systems]. Moscow, KD Librokom Publ., 2015. 224 p.
2. Khaken G. *Sinergetika: ierarkhii neustoychivostey v samoorganizuyushchikhsya sistemakh i ustroystvakh* [Advanced synergetics]. Moscow, Mir Publ., 1985. 423 p.

3. Voznyuk A.V. *Pedagogicheskaya sinergetika* [Pedagogical synergetics]. Zhitomir, ZhGU im. I. Franko Publ., 2012. 812 p.
4. Isaev E.I. Anthropological paradigm in developmental education. *Narodnoe obrazovanie*, 2017, no. 8, pp. 35–46.
5. Redko L.L., Leonova N.A. Anthropological paradigm of vocational training of teachers in system of high school education: methodological aspect. *Fundamentalnye issledovaniya*, 2015, no. 2-15, pp. 3391–3394.
6. Yakimanskaya I.S. *Osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [The bases of personally oriented education]. Moscow, Binom. Laboratoriya znaniy Publ., 2015. 220 p.
7. Tulenkova L.A. Personality-oriented approach in the formation of personality universal educational actions. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 2019, no. 5-1, pp. 15–19.
8. Sherayzina R.M., Aleksandrova N.V., Mednik E.A., Petrov I.O. 2.3. The problems of application of play-based technologies in the educational process of a school: possible solution. *Novye metody obucheniya i vospitaniya detey i podrostkov*. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019, pp. 152–163.
9. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-on-Don, Bulat Publ., 2000. 351 p.
10. Ilchenko O.A. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v raspredelennykh obrazovatelnykh sistemakh* [Personality-oriented education within the distributed educational systems]. Moscow, Sinergiya Publ., 2007. 457 p.
11. Klimenko I.S. *Ot tekhnologii 2S k tekhnologii 2D* [From 2C technology to 2D technology]. Saarbrücken, Palmarium Academic Publ., 2014. 284 p.
12. Osmolovskaya I.M., Ivanov E.O., Klarin M.V. *Didakticheskoe modelirovanie innovatsionnykh obrazovatelnykh praktik* [Didactic simulation of innovative educational practices]. Moscow, Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO Publ., 2019. 226 p.
13. Ishchenko A.N., Klimenko I.S. *Aktivnye metody obucheniya: praktikum po interaktivnym tekhnologiyam* [Active teaching methods: interactive technologies practicum]. Pyatigorsk, PF SKFU Publ., 2018. 172 p.
14. Matyash N.V. *Metody aktivnogo sotsialno-psikhologicheskogo obucheniya* [Methods of active social and psychological education]. Moscow, Academia Publ., 2019. 200 p.
15. Kirkpatrick D.L. *Chetyre stupenki k uspešnomu treningu: prakticheskoe rukovodstvo po otsenke effektivnosti obucheniya* [Four steps to a successful training: guidelines on learning efficiency assessment]. Moscow, Eych Ar Media Publ., 2008. 128 p.
16. Plaksina I.V. *Interaktivnye tekhnologii v obuchenii i vospitanii* [Interactive technologies in education and upbringing]. Vladimir, VIGU Publ., 2014. 163 p.
17. Klimenko I.S. *Upravlenie kachestvom podgotovki spetsialistov: teoriya i praktika* [Quality management of training specialists: theory and practice]. Kostanay, Kostanaypoligrafya Publ., 2010. 252 p.
18. Nikulin S.K., Poltavtsev G.A. *Soderzhanie nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva uchashchikhsya i metody obucheniya (sistemnyy podkhod)* [The content of scientific and technical creativity of the students and the methods of training (systems analysis)]. Moscow, MAI Publ., 2014. 680 p.
19. Sukiasyan A.M. 3.1. Synergy of educational technologies as the base for personality-oriented education. *Razvitie lichnosti uchashchegosya: novye podkhody i resheniya*. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019, pp. 189–199.
20. Klimenko I.S., Vishnevskaya N.G. The role of innovative technologies in decisions of educational quality management objectives. *Sovremennaya nauka i innovatsii*, 2017, no. 4, pp. 289–295.

PEDAGOGICAL SYNERGETICS AS A COMPONENT OF PERSON-CENTERED LEARNING IN A MODERN SCHOOL

© 2020

A.M. Sukiasyan, Executive Director

Private Educational Institution Secondary General School “Generation”, Volgograd (Russia)

Keywords: innovative educational technologies; designing through playing; synergy of interaction; social simulation through playing.

Abstract: The prospects of the development of a modern school are mainly determined by the peculiarities of educational technologies available to teachers. Orientation towards the development of a child’s personality requires of schools the transition to the technologies based on the integration of traditional and innovative methods of teaching. The relevance of the study in the sphere of pedagogical synergy carried out by the author is determined by the unconditional need of society in the formation of an open education system and the willingness of teaching communities to work in the format relevant to the challenges of modern society. The paper considers the issue of formation of new approaches to the person-centered education, proves the reasonability of integration of traditional educational technologies and methods of social simulation through playing, focuses on the synergy of the interaction of diverse methods, which ensures high results of the educational process and opens for practicing teachers the unique possibilities of self-fulfillment and self-improvement. The author carried out the study in several directions: a systems analysis of the concepts of a personality-oriented approach to teaching and upbringing; defining the role and place of innovative educational technologies within the system of modern education; identifying the essence of a synergistic approach to pedagogical activity, and identifying the features of modeling and designing of pedagogical activity based on the idea of self-organization. The author carried out sociological research aimed at identifying the attitude of the participants of the educational process to the application of new teaching methods. The study revealed a positive attitude of the educational process participants to the idea of integration of teaching methods of different classes.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ВУЗЕ С УЧАСТИЕМ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2020

Н.В. Янкина, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков
Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: национальный образовательный проект; межкультурное взаимодействие; организация внеаудиторных мероприятий; иностранные студенты; поликультурная среда вуза.

Аннотация: Статья посвящена одной из приоритетных задач современного российского высшего образования – обеспечению интеграции в международное образовательное пространство, главной характеристикой которого выступает поликультурность. В качестве способа формирования поликультурной среды университета предлагается организация и проведение межкультурных мероприятий с участием иностранных студентов. Цель исследования – изучить опыт организации межкультурных мероприятий с участием иностранных студентов и разработать практические рекомендации для организации данной работы в вузе. В ходе исследования описаны основные факторы, определяющие процесс организации и содержание мероприятий, направленных на повышение качества межкультурной коммуникации внутри вуза, формирование навыков взаимодействия в поликультурной группе, гармонизацию межэтнических эмоциональных отношений, воспитание толерантного и уважительного отношения к «чужой» культуре. Раскрыт потенциал подобных мероприятий для решения проблем, связанных с обучением и адаптацией иностранных студентов в новой образовательной среде. Эффективность предложенного способа формирования поликультурной среды вуза обосновывается с точки зрения решения задач профессионального обучения в современных условиях глобализации. Новизна работы заключается в определении основных тематических направлений и этапов организации и проведения внеаудиторных межкультурных мероприятий, определении роли педагога. Результаты исследования включают оценку динамики изменения межкультурных знаний и умений участников одного из межкультурных проектов. Для определения указанных изменений среди участников мероприятия до и после его реализации было проведено анкетирование с помощью авторского опросника, разработанного на основе «Опросника межкультурного развития» (IDI – Intercultural Development Inventory), позволившего выявить способность российских и иностранных студентов воспринимать культурные различия и изменять свою модель поведения в соответствии с ними.

ВВЕДЕНИЕ

На исходе второго десятилетия нового тысячелетия совершенно очевиден тот факт, что ранее разнонаправленные технологии и культуры объединились и создали то, что теперь называется глобальная среда. Насколько успешным будет взаимодействие ее членов – носителей разных культур и этнических групп, зависит от их ответственности и способности стать космополитами [1], преодолеть языковые и культурные барьеры [2]. Ведущая роль в развитии этих способностей принадлежит сфере образования, одной из приоритетных задач которого выступает овладение навыками межкультурной коммуникации [3]. Успешное решение этой задачи станет не просто гарантом гармоничных межличностных отношений в мире, но и одним из продуктивных способов противостояния экстремизму, насилию и конфликтам [4].

Учитывая современный контекст поликультурного мира, следует признать тот факт, что выпускникам вузов предстоит стать частью мирового рынка труда, поэтому высшие учебные заведения стремятся предоставить своим обучающимся возможности для получения образования по мировым стандартам. [5]. Более того, международные рейтинги при оценке деятельности университетов измеряют степень их интернационализации такими параметрами, как количество курсов на иностранных языках, количество привлекаемых к образовательному процессу иностранных специалистов, зарубежная публикационная активность, количество иностранных студентов в вузе и количество студентов

вуза, проходящих обучение за рубежом [6]. К настоящему времени ведущими российскими вузами накоплен значительный опыт в реализации программ академической мобильности студентов [7]. Однако интенсификация деятельности в этом направлении остается ведущей задачей для высших образовательных учреждений страны. Так, согласно Указу Президента РФ от 07.05.2018 № 204 в рамках реализации национального проекта в сфере образования до 2024 года российским вузам необходимо увеличить не менее чем в два раза количество обучающихся из числа иностранных граждан и обеспечить трудоустройство лучших из них в нашей стране. Реализация этой цели позволит не только превратить образование в одну из ведущих экспортно-образовательных отраслей российской экономики, поддержать национальный рынок труда, но и повлиять на формирование позитивного отношения к нашему государству за счет лояльных и симпатизирующих граждан за рубежом – выпускников российских вузов.

По данным Центра социологических исследований Министерства образования и науки Российской Федерации, в 2017/2018 учебном году общая численность иностранных граждан, обучавшихся по очной форме в российских вузах, составила 256,9 тыс. человек¹. Среди основных мер по увеличению этого показателя можно выделить повышение качества образовательных услуг,

¹ Экспорт российских образовательных услуг: статистический сборник. Вып. 9. М.: Центр социологических исследований, 2019. 536 с.

установление конкурентной стоимости обучения, привлечение ведущих отечественных и зарубежных специалистов, укрепление научно-исследовательской базы и поддержка инновационных исследований, расширение спектра образовательных программ и направлений, предоставление комфортных и безопасных условий для обучения и проживания [8]. Под последними подразумеваются не только оснащенные современным оборудованием учебные аудитории и лаборатории, функциональные студенческие городки с комфортабельными общежитиями и развитой инфраструктурой для проведения досуга, но и позитивно-ориентированная на иностранных студентов образовательная среда в вузе, а именно совокупность условий для формирования личности и возможностей для ее развития [9].

Поскольку образование является отражением социальных процессов в обществе, то естественно, что в условиях глобализации основной характеристикой образовательной среды выступает ее поликультурность. Поликультурную образовательную среду вуза следует понимать как комплекс условий, направленных на формирование готовности личности к эффективному межкультурному взаимодействию при сохранении национальной идентичности [10]. Она является компонентом общей среды жизнедеятельности вуза, обогащая его традиции, способствуя созданию благоприятного морального и эмоционального климата, культивируя доброжелательность и взаимную ответственность, формируя имидж, корпоративную культуру и образовательную политику учебного заведения [11].

С одной стороны, наличие поликультурной среды в вузе свидетельствует о сосуществовании и взаимодействии представителей разнообразных и равноценных культур и их представителей [12]. Она обеспечивает комфортные условия для интеллектуального, профессионального и нравственного развития личности иностранного студента с учетом его психологических особенностей, способностей и склонностей. С другой стороны, наличие и активное участие иностранных студентов в образовательном процессе и внеаудиторных мероприятиях вуза является одним из способов успешно формирования поликультурной среды.

Цель исследования – изучение опыта реализации межкультурных мероприятий с участием иностранных студентов, оценка потенциала таких мероприятий для формирования межкультурной компетентности и повышения уровня профессиональной подготовки студентов, а также разработка практических рекомендаций по организации данного направления внеаудиторной работы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Определяющие факторы

Рассмотрим более подробно некоторые факторы, определяющие процесс организации и реализации внеаудиторных межкультурных мероприятий. Прежде всего, это особенности юношеского возраста, который представляет собой один из самых важных жизненных этапов: происходит формирование и развитие общечеловеческих и нравственных ориентаций, активизируется потребность в духовном взрослении, продолжается познание себя и окружающего мира [13].

Другим фактором является культура, которая по сути своей нацелена на объединение людей, их гармонизацию, а не разъединение [14]. Изучаемые в ходе подготовки и демонстрируемые при проведении межкультурных мероприятий общие и «чужие» национально-культурные традиции и духовно-нравственные ценности обеспечивают получения нового знания, в том числе и о себе. И хотя изучение внутреннего мира является особенно трудным, именно оно позволяет понять, почему разные люди в схожих ситуациях и обстоятельствах по-разному воспринимают окружающее, по-разному оценивают целесообразность своих действий, по-разному относятся к мотивам действия людей [15].

Третий фактор – это формы межкультурных мероприятий (праздники, концерты, фестивали, конкурсы, лектории). Они предполагают проявление творческого начала студента, а любая коллективная творческая деятельность невозможна без толерантных отношений, культуры общения и умения принять точку зрения и позицию другого. Таким образом, в ходе организации и проведения межкультурных мероприятий происходит формирование не только межкультурной, но и социокультурной компетентности студентов, которая направлена на подготовку активных и всесторонне развитых членов общества, способных к адекватному взаимодействию с другими людьми, группой и коллективом [16].

Межкультурные мероприятия как инструмент адаптации иностранных студентов

Помимо того, что такие мероприятия обладают огромным просветительским, коммуникативным, воспитательным потенциалом, участие в них иностранных студентов является инструментом решения целого ряда проблем этой категории обучающихся. Во-первых, одной из основных трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты, является принятие иной культуры, ее традиций и ценностей, а также способность отличать ее от собственной, выявить намерения ее представителей и при этом суметь сохранить этническое своеобразие и индивидуальность.

Во-вторых, утрачивая привычные социальные связи, иностранные студенты могут испытывать чувство ненужности и неуверенности в отношениях с новыми людьми, что приводит к снижению уровня активности и успеваемости, нервным расстройствам и депрессиям. При этом избежать последних возможно, если постоянно повышать уровень эмоционального интеллекта, под которым понимается способность управлять своими и чужими эмоциями [17].

В-третьих, не имея достаточных межкультурных знаний и опыта межкультурного взаимодействия, иностранные студенты не способны преодолевать основные типы барьеров в межкультурном общении: стереотипы, предрассудки, невербальные и языковые барьеры [18].

Задача педагога-организатора межкультурных мероприятий заключается в том, чтобы эти барьеры стали важным стимулом в получении участниками мероприятия знаний о многообразии культур, об особенностях речевого и социального поведения, а также стимулировали дальнейшее совершенствование коммуникативных

умений и развитие способностей чувствовать и понимать «чужие» культуры [19].

Подготовительный этап мероприятия

При выборе тематики межкультурного мероприятия следует руководствоваться актуальными событиями как внутри вуза, так и за его пределами. Например, они могут быть приурочены к какой-либо памятной дате или национальному празднику (юбилей вуза или города, Новый год, День музыки, 75-летие Победы в Великой отечественной войне), посвящены яркому и значительному международному событию (Олимпийские игры, Международные молодежные фестивали и форумы), стать частью молодежных акций и проектов (День донора, Тотальный диктант). Организаторы мероприятия могут предложить выбранную тематику для обсуждения студентам, а затем, используя обратную связь, либо скорректировать ее, либо заменить на предложенную студентами, либо, в случае поддержки, перейти непосредственно к подготовке мероприятия. В зависимости от содержания и формы проведения мероприятия, участие студентов может быть как индивидуальным, так и групповым (если иностранные студенты недостаточно хорошо владеют русским языком или пока мало знакомы с новыми социальными реалиями).

Подготовку мероприятия можно условно разделить на несколько этапов: определение тематики, формы и сценария мероприятия; отбор участников мероприятия; разъяснение целей и задач участникам мероприятия; установление сроков выполнения; отбор источников информации, ее сбор, анализ, систематизация участниками мероприятия; подготовка и обсуждение формы и содержания с организаторами мероприятия и/или другими участниками; корректировка и дополнения; репетиция.

На всех подготовительных этапах организаторы мероприятия играют роль консультантов и ассистентов: обучают способам работы с информацией, корректируют с точки зрения норм русского языка выступления участников, обеспечивают необходимую техническую и организационную поддержку. В ходе непосредственного проведения межкультурного мероприятия необходимо придерживаться принципа культурного релятивизма, который означает признание равноправия культурных ценностей различных народов, рассмотрение каждой культуры как самостоятельной и полноценной, принципиальный отказ от этноцентризма и евроцентризма в теории и практической деятельности². Итогом проведенного мероприятия должно стать расширение межкультурных знаний, формирование национального самосознания и развитие навыков межкультурного взаимодействия.

Этап реализации

В качестве примера подобного мероприятия рассмотрим лекторий «По странам и континентам... с мультфильмами». Оно было приурочено к Международному дню защиты детей и состоялось в Оренбургском государственном университете 1 июня 2019 года. Выбор темы не случаен, так как детство – это пора, ко-

торую переживает любой человек. И как бы по-разному оно ни проходило, есть то, что было в детстве любого человека, – это любимые книги, любимые игрушки и любимые мультфильмы. Мероприятие представляло собой виртуальное путешествие по странам и континентам с помощью мультфильмов из детства иностранных студентов университета: «Ленивая Ури» (Армения), «Мудрость и богатство» (Казахстан), «Солнце и луна» (Корея), «Крылатый ослик» (Туркменистан), «Лев и мышь» (Индонезия). В основу их сюжетов легли народные сказки, легенды и басни. Знакомство с героями мультипликационных историй позволило узнать что-то новое о каждой из стран и о национальных особенностях воспитания детей. Вместе с тем в каждом из отрывков освещены такие универсальные ценности, как добро, порядочность, почитание старших, забота, понимание и сострадание. Таким образом, акцентирование внимания студентов на этих универсальных ценностях стало залогом дружбы, уважения и взаимопомощи между участниками мероприятия, какой бы культуре и национальности они ни принадлежали.

Оценка уровня готовности к межкультурному взаимодействию

Для оценки уровня готовности участников мероприятия к межкультурному взаимодействию был использован адаптированный автором «Опросник межкультурного развития» (Intercultural Development Inventory) М. Беннетта и М. Хаммера [20]. Широко используемый в практике межкультурной коммуникации, он позволяет определить уровень межкультурных знаний, национального самосознания и навыков межкультурной коммуникации, главной задачей которой является понимание процесса общения людей с разными жизненными взглядами и помощь в совершенствовании навыков для успешности этого процесса.

Проведенное до и после мероприятия анкетирование зафиксировало незначительную положительную динамику: до начала проекта лишь 37 % студентов проявили знания и готовность действовать в соответствии с ними в ситуациях, когда модель поведения и мнения окружающих отличаются от их собственных. После подготовительного этапа и этапа реализации проекта количество таких студентов увеличилось до 59 %. Относительно низкий показатель в конце эксперимента свидетельствует о необходимости придания системного и обязательного характера деятельности, направленной на формирование поликультурности образовательной среды в вузе.

ВЫВОДЫ

Внедрение в образовательный процесс вуза межкультурного взаимодействия в форме межкультурных внеаудиторных мероприятий способствует формированию поликультурной образовательной среды в вузе: студенты проявляют активную позицию субъектов педагогического процесса, направленного на развитие взаимодействия с носителями иной культуры. Положительная динамика изменений межкультурных знаний и навыков студентов свидетельствует о качественном изменении общего уровня профессиональной подготовки.

² Культурный релятивизм // Большая российская энциклопедия: электронная версия. URL: <https://bigenc.ru/ethnology/text/2121249>.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Akkari A., Maleq K. Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World // *Global Citizenship Education*. Springer: Swiss National Science Foundation, 2020. P. 3–13.
2. Ter-Minasova S. Challenges of intercultural communication: A view from Russia // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2017. № 4. С. 9–19.
3. Михалева О.В., Морозов А.В. Формирование поликультурной личности студента – будущего бакалавра-лингвиста // *Языковое сознание в аспекте межкультурной коммуникации*. Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2018. С. 92–98.
4. King E.W. Educating for peace in a global society // *Intercultural Education*. 2020. Vol. 31. № 4. P. 493–498.
5. Adam M. World climate demands global learning for all // *The Education Digest*. 2003. № 69. P. 25–30.
6. Rust V., Kim S. Globalization and global university rankings // *Second International Handbook on Globalization, Education and policy Research*. Springer: Springer Science and Business Media, 2015. P. 167–180.
7. Соколова М.М., Соколова А.М., Калита В.В. Иностранные студенты в межкультурном пространстве вуза // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика*. 2017. Т. 10. № 4. С. 425–440.
8. Вашурина Е.В., Вершинина О.А., Газиева Ч.Ф., Евдокимова Я.Ш., Крылов А.А., Мухамедиева С.А., Павлова О.В., Хайдаров Ф.А. Привлечение иностранных студентов в российские университеты. Практическое руководство. Екатеринбург: Урал. ун-т, 2016. 234 с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 366 с.
10. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. С. 224–237.
11. Ярычев Н.У. Поликультурная образовательная среда как элемент формирования толерантности студента // *Педагогика высшей школы*. 2016. № 1. С. 30–33.
12. Викулина М.А., Пугачева Е.А. Поликультурная среда вуза и формирование толерантности студентов. Набережные Челны: НФ ГОУ ВПО ИГЛУ, 2007. 146 с.
13. Dyussenbayev A. Age Periods of Human life // *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2017. № 4. P. 258–263.
14. Лихачева Л.С., Морозова А.П. Этнокультурный фестиваль как активная форма межкультурного взаимодействия в поликультурном обществе // *Человек в мире культуры*. 2016. № 3. С. 13–19.
15. Садовничий В.А. Знание и мудрость в глобализующемся мире // *Вопросы философии*. 2006. № 2. С. 3–15.
16. Кустов Ю.А., Лившиц Ю.А. Системный подход к повышению качества подготовки специалистов // *Профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве физической культуры*. Тольятти: ТГУ, 2019. С. 88–96.
17. Gebregergis W.T., Huang F., Hong J. The impact of emotional intelligence on depression among international students studying in China: the mediating effect of acculturative stress // *International Journal of Intercultural Relations*. 2020. Vol. 79. P. 82–93.
18. Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в межкультурной коммуникации // *Обсерватория и культуры*. 2008. № 2. С. 26–32.
19. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации. Екатеринбург: Урал. ун-т, 2015. 124 с.
20. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity // *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. № 27. P. 421–443.

REFERENCES

1. Akkari A., Maleq K. Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. *Global Citizenship Education*. Springer, Swiss National Science Foundation Publ., 2020, pp. 3–13.
2. Ter-Minasova S. Challenges of intercultural communication: A view from Russia. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2017, no. 4, pp. 9–19.
3. Mikhaleva O.V., Morozov A.V. Formation of a multicultural personality of a student – a future bachelor-linguist. *Yazykovoe soznanie v aspekte mezhkulturnoy kommunikatsii*. Astana, ENU im. L.N. Gumileva Publ., 2018, pp. 92–98.
4. King E.W. Educating for peace in a global society. *Intercultural Education*, 2020, vol. 31, no. 4, pp. 493–498.
5. Adam M. World climate demands global learning for all. *The Education Digest*, 2003, no. 69, pp. 25–30.
6. Rust V., Kim S. Globalization and global university rankings. *Second International Handbook on Globalization, Education and policy Research*. Springer, Springer Science and Business Media Publ., 2015, pp. 167–180.
7. Sokolova M.M., Sokolova A.M., Kalita V.V. Foreign students in cross-cultural space of the university. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2017, vol. 10, no. 4, pp. 425–440.
8. Vashurina E.V., Vershinina O.A., Gazieva Ch.F., Evdokimova Ya.Sh., Krylov A.A., Mukhamedieva S.A., Pavlova O.V., Khaydarov F.A. *Privlechenie inostrannykh studentov v rossiyskie universitety. Prakticheskoe rukovodstvo* [Attracting international students to Russian universities. Practical manual]. Ekaterinburg, Ural. un-t Publ., 2016. 234 p.
9. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment from modeling to project]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 336 p.
10. Bashmakova N.I., Ryzhova N.I. Policultural educational environment: genesis and concept definition. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 2, pp. 224–237.
11. Yarychev N.U. Multicultural educational environment as an element of students' tolerance formation. *Pedagogika vysshey shkoly*, 2016, no. 1, pp. 30–33.
12. Vikulina M.A., Pugacheva E.A. *Polikulturnaya sreda vuza i formirovanie tolerantnosti studentov* [Multicultural

- environment and students' tolerance development]. Naberezhnye Chelny, NF GOU VPO NGLU Publ., 2007. 146 p.
13. Dyussenbayev A. Age Periods of Human life. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2017, no. 4, pp. 258–263.
 14. Likhacheva L.S., Morozova A.P. Ethnocultural festival as an active form of intercultural interaction in polycultural society. *Chelovek v mire kultury*, 2016, no. 3, pp. 13–19.
 15. Sadovnichiy V.A. Knowledge and wisdom in the global world. *Voprosy filosofii*, 2006, no. 2, pp. 3–15.
 16. Kustov Yu.A., Livshits Yu.A. A systematic approach to improving the quality of professional training. *Professionalno-lichnostnoe razvitie studentov v obrazovatel'nom prostranstve fizicheskoy kultury*. Tolyatti, TGU Publ., 2019, pp. 88–96.
 17. Gebregergis W.T., Huang F., Hong J. The impact of emotional intelligence on depression among international students studying in China: the mediating effect of acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 2020, Vol. 79, pp. 82–93.
 18. Sadokhin A.P. Intercultural obstacles and the ways of overcoming them in the process of communication. *Observatoriya i kultury*, 2008, no. 2, pp. 26–32.
 19. Guzikova M.O., Fofanova P.Yu. *Osnovy teorii mezhkulturnoy kommunikatsii* [Basics of intercultural communication theory]. Ekaterinburg, Ural. un-t Publ., 2015. 124 p.
 20. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, no. 27, pp. 421–443.

ORGANIZING AND STAGING EXTRACURRICULAR CROSS-CULTURAL EVENTS AT A UNIVERSITY WITH THE PARTICIPATION OF INTERNATIONAL STUDENTS AS A WAY TO CREATE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2020

N.V. Yankina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Foreign Languages
Orenburg State University, Orenburg (Russia)

Keywords: national educational project; cross-cultural interaction; organizing extracurricular event; international students; multicultural environment of a university.

Abstract: The paper studies one of the priority challenges for the modern Russian higher education system – to integrate into the international educational environment, the main characteristic of which is multiculturalism. One of the ways to create a multicultural environment in a university is to organize and stage cross-cultural events with the participation of international students. The analysis of scientific and reference literature demonstrates that the problem needs more detailed and thorough research at the level of a regional university. The purpose of the research is to study the experience on how to organize cross-cultural events with the participation of international students and develop practical recommendations on how to arrange these activities at a university. The study describes the main prerequisites for organizing events aimed at improving the quality of intercultural communication within a university, acquiring social skills to interact in a multicultural group, harmonizing inter-ethnic emotional relations, developing tolerance and respect to “an alien” culture. The study also reveals the potential of such events to solve problems related to the training and adaptation of international students in a new educational environment. The novelty of the research lies in defining the main thematic areas and stages of organizing and staging extracurricular cross-cultural events, describing the mission of a teacher. The results of the study present the assessment of the positive dynamics of changes in cross-cultural knowledge and skills of the participants in one of the cross-cultural projects. To determine these changes among the participants of the event before and after its staging, a survey was conducted using the author's questionnaire designed based on the Intercultural Development Inventory. It allowed identifying the ability of Russian and international students to perceive cultural differences and change their behavior model in accordance with them.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СОДЕРЖАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА У ВЗРОСЛЫХ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

© 2020

Т.Н. Адеева, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии
И.В. Тихонова, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Костромской государственной университет, Кострома (Россия)

Ключевые слова: внутренняя картина дефекта; ВКД; люди с интеллектуальными нарушениями; Я-концепция взрослых с нарушениями интеллекта.

Аннотация: Внутренняя картина дефекта (ВКД) является компонентом Я-концепции и оказывает влияние на способ и эффективность социальной адаптации человека. Цель исследования – определение специфики содержания внутренней картины дефекта у взрослых с нарушениями интеллекта (ментальными нарушениями). Использованы следующие методы исследования: модифицированная методика «Расскажи о себе» А.М. Щетининой (2000), методика «Социальный атом» Я. Морено (2001), беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адеевой (2018), методика изучения представлений личности о себе на основе метода семантического дифференциала (Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова, С. Хазова, 2019). Выборку исследования составили 22 человека, средний возраст – 23 года. Результаты исследования выявили противоречия и недостаточность (трудности) формирования Я-концепции и внутренней картины дефекта людей с ментальными нарушениями. С одной стороны, Я-концепция характеризуется стабильностью, отсутствием противоречий. Большинство респондентов оценивают свои физические, личностные качества высоко, говорят о наличии у себя бытовых жизненных навыков, не хотят что-либо менять в жизни. Внутренняя картина дефекта имеет противоречия. Респонденты говорят о хорошем физическом состоянии, довольны своей внешностью (физический компонент). Респонденты отмечают, что отличаются от окружающих людей характером, особенностями внешности, умениями. Примерно 25 % респондентов отрицают наличие у себя расстройств. Однако около 70 % респондентов указывают на трудности в обучении и выполнении некоторых бытовых действий. Знания о своем состоянии, его причине, ограничениях отсутствуют у большинства респондентов (когнитивный компонент). В то же время около 30 % респондентов недовольны своим здоровьем, хотят его улучшить. Респонденты имеют значительные трудности в социальном взаимодействии. Они испытывают тревожность в ситуации общения с незнакомыми людьми, при посещении магазинов, государственных учреждений, при передвижении по городу. Система социальных связей респондентов включает 2–3 человека. Значимое место в системе социальных связей занимают родители.

ВВЕДЕНИЕ

Пересмотр российским обществом отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), признание их права на полноценную жизнь с максимально возможной реализацией привели к пониманию необходимости изучения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья, ресурсов их личностного и социального развития. Взрослые люди с нарушениями интеллектуального развития являются той социальной группой, которая нуждается в пристальном общественном и научном внимании из-за стойких трудностей в социальном функционировании, повышенных потребностей в сопровождении даже во взрослом возрасте. Между тем область специальной психологии и педагогики, посвященная изучению взрослых людей с ОВЗ, и взрослых с нарушениями интеллекта в частности, на настоящий момент в России является недостаточно разработанной.

Кроме того, важно отметить, что знания и представления человека о своем состоянии, преломляясь в его сознании, могут способствовать или препятствовать активности личности, влиять на специфику социальной адаптации. Вследствие этого возникла необходимость изучения внутренней картины дефекта (ВКД) и ее роли в развитии личности людей с различными вариантами дизонтогенеза. Необходимо отметить, что в отношении

людей с интеллектуальными нарушениями проблема адаптации и социальной активности имеет особую актуальность вследствие структуры дефекта.

Изучение психических особенностей взрослых людей с ментальными нарушениями актуально в контексте их адаптации и социализации. Изучая процесс социальной реадaptации молодых инвалидов с умственной отсталостью, исследователи подчеркивают значимость объективных и средовых факторов, но не меньшее значение имеют и субъективные факторы [1; 2]. Среди них центральным звеном являются личностные и интеллектуальные особенности человека, самосознание, без которых невозможно осознанное усвоение социального опыта [3; 4]. В ряде исследований подчеркивается, что в сфере услуг для инвалидов, реабилитации, образования и психологии растет осознание необходимости поощрять самоопределение и самопонимание лиц с умственной отсталостью и нарушениями развития, что позволит получить более высокое качество их жизни [5; 6]. Многие авторы говорят о самосознании как регуляторе социального поведения, позволяющем формировать социальную ориентировку и адаптацию [7; 8]. Таким образом, мы можем говорить о научном и практическом значении изучения самосознания и самопредставлений взрослых с нарушениями интеллекта.

Анализ имеющихся исследований показывает, что в большей степени изучены аспекты Я-концепции,

самосознания и самооценки детей и подростков с нарушениями интеллекта. Отечественные и зарубежные ученые часто единодушны в характеристиках самосознания детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью. Утверждается возрастная несформированность самоидентификации, недостаточность когнитивного компонента Я-концепции, тенденция к неадекватности самооценки в сторону ее завышения, отсутствие гармоничных реакций на успех и неудачу, неспособность к оценке собственных поступков, подчиняемость мнению других, внушаемость, редуцированность ценностных основ самосознания [9].

Исследования, посвященные процессу развития представлений о «Я», отмечают динамические изменения в процессе формирования Я-концепции лиц с умственной отсталостью. Констатируется, что к старшему школьному возрасту образ «Я», самооценка, реакции на успех и успех, поведение в доступных и важных для подростка видах деятельности становятся более адекватными, реалистичными по сравнению с младшими школьниками [10]. Выявлена положительная динамика в развитии содержания структурных компонентов: «Я-реального», «Я-социального», «Я-идеального» и «Я-антиидеального». К юношескому возрасту наблюдается повышение уровня адекватности самооценки, что связано с активизацией механизмов рефлексии и учета как внешней оценки, так и своей собственной при формировании самоотношения [11].

Научные исследования, посвященные изучению образа «Я», самосознания взрослых людей с интеллектуальными ограничениями присутствуют в большем количестве в зарубежной психологии и отличаются некоторой противоречивостью в характеристике уровня самоотношения. В некоторых работах указывается на значительно более низкие показатели по самооценке людей с умственными недостатками, но высокие по психопатологическим симптомам, кроме соматизации [12]. В других исследованиях подчеркивается низкая способность к самопознанию, завышенный уровень самооценки. Молодые люди с нарушениями интеллекта демонстрируют недостаточность саморегуляции, социальную желательность ответов при оценке собственной личности [13]. Выявлено, что респонденты с нарушениями интеллекта, которые сообщали о низкой самооценке, также отмечали и высокий уровень депрессии, а у пациентов с легкой умственной отсталостью чаще наблюдался гнев, чем у пациентов с тяжелой/умеренной отсталостью [14].

В то же время при анализе зарубежных исследований мы находим данные о наличии более высокой общей Я-концепции у респондентов с интеллектуальными нарушениями, чем в контрольной группе людей без инвалидности. Исследования содержательных характеристик Я-концепции и самопредставлений показывают, что для взрослых людей с нарушениями интеллекта семейное «Я», социальное «Я», достижения в образовательном учреждении и на работе были наиболее значимыми составляющими Я-концепции, определяющими ее [15].

По мнению некоторых авторов, наличие оптимистичного самоотношения у молодых людей с легкими нарушениями интеллекта представляет собой защитный механизм, скрывающий мрачную, депрессивную реальную Я-концепцию. Исследователи также предприняли

попытку качественного описания Я-концепции людей с умственной отсталостью. Они характеризуют ее паттерны как когнитивно дефицитные, отличающиеся лабильными аффектами и недостатками мотивации. Им присуща незрелость, слабая инициатива в преодолении трудностей, переоценка компетентности, нереалистичная самооценка, переоценка своих способностей и умений, причудливость восприятия других «Я», низкое самосознание. Самохарактеристики, продуцируемые лицами с недостатками интеллекта, ограничены, неоднозначны, противоречивы. Недостаток выбора самохарактеристик отражает не только их ограниченный словарный запас, но и слабое функционирование концептуального мышления, а также их плохую память. Содержательные четыре оси Я-концепции: когнитивная, поведенческая, аффективно-мотивационная, морально-аксиологическая – слабо развиты у лиц с умственной отсталостью, что приводит к специфическому, легко распознаваемому паттерну Я-концепции [16].

Феномен внутренней картины дефекта представлен в небольшом количестве современных исследований, где респондентами выступали люди с сенсорными нарушениями. Показана взаимосвязь параметров ВКД, личностных черт, мотивации личности. Определена роль внутренней картины дефекта в выборе стилей поведения [17; 18].

Теоретический анализ показывает, что внутренняя картина дефекта людей с интеллектуальными нарушениями преимущественно изучалась опосредованно через исследования личностных особенностей, самосознания, Я-концепции. Посредством анализа компонентов данных структур определяется специфика отношения не только к себе, но и к своему нарушению.

Цель исследования – определение специфики содержания внутренней картины дефекта у взрослых с нарушениями интеллекта (ментальными нарушениями). Предполагается соотнесение содержания компонентов внутренней картины дефекта и Я-концепции.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборку исследования составили 22 человека с нарушениями интеллекта (легкая степень снижения интеллекта). Средний возраст – 23 года. Возрастной диапазон – 18–27 лет. Исследование проводилось индивидуально.

Методы исследования: методика «Расскажи о себе» А.М. Щетининой, направленная на изучение специфики Я-концепции [19], методика «Социальный атом» Я. Морено [20], методика изучения представлений личности о себе на основе метода семантического дифференциала [21], методика «Карта наблюдений Стотта» [22]. С целью диагностики компонентов ВКД разработана частично структурированная психодиагностическая беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адеевой. Содержание беседы содержит 5 групп вопросов, каждая из которых соответствует определенному компоненту ВКД. Вопросы, связанные с сенситивным компонентом, направлены на выяснение наличия/отсутствия у человека ощущений, связанных с наличием дефекта в повседневной жизни, при выполнении каких-либо видов деятельности. Данный компонент в большей мере представлен при дефицитном варианте дизонтогенеза.

Вопросы, связанные с физическим компонентом, направлены на выяснение представлений человека о своих физических возможностях, об ограничениях в различных видах деятельности, обусловленных наличием дефекта. Вопросы, связанные с эмоциональным компонентом, направлены на определение самооценки, отношения к имеющимся ограничениям, трудностям жизнедеятельности. Блок «Когнитивный компонент» содержит вопросы, связанные с знаниями человека о своем состоянии, о трудностях выполнения какой-либо деятельности, о причинах нарушения, вариантах компенсации. Вопросы, направленные связанные с мотивационным компонентом, направлены на определение системы мотивов, выявление перестройки мотивов в связи с дефектом. Вопросы сформулированы с учетом возраста респондентов и структуры дефекта. Схема анализа результатов беседы позволяет получить как количественные, так и качественные данные. Выделены смысловые единицы анализа ответов в каждой группе вопросов. Ответы респондентов были подвергнуты процедуре контент-анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Выявлены следующие особенности Я-концепции. В традиционном понимании практически у 90 % (20 чел.) респондентов преобладает высокий уровень самооценки, самооценки, поскольку только 10 % (2 чел.) назвали свои отрицательные черты характера («злой могу быть», «не слушаю других») и указали, что в отношениях с окружающими людьми могут «быть разными», «не всегда хорошими». В большинстве ответов по методике «Раскажи о себе» А.М. Щетининой [19] респонденты указывают на положительные черты характера, внешности, хорошее физическое состояние, хорошие взаимоотношения с окружающими, владение трудовыми навыками, удовлетворенность положением в семье (таблица 1).

Все респонденты идентифицируют себя по полу, называют внешние и деятельностные отличия между мужчинами и женщинами. Например, «у мужчин волосы короткие, они бреются», «мужчины пилят дрова, косят траву, носят сумки, работают шофером, летчиком». При характеристике себя, своих умений, описании своих отношений в семье, характеристике общения

с друзьями ответы респондентов стереотипны, одинаковы. Большинство ответов являются социально желательными. Затруднения у респондентов вызывает определение параметров характеристик (красоты, силы, ловкости, своей роли в семье).

Далее были изучены особенности внутренней картины дефекта. Под внутренней картиной дефекта мы понимаем сложное интегративное внутриличностное образование людей с ограниченными возможностями здоровья, включающее в себя комплекс физических ощущений, эмоциональных состояний и переживаний, систему знаний о причинах своего нарушения и возможностях его изменения, представления о самореализации и оценку жизненной перспективы. В соответствии с этим в структуре внутренней картины дефекта нами выделены сензитивный, физический, эмоциональный, когнитивный и мотивационный компоненты [23]. При изучении содержания компонентов внутренней картины дефекта использована беседа «Изучение внутренней картины дефекта», получены следующие результаты (таблица 2). Практически 95 % (21 чел.) опрошенных отмечают хорошее самочувствие (сензитивный компонент). Только 22 % (5 чел.) отмечают усталость при физических нагрузках, а 54 % (12 чел.) указывают на утомляемость при интеллектуальных нагрузках. Характеризуют себя как сильных и выносливых 86 % (19 чел.) респондентов. Когнитивный компонент имеет особенности. Около 25 % (6 чел.) респондентов не признают наличие особенностей развития. В то же время 41 % (9 чел.) опрошенных отмечают, что «узнали о своем состоянии от других». Данные ответы, вероятно, указывают на сложность самостоятельного анализа информации о собственных возможностях, способностях путем социального сопоставления, интерпретации имеющейся информации. Около 70 % (15 чел.) респондентов указывают на трудности в обучении, повседневной работе, определяют как трудные виды деятельности «решение задач», «готовить еду», «рисовать», «пилить», «столярное дело». Респонденты затрудняются в определении своих возможностей: «где бы могли работать, что могли бы делать»? Только 10 % (2 чел.) назвали конкретный вид деятельности: «хочу отремонтировать обувь», «хочу готовить». Около 30 % (7 чел.) респондентов указывают на недовольство состоянием здоровья, но не поясняют проблему.

Таблица 1. Варианты оценки собственных качеств респондентами

Характеристика	Вариант ответа	Частота ответа, %
Оценка внешности	Красивый	95
Оценка физических качеств	Сильный, ловкий	73
Оценка качеств характера	Помогаю всем.	50
	Вежливый, делаю добрые дела	27
Я в своей семье	Хороший, добрый, помогаю	82
Владение навыками	Умею мыть посуду, прибираться	41
Желание что-то изменить в себе	Не хочу	36

Таблица 2. Содержание эмоционального компонента внутренней картины дефекта

Характеристика	Вариант ответа	Частота ответа, %
Положительные личностные характеристики отличий	Хороший, умный, добрый, вежливый, веселый	41
Деятельностные характеристики отличий	Читаю, помогаю, боксом занимаюсь, поведением	23
Нравится в себе	Добрый, искренний, отзывчивый	32
	Внешность	27
	Умения	18
Не нравится в себе	Плохое настроение	14
	Черты характера	14
	Здоровье	30
	Нет таких качеств	41

Называют свои отличия от других 64 % (14 чел.) респондентов. Ответы преимущественно содержат деятельностные или положительные личностные характеристики. Респонденты отмечают свои качества, которые нравятся или не нравятся. Данные таблицы 2 показывают, что характеристика своих особенностей не имеет связи с наличием нарушения развития.

Содержание мотивационного компонента также не имеет специфики, связанной с наличием дефекта, сформированностью представлений о дефекте. Никто из респондентов не высказал желания изменить физические или личностные качества. Практически 90 % (20 чел.) опрошенных довольны своим хобби (спорт, музыка), 27 % (6 чел.) не высказывают желания научиться чему-то еще. Большинство респондентов формулируют желание для себя – 86 % (19 чел.). Преобладают материальные желания: «деньги, сладости, поездка на море, поездка в Москву». Но есть и желания, связанные с отношениями: «чтобы с друзьями общаться», «чтобы парень любил», «любви и счастья». Около 30 % (7 чел.) респондентов формулируют желание для других: «чтобы мама жила вечно», «мир на земле», «машинку для брата». В целом, видим, что у респондентов присутствуют слабые представления о специфике своего состояния, превалирует положительная оценка состояния, качеств личности, взаимодействия.

Однако при использовании методики изучения представлений личности о себе на основе метода семантического дифференциала [21] было установлено, что большинство респондентов испытывают трудности в социальном взаимодействии. Около 64 % (14 чел.) опрошенных ответили, что испытывают тревожность, неуверенность, страх в ситуации выстраивания социальных контактов. Наиболее часто назвали следующие ситуации, вызывающие напряжение: «разговор с незнакомым человеком», «необходимость выйти в город одному», «необходимость остаться одному». Около 20 % (4 чел.) респондентов отметили, что их «часто обижают». Эти данные совпадают с результатами, полученными в ходе экспертной оценки особенностей социально-психологической адаптации респондентов (с ис-

пользованием методики «Карта наблюдений Стотта» [22]). С точки зрения экспертов, наиболее явно проявляются такие особенности поведения, как «недоверие, напряжение по отношению к новым людям», «трудности взаимодействия в новой ситуации», а также наличие симптомов, связанных с изменениями настроения, астенизацией. В роли экспертов выступали специалисты ОГКУ «Романовский реабилитационный центр инвалидов Костромской области», работающие с данной группой респондентов.

Система социальных связей респондентов представлена в основном семьей. У 45 % (10 чел.) опрошенных значимое место в системе социальных связей занимают родители (чаще мама). Кроме того, 64 % (14 чел.) респондентов включили в свою социальную сеть в среднем по 2–4 человека. Необходимо отметить, что респонденты данной группы объединены клубной деятельностью. Наличие дружеских связей обусловлено возможностью совместной деятельности в спортивных, туристических и других мероприятиях.

ВЫВОДЫ

Я-концепция взрослых с нарушениями интеллекта недостаточно дифференцирована, ее компоненты слабо наполнены. Содержание Я-концепции имеет преимущественно социально одобряемые характеристики.

Внутренняя картина дефекта слабо представлена в сознании респондентов. Специфика дефекта отчасти проявлена в когнитивном компоненте, другие компоненты ВКД не отражают особенностей, связанных с наличием нарушения.

Респонденты испытывают трудности в социальном взаимодействии. Система социальных связей обеднена, значимое место занимают родители.

Дефицитарность Я-концепции и внутренней картины дефекта связана с наличием симптомов изменения настроения, астенизацией, тревожностью в ситуациях социального взаимодействия.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00768А.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Плохова И.А. Социальная реадaptация молодых инвалидов с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 726–732.
2. O'Connor C., Kadianaki I., Maunder M., McNicholas F. How does psychiatric diagnosis affect young people's self-concept and social identity? A systematic review and synthesis of the qualitative literature // *Social Science & Medicine*. 2018. Vol. 212. P. 94–119.
3. Nader-Grosbois N. Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability // *Research in Developmental Disabilities*. 2014. Vol. 35. № 6. P. 1334–1348.
4. Кузьмина Т.И. Оценка личностного адаптационного потенциала лиц с легкой степенью умственной отсталости // *Специальное образование*. 2020. № 1. С. 53–68.
5. Нагорная Л.А., Нагорный Н.Н. Коррекция Я-образа студентов с ограниченными возможностями здоровья как одно из направлений оптимизации инклюзивного образования в российской высшей школе // *Наука и образование: новое время*. 2017. № 6. С. 412–421.
6. Кацера А.А. К вопросу о развитии аффективно-оценочного компонента Я-концепции студентов с ОВЗ // *Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология*. 2019. № 4. С. 107–110.
7. Колесникова Г.Ю. Специфика «Я-концепции» молодежи с нарушениями двигательной сферы различного генеза // *Ученые заметки ТОГУ*. 2017. Т. 8. № 2. С. 179–183.
8. Gaumer Erickson A.S., Noonan P.M., Zheng C., Brusow J.A. The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities // *Research in Developmental Disabilities*. 2015. Vol. 36. P. 45–54.
9. Huck S., Kemp C., Carter M. Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings // *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*. 2010. Vol. 35. № 3. P. 141–154.
10. Роговенко Т.Н. Особенности самосознания учащихся младших и старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. 2013. Т. 3. С. 1356–1360.
11. Кузьмина Т.И. Изучение самосознания в контексте специальной психологии личности // *Известия Саратовского университета. Новая Серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2015. Т. 4. № 4. С. 310–314.
12. Garaigordobil M., Pérez J.I. Self-Concept, Self-Esteem and Psychopathological Symptoms in Persons with Intellectual Disability // *Spanish Journal of Psychology*. 2007. Vol. 10. № 1. P. 141–150.
13. Varsamis P., Agaliotis I. Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support // *Research in Developmental Disabilities*. 2011. Vol. 32. № 5. P. 1548–1555.
14. Benson B.A., Ivins J. Anger, depression and self-concept in adults with mental retardation // *Journal of Intellectual Disabilities Research*. 1992. Vol. 36. № 2. P. 169–175.
15. Li E.P.-Y., Tam A.S.-F., Man D.W.-K. Exploring the self-concepts of persons with intellectual disabilities // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2006. Vol. 10. № 1. P. 19–34.
16. Popovicia D.V., Buic-Belciu C. Self-Concept Pattern in Adolescent Students with Intellectual Disability // *Psiworld*. 2012. 2013. Vol. 78. P. 516–520.
17. Гайдукевич Е.А. Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП // *Вестник психофизиологии*. 2018. № 2. С. 45–50.
18. Чебарыкова С.В. Личность в условиях дизонтогенеза: внутренняя картина дефекта. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. 140 с.
19. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
20. Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2004. 118 с.
21. Кожевникова О.В., Вьюжанина С.А. Психосемантика. Метод семантического дифференциала. Ижевск: УдГУ, 2016. 118 с.
22. Диагностический портфель для определения уровня готовности ребенка к переходу в замещающую семью / под ред. О.В. Иониной. Тула: Региональный центр «Развитие», 2019. 39 с.
23. Adeeva T., Tikhonova I., Khazova S. Variants of Inward Disorder Pattern and Self-Awareness Features Among Elementary School Children with Different Dysontogenesis Forms // *Social welfare interdisciplinary approach*. 2019. Vol. 9. № 1. P. 120–130.

REFERENCES

1. Plokhova I.A. The Social readaptation of young disabled people with mental retardation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 726–732.
2. O'Connor C., Kadianaki I., Maunder M., McNicholas F. How does psychiatric diagnosis affect young people's self-concept and social identity? A systematic review and synthesis of the qualitative literature. *Social Science & Medicine*, 2018, vol. 212, pp. 94–119.
3. Nader-Grosbois N. Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 2014, vol. 35, no. 6, pp. 1334–1348.
4. Kuzmina T.I. Assessment of personal adaptation potential of persons with mild intellectual disability. *Spetsialnoe obrazovanie*, 2020, no. 1, pp. 53–68.
5. Nagornaya L.A., Nagornyy N.N. Correction of Self-image of students with disabilities as one of the directions of optimization of inclusive education in the Russian higher school. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*, 2017, no. 6, pp. 412–421.
6. Katsero A.A. To the question of development of effectively-assessing component of I-concept of students with HIA. *Vestnik Donetskogo natsionalnogo universiteta. Seriya D: Filologiya i psikhologiya*, 2019, no. 4, pp. 107–110.
7. Kolesnikova G.Yu. Specifics of "Self-conception" of youth with violations of the motive sphere of various genesis. *Uchenye zametki TOGU*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 179–183.
8. Gaumer Erickson A.S., Noonan P.M., Zheng C., Brusow J.A. The relationship between self-determination

- and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 2015, vol. 36, pp. 45–54.
9. Huck S., Kemp C., Carter M. Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 2010, vol. 35, no. 3, pp. 141–154.
 10. Rogovenko T.N. Features of self-awareness of students of Junior and senior classes of special (correctional) schools of the VIII type. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2013, vol. 3, pp. 1356–1360.
 11. Kuzmina T.I. Study of identity in the context of the special personality psychology. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya Seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 310–314.
 12. Garaigordobil M., Pérez J.I. Self-Concept, Self-Esteem and Psychopathological Symptoms in Persons with Intellectual Disability. *Spanish Journal of Psychology*, 2007, vol. 10, no. 1, pp. 141–150.
 13. Varsamis P., Agalotis I. Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in Developmental Disabilities*, 2011, vol. 32, no. 5, pp. 1548–1555.
 14. Benson B.A., Ivins J. Anger, depression and self-concept in adults with mental retardation. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 1992, vol. 36, no. 2, pp. 169–175.
 15. Li E.P.-Y., Tam A.S.-F., Man D.W.-K. Exploring the self-concepts of persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2006, vol. 10, no. 1, pp. 19–34.
 16. Popovicia D.V., Buic-Belciua C. Self-Concept Pattern in Adolescent Students with Intellectual Disability. *Psiworld* 2012, 2013, vol. 78, pp. 516–520.
 17. Gaydukevich E.A. The specificity of the internal picture of a defect of adolescents with cerebral palsy. *Vestnik psikhofiziologii*, 2018, no. 2, pp. 45–50.
 18. Chebarykova S.V. *Lichnost v usloviyakh dizontogeneza: vnutrennyaya kartina defekta* [An individual in conditions of dysontogenesis: internal disorder pattern]. Khabarovsk, Tikhookeanskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2017. 140 p.
 19. Shchetinina A.M. *Diagnostika sotsialnogo razvitiya rebenka* [Diagnostics of the child's social development]. Velikiy Novgorod, NovGU im. Yaroslava Mudrogo Publ., 2000. 88 p.
 20. Moreno Ya.L. *Sotsiometriya: eksperimentalnyy metod i nauka ob obshchestve* [Sociometry: An Experimental Method and the Science of Society]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2004. 118 p.
 21. Kozhevnikova O.V., Vyuzhanina S.A. *Psikhosemantika. Metod semanticheskogo differentsiala* [Psychosemantics. The method of semantic differential. Institutions]. Izhevsk, UdGU Publ., 2016. 118 p.
 22. Ionina O.V., ed. *Diagnostichestkiy portfel dlya opredeleniya urovnya gotovnosti rebenka k perekhodu v zameshchayushchuyu semyu* [Diagnostic portfolio for determining the level of readiness of the child to transition to a substitute family]. Tula, Regionalnyy tsentr "Razvitiye" Publ., 2019. 39 p.
 23. Adeeva T., Tikhonova I., Khazova S. Variants of Inward Disorder Pattern and Self-Awareness Features Among Elementary School Children with Different Dysontogenesis Forms. *Social welfare interdisciplinary approach*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 120–130.

THE CONTENT OF THE INTERNAL PATTERN OF DISORDER IN ADULTS WITH MENTAL DISORDERS

© 2020

T.N. Adeeva, PhD (Psychology), Associate Professor,
Head of Chair of Special Pedagogy and Psychology
I.V. Tikhonova, PhD (Psychology), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Special Pedagogy and Psychology
Kostroma State University, Kostroma (Russia)

Keywords: internal pattern of disorder; mental disorder; people with intellectual disabilities; Self-concept of adults with intellectual disabilities.

Abstract: The internal pattern of disorder, as a component of the Self-concept, influences the mechanism and effectiveness of a person's social adaptation. The main objective of the study is to determine the features of the Self-concept and the content of the main components of the internal pattern of the disorder in adults with intellectual disabilities. The research methods: "Tell Me About Yourself" technique (Shchetinina, 2000), "The Study of Internal Disorder Pattern" conversation technique (Adeeva, 2018), "Social atom" technique (Moreno, 2001), a technique based on the method of semantic differential (Adeeva, Tikhonova, Khazova, 2019). The study sample is represented by 22 people; the average age of the group is 23. The results of the study revealed contradictions and insufficiency (difficulties) in the formation of the Self-concept and the internal pattern of the disorder characterized for the people with mental disorders. On the one hand, the Self-concept is characterized by the stability and absence of contradictions. The majority of respondents highly rate their physical and personal qualities, recognize their basic life skills, and do not want to change anything in their life. The internal pattern of the disorder has contradictions. The respondents are satisfied with their body condition and appearance (physical component). The respondents note that they differ from other people in character, appearance, and skills. Approximately 25 % of the respondents deny having a disorder. However, about 70 % of the respondents indicate difficulties in learning and performing some commonplace activities. The majority of the respondents demonstrate the lack of knowledge about their wellbeing, its causes, and restrictions (the cognitive component). About 30 % of the respondents are not satisfied with their health condition, suffer significant difficulties in social interaction. They experience anxiety when communicating with strangers, visiting shops, and government agencies, moving around the city. The system of social relations of such respondents includes only two or three people. A significant place in the system of their social relations belongs to parents.

АПРОБАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ИДЕНТИЧНОСТИ “DIMENSIONS OF IDENTITY DEVELOPMENT SCALE (DIDS)”

© 2020

Ю.В. Борисенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: идентичность; процессы идентичности; методы исследования; адаптация и апробация методики; DIDS.

Аннотация: Разработка диагностического инструментария для исследования процессов идентичности, дающего возможность сравнивать результаты исследований с зарубежными данными, является актуальной проблемой в контексте изучения идентичности личности. В статье изложены результаты исследования, целью которого была апробация и адаптация англоязычной методики исследования процессов идентичности личности “Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)”, созданной в 2008 году коллективом авторов под руководством К. Луэксх. В статье описаны особенности перевода, адаптации и апробации методики. Для апробации методики нами было проведено исследование с участием 245 испытуемых: 145 женщин и 100 мужчин в возрасте от 17 до 40 лет ($M=25,17$; $SD=11,07$). Конструкторная валидность теста определялась с помощью факторного анализа. Как и в оригинале, в русскоязычной версии были выделены 5 факторов. Для определения операциональной валидности опросника результаты методики сравнивались с результатами методики «Тест статусов и структуры эго-идентичности» Е.Л. Солдатовой (СЭИ-тест) с помощью корреляционного и дисперсионного анализа. Тест-ретестовая надежность оценивалась через сравнение результатов опросника с результатами повторного обследования через 6 месяцев. Статистический анализ полученных данных позволяет сделать вывод о достаточной достоверности и надежности методики. Методика исследования процессов идентичности личности “Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)” (в русскоязычном варианте «Шкала измерения процессов идентичности») успешно апробирована на российской выборке и может быть применена в практике психологического консультирования и для дальнейших исследований в области идентичности.

ВВЕДЕНИЕ

Первоначально проблематика идентичности поднималась в философских работах, психологическое осмысление феномен идентичности получил в работах Э. Эриксона [1] и Дж. Марсии [2]. Основополагающая теория Э. Эриксона постулирует значимость развития идентичности подросткового возраста и пересмотра идентичности как важную задачу развития в зрелом возрасте. Э. Эриксон концептуализировал идентичность как многомерную конструкцию, включающую когнитивные, моральные, культурные и социальные аспекты и охватывающую различные уровни анализа (например, эго, личностные и социальные измерения). Сформированная идентичность означает переработку детских идентификаций в более широкий и самодетерминированный набор смыслов, ценностей и целей, в то время как диффузная идентичность представляет собой неспособность выработать работоспособный набор целей и обязательств, на которых базируется взрослая идентичность [3; 4]. Важно отметить, что Э. Эриксон подчеркнул, что идентичность никогда не бывает «окончательной» и продолжает развиваться на протяжении всей жизни. Благодаря как нормативным задачам развития, так и взаимодействиям с окружающей средой, личность человека подвержена изменениям и трансформации [5; 6].

Дж. Марсия попытался определить психологические или поведенческие маркеры структуры идентичности [2], выделив четыре стадии процесса идентичности: достигнутая (проведенный поиск, принятие обязательств), мораторий (проведенный поиск, непринятие обязательств), предрешенная (непроведенный поиск, принятие обязательств), диффузная (непроведенный

поиск, непринятие обязательств). Каждый статус идентичности представляет собой комбинацию уровней поиска и принятия решения [7; 8]. Достигнутая идентичность характеризуется обязательствами, принимаемыми человеком на себя в процессе поиска идентичности, в то время как предрешенная идентичность – обязательствами, принятыми без какого-либо предварительного поиска [9]. Мораторий и диффузия, с другой стороны, характеризуются относительным отсутствием принятия обязательств, но различаются тем, участвует ли человек в систематическом поиске своей идентичности [10]. Люди, находящиеся в статусе «мораторий», в настоящее время изучают потенциальный жизненный выбор, в то время как при диффузной идентичности индивиды практически не занимаются систематическим исследованием своей идентичности [4]. Многочисленные исследования, в основном кросс-культурные, были сосредоточены на предполагаемых предшественниках, коррелятах и результатах этих статусов [11; 12].

К. Луэксх, S.J. Schwartz, M.D. Berzonsky выделили четыре процесса идентичности: поиск вширь и глубокий поиск, принятие обязательств и идентификация с обязательствами. Специфика всех четырех процессов состоит в том, что они взаимосвязаны друг с другом и непрерывно взаимодействуют в конкретной социальной ситуации [13]. Глубинный поиск и идентификация с обязательствами взаимодействуют таким образом, что не только глубинный поиск влияет на идентификацию с обязательствами, но и идентификация также влияет на необходимость длительного глубокого поиска для оценки этих обязательств или возобновления поиска вширь для нахождения альтернатив [14].

Поиск вширь и глубокий поиск имеют некоторые общие характеристики: оба варианта ориентированы на

поиск информации и оба имеют свойства открытости по отношению к миру [15]. Однако они различаются по своим целям (выбор из различных альтернатив – оценка конкретных текущих обязательств) и стратегиям (ориентация на внешний мир – ориентация на внутренние переживания) [16]. Лонгитюдные исследования показали, что эти процессы протекают самостоятельно, т. е. увеличение (или уменьшение) объема поиска вширь не обязательно сопровождалось увеличением (или уменьшением) глубокого поиска, и наоборот [17].

В свою очередь, процессы принятия обязательств и идентификации с обязательствами также имеют существенные различия. Это связано с тем, что принятие решительного выбора личности обычно порождает чувства и представления о безопасности и определенности. Однако эти процессы взаимосвязаны во времени: рост (или снижение) принятия обязательств было положительно связано с ростом (или снижением) идентификации с обязательствами [18]. Но это не означает, что они не различаются. Например, идентификация с обязательством в значительной степени связана с различными показателями психосоциальной адаптации, в то время как принятие обязательств не было связано с адаптацией личности [19].

Хотя считается, что эти четыре процесса идентичности характеризуют развитие идентичности в целом, индивидуальные различия существуют как в степени, в которой индивиды используют эти процессы, так и в степени, в которой эти процессы трансформируются и влияют друг на друга во времени [17]. Так, совпадение принятых обязательств с потенциальными возможностями и желаниями человека может уменьшить потребность в переоценке принятых решений, что приведет к высокой степени отождествления с обязательствами без необходимости глубокого поиска. К. Луэксх с коллегами в попытке расширить четырехмерную модель процессов идентичности [17] добавили дискуссионный пятый процесс: навязчивый поиск, соответствующий неспособности проводить рефлексивный поиск вширь и вглубь [17]. Изучая клинические выборки, авторы пришли к выводу, что поиск можно разделить на рефлексивный (включающий два процесса – поиск вширь и глубокий поиск, связанные с позитивным и адаптивным воздействием на формирование идентичности) и нерефлексивный (навязчивый поиск, или руминация, коррелирующий со многими признаками депрессии и психологических расстройств) [20]. При этом различия между рефлексивными процессами поиска и руминированием [21] или неадаптивным поиском в области планов на будущее определены эмпирически [17; 19]. Сейчас исследования процессов идентичности проводятся и в рамках исследования родительской идентичности [22; 23].

Таким образом, для изучения процессов идентичности в нашей стране может быть полезен перевод нескольких методик, направленных на диагностику процессов идентичности личности, среди которых одной из наиболее интересных представляется методика “Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)” [17], созданная коллективом авторов под руководством К. Луэксх, включавшим известнейших современных исследователей идентичности: S.J. Schwartz, M.D. Berzonsky, B. Soenens и их коллег M. Vansteenkiste, I. Smits и L. Go-

ossens, в 2008 году в университете Лёвена. Методика состоит из 25 утверждений, из которых первые пять характеризуют процесс принятия обязательств, утверждения 6–10 характеризуют поиск вширь, 11–15 – описывают навязчивый поиск, 16–20 – идентификацию с обязательствами и 21–25 – глубокий поиск, диагностируя, таким образом, все пять процессов идентичности, известных на сегодняшний день.

Цель работы – апробация и адаптация англоязычной методики исследования процессов идентичности личности “Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)”.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В апробации опросника приняли участие 245 человек (100 мужчин и 145 женщин) – русскоговорящие жители Кемеровской области от 17 до 40 лет, средний возраст которых составил 25,17 года ($M=25,17$; $SD=11,07$).

Исследование проводилось с соблюдением норм профессиональной и исследовательской этики. Все испытуемые принимали участие в исследовании добровольно после подробного описания предполагаемой работы, им была гарантирована анонимность и возможность выйти из исследования на любом этапе. В силу специфики полученных данных открытый доступ к ним отсутствует. Материалы можно получить при обращении к автору статьи.

Конструкторная (факторная) валидность теста определялась с помощью факторного анализа. Тест-ретестовая надежность оценивалась по результатам повторного использования опросника с интервалом 6 месяцев. Для оценки операциональной валидности опросника использовался корреляционный анализ взаимосвязей опросника с оценками опросника «Тест статусов и структуры эго-идентичности» Е.Л. Солдатовой (СЭИ-тест) [24].

Статистический анализ данных включал расчет описательных статистик, корреляционный, дисперсионный анализ. Для обработки данных использовались программы STATISTICA 10.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Конструкторная (факторная) валидность теста, с учетом данных литературы [17], изучалась нами исходя из предположения о пятифакторной структуре опросника. При этом факторный анализ показал, что в русскоязычной версии при пятифакторной модели доля объясняемой дисперсии составила 95 % (таблица 1).

Данные результаты схожи с тем, что получили при апробации авторы опросника [17].

Для определения надежности методики изучались две формы надежности: надежность в форме согласованности шкал и пунктов опросника и надежность в форме устойчивости результатов опросника.

Внутренняя согласованность методики была определена с помощью разделения выборки случайным образом на две половины и подсчета суммарной оценки в обеих половинах. Был применен коэффициент, являющийся усредненным для всех возможных вариантов вычисления надежности с разделением на половины, –

Таблица 1. Результаты факторного анализа

Вопросы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1. Я определился с направлением, которому я буду следовать в своей жизни	0,70				
2. У меня есть планы на будущее	0,76				
3. Я знаю, в каком направлении я буду строить свою жизнь	0,83				
4. У меня есть представление о том, что я собираюсь сделать в будущем	0,82				
5. Я сделал выбор в отношении того, что я собираюсь делать со своей жизнью	0,80				
6. Я активно думаю о разных направлениях, которые я мог бы выбрать в своей жизни		0,57			
7. Я думаю о разных вещах, которые я мог бы сделать в будущем		0,58			
8. Я рассматриваю ряд различных стилей жизни, которые могут мне подойти		0,73			
9. Я думаю о разных целях, которым могу следовать		0,64			
10. Я думаю о разных стилях жизни, которые могут быть хороши для меня		0,74			
11. Я полон сомнений относительно того, чего я действительно хочу достичь в жизни			0,66		
12. Я беспокоюсь о том, что я хочу делать со своим будущим			0,91		
13. Я продолжаю искать направление, которое хотел бы выбрать в своей жизни			0,58		
14. Мне постоянно интересно, в каком направлении должна идти моя жизнь			0,88		
15. Мне трудно перестать думать о направлении, которое я хочу выбрать в своей жизни			0,72		
16. Мои планы на будущее совпадают с моими истинными интересами и ценностями				0,88	
17. Мои планы на будущее дают мне уверенность в себе				0,57	
18. Благодаря моим планам на будущее я уверен в себе				0,55	
19. Я чувствую, что направление, которое я хочу выбрать в своей жизни, действительно мне подходит				0,60	
20. Я уверен, что мои планы на будущее являются самыми подходящими для меня				0,62	
21. Я думаю о планах на будущее, которые я уже выработал					0,55
22. Я говорю с другими людьми о своих планах на будущее					0,55
23. Я думаю о том, действительно ли цели, которые я ставлю перед собой, подходят мне					0,72
24. Я пытаюсь выяснить, что другие люди думают о том направлении, которое я решил выбрать в своей жизни					0,54
25. Я думаю о том, соответствуют ли мои планы на будущее тому, чего я действительно хочу					0,88
Общая дисперсия	7,91	5,78	5,06	4,08	2,77
Доля дисперсии	0,32	0,23	0,17	0,13	0,10

Cronbach's alpha. α -Кронбаха, вычисленные нами для всех шкал как для всей выборки, так и для отдельно выборок мужчин и женщин по данным изучаемого опросника, представлены в таблице 2.

Тест-ретестовая надежность оценивалась по результатам использования опросника с интервалом 6 месяцев. Значение коэффициента ранговой корреляции по Спирмену между результатами двух замеров составляло 0,91 при 1%-ном уровне значимости.

Для оценки операциональной валидности опросника мы провели корреляционный анализ взаимосвязей опросника с оценками опросника «Тест статусов и структуры эго-идентичности» Е.Л. Солдатовой (СЭИ-тест), результаты которого представлены в таблице 3.

Таким образом, диффузная идентичность обратно связана с принятием обязательств, идентификацией с обязательствами и поиском вширь и прямо взаимосвязана с навязчивым поиском. Данный результат соотносится с зарубежными данными [21]. Предрешенная идентичность прямо связана с идентификацией с обязательствами, но не значимо связана с принятием обязательств. При этом она обратно коррелирует с навязчивым поиском. Данный результат также соотносится с зарубежными данными [10; 25]. Достигнутая идентичность прямо коррелирует с принятием обязательств и идентификацией с обязательствами, а также с поиском вширь. Эти данные также соответствуют зарубежным данным [10].

Дисперсионный анализ подтвердил наши предположения о согласованности адаптированной методики

с данными СЭИ-теста. Результаты наглядно представлены на рис. 1–5. Так, диффузной идентичности по СЭИ-тесту соответствуют низкие значения принятия обязательств, предрешенной – средние, а достигнутой – самые высокие (рис. 1).

Схожая картина наблюдается и для процесса идентификации с обязательствами. Однако стоит отметить, что для предрешенной идентичности для обоих процессов обязательств наблюдается очень большая дисперсия (рис. 2), что объясняется вариативностью ситуаций, для которых характерна предрешенная идентичность.

Поиск вширь более характерен для достигнутой идентичности, при этом для предрешенной идентичности ниже всего результаты, но самая высокая дисперсия (рис. 3).

Различия в процессе глубокого поиска менее выражены (рис. 4), но наиболее выражен он также для достигнутой идентичности, что соотносится с данными других исследователей [10].

Навязчивый поиск более всего характерен для диффузной идентичности и менее всего проявлен в ситуации предрешенной идентичности (рис. 5), что также согласуется с логикой теории идентичности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о приемлемой валидности переведенной методики и возможности ее использования на русскоязычной выборке для изучения процессов идентичности. Методика проста и компактна, она

Таблица 2. Внутренняя согласованность адаптированного опросника (α -Кронбаха)

	Вся выборка	Мужчины	Женщины
DIDS Принятие обязательств	0,88	0,81	0,77
DIDS Поиск вширь	0,77	0,79	0,81
DIDS Навязчивый поиск	0,78	0,79	0,89
DIDS Идентификация с обязательствами	0,81	0,82	0,88
DIDS Глубокий поиск	0,88	0,84	0,77

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа

Процессы/стадии	Структура эго-идентичности		
	Диффузная идентичность	Предрешенная идентичность	Достигнутая идентичность
DIDS Принятие обязательств	–0,47*	0,14	0,40*
DIDS Поиск вширь	–0,19*	–0,11	0,27*
DIDS Навязчивый поиск	0,30*	–0,36*	–0,09
DIDS Идентификация с обязательствами	–0,48*	0,21*	0,37*
DIDS Глубокий поиск	0,09	–0,04	–0,07

* Результаты значимы при $p \leq 0,05$.

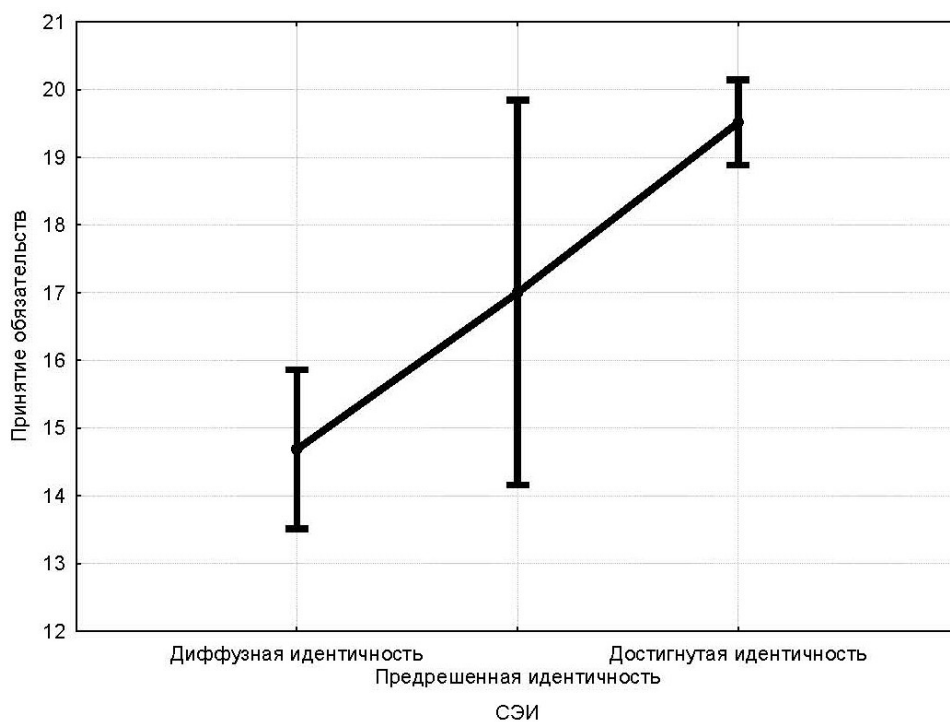


Рис. 1. Результаты дисперсионного анализа для процесса принятия обязательств

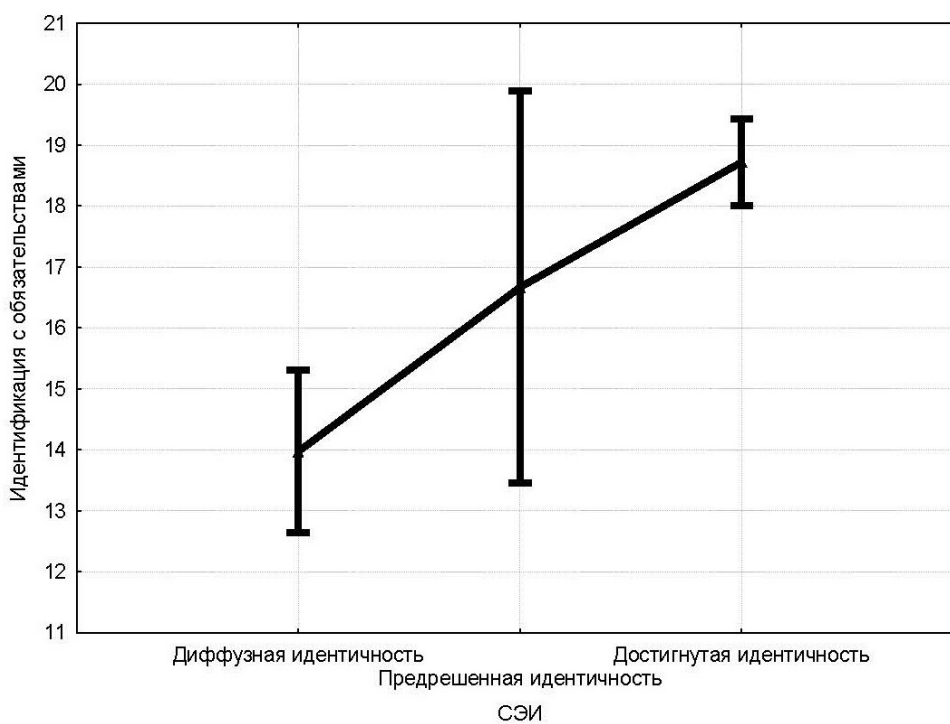


Рис. 2. Результаты дисперсионного анализа для процесса идентификации с обязательствами

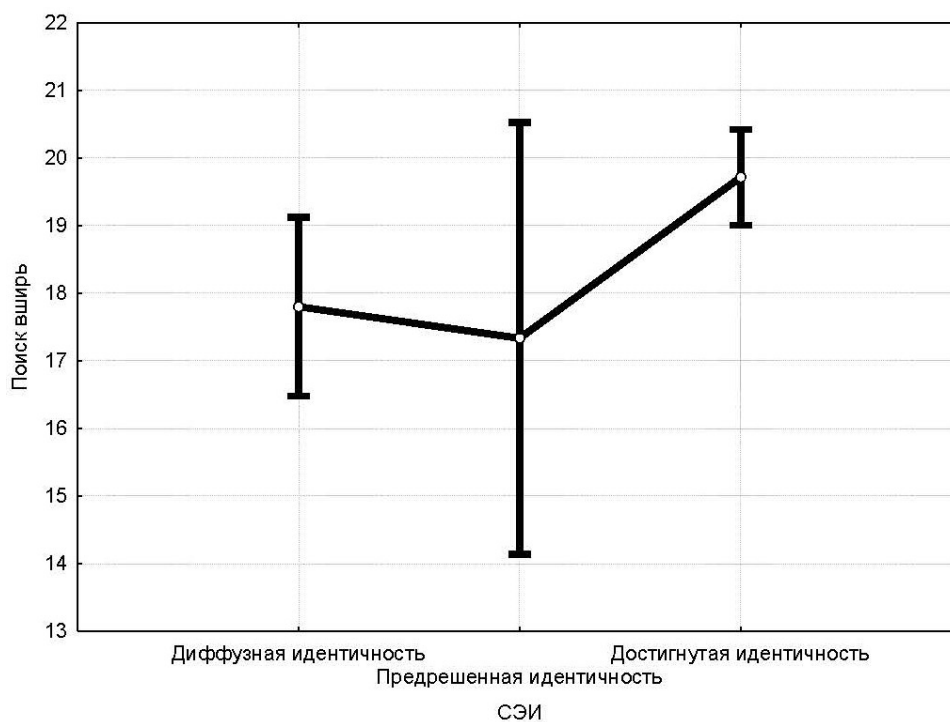


Рис. 3. Результаты дисперсионного анализа для процесса поиска вширь

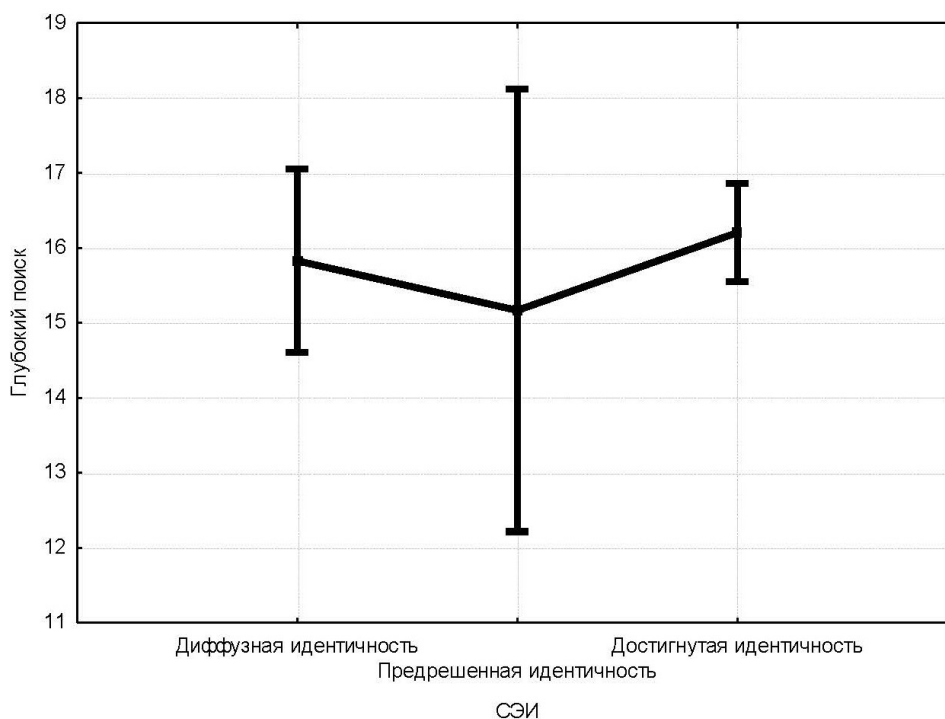


Рис. 4. Результаты дисперсионного анализа для процесса глубокого поиска

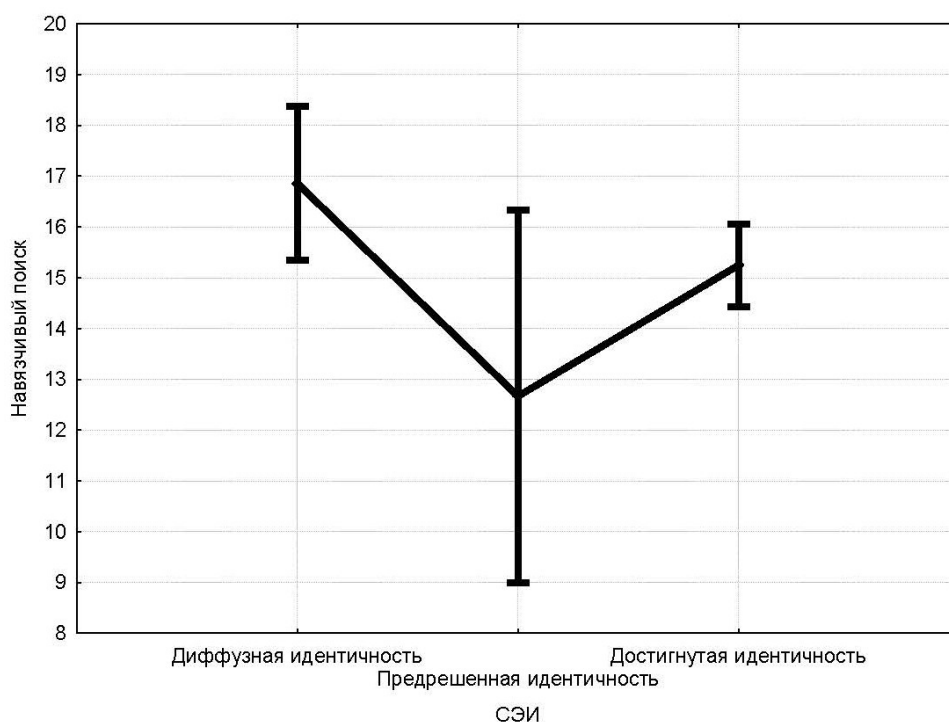


Рис. 5. Результаты дисперсионного анализа для процесса навязчивого поиска

позволяет исследовать процессуальный аспект идентичности личности, что делает ее интересной для специалистов, работающих в этом направлении исследований.

Конфликт интересов в связи с описанными в статье данными отсутствует. Автор выражает благодарность всем участникам исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Erikson E.H. Identity, youth and crisis. New York: Norton, 1968. 336 p.
2. Marcia J.E. Identity and psychosocial development in adulthood // Identity: An International Journal of Theory and Research. 2002. № 2. P. 7–28.
3. Schwartz S., Luyckx K., Crocetti E. What have we learned since Schwartz? A reappraisal of the field of identity development // The Oxford handbook of identity development. Oxford: Oxford University Press, 2015. P. 539–561.
4. Verschuere M., Rassart J., Claes L., Moons P., Luyckx K. Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: A large-scale study into gender, age, and contextual differences // Psychologica Belgica. 2017. Vol. 57. P. 32–42.
5. Bogaerts A., Claes L., Bastiaens T., Luyckx K. Personality disorder symptomatology in Belgian emerging adults: Associations with identity processes and statuses // European Journal of Developmental Psychology. 2020. P. 1–21. Early Access.
6. Kroger J. Identity development: adolescence through adulthood. London: Sage, 2007. 328 p.
7. Galanaki E., Leontopoulou S. Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among greek studying youth // Europe's Journal of Psychology. 2017. Vol. 13. № 3. P. 417–440.
8. Crocetti E., Rubini M., Meeus W. Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model // Journal of Adolescence. 2008. Vol. 31. № 2. P. 207–222.
9. van Doeselaar L., Becht A.I., Klimstra T.A., Meeus W.H.J. A review and integration of three key components of identity development: Distinctiveness, coherence, and continuity // European Psychologist. 2018. Vol. 23. № 4. P. 278–288.
10. Злоказов К.В. Вопросы развития идентичности в работах последователей Эриксона // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 155–161.
11. Kroger J. Identity in childhood and adolescence // International Encyclopedia of the Social and Behavior Sciences. 2015. № 11. P. 537–542.
12. Waterman A.S., Schwartz S.J., Goldbacher E., Green H., Miller C., Philip S. Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: The roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. Vol. 29. № 11. P. 1447–1458.
13. Schwartz S.J., Luyckx K., Vignoles V.L. Handbook of identity theory and research: Structure and processes. New York: Springer, 2011. 998 p.
14. Hatano K., Sugimura K., Luyckx K. Do Identity Processes and Psychosocial Problems Intertwine with Each

- Other? Testing the Directionality of Between- and Within-Person Associations // *Journal of Youth and Adolescence*. 2019. Vol. 49. № 2. P. 467–478.
15. Berzonsky M.D., Cieciuch J., Duriez B., Soenens B. The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 50. № 2. P. 295–299.
 16. Berzonsky M.D., Kinney A. Identity Processing Style and Depression: The Mediation Role of Experiential Avoidance and Self-Regulation // *Identity*. 2019. Vol. 19. № 2. P. 83–97.
 17. Luyckx K., Schwartz S.J., Berzonsky M.D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42. № 1. P. 58–82.
 18. Vosylis R., Erentaitė R., Crocetti E. Global Versus Domain-Specific Identity Processes: Which Domains Are More Relevant For Emerging Adults? // *Emerging Adulthood*. 2018. Vol. 6. № 1. P. 32–41.
 19. Bogaerts A., Luyckx K., Bastiaens T., Kaufman E.A., Claes L. Identity Impairment as a Central Dimension in Personality Pathology // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2020. Article in press.
 20. Verschuere M., Luyckx K., Kaufman E.A., Vansteenkiste M., Moons P., Sleuwaegen E., Berens A., Schoevaerts K., Claes L. Identity processes and statuses in patients with and without eating disorders // *European Eating Disorders Review*. 2017. Vol. 25. № 1. P. 26–35.
 21. Peters J.R., Eisenlohr-Moul T.A., Upton B.T., Talavera N.A., Folsom J.J., Baer R.A. Characteristics of repetitive thought associated with borderline personality features: A multimodal investigation of ruminative content and style // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2017. Vol. 39. № 3. P. 456–466.
 22. Maurer T.W., Pleck J.H., Rane T.R. Parental identity and reflected appraisals: Measurement and gender dynamics // *Journal of Marriage and the Family*. 2001. Vol. 63. № 2. P. 309–321.
 23. Piotrowski K. Adaptation of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) to the measurement of the parental identity domain // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2018. Vol. 59. № 2. P. 157–166.
 24. Солдатова Е.Л., Шляпникова И.А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2015. Т. 8. № 1. С. 29–33.
 25. Fadjukoff P., Pulkkinen L., Kokko K. Identity processes in adulthood: Diverging domains // *Identity*. 2005. Vol. 5. № 1. P. 1–20.
- REFERENCES**
1. Erikson E.H. *Identity, youth and crisis*. New York, Norton Publ., 1968. 336 p.
 2. Marcia J.E. Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2002, no. 2, pp. 7–28.
 3. Schwartz S., Luyckx K., Crocetti E. What have we learned since Schwartz? A reappraisal of the field of identity development. *The Oxford handbook of identity development*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2015, pp. 539–561.
 4. Verschuere M., Rassart J., Claes L., Moons P., Luyckx K. Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: A large-scale study into gender, age, and contextual differences. *Psychologica Belgica*, 2017, vol. 57, pp. 32–42.
 5. Bogaerts A., Claes L., Bastiaens T., Luyckx K. Personality disorder symptomatology in Belgian emerging adults: Associations with identity processes and statuses. *European Journal of Developmental Psychology*, 2020, pp. 1–21, early access.
 6. Kroger J. *Identity development: adolescence through adulthood*. London, Sage Publ., 2007. 328 p.
 7. Galanaki E., Leontopoulou S. Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among greek studying youth. *Europe's Journal of Psychology*, 2017, vol. 13, no. 3, pp. 417–440.
 8. Crocetti E., Rubini M., Meeus W. Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 2008, vol. 31, no. 2, pp. 207–222.
 9. van Doeselaar L., Becht A.I., Klimstra T.A., Meeus W.H.J. A review and integration of three key components of identity development: Distinctiveness, coherence, and continuity. *European Psychologist*, 2018, vol. 23, no. 4, pp. 278–288.
 10. Zlokazov K.V. Issues of the identity development in studies of Erikson's followers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 9, pp. 155–161.
 11. Kroger J. Identity in childhood and adolescence. *International Encyclopedia of the Social and Behavior Sciences*, 2015, no. 11, pp. 537–542.
 12. Waterman A.S., Schwartz S.J., Goldbacher E., Green H., Miller C., Philip S. Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: The roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003, vol. 29, no. 11, pp. 1447–1458.
 13. Schwartz S.J., Luyckx K., Vignoles V.L. *Handbook of identity theory and research: Structure and processes*. New York, Springer Publ., 2011. 998 p.
 14. Hatano K., Sugimura K., Luyckx K. Do Identity Processes and Psychosocial Problems Intertwine with Each Other? Testing the Directionality of Between- and Within-Person Associations. *Journal of Youth and Adolescence*, 2019, vol. 49, no. 2, pp. 467–478.
 15. Berzonsky M.D., Cieciuch J., Duriez B., Soenens B. The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences*, 2011, vol. 50, no. 2, pp. 295–299.
 16. Berzonsky M.D., Kinney A. Identity Processing Style and Depression: The Mediation Role of Experiential Avoidance and Self-Regulation. *Identity*, 2019, vol. 19, no. 2, pp. 83–97.
 17. Luyckx K., Schwartz S.J., Berzonsky M.D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal*

- of *Research in Personality*, 2008, vol. 42, no. 1, pp. 58–82.
18. Vosylis R., Erentaitė R., Crocetti E. Global Versus Domain-Specific Identity Processes: Which Domains Are More Relevant For Emerging Adults? *Emerging Adulthood*, 2018, vol. 6, no. 1, pp. 32–41.
 19. Bogaerts A., Luyckx K., Bastiaens T., Kaufman E.A., Claes L. Identity Impairment as a Central Dimension in Personality Pathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2020, article in press.
 20. Verschuere M., Luyckx K., Kaufman E.A., Vansteenkiste M., Moons P., Sleuwaegen E., Berens A., Schoevaerts K., Claes L. Identity processes and statuses in patients with and without eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 2017, vol. 25, no. 1, pp. 26–35.
 21. Peters J.R., Eisenlohr-Moul T.A., Upton B.T., Talavera N.A., Folsom J.J., Baer R.A. Characteristics of repetitive thought associated with borderline personality features: A multimodal investigation of ruminative content and style. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2017, vol. 39, no. 3, pp. 456–466.
 22. Maurer T.W., Pleck J.H., Rane T.R. Parental identity and reflected appraisals: Measurement and gender dynamics. *Journal of Marriage and the Family*, 2001, vol. 63, no. 2, pp. 309–321.
 23. Piotrowski K. Adaptation of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) to the measurement of the parental identity domain. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2018, vol. 59, no. 2, pp. 157–166.
 24. Soldatova E.L., Shlyapnikova I.A. Correlation between ego-identity and maturity of personality. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universitet. Seriya: Psikhologiya*, 2015, vol. 8, no. 1, pp. 29–33.
 25. Fadjukoff P., Pulkkinen L., Kokko K. Identity processes in adulthood: Diverging domains. *Identity*, 2005, vol. 5, no. 1, pp. 1–20.

ASSESSMENT AND ADAPTATION OF DIMENSIONS OF IDENTITY DEVELOPMENT SCALE (DIDS) TECHNIQUE

© 2020

Yu.V. Borisenko, PhD (Psychology),
assistant professor of Chair of Acmeology and Developmental Psychology
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: identity; identity processes; research techniques; assessment and adaptation of the technique; DIDS.

Abstract: The development of diagnostic instruments to study the identity processes, which give the possibility to compare the research results with foreign data, is the topical issue in the context of the study of personal identity. The paper presents the results of the study aimed at the assessment and adaptation of the Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) English-language technique for the research of the personal identity processes created in 2008 by the group of authors led by K. Luyckx. The paper describes special aspects of translation, adaptation, and assessment of the technique. To assess the method, the author carried out the research involving 245 participants: 100 males and 145 females at the age of 17–40 years old ($M=25.17$; $SD=11.07$). The author identified the construct validity of the test using the factor analysis. Both in the original and the Russian-language versions, five factors were specified. To evaluate the operational validity of the questionnaire, the author compared the results of the technique with the results of the method “Test of statuses and structure of ego-identity” of E.L. Soldatova (SEI-test) with the help of correlation and dispersion analysis. Test-retest reliability was assessed by comparing the results of the questionnaire with the results of the repeated survey in six months. The statistical analysis of obtained data allows concluding on the sufficient consistency and reliability of the technique. The Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) method for the research of the personal identity processes was successfully tested by the Russian sample group and can be applied in the counseling practice and for further study in the sphere of identity.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ОБУЧАЮЩИХСЯ 16–17 ЛЕТ ОБОЕГО ПОЛА

© 2020

М.С. Головин, кандидат биологических наук,
доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности
Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск (Россия)

Ключевые слова: нейродинамика; внимание; память; умственная работоспособность; функциональная асимметрия мозга; мониторинг здоровья; психическое здоровье.

Аннотация: Актуальные тренды современного образования свидетельствуют о необходимости систематической оценки и развития адаптационного психофизиологического потенциала обучающихся для успешной адаптации и реализации себя в условиях инновационной и быстро меняющейся системы образования. Проведено исследование особенностей психофизиологического статуса 50 обучающихся 16–17 лет обоего пола основной медицинской группы, не имеющих отклонений в состоянии здоровья. В обеих группах выявлено преобладание лиц с выраженным правшеством (доминированием левого полушария), однако количество лиц с право- и межполушарной активностью было больше среди девушек. Достоверно более высокий уровень смысловой памяти выявлен у юношей, в то время как у девушек выявлен более высокий коэффициент подвижности нервных процессов и большая скорость переключения внимания. В группе юношей установлено преобладание в коре головного мозга процессов возбуждения, тогда как в группе девушек зафиксировано преобладание процессов торможения. Выявленные особенности являются важными для теории и практики современного образования. Основная идея работы заключается в обосновании тезиса о необходимости систематического мониторинга психофизиологических показателей обучающихся с целью сохранения их психического здоровья и улучшения адаптации к изменяющимся условиям современной образовательной среды. Целесообразным является проведение мониторинга психофизиологических показателей не только методом поперечных срезов, но и в динамике образовательного процесса для своевременной диагностики психофизиологического состояния и при необходимости коррекции методов и средств педагогических воздействий. Полученные объективные данные о психофизиологическом статусе позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся обоего пола.

ВВЕДЕНИЕ

Известно, что психофизиологические факторы вносят существенный вклад в развитие различных способностей (интеллектуальных, когнитивных, личностных, психоэмоциональных и т. д.) обучающихся юношеского возраста [1]. Так, например, известна взаимосвязь умственной работоспособности, функциональной асимметрии мозга (ФАМ) и основных свойств нервных процессов с тревожностью, социально-психологической адаптацией и т. д. [2; 3].

Инновации в образовании должны сопровождаться сохранностью соматического и психического здоровья обучающихся. В то же время имеются сведения, что интенсификация и модернизация современного учебного и воспитательного процесса могут оказывать существенное негативное влияние на психофизиологические показатели обучающихся юношеского возраста [4–6]. Установлено, что в динамике школьного образования происходит прогрессирующее и взаимосвязанное ухудшение показателей психического (тревожность, стрессоустойчивость, память, умственная работоспособность) и физического здоровья обучающихся (физическое развитие, резервы сердечно-сосудистой и дыхательной систем) [7; 8]. Так, по оценкам специалистов, в настоящее время около 80 % детей старшего школьного возраста имеют различные отклонения в состоянии физического или психического здоровья [9].

Вместе с тем в настоящее время установлено, что своевременная диагностика психофизиологического статуса обучающихся позволяет предотвратить появление стресс-вызванных психологических и физических

нарушений, обнаружить индивидуальные изменения сенситивных периодов на основе объективных показателей и улучшить качество образовательного процесса [8]. Это в конечном итоге может влиять на школьную успеваемость, сдачу экзаменов и, конечно, на качество личной и профессиональной жизни.

Таким образом, мы сталкиваемся с необходимостью систематической оценки и развития адаптационного психофизиологического потенциала обучающихся для успешной адаптации и реализации себя в условиях современной, инновационной и быстро меняющейся системы образования [4; 10].

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований свидетельствует о том, что сохранение и укрепление здоровья в процессе образовательной и социальной деятельности обучающихся должно строиться на основе развития адаптационного потенциала и на психофизической подготовке с учетом половозрастных и индивидуально-типологических особенностей [11–13]. Работы, посвященные выяснению роли психофизиологических особенностей у обучающихся юношеского возраста, могли бы расширить такого рода представления.

Цель исследования – изучение особенностей психофизиологического статуса обучающихся 16–17 лет обоего пола.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 178» Дзержинского района г. Новосибирска.

В исследовании приняло участие 50 обучающихся 16–17 лет (средний возраст $16,6 \pm 0,2$ года) основной медицинской группы, не имеющие отклонений в состоянии здоровья (на основе анамнеза из медицинских карт). Все обследования проводились в межканикулярный период в стационарных условиях с 8:30 до 13:00 в соответствии с основными правилами биоэтики. Были получены информированные согласия от родителей всех подростков, которые были ознакомлены с целями и методиками исследования. В начале исследования обучающиеся были разделены по половому признаку на две группы: юноши ($n=25$) и девушки ($n=25$).

Методологию исследования составили теория холистической модели здоровья; современные представления Всемирной организации здравоохранения об оценке физического, психического и социального здоровья; методика «Мониторинга здоровья участников образовательного процесса», разработанная Р.И. Айзманом с соавторами [14].

Диагностику психофизиологического состояния обучающихся проводили с помощью компьютерной программы «Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школ» (регистрационное свидетельство № 16366 «ИНФОРМРЕГИСТР»), разработанной на кафедре анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета. Программа включала оценку следующих психологических показателей на основе использования общепринятых тестов:

- реакция на движущийся объект (РДО) (уровненность нервных процессов определяется по соотношению – возбуждающих и тормозных процессов в коре головного мозга с помощью оценки «чувства времени»);
- скорость простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР);
- функциональная асимметрия мозга, состоящая из моторной и сенсорной асимметрии (зрение и слух);
- механическая память (методика воспроизведения двузначных чисел);
- краткосрочная смысловая память (логически связанные пары слов);
- образная память (воспроизведение на чистой таблице расположения кругов в соответствующих квадратах);
- концентрация внимания (по таблицам Шульте);
- умственная работоспособность [15; 16].

Полученные в работе результаты были обработаны общепринятыми методами математической статистики с использованием программного пакета “Microsoft Excel 2010” и “Statistica 10.0 for Windows”. Статистический анализ проводился на основе расчета средних арифметических выборочных совокупностей (M) и их ошибок ($\pm m$). Для выявления значимости различий между контрольной и экспериментальной группой использовали t -критерий Стьюдента (выборки имели нормальное распределение). Достоверными ($p \leq 0,05$) считали различия при уровне значимости 95 %.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для определения краткосрочной механической памяти испытуемые должны были внимательно прочесть числа и постараться запомнить их как можно больше. Далее, воспроизвести в любом порядке числа, которые

они запомнили. Показателем уровня механической памяти являлось количество правильно воспроизведенных чисел и время выполнения задания [9; 17]. Половозрастные нормативные значения составляют 5 ± 1 балл в соответствии с литературными данными [15]. В нашем исследовании в обеих группах данный показатель составлял $4,4 \pm 0,2$ у девушек и $5,0 \pm 0,7$ у юношей (средний уровень), достоверных различий не было обнаружено.

Показателем уровня смысловой памяти является количество правильно воспроизведенных логически связанных пар слов и времени выполнения задания (половозрастная норма – 5 ± 1 балл). В группе у девушек данный показатель находился на среднем уровне, что статистически значимо отличалось от показателя у юношей (выше среднего). В обоих случаях показатель «смысловая память» соответствовал норме (таблица 1).

Образная память – это способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению образов ранее воспринимавшихся объектов и явлений действительности. В данном тесте оценивалось количество правильно воспроизведенных элементов (таблица 1). Между группами девушек и юношей статистически значимых различий не наблюдалось (половозрастная норма – 5 ± 1 балл).

Наиболее важные показатели умственной работоспособности – это коэффициент подвижности нервных процессов и коэффициент продуктивности. Подвижность нервных процессов выражается в способности быстрого перехода от одного процесса к другому. Люди, имеющие более подвижную нервную систему, отличаются большей гибкостью поведения, быстрее приспосабливаются к новым изменяющимся условиям. Так, в группе девушек данный показатель достигал отметки $1,90 \pm 0,05$, что достоверно выше, чем у юношей ($1,7 \pm 0,1$), и свидетельствует о том, что подвижность нервных процессов у девушек выше [9].

Коэффициент продуктивности показывает, насколько продуктивно и качественно была выполнена работа. В обеих группах данный показатель находился примерно на одном уровне (таблица 1), достоверных различий в группах не выявлено.

Для исследования переключения внимания в условиях активного выбора полезной информации был проведен тест с таблицей Шульте. Установлено, что показатель в группе у девушек равен $55,9 \pm 3,4$ с, а у юношей – $63,6 \pm 3,7$ с (половозрастная норма). Это свидетельствует о достоверно более быстром переключении внимания у девушек, что согласуется с ранее установленными отличиями показателей подвижности нервных процессов при определении умственной работоспособности.

Важный нейродинамический показатель – это простая зрительно-моторная реакция (ПЗМР) на световой раздражитель. На мониторе персонального компьютера регистрируется и отображается среднее значение латентного периода ПЗМР при предъявлении 10 однородных раздражителей (сигналов) и количество ошибок, допущенных при выполнении задания. В обследуемых группах данный показатель достоверно не отличался между группами и соответствовал норме (половозрастная норма – 180–220 мс).

Реакция на движущийся объект (РДО) является важным пространственно-временным рефлексом. Тест РДО используется чаще всего для определения взаимоотношения процессов возбуждения и торможения в коре

больших полушарий мозга с помощью оценки опережения и запаздывания. Он также позволяет диагностировать функциональное состояние нервной системы, развитие утомления и переутомления [18]. У юношей показатель опережения статистически значимо выше, чем у девушек, что свидетельствует о преобладании в коре головного мозга юношей процессов возбуждения. Запаздывание в группе девушек достоверно больше, чем в группе юношей, что свидетельствует о преобладании в коре головного мозга у девушек процессов торможения.

Межгрупповое соотношение обучающихся с преобладанием разных типов асимметрии у юношей и девушек отличалось (таблица 1). В группе юношей выявлено больше обучающихся с преобладанием правшества (доминированием левого полушария) и не выявлено ни одного амбидекстра. Группа девушек была более разнообразна: 62 % – выраженное правшество (доминирование левого полушария), 24 % – выраженное левшество (доминирование правого полушария), 14 % амбидекстров.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты и факторы, их формирующие, представляют глубокий теоретический и практический интерес для специалистов, учителей и обучающихся с их родителями.

Несмотря на представления о гетерохронности и неравномерности развития юношей и девушек, в исследовании не выявлено статистически значимых отличий между группами по уровню развития механической памяти, в основе которой находятся нервные связи преимущественно первой сигнальной системы. Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся одинаково хорошо и быстро запоминают информацию в той ее форме, в которой она непосредственно ими воспринимается. Например, слова запоминаются ими в точности так же, как они их видят, слышат или произносят; физические упражнения запоминаются в той последовательности и форме, в которой они их зрительно или мышечно воспринимают.

Вместе с тем полученные результаты уровня словесно-логической памяти свидетельствуют о лучшем развитии второй сигнальной системы у юношей, которая представляет собой память на мысли, обсуждения, высказывания, идеи, выводы и т. д. В этом виде памяти запоминается отражение объектов и явлений в их интегральных и наиболее значимых свойствах и взаимосвязях. В связи с этим можно предположить, что исследуемые юноши отличались более высоким уровнем плановости, последовательности, умения подчинять свое поведение поставленным целям и задачам, чем девушки.

Таблица 1. Психофизиологические показатели юношей и девушек

Показатель	Группы	
	Девушки	Юноши
ФАМ – Выраженное правшество, %	62	89
ФАМ – Выраженное левшество, %	24	11
ФАМ – Неопределенный тип (амбидекстр), %	14	0
Механическая память, балл	5,3±0,3	5,8±0,8
Время механической памяти, с	40,7±3,7	46,0±9,3
Уровень механической памяти, балл	4,4±0,2	5,0±0,4
Смысловая память, балл	8,38±0,31	9,0±0,17*
Время смысловой памяти, с	43,7±4,3	44,2±7,4
Уровень смысловой памяти, балл	4,5±0,1	4,9±0,1*
Образная память, балл	7,9±0,4	8,44±0,3
Уровень образной памяти, балл	4,4±0,2	4,6±0,2
Коэффициент подвижности нервных процессов	1,9±0,05	1,7±0,1*
Коэффициент продуктивности нервных процессов	0,5±0,02	0,5±0,05
Переключение внимания, с	55,9±3,4	63,6±3,7*
Простая зрительно-моторная реакция, мс	195±5	198±11
Реакция на движущийся объект (опережение), мс	198±20	280±45*
Реакция на движущийся объект (запаздывание), мс	276±29	132±25*

Примечание. * – достоверные различия между группами девушек и юношей.

Юношеский период характеризуется возрастанием умственной работоспособности, роли коры в регуляции психической деятельности, установлением контроля над эмоциональным состоянием. Более высокий уровень взаимосвязанных показателей подвижности нервных процессов и переключения внимания у девушек свидетельствует о том, что они быстрее могут воспринимать и перерабатывать информацию в течение заданного промежутка времени, тогда как юноши не могут в такой же степени реализовать свои нервно-психические возможности.

Большее количество девушек-амбидекстров может являться одной из основных причин, обуславливающих более высокий уровень подвижности нервных процессов и переключения внимания в этой группе по сравнению с юношами. ФАМ может изменяться в процессе онтогенеза под влиянием различных воздействий (обучение, стрессорные факторы, изменение внешней и внутренней среды) [19]. У детей ФАМ складывается в процессе формирования и созревания нейрофизиологических механизмов коры больших полушарий, подкорковых структур и их взаимодействия с другими отделами центральной нервной системы [20].

Это необходимо учитывать в современном образовательном и воспитательном процессе, при формировании индивидуальных траекторий обучения, внеклассной работе и т. д. Необходима своевременная и систематическая оценка психофизиологических показателей. Она позволит оптимизировать современный образовательный процесс, облегчить работу учителя и процесс обучения старшеклассников, а также сохранить и улучшить многие показатели их психического и физического здоровья [21; 22]. Инновационный подход к оценке успешности образовательного процесса должен заключаться в комплексном и регулярном мониторинге всех сфер жизни обучающихся: физического, психического и социального благополучия [23].

ВЫВОДЫ

В психофизиологическом статусе юношей и девушек 16–17 лет не выявлено отличий по уровню механической и образной памяти, коэффициенту продуктивности нервных процессов, скорости простой сенсомоторной реакции. У юношей выявлено лучшее развитие словесно-логической памяти и преобладание в коре головного мозга процессов возбуждения. У девушек выше подвижность нервных процессов, более быстрое переключение внимания, преобладание в коре головного мозга процессов торможения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Казин Э.М., Чванова Л.В., Красношлыкова О.Г. Психолого-педагогические аспекты решения проблем социальной адаптации и здоровья обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2. № 2. С. 129–137.
- Синенко В.Я., Буланкина Н.Е. Интеграционные процессы в образовании как инновация: методологические и технологические аспекты // Сибирский учитель. 2017. № 1. С. 34–39.
- Боровец Е.Н., Шуленина Н.С. Динамика психофизиологических показателей студенток 1 курса в процессе адаптации к обучению в ВУЗе // Вестник психофизиологии. 2018. № 1. С. 134–138.
- Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Касаткина Н.Э., Красношлыкова О.Г., Арлашева Л.В. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся в современном образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 19–28.
- Чванова Л.В., Касаткина Н.Э., Казин Э.М., Красношлыкова О.Г. Психолого-педагогические подходы к проблеме социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 20–29.
- Щебланова Е.И. Трудности в учении одаренных школьников // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 132–145.
- Безруких М.М., Фарбер Д.А. Актуальные проблемы физиологии развития ребенка // Новые исследования. 2014. № 3. С. 4–19.
- Климов В.М., Айзман Р.И. Оценка физического здоровья выпускников школ, поступающих в вузы // Бюллетень сибирской медицины. 2016. Т. 15. № 3. С. 41–47.
- Ицкович М.М. Исследование понятия «здоровье» и его когнитивного наполнения у выпускников школ // Специальное образование. 2015. № 3. С. 25–34.
- Климов В.М., Айзман Р.И. Влияние разных видов физкультурно-спортивных специализаций на психофизиологический статус студенток // Психология. Психофизиология. 2019. Т. 12. № 4. С. 83–92.
- Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. Научный обзор: системный подход в педагогике здоровья // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 2. С. 5–24.
- Суботялов М.А., Шуленина Н.С., Куприна Н.С. Психофункциональные характеристики подростков, обучающихся в специализированных и профильных классах // Сибирский учитель. 2015. № 3. С. 97–100.
- Melnyk B.M., Jacobson D., Kelly S., Belyea M., Shaibi G., Small L., O'Haver J., Marsiglia F.F. Promoting Healthy Lifestyles in High School Adolescents // American journal of Preventive Medicine. 2013. Vol. 45. № 4. P. 407–415.
- Айзман Р.И., Айзман Н.И., Лебедев А.В., Рубанович В.Б. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2010. 100 с.
- Айзман Р.И. Методологические принципы и методические подходы к организации мониторинга здоровья обучающихся и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 1. С. 5–13.
- Шапарь В.Б. Практическая психология: тесты, методики, диагностика. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 661 с.
- Григорьев П.Е., Килесса Г.В., Хорсева Н.И., Овсянникова Н.М. Информационно-программное обеспечение для комплексного мониторинга и экспресс-тестирования психофизиологического состояния

- человека // Кибернетика и вычислительная техника. 2012. № 1. С. 75–86.
18. Полевщиков М.М., Дорогова Ю.А., Роженцов В.В. Оценка реакции на движущийся объект // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19. № 7. С. 34–36.
 19. Фокин В.Ф., Пономарева Н.В., Кротенкова М.В., Коновалов Р.Н., Танащян М.М., Лагода О.В. Факторы, определяющие динамические свойства, функциональной межполушарной асимметрии // Асимметрия. 2011. Т. 5. № 1. С. 4–20.
 20. Акулина М.В. Функциональная асимметрия мозга и сенсорные асимметрии // Электронный сборник научных трудов Здоровье и образование в XXI веке. 2007. Т. 9. № 2. С. 51–52.
 21. Мальцев В.П., Белоусова Н.А., Тупикова М.Н. Программа занятий физической культурой с учетом психофизиологического статуса подростков // ЦИТИСЭ. 2017. № 4. С. 32–44.
 22. Ячменев Н.В., Рубанович В.Б. Динамика показателей физического здоровья учащихся 1–11 классов в зависимости от организации уроков физической культуры // Ульяновский медико-биологический журнал. 2017. № 1. С. 139–146.
 23. Касаткина Н.Э., Мелешкова Н.А., Руднева Е.Л. Педагогическая модель формирования культуры здоровья студентов вуза и готовности к здоровьесбережению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1. С. 18–25.
- ## REFERENCES
1. Kazin E.M., Chvanova L.V., Krasnoshlykova O.G. Psychological and pedagogical aspects of solving problems of social adaptation and health of learners. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 129–137.
 2. Sinenko V.Ya., Bulankina N.E. Integrated processes in education as innovative efforts: methodological and technological issues. *Sibirskiy uchitel*, 2017, no. 1, pp. 34–39.
 3. Borovets E.N., Shulenina N.S. Dynamics of psychophysiological indicators of the 1st year female students in the process of their adaptation to training at a university. *Vestnik psikhofiziologii*, 2018, no. 1, pp. 134–138.
 4. Kazin E.M., Abaskalova N.P., Kasatkina N.E., Krasnoshlykova O.G., Arlasheva L.V. Problem social and psychological adaptation of the world. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2020, no. 1, pp. 19–28.
 5. Chvanova L.V., Kasatkina N.E., Kazin E.M., Krasnoshlykova O.G. Psychological and pedagogical approaches to the problem of social adaptation of students in the educational infrastructure of the region. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2018, no. 3, pp. 20–29.
 6. Sheblanova E.I. School problems of gifted children. *Voprosy psikhologii*, 2003, no. 3, pp. 132–145.
 7. Bezrukikh M.M., Farber D.A. Current Issues of Child Developmental Physiology. *Novye issledovaniya*, 2014, no. 3, pp. 4–19.
 8. Klimov V.M., Ayzman R.I. Assessment of physical health of schools graduates going to the universities. *Byulleten sibirskoy meditsiny*, 2016, vol. 15, no. 3, pp. 41–47.
 9. Itskovich M.M. Analysis of the concept of “health” and its cognitive content in secondary school leavers. *Spetsialnoe obrazovanie*, 2015, no. 3, pp. 25–34.
 10. Klimov V.M., Ayzman R.I. Effect of different physical and sports specializations on psychophysiological status of students. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya*, 2019, vol. 12, no. 4, pp. 83–92.
 11. Abaskalova N.P., Zverkova A.Yu. Scientific survey: systems approach in pedagogy of health. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 2, pp. 5–24.
 12. Subotyalov M.A., Shulenina N.S., Kuprina N.S. Psycho-functional characteristics of adolescents teaching in special and specialized classes. *Sibirskiy uchitel*, 2015, no. 3, pp. 97–100.
 13. Melnyk B.M., Jacobson D., Kelly S., Belyea M., Shaibi G., Small L., O'Haver J., Marsiglia F.F. Promoting Healthy Lifestyles in High School Adolescents. *American journal of Preventive Medicine*, 2013, vol. 45, no. 4, pp. 407–415.
 14. Ayzman R.I., Ayzman N.I., Lebedev A.V., Rubanovich V.B. *Metodika kompleksnoy otsenki fizicheskogo i psikhicheskogo zdorovya, fizicheskoy podgotovlennosti studentov vysshikh i sredniy professionalnykh uchebnykh zavedeniy* [Integrated assessment method of physical and mental health, physical fitness of students of higher and secondary vocational schools]. Novosibirsk, Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2010. 100 p.
 15. Ayzman R.I. Methodological principles and methodical approaches to the monitoring of the students' health and health saving activity of educational organizations. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*, 2019, no. 1, pp. 5–13.
 16. Shapar V.B. *Prakticheskaya psikhologiya: testy, metodiki, diagnostika* [Practical psychology: tests, methods, diagnostics]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 661 p.
 17. Grigorev P.E., Kilessa G.V., Khorseva N.I., Ovsyanikova N.M. Information and software for integrated monitoring and rapid testing of psychophysiological state of human. *Kibernetika i vychislitel'naya tekhnika*, 2012, no. 1, pp. 75–86.
 18. Polevshchikov M.M., Dorogova Yu.A., Rozhentsov V.V. Evaluation of the reaction to the moving object. *Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy vestnik Zdorove i obrazovanie v XXI veke*, 2017, vol. 19, no. 7, pp. 34–36.
 19. Fokin V.F., Ponomareva N.V., Krotenkova M.V., Kononov R.N., Tanashyan M.M., Lagoda O.V. Factors determining dynamic properties of functional interhemispheric asymmetry. *Asimetriya*, 2011, vol. 5, no. 1, pp. 4–20.
 20. Akulina M.V. Functional brain asymmetry and sensory asymmetries. *Elektronnyy sbornik nauchnykh trudov Zdorove i obrazovanie v XXI veke*, 2007, vol. 9, no. 2, pp. 51–52.
 21. Maltsev V.P., Belousova N.A., Tupikova M.N. The program of physical education based on psychophysiological status of adolescents. *TsITISE*, 2017, no. 4, pp. 32–44.
 22. Yachmenev N.V., Rubanovich V.B. Dynamics of schoolgirl physical health indices depending on organization of physical education teaching process. *Ulyanovskiy mediko-biologicheskiy zhurnal*, 2017, no. 1, pp. 139–146.

23. Kasatkina N.E., Meleshkova N.A., Rudneva E.L. Pedagogical model of formation of culture of health of students and their readiness for health care. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2019, no. 1, pp. 18–25.

**PECULIARITIES OF THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATUS
OF 16 – 17-YEAR-OLD STUDENTS OF BOTH SEXES**

© 2020

M.S. Golovin, PhD (Biology), assistant professor of Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety
Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU), Novosibirsk (Russia)

Keywords: neurodynamics; attention; memory; intellectual work capacity; encephalic asymmetry; health monitoring; mental health.

Abstract: Modern trends in education reveal the need for a systematic assessment and development of the adaptive psychophysiological potential of students for their successful adaptation in the situation of a rapidly changing education system. The paper presents the results of a study of the psychophysiological status of 50 students of both sexes aged 16-17 who have no deviations in health. The students in both groups demonstrated evident right-handedness (dominance of the left hemisphere), however, the number of people with right- and interhemispheric activity was greater among girls. A significantly higher level of semantic memory was found in boys, whereas girls registered a higher quotient of neural processes mobility and a high rate of attention switching. The male group registered the prevalence of excitation processes in the cerebral cortex, while the group of girls displayed the prevalence of inhibition processes in the cerebral cortex. The discovered psychophysiological peculiarities are important for theoretical and practical research in modern education. The main idea of the work is to emphasize the need for systematic monitoring of the psychophysiological indicators of students – this can preserve their mental health and improve adaptation to the changes in the modern educational environment. An innovative approach to assessing the success of the educational process should consist of regular comprehensive monitoring of students' psychophysiological indicators and the dynamics of the educational process. The obtained data on the psychophysiological status will make it possible to take into account the individual characteristics of students of both sexes.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

© 2020

С.В. Давыдов, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии

Т.В. Маркелова, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии

А.В. Барсуков, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)*

Ключевые слова: гастарбайтер; трудовой мигрант; образ трудового мигранта; стереотипное восприятие мигрантов.

Аннотация: В статье представлены данные экспериментального исследования образа трудовых мигрантов, формирующегося у российских студентов. Выборка исследования состояла из 40 студентов дневного отделения Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, в возрасте от 20 до 22 лет. Психодиагностическое исследование проводилось с применением как прямых опросных методов, так и косвенных проективных методов. В качестве прямых методов использовались диагностический тест отношений (ДТО) Г.У. Кцовой-Солдатовой и методика изучения этнических стереотипов Д. Пибоди. В качестве косвенного метода выбрана проективная методика «экспресс-диагностики» – цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткина и Е.В. Бажина. Полученные результаты свидетельствуют о наличии негативного образа трудового мигранта в студенческой среде. Образ трудового мигранта ассоциируется у студентов с ахроматическими и дополнительными цветами, несущими негативную эмоциональную окраску, а сами трудовые мигранты наделяются в основном негативными качествами: агрессивностью, придиристостью, скупостью, непривлекательностью, лживостью. Безусловно, такой образ трудового мигранта, формируемый в массовом сознании, противоречит потребностям современного общества, в котором трудовая миграция объективно становится значимым фактором социально-экономического и политического развития, а взаимопонимание людей, принадлежащих к разным этносам и культурам, становится актуальной потребностью. Полученные результаты указывают на необходимость привлечения внимания общественности к формированию более позитивного отношения к трудовым мигрантам для предотвращения их дальнейшей стигматизации и с целью профилактики правонарушений и преступлений, совершающихся на почве этнической дискриминации.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях в связи с изменениями экономической и политической ситуации в мире все большее значение приобретает проблема трудовой миграции. По данным официальной статистики, за последнее десятилетие ежегодно в Россию приезжает от 10 до 12 млн иностранцев. Хотя в абсолютных показателях число приезжих не превышает 8 % от всего 146-миллионного населения России, тем не менее около 12 млн человек, приехавших в Россию за прошедший год, – это четвертый показатель в мире, сравнимый с Германией. При этом около половины от этого общего количества составили как раз трудовые мигранты (гастарбайтеры), подавляющее большинство которых приходится на представителей стран Средней Азии: Узбекистана, Таджикистана, Киргизии, Азербайджана, Казахстана. Массовые миграционные процессы из этих стран потребовали от принимающего сообщества выработать свое отношение к трудовым мигрантам. В общественном сознании россиян, несмотря на историческую многонациональность, поликультурное многообразие и многоконфессиональность России как государства, стереотип «трудоустрой мигрант» приобрел явную форму предубеждения и стал ассоциироваться с образом нахлебника, социального маргинала, рассматриваться в качестве потенциальной угрозы национальным ценностям россиян, их безопасности и самоидентификации [1; 2]. В работах Т.Г. Скребцовой [3; 4] на основе анализа

СМИ выделены следующие ключевые характеристики содержания стереотипа «трудоустрой мигрант»: преимущественно выходцы из Средней Азии с чуждым россиянам менталитетом и культурой, плохо знающие русский язык, готовые трудиться за низкую плату и выполнять черновую работу, не имеющие необходимого уровня образования и профподготовки, образующие этнические преступные группировки и осуществляющие отток капитала из страны, тем самым нанося финансовый ущерб российской экономике. В целом восприятие мигрантов как чуждых элементов отмечено в целом ряде работ [5; 6], и многие исследователи указывают на то, что приток мигрантов становится одной из причин роста социальной напряженности [7; 8]. Зачастую складываются устойчивые религиозные и культурные стереотипы и предубеждения, основанные на том, что трудовые мигранты, являясь преимущественно представителями мусульманской культуры, в сознании многих россиян ассоциируются с радикальными проявлениями ислама и явлениями экстремизма и терроризма [9]. Таким образом, в общественном сознании такой образ мигранта неизбежно порождает явление мигрантофобии – т. е. страха перед мигрантами и перед тем, что неизбежные перемены, связанные с массовым присутствием культурно чужеродных элементов, могут так радикально изменить принимающее общество, что оно исчезнет в своем прежнем качестве [10].

В то же время сложившийся в российском обществе образ мигранта, представленный выше, потребовал

определенного уточнения. В своем исследовании мы решили выяснить, как воспринимает трудовых мигрантов такая передовая социальная группа, как студенчество. Именно эти люди претендуют на то, чтобы в ближайшем будущем стать правящей элитой российского общества, именно они уже совсем скоро будут формировать идеологию, определять дальнейшее развитие и будущее России. От того, какую позицию займут современные студенты в отношении трудовых мигрантов и трудовой миграции как сложнейшего экономического и социокультурного феномена, будет зависеть политический курс РФ, этническая, межнациональная стабильность в стране и отдельных регионах. Необходимость изучения данного вопроса, исходящая из актуальных потребностей общества, способствовала появлению работ, в том или ином ракурсе изучающих тему отношения студенчества к трудовой миграции и непосредственно к трудовым мигрантам. Правда, большинство из них базируются преимущественно на данных социологических опросов [10–12], не включающих психологические методы анализа данной проблематики. В ряде работ психологов было показано, что под влиянием стереотипов, которые транслируются в СМИ, у студентов в отношении мигрантов создаются негативные образы, которые подчеркивают их некомпетентность, невежественность, отсутствие какого-либо образования и абсолютную дезинтеграцию в принимающее общество [13; 14]. При этом многие авторы, изучающие проблему трудовой миграции, справедливо подчеркивают опасность сохранения негативного образа трудового мигранта, поскольку, если этот образ закрепится в общественном сознании молодого поколения, существует определенный риск, что он будет ретранслироваться и дальше, став официальной государственной и общественной позицией, что может привести к социальным деструкциям, экстремистским проявлениям и межэтническим конфликтам в обществе. Вот почему проблема изучения восприятия трудовых мигрантов в студенческой среде является крайне актуальной и важной в плане профилактики подобных социальных явлений и развития толерантности в обществе, т. е. умения без применения насилия преодолевать конфликты и достигать согласия между различными социальными группами. Толерантность и асертивность между трудовыми мигрантами и принимающим сообществом должны выступать как основополагающий принцип, так как именно он может являться гарантией стабильности в социуме [15; 16].

Цель исследования – выявление особенностей восприятия мигрантов в студенческой среде российского вуза.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборку исследования составили 40 студентов дневного отделения ННГУ им. Н.И. Лобачевского в возрасте от 20 до 22 лет.

Психодиагностическое исследование проводилось с использованием как прямых опросных методов, так и косвенных проективных методов. В качестве прямых методов были выбраны диагностический тест отношений (ДТО) Г.У. Кцовой-Солдатовой [17] и методика изучения этнических стереотипов Д. Пибоди [18]. В качестве косвенного метода применялась проективная методика «экспресс диагностики» – цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинды и Е.В. Бажина [19]. Для статистической обработки результатов исследования были использованы метод сравнения групп с помощью t-критерия Стьюдента и критерий корреляции Пирсона. Статистическая обработка осуществлялась в программе SPSS13.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Эмпирическое исследование по методике ДТО Г.У. Кцовой-Солдатовой

Использование нами диагностического теста отношений (ДТО), представляющего из себя оригинальную модификацию метода семантического дифференциала, разработанную для исследования эмоционально-оценочного компонента социального стереотипа [17], позволило получить ряд любопытных результатов. Мы предложили испытуемым оценить при помощи 12 пар качеств 4 оцениваемых объекта: «Я», «идеал», «коренной местный житель» и «трудоу мигрант». Подсчет полученных данных позволил выявить показатель направленности стереотипа (D) как в отношении исследуемого объекта «трудоу мигрант», так и в отношении 3 других объектов – образа «Я», образа «идеала» и образа «коренного местного жителя». На рис. 1 представлены полученные нами данные коэффициентов направленности стереотипа.

Вполне ожидаемо наиболее ярко позитивно окрашенным оказался образ «Идеал», который имеет высокий показатель позитивности образа ($>0,5$ – $0,6$). Образ «Я» попал в диапазон повышенных значений ($>0,4$ – $0,5$). Гораздо менее позитивно окрашенными для студентов оказались образы «коренного местного жителя» и «трудоу мигранта». Образ «коренного местного жителя» попал в зону пониженных показателей ($>0,2$ – $0,3$),

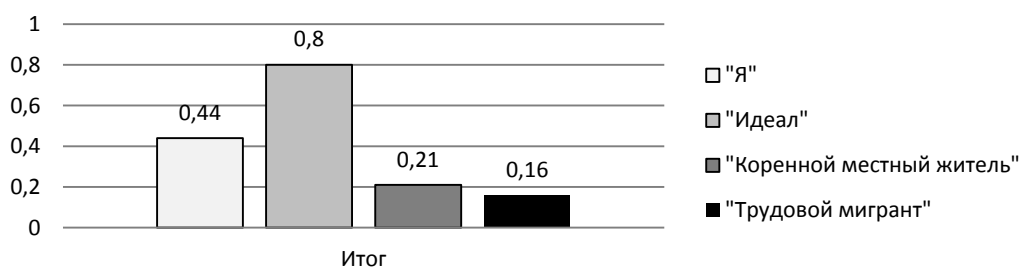


Рис. 1. Диаграмма коэффициентов направленности стереотипов для 4 оцениваемых объектов

а образ «трудового мигранта» и вовсе оказался в зоне низких показателей ($>0,1-0,2$). Правда, при этом результаты t -критерия Стьюдента не выявили значимых различий между эмоциональной окраской образов мигранта и местного жителя ($t=1,042$, $df=0,39$, $p=0,304$). Данные, полученные в результате проведенного корреляционного анализа, представлены в таблице 1.

Можно заметить, что образ трудового мигранта обнаружил значимую прямую корреляционную связь с образом коренного местного жителя и обратную связь с образом «Я», что говорит о том, что представители студенчества видят в совокупном образе трудового мигранта человека, наделенного противоположными им качествами. При этом необходимо подчеркнуть, что образ коренного местного жителя оказывается для них в чем-то похожим на образ мигранта и никак не коррелирует с их собственным образом «Я».

Эмпирическое исследование по методике изучения этнических стереотипов Д. Пибоди

Вторая методика, задействованная в качестве инструмента выявления особенностей восприятия образа трудового мигранта, – методика изучения этнических стереотипов Д. Пибоди [18] была выбрана для целей нашего исследования не случайно, поскольку слова «трудового мигранта» или «гастарбайтера» в общественном сознании россиян фактически стали синонимами таких этнонимов, как «таджик» или «узбек». Кроме того, принцип построения самой методики базируется на использовании компенсирующих шкал с противоположным расположением оценочного и дескриптивного компонентов, что позволяет максимально снизить фактор социальной желательности [20]. Объектом оценки в нашем исследовании выступал образ трудового мигранта, при этом выраженность качеств оценивалась по каждой из 32 биполярных шкал в диапазоне от 1 до 7. Использовался вариант сравнения выборочного среднего с заданным значением.

Использование одновыборочного t -критерия Стьюдента для заданной константы среднего значения $M=4$, соответствующего центру биполярной шкалы, позволило выявить статистически значимые различия для 17 из 32 шкал: критичный – легковверный ($t=6,9$; $df=39$; $p<0,001$); агрессивный – миролюбивый ($t=9,6$; $df=39$; $p<0,001$); боевитый – пассивный ($t=5,7$; $df=39$; $p<0,001$); веселый – угрюмый ($t=4,3$; $df=39$; $p<0,001$); откровенный – лицемерный ($t=-2,1$; $df=39$; $p<0,05$); переменчивый – упорный ($t=-5,2$; $df=39$; $p<0,001$); возбужденный – спокойный ($t=2,7$; $df=39$; $p<0,01$); активный – инертный ($t=3,8$; $df=39$;

$p<0,001$); скупой – щедрый ($t=6,7$; $df=39$; $p<0,001$); самоуверенный – застенчивый ($t=8,4$; $df=39$; $p<0,001$); уверенный – неуверенный ($t=8,6$; $df=39$; $p<0,001$); придирчивый – прощающий ($t=7,9$; $df=39$; $p<0,001$); избирательный – неразборчивый ($t=4,7$; $df=39$; $p<0,001$); осторожный – бесшабашный ($t=6,1$; $df=39$; $p<0,001$); робкий – смелый ($t=-3,8$; $df=39$; $p<0,001$); организованный – импульсивный ($t=-2,4$; $df=39$; $p<0,05$); приятный – неприятный ($t=-3,7$; $df=39$; $p<0,001$). Резюмируя указанные выше данные и выделяя наиболее важные из них, можно сделать следующий вывод: российские студенты приписывают трудовому мигранту ряд дезадаптивных, крайних черт: *агрессивность* (балл 5,3 отклоняется от среднего по шкале 4,0 в сторону левого полюса «агрессивный»; отклонение 1,3); *самоуверенность* (балл 5,2 отклоняется от среднего по шкале 4,0 в сторону левого полюса «самоуверенный»; отклонение 1,2); *придирчивость* (балл 5,1 отклоняется от среднего по шкале 4,0 в сторону левого полюса «придирчивый»; отклонение 1,1); *скупость* (балл 4,8 отклоняется от среднего по шкале 4,0 в сторону левого полюса «скупой»; отклонение 0,8) и *неприятность* (балл 3,3 отклоняется от среднего по шкале 4,0 в сторону правого полюса «неприятный»; отклонение 0,7). Из адаптивных качеств трудовой мигрант воспринимается *критичным* (балл 5; отклонение 1,0), а не недоверчивым (балл 4,1; отклонение 0,1); упорным (балл 3,1; отклонение 0,9), а не негибким (балл 3,7; отклонение 0,3) и при этом *осторожным* (балл 4,8; отклонение 0,8).

Таким образом, на основании полученных результатов теста можно констатировать преобладание и большую выраженность негативных качеств и отсутствие явно положительных характеристик в образе трудового мигранта.

Эмпирическое исследование по методике ЦТО А.М. Эткинды и Е.В. Бажины

Для того чтобы еще в большей степени замаскировать наше тестирование и полностью исключить фактор социальной желательности, было проведено исследование при помощи цветового теста отношений (ЦТО) А.М. Эткинды. Методической основой цветового теста отношений является цветоассоциативный эксперимент, при этом авторы методики исходили из предположения о том, что в цветовых ассоциациях к самому себе и значимым другим отражаются существенные характеристики невербальных компонентов отношений [19]. Результаты исследования цветовых ассоциаций студентов в отношении трудовых мигрантов, полученные с помощью цветового теста отношений А.М. Эткинды и Е.В. Бажины, представлены в таблице 2.

Таблица 1. Корреляционная матрица для 4 оцениваемых объектов

Объект оценки	Я	Идеал	Коренной местный житель	Трудовой мигрант
Я		0,336(*)	0,028	-0,566(**)
Идеал			-0,313(*)	0,008
Коренной местный житель				0,527(**)
Трудовой мигрант				

Примечание: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$; *** – $p<0,001$.

Таблица 2. Результаты исследования цветовых ассоциаций студентов в отношении трудовых мигрантов (n=40)

Цвет	Ранговые позиции отдельных цветов в зависимости от общего числа выборки		
	1 место	2 место	3 место
Синий	4 чел. (10 %)	0 чел. (0 %)	4 чел. (10 %)
Зеленый	0 чел. (0 %)	0 чел. (0 %)	8 чел. (20 %)
Красный	0 чел. (0 %)	8 чел. (20 %)	0 чел. (0 %)
Желтый	4 чел. (10 %)	0 чел. (0 %)	0 чел. (0 %)
Фиолетовый	0 чел. (0 %)	0 чел. (0 %)	0 чел. (0 %)
Коричневый	24 чел. (60 %)	12 чел. (30 %)	0 чел. (0 %)
Черный	4 чел. (10 %)	12 чел. (30 %)	12 чел. (30 %)
Серый	4 чел. (10 %)	8 чел. (20 %)	16 чел. (40 %)

На основании данных, представленных в таблице 2, можно заключить, что у большинства студентов (24 чел. – 60 % выборки) мигранты ассоциируются с коричневым цветом, что в трактовке А.М. Эткинды [19] указывает на такие качества, как *уступчивый, зависимый, спокойный, добросовестный, расслабленный*. Подобная трактовка представляется нам весьма спорной, тем более что в работах П.В. Яньшина, специально исследовавшего эксплицитные характеристики цветов, выражающих эмоциональное отношение к людям, которым они атрибутируются [21], коричневый цвет трактуется несколько иначе – *непривлекательный, лживый, тихий*. Мы согласны с мнением П.В. Яньшина в том, что характеристики цветов, которые он получил в прямом эксперименте по гетерооценке с соблюдением субъект-субъектного контекста, более точно отражают реальность, нежели приведенные А.М. Эткиндою цветовые характеристики. По мнению П.В. Яньшина, коричневый цвет – это изгой, не заслуживающий никакого внимания, это эмблема пренебрежения или презрения, и, в отличие от серого и черного, выглядящих более решительными и сильными, коричневый цвет не способен на активное сопротивление, символизируя самое незавидное отношение. Вторую ранговую позицию в выборе испытуемых вместе с коричневым (12 чел. – 30 %) занял черный цвет (12 чел. – 30 %), трактуемый А.М. Эткиндою как *непривлекательный, молчаливый, упрямый, замкнутый, эгоистичный, независимый, враждебный, нелюдимый*, а П.В. Яньшиным – как *непривлекательный, упрямый, замкнутый и несправедливый*, что вполне точно отражает те негативные характеристики, которые закрепились в образе мигранта в общественном сознании россиян. Наконец, третью ранговую позицию вполне уверенно занял серый цвет (16 чел. – 40 %). Его качества также не создают сколько-нибудь привлекательного образа мигранта и трактуются А.М. Эткиндою как *нерешительный, вялый, расслабленный, неуверенный, несамостоятельный, слабый, пассивный*, а П.В. Яньшиным – как *слабый и нечестный*.

Таким образом, на основании полученных с помощью цветового теста отношений данных можно заключить, что в целом у студентов образ трудового мигранта ассоциируется с ахроматическими и дополнительными цветами, несущими негативную эмоциональную окраску. Меньше всего в исследуемой группе студентов трудовые мигранты ассоциировались с желтым и фиолетовым цветами, что указывает на то, что студенты не склонны приписывать мигрантам качества активности, открытости, общительности, веселости.

ВЫВОДЫ

Проведенное нами исследование показало, что в целом отношение к мигрантам в студенческой среде скорее негативное, нежели позитивное или нейтральное. Трудовые мигранты воспринимаются российскими студентами как нечто чуждое и поэтому наделяются в основном негативными качествами: агрессивностью, придирчивостью, скупостью, непривлекательностью, лживостью. Безусловно, такой образ трудового мигранта, формируемый в массовом сознании, противоречит потребностям современного общества, в котором трудовая миграция объективно становится значимым фактором социально-экономического и политического развития, а взаимопонимание людей, принадлежащих к разным этносам и культурам, становится актуальной потребностью. Полученные нами результаты показывают, что российскому обществу необходимо обратить особое внимание на необходимость изменения отношения молодежи к трудовым мигрантам в позитивную сторону уже сейчас. В противном случае в ближайшем будущем текущее отношение может стать предпосылкой для создания дисгармоничных условий сосуществования принимающего населения и мигрантов в рамках единого государства, что приведет к еще большей стигматизации трудовых мигрантов, а значит, и к росту преступлений, совершающихся на почве этнической дискриминации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Варганова О.Ф. Образ трудового мигранта в федеральных и региональных СМИ (по результатам контент-анализа) // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 3. С. 81–93.
- Музыченко Н.П., Лескова Е.Д. Трудовая миграция и особенности отношения к образу трудового мигранта в СМИ // Актуальные вопросы юридической науки и практики: материалы II Международной научно-практической конференции. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2018. С. 337–342.
- Скребцова Т.Г. Образ мигранта в современных российских СМИ // Политическая лингвистика. 2007. № 3. С. 115–118.
- Скребцова Т.Г. (Транс)формирование социальных стереотипов в современном российском публичном дискурсе (на примере трудовых мигрантов и беженцев) // Политическая лингвистика. 2015. № 1. С. 224–230.
- Нам И.В., Карагеоргий Е.М., Ермолова А.И., Никитина Е.В. Конструирование образа трудового мигранта в региональных СМИ (на примере Томска) // Сибирские исторические исследования. 2017. № 1. С. 166–192.
- Соколов Н.В. Работящие, но чужие: парадокс восприятия мигрантов массовым сознанием (по результатам исследований в Санкт-Петербурге) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2017. № 1. С. 80–96.
- Романенко В.В., Бородинкина О.И. Социальная напряженность и социальные риски в контексте международной трудовой миграции // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. № 1. С. 109–124.
- Дмитриев А.В., Пядухов Г.А. Мигранты в новой среде: практики взаимодействия. М.: Альфа-М, 2011. 96 с.
- Аблажей Н.Н. Образ трудового мигранта в прессе и массовом сознании россиян // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2012. Т. 11. № 6. С. 17–23.
- Золотова Т.Л. Этническая толерантность и мигрантофобия в студенческой среде // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 221–225.
- Воронцов В.С. Образ мигранта в восприятии студенческой молодежи (по данным социологического опроса) // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2019. № 1. С. 10–15.
- Каменских М.С. Мигранты и стереотипы о мигрантах в общественном пространстве российского мегаполиса // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 4. С. 131–143.
- Гришина А.В. Психологические особенности восприятия образа трудового мигранта в СМИ в молодежной среде // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7. № 5-6. С. 52–56.
- Абакумова И.В., Гришина А.В. Образ мигранта в отечественных СМИ: особенности ценностно-смыслового восприятия в молодежной среде // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8. № 1. С. 9–19.
- Почебут Л.Г., Безносков Д.С. Ассертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 3. С. 8–19.
- Мельникова М.Л., Чебыкина И.В. Этническая толерантность студентов как предмет междисциплинарного исследования // Педагогическое образование в России. 2016. № 9. С. 36–41.
- Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шлягина Е.И. Нарушения этнической идентификации у русских мигрантов // Социологический журнал. 1994. № 3. С. 150–156.
- Пибоди Д., Шмелев А.Г., Андреева М.К., Граменицкий А.Е. Психосемантический анализ стереотипов русского характера: кросскультурный аспект // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 101–109.
- Эткинд А. Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. М.: МГУ, 1987. С. 221–227.
- Давыдов С.В. Динамика изменения этнических стереотипов русских и немцев за прошедшие полтора десятилетия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2006. № 1. С. 36–44.
- Яньшин П.В. Психосемантика цвета. СПб.: Речь, 2006. 368 с.

REFERENCES

- Varganova O.F. The image of migrant workers in federal and regional mass media (results of content analysis). *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika*, 2015, no. 3, pp. 81–93.
- Muzychenko N.P., Leskova E.D. Labour migration and attitudes to the image of migrant worker in media. *Aktualnye voprosy yuridicheskoy nauki i praktiki: materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Khabarovsk, Tikhookeanskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2018, pp. 337–342.
- Skrebtsova T.G. Images of migrants in contemporary Russian mass media. *Politicheskaya lingvistika*, 2007, no. 3, pp. 115–118.
- Skrebtsova T.G. Transformation of social stereotypes in modern Russian public discourse (on the example of migrant workers and refugees). *Politicheskaya lingvistika*, 2015, no. 1, pp. 224–230.
- Nam I.V., Karageorgiy E.M., Ermolova A.I., Nikitina E.V. The image of labour migrants constructed by the mass media: the case of Tomsk. *Sibirskie istoricheskie issledovaniya*, 2017, no. 1, pp. 166–192.
- Sokolov N.V. Hard-working but outsiders: paradox of perception of migrants in mass consciousness (the case of St. Petersburg). *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, 2017, no. 1, pp. 80–96.
- Romanenko V.V., Borodkina O.I. Social tension and social risks in the context of international labor migration. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 2018, no. 1, pp. 109–124.

8. Dmitriev A.V., Pyadukhov G.A. *Migranty v novoy srede: praktiki vzaimodeystviya* [Migrants in new environment: practice of interrelations]. Moscow, Alfa-M Publ., 2011. 96 p.
9. Ablazhey N.N. The image of a work immigrant in the press and in the mass thinking of Russians. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya*, 2012, vol. 11, no. 6, pp. 17–23.
10. Zolotova T.L. Ethnic tolerance and migrantphobia in the student community. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 1-1, pp. 221–225.
11. Vorontsov V.S. The image of a migrant in the perception of student (according to the sociological survey). *Aktualnye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo*, 2019, no. 1, pp. 10–15.
12. Kamenskikh M.S. Migrants and the stereotypes about migrants in the public space of Russian megapolis. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie nauki*, 2018, no. 4, pp. 131–143.
13. Grishina A.V. Psychological particularities of the youth perception of labor mi-grants' image translated by mass media. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2010, vol. 7, no. 5-6, pp. 52–56.
14. Abakumova I.V., Grishina A.V. Labour migrant image in Russian mass media: peculiarities of young people value-sense perception. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2011, vol. 8, no. 1, pp. 9–19.
15. Pochebut L.G., Beznosov D.S. Assertiveness and tolerance in cross-cultural interaction. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2017, vol. 8, no. 3, pp. 8–19.
16. Melnikova M.L., Chebykina I.V. Ethnic tolerance of students as a subject of interdisciplinary research. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 9, pp. 36–41.
17. Soldatova G.U., Shaygerova L.A., Shlyagina E.I. Violations of ethnic identification in Russian migrants. *Sotsiologicheskiy zhurnal*, 1994, no. 3, pp. 150–156.
18. Pibodi D., Shmelev A.G., Andreeva M.K., Gramenitskiy A.E. Russians as perceived by themselves and others: Psychosemantic study of national character stereotypes. *Voprosy psikhologii*, 1993, no. 3, pp. 101–109.
19. Etkind A. Color test of relations. *Obshchaya psikhodiagnostika: osnovy psikhodiagnostiki, nemeditsinskoy psikhoterapii i psikhologicheskogo konsultirovaniya*. Moscow, MGU Publ., 1987, pp. 221–227.
20. Davydov S.V. The dynamics of changing ethnic stereotypes of Russian and German people for the past one and a half – two decades. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki*, 2006, no. 1, pp. 36–44.
21. Yanshin P.V. *Psikhosemantika tsveta* [Color psycho-semantics]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2006. 368 p.

PERCEPTION OF LABOR MIGRANTS IN THE STUDENT ENVIRONMENT

© 2020

S.V. Davydov, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology
T.V. Markelova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of department of General and Social Psychology
A.V. Barsukov, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod (Russia)

Keywords: migrant worker; labor migrant; labor migrant image; stereotypes in attitude towards migrants.

Abstract: The paper presents data on the experimental study of the image of labor migrants by Russian students. The study involved 40 full-time students of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod aged 20 to 22 years. The authors carried out the psychodiagnostic research using both direct explicit methods and indirect implicit projective methods. As direct methods, the authors used the diagnostic test of the relationship (G.U. Ktsoeva-Soldatova) and D. Peabody's test for studying ethnic stereotypes. As an indirect method, the projective technique of express diagnostics was used – the color test of relations (A.M. Etkind & E.V. Bazhina). The results obtained indicate the presence of a negative image of a labor migrant in the student community. According to the results of the study, the image of a labor migrant is associated with achromatic and complementary colors bearing a negative emotional connotation, and labor migrants themselves are endowed mainly with negative qualities of aggressiveness, fault-finding, stinginess, unattractiveness, deceit. Certainly, such an image of a labor migrant, formed in the mass consciousness, contradicts the needs of modern society, in which labor migration objectively becomes a significant factor in socio-economic and political development, and mutual understanding of people belonging to different ethnic groups and cultures becomes an urgent need. The results of the study indicate the need to draw public attention to the formation of a more positive attitude towards labor migrants to prevent their further stigmatization, offenses, and crimes committed based on ethnic discrimination.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РИСКА АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

© 2020

Е.В. Евсеенкова, ассистент кафедры акмеологии и психологии развития

Ю.В. Борисенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение; старшие подростки; старшеклассники; старший подростковый возраст; суицид; жизнестойкость; копинг-стратегии.

Аннотация: Изучение риска аутодеструктивного поведения старших подростков, проблем формирования жизнестойкости в подростковом возрасте, а также исследование их взаимосвязи, позволяющее сравнивать результаты российских исследований с зарубежными данными, является актуальной проблемой в современном обществе в связи с необходимостью организации безопасной образовательной среды. В статье описаны ситуационные и личностные компоненты риска аутодеструктивного поведения подростков. Приводятся результаты исследования, целью которого было изучить взаимосвязь риска аутодеструктивного поведения старших подростков с уровнем жизнестойкости. В исследовании приняли участие 297 учащихся 9–10-х классов в возрасте 14–17 лет ($M=15,3$; $SD=0,26$). Выявлены особенности проявления ситуационных и личностных составляющих риска аутодеструктивного поведения в старшем подростковом возрасте. Описаны наиболее значимые сдерживающие факторы аутодеструктивного поведения: для большинства старших подростков это вера в возможность решения проблем и ответственность перед семьей. Выявлены и описаны значимые взаимосвязи между риском аутодеструктивного поведения и жизнестойкостью. Уровень жизнестойкости и ее параметры (вовлеченность, контроль, риск) связаны и с личностными, и с ситуативными составляющими риска аутодеструктивного поведения. Однако наиболее тесно жизнестойкость взаимосвязана с личностными факторами аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте. Среди ситуативных факторов наиболее взаимосвязаны с уровнем жизнестойкости те из них, что связаны с решением текущих жизненных задач данного возраста. Высокий уровень жизнестойкости обратно взаимосвязан с параметрами риска аутодеструктивного поведения в старшем подростковом возрасте.

ВВЕДЕНИЕ

Наиболее уязвимым в плане аутодеструктивных проявлений является старший подростковый возраст, когда человек впервые постепенно входит во взрослую жизнь, стремится понять, где находятся границы возможного поведения, видит мир в черно-белом свете максимализма и экспериментирует с возможностями своего тела и своей психики, когда старший школьник еще не имеет опыта преодоления сложных ситуаций и решения важных жизненных задач, но впервые сталкивается с ними. Противоречивость и сложность этого периода заключается еще и в том, что мнение сверстников, представления, распространенные в различных субкультурах, становятся не менее (а иногда и более) значимыми, чем мнение родителей и педагогов.

Все это порождает широкий спектр аутодеструктивных проявлений в поведении современных старших подростков. В настоящее время самоубийство является одной из основных причин смерти подростков в возрасте 15–19 лет и молодежи в России и во всем мире¹. Следует учитывать, что от самоповреждающего поведения с неустановленными мотивами погибает еще большее количество подростков. Кроме того, многие случаи, связанные с причинением себе намеренно или случайно вреда, входят в другие показатели смертности, например отравления психоактивными веществами. Таким образом, аутодеструктивное поведение является фактически главной причиной смертности в этом возрасте.

Одной из причин роста числа самоубийств в данной возрастной группе и, как следствие, актуализации проблемы стало появление «групп смерти» в социальных сетях с «вербовкой» подростков. Не менее значимыми остаются и другие факторы суицидального риска, включающие в себя социально-демографические (пол, возраст, ситуация в семье, материальные проблемы), медико-психологические (соматические патологии; алкогольная и наркотическая зависимости; расстройства личности; акцентуации характера), биографические факторы (суицидальные мысли, намерения или попытки в прошлом; суицидальное поведение родственников, друзей или иных значимых лиц).

Именно поэтому подростковый возраст является тем возрастным периодом, когда необходимо начинать активные профилактические мероприятия. В связи с особой актуальностью вопроса многочисленные работы посвящены изучению факторов риска возникновения суицидальных тенденций у подростков, в том числе и изучению влияния семьи на склонность к суицидальному риску в детском и подростковом возрасте, взаимосвязи буллинга с риском суицидального поведения у подростков, а также диагностике риска суицидального поведения детей и подростков в образовательных учреждениях, стратегиям и тактикам преодоления и предупреждения суицидальных рисков у подростков [1].

Сложность исследуемой проблемы заключается в том, что факторы риска аутодеструктивного и суицидального поведения не определяют его появления. Сложные жизненные ситуации, проблемы со здоровьем, конфликты с родственниками случаются у огромного количества людей, но они даже не помышляют о причинении себе вреда [2]. С другой стороны, эмоциональная

¹ Самоубийство // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/suicide>.

неустойчивость, неумение решать проблемы, одиночество и неопределенность ценностных ориентиров в благоприятной обстановке также не являются определяющими. А.Г. Амбрумова выделяет две большие группы факторов риска суицидального поведения: ситуативные и личностные [3]. Таким образом, можно говорить о некоторой внутренней готовности реализовывать определенную линию поведения при соответственно складывающейся ситуации. При рассмотрении вопросов диагностики, выявления рисков аутодеструкции исследователи говорят о предрасположенности старшеклассников к определенным формам поведения [4]. Большинство исследователей в рамках психологической науки рассматривают предрасположенность «как готовность к какому-либо типу поведения и деятельности» [5, с. 128]. Важно отметить, что возникновение предрасположенности еще не означает сформированности мотива, характеризуя лишь вероятность определенного поведения, в отличие от склонности, которая выражает уже силу влечения, внутреннее психологическое стремление подростка к определенному типу поведения.

Теоретический анализ позволяет выделить следующие составляющие предрасположенности к аутодеструктивному поведению: одиночество [6], безнадежность [7; 8], депрессия (выделяют практически все авторы), эмоциональная неустойчивость и тревога [7], неудовлетворенность жизнью, усталость, утомляемость [9], ценность жизни [7; 10], образ самого себя [11], отношение к жизненной ситуации [7], стратегии решения проблем [12; 13], рискованное поведение [7].

Внешние, или ситуативные, факторы можно разделить по времени воздействия на пролонгированные (средовые) и кратковременные (провоцирующие). К кратковременным факторам относятся внезапно возникающие экстремальные ситуации в жизни школьника: потери, смерть, болезни, конфликты, чрезвычайные ситуации и др. – все, что не представляется возможным спрогнозировать заранее, исходя из долговременных факторов. Иначе говоря, кратковременно воздействующие факторы требуют постоянного мониторинга. Именно в этом заключается ведущая профилактическая роль родителей и учителей, которые постоянно близко общаются с детьми.

Средовые факторы – это межличностные отношения с ближайшим окружением, родителями, сиблингами, расширенной семьей, референтной группой, а также отношения с одноклассниками, учителями, тренерами, статус ребенка в группе [7; 14].

Таким образом, риск аутодеструктивного поведения складывается из внутренней предрасположенности к нему и ситуативных факторов.

В контексте аутодеструктивного поведения интересна его связь с проблемами преодоления сложных жизненных ситуаций, с жизнестойкостью. Тридцатипятилетние исследования С. Мадди и его коллег [15] показали, что жизнестойкость является лучшим предиктором производительности труда и здоровья человека, чем оптимизм, религиозность и благосостояние.

Первые исследования жизнестойкости касались эмоциональной регуляции поведения детей [16], совладания детей с жизненными невзгодами [17] в рамках когнитивно-бихевиорального подхода. Работы в рамках данного подхода сосредоточились на практическом

направлении [18; 19], на том, как помочь детям и взрослым переживать сложные ситуации.

Последующие исследовательские работы проводились с применением конструктивистского [20; 21] и экологического подхода [22]. При конструктивистском подходе наибольшее внимание уделяется активной позиции человека по отношению к своей жизни, в то время как при экологическом подходе большую значимость в преодолении трудностей приобретают социальные факторы. Последние исследования указывают на возможности прогнозирования суицидального риска у подростков по предпочитаемым стратегиям совладания [13]. В настоящее время отечественные авторы активно изучают жизнестойкость, в том числе взаимосвязь суицидального риска с жизнестойкостью [23]. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что аутодеструктивное поведение будет различаться у старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости.

Цель исследования – изучение взаимосвязи риска аутодеструктивного поведения старших подростков с уровнем жизнестойкости.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование проводилось на базе школ Кемеровской области в г. Кемерове, г. Новокузнецке и г. Топки.

Для определения уровня жизнестойкости и предрасположенности старшеклассников к аутодеструктивному поведению мы провели исследование с участием учащихся 9–10-х классов. В нем приняли участие 297 школьников в возрасте от 14 до 17 лет ($M=15,3$; $MD=0,26$), из них 115 мужского пола и 182 женского. Все испытуемые – русскоговорящие жители Кемеровской области, обучающиеся в общеобразовательных школах. Старшеклассники принимали участие в исследовании добровольно, согласие на участие подростков в исследовании было получено у их родителей.

Для исследования риска аутодеструктивного поведения старшеклассников мы использовали следующие методы и методики.

1. Психодиагностические методы и методики: краткий вариант опросника доминирующего состояния (Л.В. Куликов) [24], подростковый вариант опросника депрессии (А. Бек) [25], «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан) [26], методики “The hopelessness scale for children” («Детская шкала безнадежности» А. Кадзина, А. Роджерса, А. Колбаса) [27] и “The Reasons for Living Scale” («Причины жить» А. Османа и М. Линихэн), переведенные и адаптированные Ю.В. Борисенко, К.Н. Белогай и Е.В. Евсеенковой [27], краткая версия теста жизнестойкости (Е.Н. Осин и Е.И. Рассказова) [28], а также специально разработанная анкета, вопросы которой позволяют оценивать уровень одиночества старшеклассника, его отношения с окружающими. Апробация данной анкеты была предварительно проведена в исследованиях аутодеструктивного риска, проведенных нами ранее [27]. В данной анкете, сконструированной по типу методики диагностики самооценки Дембо – Рубинштейн, испытуемым предлагается оценить их отношения с отцом, матерью, членами семьи, сверстниками (в образовательной организации и вне ее), педагогами (в образовательной организации и организациях

дополнительного образования) и уровень их одиночества по 10-балльной шкале, где 0 – отсутствие отношений, 1 – очень плохие, 10 – очень хорошие отношения.

2. Методы описательной статистики, корреляционный анализ и кластеризация методом *K*-средних, *t*-критерий Стьюдента для независимых и зависимых выборок. При статистической обработке полученных эмпирических данных использовалась программа Statistical10.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основании результатов исследования, проведенного с помощью краткого варианта опросника доминирующего состояния (Л.В. Куликов) [24], можно говорить, что статистически значимых различий результатов в разных возрастных группах не обнаружено. В нашей выборке почти по всем шкалам опросника были получены средние показатели. Это говорит о средней готовности к работе, собранности, среднем уровне тревожности и эмоциональной устойчивости. Старшеклассники принимают себя и оценивают позитивно, но при этом достаточно адекватно.

В целом удовлетворенность жизнью, ее ходом, самореализацией у испытуемых выше среднего, но при этом отношение к собственной жизни и тем жизненным ситуациям, в которых они оказываются, несколько пассивное и пессимистическое. Это обстоятельство мы считаем возможным трактовать как отсутствие у старшеклассников на данный момент времени представления о себе как о «деятеле», способном как-то переломить ход ситуации, а соответственно, и отсутствие у них потребности в этом.

Согласно результатам исследования, проведенного с помощью подросткового варианта опросника депрессии (А. Бек) [25], у старшеклассников в среднем депрессии нет. Не обнаружено и статистически значимых различий между девятиклассниками и десятиклассниками по данному показателю. Однако следует отметить, что у 12 % выявлена легкая депрессия, у 4 % – уровень умеренной и у 4 % – уровень тяжелой депрессии, что стало показателем для дальнейшей диагностики и уточнения полученных данных в процессе мониторинга.

Анализ результатов исследования копинг-стратегий, направленных на преодоление стресса, позволяет утверждать, что старшеклассники склонны чаще использовать активные стратегии, такие как «поиск решения проблемы» или «поиск поддержки в социальном окружении». При этом стратегия «избегания проблем», когда существующие проблемы просто игнорируются и не предпри-

нимаются попытки их решить, используется старшеклассниками довольно часто. Следует отметить, что именно по показателю «стратегия избегания проблем» наблюдаются статистически значимые отличия в группах между девятиклассниками и десятиклассниками (отношение дисперсий выборок по критерию Фишера $F=1,48$ при $p=0,04$, по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок $t=-2,08$ при $p=0,039$). При этом обучающиеся в 10-м классе склонны использовать эту стратегию почти так же часто, как и стратегию «поиск социальной поддержки». Выраженность показателей представлена на рис. 1. Вероятно, что для части старшеклассников остаться в 10-м классе означало именно стремление не решать проблему самоопределения с профессией и желание отложить этот вопрос еще на пару лет.

Анализ результатов исследования по «Детской шкале безнадежности» [27] позволил выявить преобладание у учащихся среднего уровня выраженности показателя «безнадежность». При этом существуют значимые различия по данному показателю между группами 9-х и 10-х классов (отношение дисперсий выборок по критерию Фишера $F=1,45$ при $p=0,04$, по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок $t=-4,73$ при $p=0,000004$): уровень безнадежности выше у обучающихся в 10-х классах. Возможно, состояние безнадежности осознается как следствие переживания стресса, связанного, во-первых, со сдачей экзаменов, во-вторых, с фактом окончания основной школы и принятием первого взрослого решения – учиться дальше в школе или в другой образовательной организации.

Методика «Причины жить» [27] позволяет выявить отношение к жизни в контексте отношения к смерти, а также наиболее значимые антисуицидальные факторы и косвенно определить уровень суицидального риска. Для большинства старших подростков наиболее значимыми факторами являются вера в возможность решения проблем и ответственность перед семьей. Эти факторы значимы не только в среднем по всей выборке, но и в каждом из возрастов. Согласно исследованиям авторов данной методики, эти показатели свидетельствуют об отсутствии суицидального риска, а также говорят о том, что в сложной жизненной ситуации поддержка семьи и вера в свои силы будут важными позитивными факторами. На рис. 2 представлены результаты по данной методике.

В то же время такие показатели, как «страх суицида», «страх социального неодобрения» и «моральные причины», у десятиклассников выражены значительно меньше, чем у девятиклассников (таблица 1).

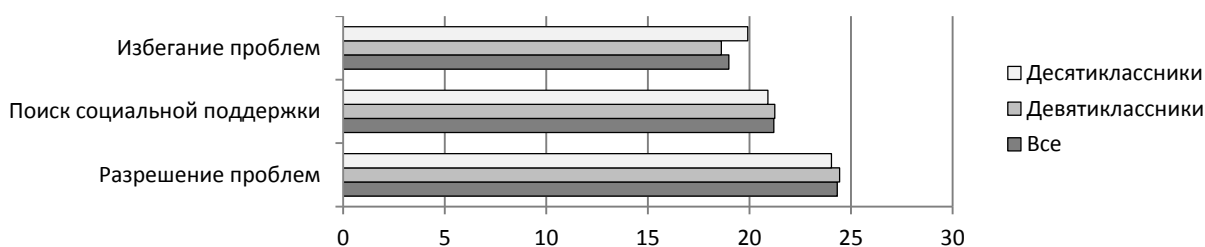


Рис. 1. Выраженность показателей применения учащимися стратегий преодоления эмоционального стресса

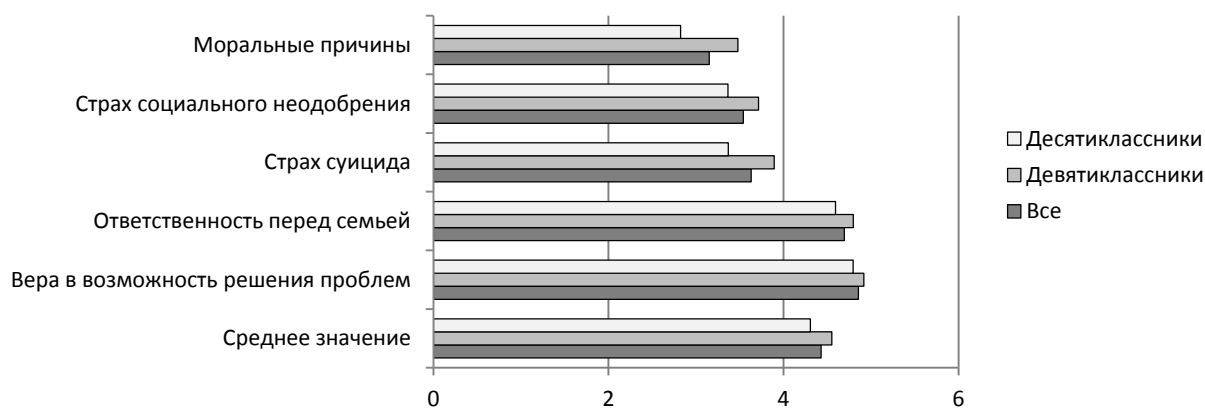


Рис. 2. Параметры методики «Причины жить» у старшеклассников

Таблица 1. Значимые отличия по методике «Причины жить» между группами старшеклассников 9-х и 10-х классов по t-критерию Стьюдента для независимых выборок

Причины жить	Среднее 9-е классы	Среднее 10-е классы	t	p	F	p
Среднее значение	4,54	4,29	2,26	0,02	1,03	0,85
Страх суицида	3,87	3,36	3,94	0,00	1,18	0,36
Страх социального неодобрения	3,69	3,36	2,00	0,05	1,10	0,58
Моральные причины	3,43	2,81	3,47	0,00	1,25	0,24

Важно отметить, что «страх социального неодобрения» и «моральные причины» у старшеклассников обеих групп, несмотря на различия, являются тем не менее важными и значимыми для них, а также показывают отсутствие суицидального риска.

По мнению авторов методики, шкала «страх суицида» имеет обратный характер. Высокие показатели по ней свидетельствуют о наличии суицидальных мыслей. Полученные данные свидетельствуют о существенном риске по всей выборке, несмотря на то, что в группе десятиклассников показатель ниже. Это связано с тем, что в подростковом возрасте человек задумывается о смысле жизни, о соотношении жизни и смерти, о границах своей

собственной жизни и пытается найти границы возможностей своего организма. В связи с этим мысли о суициде, о конечности собственной жизни характерны для подростков; важно, чтобы вместе с этими мыслями было понимание значимости жизни, семьи, была вера в себя.

По результатам проведенного исследования с помощью методики «Жизнестойкость» [28] 58 % старшеклассников имеют средний уровень жизнестойкости, 23 % – высокий уровень жизнестойкости и 19% – низкий. Значимых отличий между девятиклассниками и десятиклассниками нет, хотя в среднем у девятиклассников жизнестойкость выше, чем у десятиклассников (рис. 3).

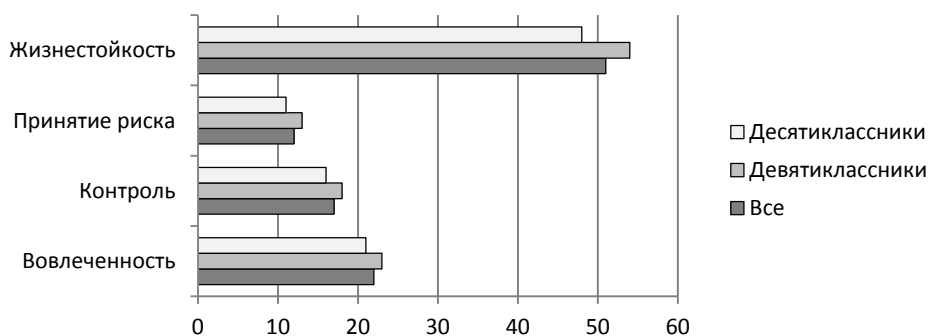


Рис. 3. Параметры методики «Жизнестойкость» у старшеклассников

На рис. 4 видно, что среди обучающихся в 9-х классах доля старших подростков с высокой и средней жизнестойкостью больше, чем среди обучающихся в 10-х классах.

Рассматривая влияния факторов социального окружения, мы проанализировали данные анкетирования старшеклассников по вопросам отношения с родителями. По результатам анкетирования большинство старших подростков живут в полных семьях – 66 %, 34 % живут в неполных семьях. Для оценки отношений учащихся с родственниками и взрослыми, а также со сверстниками мы предложили оценить их по шкале от 1 до 10 баллов (0 – если отношений нет).

Лучше всего школьники оценивают свои отношения с матерью – в среднем на 9 баллов. С отцом не общаются 6 %, остальные в среднем оценивают отношения на 7,66 балла. Средние показатели представлены на рис. 5.

Таким образом, большинство старших подростков оценивают свои отношения с окружающими очень высоко. При этом отношения в семье видятся как наиболее благоприятные, со сверстниками чуть ниже, но тоже высоко, с педагогами в среднем тоже высоко, но ниже, чем с семьей и сверстниками. В целом для стар-

шеклассников сверстники становятся, как правило, все более значимыми. Однако семья, и особенно мама, остается источником самых выраженных переживаний.

Кроме того, в анкете были вопросы о субъективной оценке чувства одиночества и о времени в часах, которое учащийся проводит в сети Интернет в сутки. В среднем можно наблюдать невысокий уровень одиночества. И, несмотря на то, что некоторые указали, что проводят в интернете практически все свое время, средние показатели времени, проведенного в сети Интернет, невысокие.

Важно отметить, что для учащихся 9-х классов отношения со сверстниками и педагогами дополнительного образования оцениваются более высоко, а уровень одиночества значимо ниже (таблица 2).

В таблице 3 представлены статистически значимые взаимосвязи параметров жизнестойкости и риска аутодеструктивного поведения старших подростков.

Содержательные характеристики предрасположенности положительно и отрицательно коррелируют с жизнестойкостью. Так, «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска» положительно взаимосвязаны с уровнем активности, спокойствия, удовлетворенности и отрицательно взаимосвязаны с уровнем депрессии

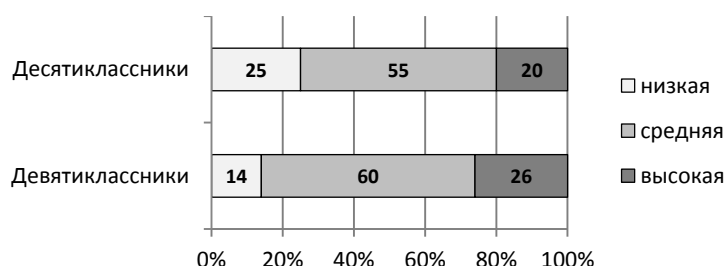


Рис. 4. Выраженность жизнестойкости среди обучающихся в 9-х и 10-х классах

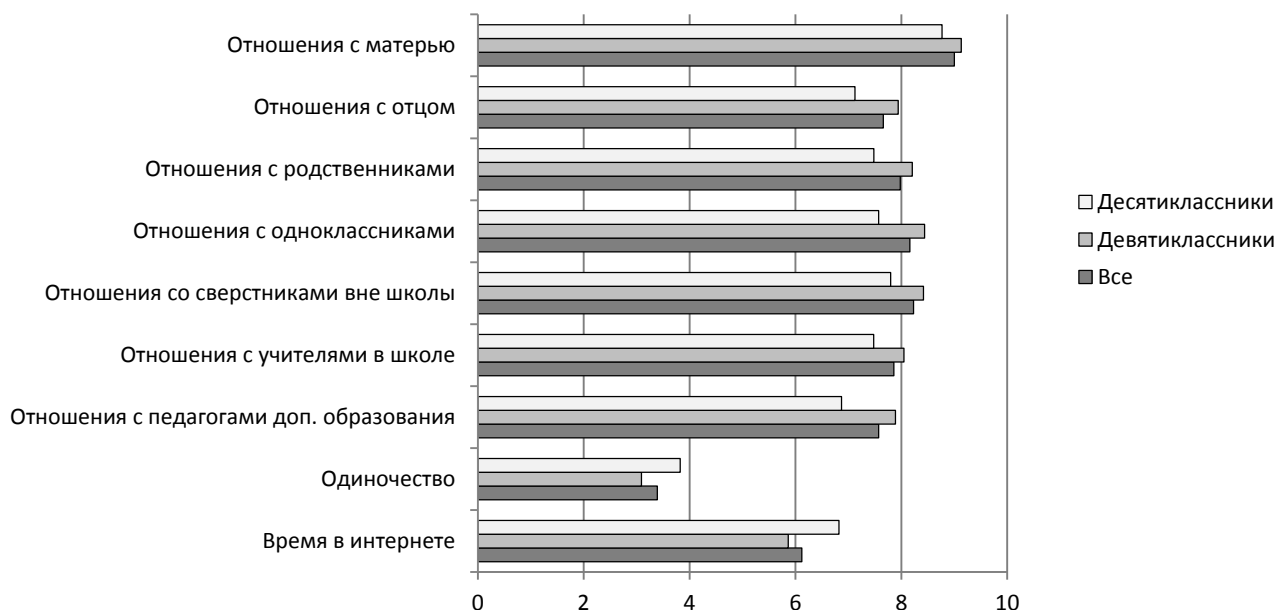


Рис. 5. Отношения школьников с окружающими в семье и школе

Таблица 2. Значимые отличия по данным анкетирования между группами старшеклассников по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок

Показатели	Среднее 9-е классы	Среднее 10-е классы	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Отношения с одноклассниками	8,49	7,58	2,16	0,03	1,26	0,20
Отношения со сверстниками вне школы	8,41	7,80	3,09	0,00	1,05	0,77
Отношения с педагогами дополнительного образования	7,88	6,86	2,28	0,02	1,10	0,58
Одиночество	3,18	3,88	-1,98	0,05	1,15	0,44

Таблица 3. Взаимосвязь параметров жизнестойкости и риска аутодеструктивного поведения старшеклассников

Параметры	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Отношения с родственниками	0,30*	0,25		0,27
Отношения с одноклассниками	0,36*	0,36*	0,34*	0,37**
Отношения со сверстниками вне школы	0,32*	0,33*	0,32*	0,35*
Отношения с педагогами дополнительного образования	0,24		0,24	0,24
Одиночество		-0,25		-0,23
Уровень безнадежности (ДШБ)	-0,36*	-0,34*	-0,35*	-0,37**
Вера в возможность решения проблем	0,28	0,25	0,27	0,28
«Активность»	0,32*	0,31*	0,24	0,31*
«Тонус»			0,25	
«Спокойствие»	0,24	0,30*	0,26	0,28
«Удовлетворенность»	0,26	0,26	0,28	0,28
Разрешение проблем	0,35*	0,37**	0,38**	0,39**
Уровень депрессии (Бек)	-0,31*	-0,32*	-0,27	-0,32*

Примечание. В таблице указаны статистически значимые коэффициенты корреляции при $p < 0,05$,

* – при $p < 0,01$, ** – при $p < 0,001$.

А «принятие риска» положительно связано с готовностью преодолевать препятствия, работать, ощущением прилива сил. При этом чем выше уровень контроля, тем меньше чувство одиночества. С жизнестойкостью связана конструктивная копинг-стратегия разрешения проблем, одновременно с этим вера в возможность решения проблем взаимосвязана с жизнестойкостью и ее составляющими.

С жизнестойкостью взаимосвязаны и факторы социального окружения. Так, «отношения со сверстниками» взаимосвязаны со всеми составляющими жизнестойкости. Данное обстоятельство мы рассматриваем как проявление возрастных особенностей учащихся, так как для подростка отношения со сверстниками являются ведущим видом деятельности. «Отношения с педагогами дополнительного образования» взаимосвязаны

с вовлеченностью и принятием риска. Интересно, что из семейных факторов с жизнестойкостью, а именно с вовлеченностью и контролем, связаны отношения с родственниками (не родителями).

ВЫВОДЫ

Содержательные характеристики предрасположенности к аутодеструктивному поведению положительно и отрицательно коррелируют с жизнестойкостью. Так, вовлеченность, контроль и принятие риска положительно взаимосвязаны с уровнем активности, спокойствия, удовлетворенности и отрицательно взаимосвязаны с уровнем депрессии и безнадежности. А принятие риска также связано с готовностью преодолевать препятствия, работать, ощущением прилива сил. При этом чем

выше уровень контроля, тем меньше чувство одиночества. Конструктивная копинг-стратегия разрешения проблем связана с жизнестойкостью. Одновременно с этим вера в возможность решения проблем взаимосвязана с жизнестойкостью и ее составляющими. Хотя жизнестойкость связана и с личностными, и с ситуативными составляющими риска аутодеструктивного поведения, внутренние факторы обнаруживают с ней больше взаимосвязей. В ситуативных факторах наибольшее значение для жизнестойкости имеют те составляющие, которые связаны с решением текущих жизненных задач данного возраста.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 18-013-00210 А.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова И.С., Борисенко Ю.В., Евсеенкова Е.В. Современное состояние исследований риска суицидального поведения личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 10. С. 83–91.
2. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. 315 с.
3. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения. М.: Моск. НИИ психиатрии, 1980. 48 с.
4. Ипатов А.В., Шишигина Т.Р. Аутодеструктивное поведение подростков в контексте отклоняющегося развития личности // Акмеология. 2018. № 4. С. 25–31.
5. Бородин Т.И., Корчемный П.А. Предрасположенность как психологическое условие личностно-профессиональной диагностики государственных служащих // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 2. С. 126–135.
6. Неумова-Колчеданцева Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2011. № 1. С. 42–51.
7. Банников Г.С., Павлова Т.С., Кошкин К.А., Летова А.В. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) // Суицидология. 2015. Т. 6. № 4. С. 21–32.
8. Beck A.T., Steer R.A., Kovacs M., Garrison B. Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation // American Journal of Psychiatry. 1985. № 142. P. 559–563.
9. Алехин А.Н., Королева Н.Н. Феномен саморазрушающего поведения подростков в современных российских условиях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 3. С. 83–90.
10. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 4. С. 58–81.
11. Максименкова Л.И. Психологические аспекты аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2015. Т. 10. № 2. С. 496–499.
12. Орешкина А.С. Особенности копинг-поведения суицидальной личности // Социальная и клиническая психиатрия. 2017. Т. 27. № 3. С. 43–48.
13. Freedman S.B., Newton A.S. Screening for suicide risk – The need, the possibilities, and a call for resources // Canadian journal of emergency medicine. 2020. Vol. 22. № 3. P. 269–270.
14. Sabbath J.C. The suicidal adolescent: The expendable child // Journal of the American Academy of Child Psychiatry. 1969. Vol. 8. № 1. P. 272–285.
15. Maddi S.R. Hardiness Enhances Effectiveness and Fulfillment // Encyclopedia of Mental Health (Second Edition). San Diego: Academic Press, 2016. P. 294–297.
16. Jersild A., Meigs M. Children and war // Psychological Bulletin. 1943. Vol. 40. № 8. P. 541–573.
17. Altshuler J.L., Ruble D.N. Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress // Child Development. 1989. Vol. 60. № 6. P. 1337–1349.
18. Bernard M. The Social-Emotional Wellbeing Surveys. Victoria, 2003. URL: https://www.acer.org/files/SEW-Info_Doc-Background.pdf.
19. Neenan M. Developing resilience: a cognitive behavioral approach. London: Routledge, 2011. 183 p.
20. Kidd J. Understanding career counseling: theory, research and practice. London: Sage, 2006. 174 p.
21. Hellerstein D. How can I become resilient? How new research can help us cope with postmodern stresses. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/heal-your-brain/201108/how-can-i-become-more-resilient>.
22. Legate N., Ryan R., Weinstein N. Is coming out always a “good thing”? Exploring the relations of autonomy support, wellness for lesbian, gay, and bisexual individuals // Social Psychological and Personality Science. 2012. Vol. 3. № 2. P. 145–152.
23. Мамченко А.М., Цветкова Н.А. Исследование связи жизнестойкости с уровнем суицидального риска у подследственных, содержащихся в следственном изоляторе // Прикладная юридическая психология. 2017. № 3. С. 41–49.
24. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. СПб.: СПбГУ, 2003. 80 с.
25. Психология подростка от 11 до 18 лет. Методики и тесты / под ред. А.А. Реана. М.: АСТ, 2007. 128 с.
26. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2009. 141 с.
27. Белогай К.Н., Борисенко Ю.В., Евсеенкова Е.В., Каган Е.С., Морозова И.С. Опыт использования методики «Детская шкала безнадежности» в процессе апробации скринингового метода исследования суицидального поведения подростков // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 24. С. 3–22.
28. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 2. С. 147–165.

REFERENCES

1. Morozova I.S., Borisenko Yu.V., Evseenkova E.V. The current state of research on the risk of suicidal personality behavior. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2019, no. 10, pp. 83–91.
2. Shneydman E. *Dusha samoubiytsy* [The soul of a suicider]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 315 p.
3. Ambrumova A.G., Tikhonenko V.A. *Diagnostika suitsidalnogo povedeniya* [The diagnostics of suicidal behavior]. Moscow, Mosk. NII psikiatrii Publ., 1980. 48 p.
4. Ipatov A.V., Shishigina T.R. Teenagers' self-injurious behaviour in the context of the deviant personality development. *Akmeologiya*, 2018, no. 4, pp. 25–31.
5. Borodina T.I., Korchemnyy P. A. Predisposition as a psychological condition of personal and professional diagnostics of civil servants. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2019, no. 2, pp. 126–135.
6. Neumoeva-Kolchedantseva E.V. Loneliness as a psychic phenomenon and as a resource of personality growth of teenagers. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya URO RAO*, 2011, no. 1, pp. 42–51.
7. Bannikov G.S., Pavlova T.S., Koshkin K.A., Letova A.V. Actual and potential suicide risk factors in adolescents (literature review). *Suitsidologiya*, 2015, vol. 6, no. 4, pp. 21–32.
8. Beck A.T., Steer R.A., Kovacs M., Garrison B. Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation. *American Journal of Psychiatry*, 1985, no. 142, pp. 559–563.
9. Alekhin A.N., Koroleva N.N. The phenomenon of self-destructive behavior of adolescents in modern Russia. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 2013, no. 3, pp. 83–90.
10. Leontev D.A. The existential meaning of suicide: life as a choice. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*, 2008, no. 4, pp. 58–81.
11. Maksimenkova L.I. Psychological aspects of auto-destructive behavior in adolescence. *Zdorove – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ikh resheniya*, 2015, vol. 10, no. 2, pp. 496–499.
12. Oreshkina A.S. Characteristics of coping behaviours in 'suicidal' personality. *Sotsialnaya i klinicheskaya psikiatriya*, 2017, vol. 27, no. 3, pp. 43–48.
13. Freedman S.B., Newton A.S. Screening for suicide risk – The need, the possibilities, and a call for resources. *Canadian journal of emergency medicine*, 2020, vol. 22, no. 3, pp. 269–270.
14. Sabbath J.C. The suicidal adolescent: The expendable child. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1969, vol. 8, no. 1, pp. 272–285.
15. Maddi S.R. Hardiness Enhances Effectiveness and Fulfillment. *Encyclopedia of Mental Health (Second Edition)*. San Diego, Academic Press Publ., 2016, pp. 294–297.
16. Jersild A., Meigs M. Children and war. *Psychological Bulletin*, 1943, vol. 40, no. 8, pp. 541–573.
17. Altshuler J.L., Ruble D.N. Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 1989, vol. 60, no. 6, pp. 1337–1349.
18. Bernard M. *The Social-Emotional Wellbeing Surveys*. Victoria, 2003. URL: https://www.acer.org/files/SEW-Info_Doc-Background.pdf.
19. Neenan M. *Developing resilience: a cognitive behavioral approach*. London, Routledge Publ., 2011. 183 p.
20. Kidd J. *Understanding career counseling: theory, research and practice*. London, Sage Publ., 2006. 174 p.
21. Hellerstein D. *How can I become resilient? How new research can help us cope with postmodern stresses*. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/heal-your-brain/201108/how-can-i-become-more-resilient>.
22. Legate N., Ryan R., Weinstein N. Is coming out always a "good thing"? Exploring the relations of autonomy support, wellness for lesbian, gay, and bisexual individuals. *Social Psychological and Personality Science*, 2012, vol. 3, no. 2, pp. 145–152.
23. Mamchenko A.M., Tsvetkova N.A. Investigation of the connection of viability with the level of suicidal risk in the persons under investigation in the remand center. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*, 2017, no. 3, pp. 41–49.
24. Kulikov L.V. *Rukovodstvo k metodikam diagnostiki psikhicheskikh sostoyaniy, nastroyeniy i sfery chuvstv. Opisanie metodik, instruktsii po primeneniyu* [A Guide to the Methods of Diagnosing Mental States, Moods, and Feelings. Description of Techniques and Instructions for Use]. Sankt Petersburg, SPGU Publ., 2003. 80 p.
25. Rean A.A., ed. *Psikhologiya podrostka ot 11 do 18 let. Metodiki i testy* [Psychology of adolescents of 11 to 18. Techniques and tests]. Moscow, AST Publ., 2007. 128 p.
26. Dukhnovskiy S.V. *Diagnostika mezhlchnostnykh otnosheniy. Psikhologicheskii praktikum* [Diagnosis of Interpersonal Relationships. Psychological Workshop]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2009. 141 p.
27. Belogay K.N., Borisenko Yu.V., Evseenkova E.V., Kagan E.S., Morozova I.S. The use of "child hopelessness scale" test in validation of the screening test of adolescents' suicidal behavior. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2018, vol. 24, pp. 3–22.
28. Osin E.N., Rasskazova E.I. A short version of the hardiness test: psychometric properties and organizational application. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2013, no. 2, pp. 147–165.

**THE CORRELATION BETWEEN THE RISK OF SELF-INJURIOUS BEHAVIOR
IN LATE ADOLESCENCE AND THE HARDINESS LEVEL**

© 2020

E.V. Evseenkova, assistant of Chair of Acmeology and Developmental Psychology

Yu.V. Borisenko, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Acmeology and Developmental Psychology
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: self-destructive behavior; adolescents; upper-formers; late adolescence; suicide; hardiness; coping strategies.

Abstract: The study of self-destructive behavior risk in late adolescence, the issues of forming of hardiness in adolescence, as well as the study of the correlation between these parameters, which allows comparing the results of the research with foreign data, is an actual research issue in modern society due to the need to organize safe educational environment. The authors describe the situational and personal components of the risk of self-destructive behavior among adolescents. The paper presents the results of the study of the relations between self-destructive behavior risk and the hardiness level among late adolescents. The study involved 297 students of 9–10 grades, aged 14–17 years ($M=15.3$; $SD=0.26$). The authors identified the situational and personal components of self-destructive behavior risk in late adolescence. The paper describes the most significant restrictive factors of self-destructive behavior: for the majority of late adolescents, it is a belief in the possibility of solving problems and the responsibility to the family. The study identified and described the significant relationships between self-destructive behavior risk and hardiness. The level of hardiness and its parameters (involvement, control, and risk) are associated with both the personal and situational components of self-destructive behavior risk. However, hardiness is most closely related to the personal factors of self-destructive behavior in adolescence. Among situational factors, solving current life problems correlates with a higher level of hardiness in this age. A high level of hardiness also negatively correlates to all risk parameters of self-destructive behavior in late adolescence.

НАШИ АВТОРЫ

Адеева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии.

Адрес: Костромской государственный университет,

156005, Россия, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17.

Тел.: (4942) 31-48-14

E-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

Барсуков Александр Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии.

Адрес: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23.

Тел.: +7 902 680-95-16

E-mail: alexbars80@rambler.ru

Белоконова Надежда Анатольевна, доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой общей химии.

Адрес: Уральский государственный медицинский университет,

620026, Россия, г. Екатеринбург, ул. Декабристов, 32.

Тел.: (343) 214-85-11

E-mail: 89221503087@mail.ru

Борисенко Юлия Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет,

650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6.

Тел.: 8 923 494-23-65

E-mail: Evseenkova@mail.ru

Головин Михаил Сергеевич, кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности.

Адрес: Новосибирский государственный педагогический университет,

630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28.

Тел.: +7 913 488-00-25; (383) 244-02-97

E-mail: golovin593@mail.ru

Давыдов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии.

Адрес: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23.

Тел.: +7 920 030-19-99

E-mail: sergej.davydov@gmail.com

Евсеенкова Елена Вячеславовна, ассистент кафедры акмеологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет,

650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6.

Тел.: (3842) 39-64-44

E-mail: evseenkova_e_v@mail.ru

Катаева Наталья Николаевна, кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры общей химии.

Адрес: Уральский государственный медицинский университет,

620026, Россия, г. Екатеринбург, ул. Декабристов, 32.

Тел.: (343) 214-85-11

E-mail: kataeva.nn@mail.ru

Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии.

Адрес: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23.

Тел.: +7 905 869-95-73

E-mail: markelova16@yandex.ru

Медведева Ольга Михайловна, кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии.

Адрес: Уральский государственный медицинский университет,
620026, Россия, г. Екатеринбург, ул. Декабристов, 32.

Тел.: (343) 214-85-11

E-mail: olgapeter48@gmail.com

Сукиасян Александра Михайловна, исполнительный директор.

Адрес: ЧОУ СОШ «Поколение», 400087,

Россия, г. Волгоград, ул. Ткачева, 7.

Тел.: 8 928 638-13-52

E-mail: iskl@bk.ru

Тихонова Инна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии.

Адрес: Костромской государственный университет,

156005, Россия, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17.

Тел.: (4942) 31-48-14

E-mail: inn.007@mail.ru

Янкина Наталья Владиславовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков.

Адрес: Оренбургский государственный университет,

460018, Россия, г. Оренбург, проспект Победы, 13.

Тел.: +7 903 365-30-04

E-mail: natalyayankina@rambler.ru

OUR AUTHORS

Adeeva Tatiana Nikolaevna, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of Special Pedagogy and Psychology.

Address: Kostroma State University,
156005, Russia, Kostroma, Dzerzhinsky Street, 17.
Tel.: (4942) 31-48-14
E-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

Barsukov Aleksandr Valerievich, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology.

Address: National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,
603950, Russia, Nizhni Novgorod, Gagarin Prospect, 23.
Tel.: +7 902 680-95-16
E-mail: alexbars80@rambler.ru

Belokonova Nadezhda Anatolyevna, Doctor of Sciences (Engineering), Associate Professor, Head of Chair of General Chemistry.

Address: Ural State Medical University,
620026, Russia, Yekaterinburg, Dekabristov Street, 32.
Tel.: (343) 214-85-11
E-mail: 89221503087@mail.ru

Borisenko Julia Vyacheslavovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development.

Address: Kemerovo State University,
650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.
Tel.: (3842) 39-64-44
E-mail: evseenkova@mail.ru

Davydov Sergey Vladimirovich, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology.

Address: National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,
603950, Russia, Nizhni Novgorod, Gagarin Prospect, 23.
Tel.: +7 920 030-19-99
E-mail: sergej.davydov@gmail.com

Evseenkova Elena Vyatcheslavovna, assistant of Chair of Acmeology and Psychology of Development.

Address: Kemerovo State University,
650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.
Tel.: (3842) 39-64-44
E-mail: evseenkova_e_v@mail.ru

Golovin Mikhail Sergeevich, PhD (Biology), assistant professor of Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety.

Address: Novosibirsk State Pedagogical University,
630126, Russia, Novosibirsk, Vilyuyskaya Street, 28.
Tel.: +7 913 488-00-25; (383) 244-02-97
E-mail: golovin593@mail.ru

Kataeva Natalya Nikolaevna, PhD (Chemistry), Associate Professor, assistant professor of Chair of General Chemistry.

Address: Ural State Medical University,
620026, Russia, Yekaterinburg, Dekabristov Street, 32.
Tel.: (343) 214-85-11
E-mail: kataeva.nn@mail.ru

Markelova Tatiana Vladimirovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of General and Social Psychology.

Address: National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,
603950, Russia, Nizhni Novgorod, Gagarin Prospect, 23.
Tel.: +7 905 869-95-73
E-mail: markelova16@yandex.ru

Medvedeva Olga Mikhailovna, PhD (Chemistry), assistant professor of Chair of General Chemistry.

Address: Ural State Medical University,
620026, Russia, Yekaterinburg, Dekabristov Street, 32.
Tel.: (343) 214-85-11
E-mail: olgapeter48@gmail.com

Sukiasyan Aleksandra Mikhailovna, Executive Director.

Address: Private Educational Institution Secondary General School "Generation",
400087, Russia, Volgograd, Tkachev Street, 7.
Tel.: 8 928 638-13-52
E-mail: iskl@bk.ru

Tikhonova Inna Viktorovna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Special Pedagogy and Psychology.

Address: Kostroma State University,
156005, Russia, Kostroma, Dzerzhinsky Street, 17.
Tel.: (4942) 31-48-14
E-mail: inn.007@mail.ru

Yankina Natalya Vladislavovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Foreign Languages.

Address: Orenburg State University,
460018, Russia, Orenburg, Prospekt Pobedy, 13.
Tel.: +7 903 365-30-04
E-mail: natalyayankina@rambler.ru