

# ВЕКТОР НАУКИ

## Тольяттинского государственного университета

### Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (51)

2022

16+

Ежеквартальный  
научный журнал

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

#### Главный редактор

*Криштал Михаил Михайлович*, д. ф.-м. н., профессор

#### Заместитель главного редактора

*Широбоков Сергей Николаевич*, к. пед. н., доцент

#### Редакционная коллегия:

*Аббасова К.Я.*, д. филос. н., профессор

*Айвазян Э.И.*, д. пед. н., профессор

*Александрова Е.А.*, д. пед. н., профессор

*Бендюков М.А.*, д. психол. н., доцент

*Богомолова Е.В.*, д. пед. н., доцент

*Бражник Е.И.*, д. пед. н., профессор

*Быкасова Л.В.*, д. пед. н., доцент

*Вальхутер Ч.К.*, PhD

*Галагузова М.А.*, д. пед. н., профессор

*Гнатышина Е.А.*, д. пед. н., профессор

*Горлова Н.А.*, д. пед. н., профессор

*Горюнова Л.В.*, д. пед. н., доцент

*Грасс Т.П.*, д. пед. н., доцент

*Григорьева М.В.*, д. психол. н., профессор

*Далингер В.А.*, д. пед. н., профессор

*Джуринский А.Н.*, д. пед. н., профессор

*Дружинина М.В.*, д. пед. н., доцент

*Исламгулова С.К.*, д. пед. н., профессор

*Казакова Е.И.*, д. пед. н., профессор

*Кекеева З.О.*, д. пед. н., доцент

*Колодезникова М.Г.*, к. пед. н., профессор

*Комарова И.А.*, к. пед. н., доцент

*Кох К.*, PhD

*Ле Ти-Хонг Во*, PhD

*Лоренц В.В.*, к. пед. н., доцент

*Маркелова Т.В.*, д. психол. н., доцент

*Морозова И.С.*, д. психол. н., профессор

*Невзоров М.Н.*, д. пед. н., профессор

*Парникова Г.М.*, д. пед. н., доцент

*Полякова Т.С.*, д. пед. н., профессор

*Попов Л.М.*, д. психол. н., профессор

*Равен Д.*, д. психол. н., профессор

*Рогова А.В.*, д. пед. н., профессор

*Руситору М.*, PhD

*Сактаганов Б.К.*, PhD

*Собольников В.В.*, д. психол. н., профессор

*Тагунова И.А.*, д. пед. н., доцент

*Трегубова Т.М.*, д. пед. н., профессор

*Ходакова Н.П.*, д. пед. н., доцент

*Юй Хайин*, д. пед. н., 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) 44-91-74

E-mail: [vektornaukitgu@yandex.ru](mailto:vektornaukitgu@yandex.ru)

#### Сайт:

<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 30.12.2022.

Выход в свет 13.03.2023.

Формат 60×84 1/8.

Печать цифровая.

Усл. п. л. 7,1.

Тираж 25 экз. Заказ 3-494-22.

Цена свободная.

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

*Главный редактор*

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

*Заместитель главного редактора*

**Широбоков Сергей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

*Редакционная коллегия:*

**Аббасова Кызылжюль Ясин кызы**, доктор философских наук, профессор  
(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  
(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).

**Бражник Евгения Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

**Быкасова Лариса Владимировна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Таганрог, Россия).

**Вольхутер Чарст Кутзи**, доктор сравнительного и международного образования (PhD)  
(Северо-Западный университет, Почештрум, ЮАР).

**Галагузова Миннепур Ахметхановна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

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

**Горлова Наталья Алексеевна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Московский государственный областной университет, Москва, Россия).

**Горюнова Лилия Васильевна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

**Грасс Татьяна Петровна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, Санкт-Петербург, 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).

**Джуринский Александр Наумович**, доктор педагогических наук, профессор  
(Московский педагогический государственный университет, Москва, 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  
(Школа-лицей «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

**Казакова Елена Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия).

**Кекеева Зинаида Очировна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Элиста, Россия).

**Колодезникова Маргарита Герасимовна**, кандидат педагогических наук, профессор  
(Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия).

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

**Кох Кристофер**, доктор философии (PhD)  
(Университет Джорджа Фокса, Ньюберг, США).

**Ле Ти-Хонг Во**, доктор философии (PhD)  
(Университет экономики, Хошимин, Вьетнам).

**Лоренц Вероника Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент  
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

**Маркелова Татьяна Владимировна**, доктор психологических наук, доцент  
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

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

**Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор  
(Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия).

**Парникова Галина Михайловна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия).

**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, профессор  
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

**Рогова Антонина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Санкт-Петербургский союз ученых, Санкт-Петербург, Россия).

**Руситору Михаэла**, доктор философии (PhD)  
(Университет института третьего возраста IUTAM, Монреаль, Канада).

**Сактаганов Балабек Кеништаевич**, доктор философии (PhD)  
(Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана, Республика Казахстан).

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

**Тагунова Ирина Августовна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия).

**Трегубова Татьяна Моисеевна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Институт педагогики, психологии и социальных проблем, Казань, Россия).

**Ходакова Нина Павловна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Московский городской педагогический университет, Москва, Россия).

**Юй Хайин**, доктор педагогических наук, профессор  
(Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян, Китай).



---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Особенности формирования инклюзивной грамотности студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки в вузе</b> Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. ....	9
<b>Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры</b> Карастелев В.Е., Данилова В.Л. ....	17
<b>Содержание страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения</b> Сайфулина А.Г., Лейфа А.В. ....	25
<b>Изучение гравитационных явлений в иноязычной аудитории на примере фильма «Гравитация»</b> Ульянов М.Н., Ульянова Е.П. ....	32

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Содержание и взаимосвязи ресурсов и когнитивно-личностных свойств у подростков с нарушениями зрения</b> Адеева Т.Н., Тихонова И.В., Хазова С.А. ....	41
<b>Нарушение временных перспектив виктимной личности</b> Андронникова О.О., Ветерок Е.В. ....	49
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	58

---

## CONTENT

### PEDAGOGY

<b>Special aspects of formation of inclusive literacy of the students of pedagogical and non-pedagogical training at a university</b> Goryunova L.V., Timchenko E.S., Timchenko I.V. ....	9
<b>Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of master students</b> Karastelev V.E., Danilova V.L. ....	17
<b>The content of the cross-cultural competence of foreign students of the preparatory department</b> Saifulina A.G., Leifa A.V. ....	25
<b>Studying gravitation phenomena in a foreign-language audience using the example of the “Gravity” movie</b> Ulyanov M.N., Ulyanova E.P. ....	32

### PSYCHOLOGY

<b>The content and interrelations of resources and cognitive-personal characteristics among the adolescents with visual impairments</b> Adeeva T.N., Tikhonova I.V., Khazova S.A. ....	41
<b>Violation of time perspectives in a victim’s personality</b> Andronnikova O.O., Veterok E.V. ....	49
<b>OUR AUTHORS</b> .....	58

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## Особенности формирования инклюзивной грамотности студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки в вузе

© 2022

*Горюнова Лилия Васильевна*<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации

Академии психологии и педагогики

*Тимченко Екатерина Сергеевна*<sup>\*2</sup>, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации

Академии психологии и педагогики

*Тимченко Иван Владимирович*<sup>3</sup>, младший научный сотрудник  
кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации

Академии психологии и педагогики

*Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону (Россия)*

\*E-mail: [esshipankina@sfnedu.ru](mailto:esshipankina@sfnedu.ru)

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2095-5440>

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0820-242X>

**Аннотация:** В настоящее время ориентиры социальной и образовательной инклюзии находят отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования последнего поколения в виде компетентностного результата будущего выпускника вуза. Инклюзивная компетенция должна быть сформирована у выпускников всех направлений подготовки, независимо от характера их будущей профессиональной деятельности. Большинство преподавателей вуза выражают сомнения в необходимости выведения инклюзивной компетенции в ранг универсальных, опираясь на специфику формулировки данной компетенции, представленной во ФГОС ВО бакалавриата и специалитета. В исследовании предлагается альтернатива инклюзивной компетенции, в качестве которой рассматривается инклюзивная грамотность, определяемая авторами с точки зрения функционального подхода к различным сторонам жизни человека. В работе обосновывается целесообразность рассмотрения именно инклюзивной грамотности, а не компетенции или культуры; формулируется содержательное определение инклюзивной грамотности в контексте широкого понимания инклюзии. Проведен опрос 386 студентов Южного федерального университета, обучающихся на педагогических и непедагогических направлениях подготовки. На основе анализа результатов опроса выделены проблемы общего и специфического характера, возникающие при реализации практики формирования инклюзивной грамотности у студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки: недостаточное понимание сути инклюзии и ее рассмотрение большинством студентов преимущественно в узком контексте; недостаточная осведомленность о нормативно-правовых основаниях социальной и образовательной инклюзии; формализованное отношение к тематике инклюзии, опосредованное спецификой направлений подготовки. Результаты исследования показывают, что необходим пересмотр содержания инклюзивной компетенции, зафиксированной в ФГОС ВО 3++, в контексте широкого понимания инклюзии и соотношение его с функциональной инклюзивной грамотностью.

**Ключевые слова:** инклюзия; инклюзивная грамотность; инклюзивная компетенция; инклюзивная культура; инклюзивное образование.

**Для цитирования:** Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. Особенности формирования инклюзивной грамотности студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 9–16. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-9-16.

### ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время инклюзия присутствует практически во всех сферах жизни общества. В научной литературе с тематикой инклюзии сопряжены образование, культура, спорт, общество, туризм и др. При этом считаем необходимым отметить, что тема инклюзивности не теряет своей актуальности на протяжении длительного времени. В контексте образования интерес к ней появился еще в конце 90-х годов XX века и продолжал нарастать до момента принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, в котором официально был

закреплен статус инклюзивного образования. Принятие федерального закона стало отправной точкой для преобразований в системе образования в целом и в профессиональном педагогическом образовании в частности, поскольку был актуализирован поиск новых подходов и форматов подготовки педагогических кадров, ориентированных на формирование готовности будущих и работающих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [1]. Раскрывая суть инклюзии как социального явления в контексте международных документов, ученые отмечают, что инклюзивное образование является ресурсом для становления инклюзивного общества. Именно в системе образования заложен

потенциал для реализации и продвижения ценностей и целей инклюзии как в образовательном, так и в широком социальном контексте. Таким образом, инклюзивное образование в настоящее время может рассматриваться не только как направление в образовании – оно является новой философией образования, парадигмой, определяющей ценностные и целевые ориентиры образовательных систем во всем мире [2].

Инклюзивное образование является реальностью для системы образования в целом. За последние 10 лет накоплен достаточный опыт реализации инклюзивных практик на всех уровнях образования – от дошкольного до высшего. Современные исследователи рассматривают оценку инклюзивного процесса в качестве инструмента проектирования практик образовательной инклюзии. Инклюзивное образование не может быть стихийным процессом, в его развитии должны быть задействованы все участники образовательных отношений. Авторами разработана методика оценки инклюзивного процесса, в основе которой партисипативный, деятельностный и правозащитный подходы. Сочетание этих подходов обуславливает максимальную включенность субъектов образовательных отношений в оценку и дальнейшее развитие практики инклюзии на всех уровнях образовательной системы. Оценивание является ключевой составляющей, определяющей цикличность развития инклюзивного процесса. Оценивание представлено самообследованием и внешней экспертизой, результаты которых обобщаются и составляют основание для проектирования качественных изменений инклюзивного образовательного процесса [3].

Представители научного педагогического сообщества и педагоги-практики рассматривают инклюзивную культуру как ресурс развития инклюзивных практик в образовании и обществе в целом. Инклюзивная культура общества проявляется в готовности помогать друг другу. Поддержка и сопровождение социально уязвимых категорий населения, а также включение их в практику взаимопомощи друг другу составляют основу продуктивной социальной инклюзии. Человеку с особыми потребностями, который, с одной стороны, сам нуждается в помощи, в то же время очень важно ощущать себя нужным в окружающем его мире: это позволяет ему осознавать и раскрывать собственные возможности. Инклюзивная культура рассматривается как основа доступности и качества образования. Ее уровень свидетельствует о степени принятия разнообразия и взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса. Ряд авторов [4] обращаются к рассмотрению организационной составляющей инклюзивной культуры и полагают, что именно организация является определяющим ресурсом для развития инклюзивных образовательных практик, в этот процесс должны быть включены все участники образовательных отношений. Уровень инклюзивной культуры зависит от стиля управления образовательной организацией, от механизмов и ресурсов, используемых для повышения квалификации педагогического состава и учебно-вспомогательного персонала образовательной организации, от способов взаимодействия с семьями детей, имеющих особенности развития, а также от статуса семей, в которых воспитываются особенные дети.

Сегодня отмечается смысловая неоднозначность понятия «инклюзивная культура». По мнению ряда исследователей, необходимо не только рассматривать его в педагогическом контексте, но и раскрывать его социально-философские, лингвистические, этические и другие основания [5]. В условиях общества постмодернизма возрастает потребность в универсальных ценностных ориентирах, которым является инклюзия в широком смысле этого слова. Именно поэтому она проникает во все сферы жизни общества и достаточно быстро закрепляется в сознании людей как положительная гуманистическая идея, основанная на принципах равенства возможностей, справедливости и неотъемлемости прав каждого человека. В инклюзивной культуре аккумулируются локальные культуры всех ее субъектов, транслируемые в процессе образовательных отношений [6]. Контексты инклюзивного образования и инклюзивной культуры взаимно опосредованы и неотделимы друг от друга. Следовательно, инклюзивная культура является ключевым фактором успешного развития инклюзивных образовательных практик [7]. Педагоги, обучающиеся и их родители приобретают опыт инклюзивного взаимодействия и становятся носителями и проводниками инклюзивных идей в обществе. Таким образом, инклюзивное образование, инклюзивная культура и инклюзивное общество связываются в герменевтический круг.

Идеи инклюзивности, разделяемые обществом в целом, находят свое отражение в инициативных практиках и проектах, направленных на социализацию, адаптацию и реабилитацию людей с особыми потребностями. По мнению исследователей, большим потенциалом обладает сфера спорта, как адаптивного, так и спорта высоких достижений в рамках паралимпийского движения. Адаптивный спорт – это первый шаг на пути к спорту инклюзивному, поскольку он не только позволяет восстанавливать и поддерживать физическое здоровье человека, но и способствует нормализации психологического состояния, принятию себя, раскрытию собственных возможностей и ресурсов [8; 9].

Не менее эффективным пространством для реализации идей и практик инклюзии является сфера туризма. Современные исследования показывают рост количества туристов с особенностями здоровья во всем мире. Ряд авторов [10], анализируя данные источников, прогнозируют дальнейший рост инвалидизации населения, что приводит к возрастанию спроса на доступный, или инклюзивный, туризм. По мнению ученых и практиков, инклюзивный туризм можно рассматривать в качестве инновационного метода реабилитации и восстановления благополучия человека [11]. Авторами проведено исследование, направленное на выявление отношения к инклюзивному туризму среди людей с ограниченными возможностями здоровья и респондентов, не имеющих таковых. Оно позволило зафиксировать позитивные изменения в понимании целей и оценке организационного потенциала инклюзивного туризма, что косвенно свидетельствует о росте уровня инклюзивной культуры общества [11].

В настоящее время, как отмечают исследователи [12], актуализирован переход от концепции доступности к концепции универсальности среды, которая успешно реализуется в сфере инклюзивного туризма,

социального обслуживания и образования, что позволяет говорить о существенном продвижении в вопросах защиты прав и реализации возможностей лиц с особенностями здоровья. Если еще несколько лет назад перед исследователями стоял вопрос о том, как сделать общество инклюзивным, как преодолеть барьеры физического, психологического и социального порядка, в том числе используя потенциал информационных технологий [13], то сегодня в научном дискурсе, наряду с выделением проблем, предлагаются их решения и обозначаются перспективы дальнейшего продвижения общества по пути инклюзии [14]. Таким образом, идея инклюзивности является квинтэссенцией признания ценности каждого человека в контексте разнообразия потребностей, обусловленных принадлежностью к национальности, религии, культуре, а также возможностями и условиями жизнедеятельности, связанными с полом, возрастом, здоровьем и другими параметрами.

Важность и актуальность данной идеи подтверждается возрастающим вниманием к теме инклюзии на самом высоком уровне. Свидетельством этому является закрепление статуса инклюзивного образования в федеральном законодательстве; введение в действие профессиональных стандартов для ряда специалистов, где прописывается необходимость реализации трудовых функций, в том числе при взаимодействии с лицами, имеющими особые потребности; появление федеральных государственных образовательных стандартов для отдельных категорий лиц, имеющих особые потребности и т. д. Тематика инклюзии звучит в контексте подготовки кадров для системы образования [15; 16] и необходимости проектирования инклюзивного образовательного пространства [17; 18].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) с учетом требований профессиональных стандартов несколько лет назад также были усилены инклюзивной составляющей. В состав блока универсальных компетенций была введена инклюзивная компетенция, которая определяется, согласно ФГОС ВО всех направлений подготовки и специальностей, как способность «использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах». Появление в ФГОС ВО инклюзивной компетенции – это, безусловно, прорыв и признание необходимости обновления компетентностного профиля выпускников вузов в контексте актуальных гуманистических задач, стоящих перед государством и обществом. Тем не менее формулировка данной компетенции вызывает у представителей профессионального сообщества большие споры, поскольку ориентирована она на весьма узкий контекст понимания сути инклюзии, а именно на специфику взаимодействия с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Считаем важным акцентировать внимание на том, что состав лиц, попадающих под определение и, самое главное, нуждающихся в инклюзии в не меньшей степени, чем лица с ограниченными возможностями здоровья, гораздо шире, чем заложено в содержании предлагаемой в ФГОС ВО компетенции. К данным категориям относятся и представители этнических меньшинств, и вынужденные мигранты, и лица, проявившие выдающиеся способности, и лица, как пребывающие в учреждениях пенитенциарной сис-

темы, так и покидающие их, и жители отдаленных сельских местностей, и культурные и социальные маргиналы, и студенты-иностранцы, и многие другие лица, имеющие особые потребности в адаптации к социальным, образовательным, культурным и другим условиям. В связи с этим мы считаем корректным расширение контекста инклюзивной компетенции и предлагаем введение понятия «инклюзивная грамотность», которую рассматриваем как один из видов функциональной грамотности, базовую составляющую инклюзивной культуры личности, определяющую ее когнитивную сторону, и способность человека корректно действовать в ситуациях личного общения, социального и профессионального взаимодействия с лицами, имеющими особые потребности и/или ограниченные возможности жизнедеятельности [19].

Цель исследования – определение исходного состояния инклюзивной грамотности студентов вуза и выявление особенностей ее формирования в контексте специфики осваиваемых студентами образовательных программ, относящихся к разным укрупненным группам направлений подготовки и специальностей.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поставленная цель актуализировала решение нескольких задач, а именно:

1) исследовать состояние инклюзивной грамотности студентов разных направлений подготовки и специальностей;

2) выявить общие и специфические проблемы, возникающие при реализации практики формирования инклюзивной грамотности у студентов разных направлений подготовки;

3) сформулировать рекомендации по отбору содержания дисциплин и выбору форм работы со студентами, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности, в контексте специфики направлений подготовки и специальностей.

Нами был разработан опросник «Основы инклюзивной грамотности», содержащий открытые и закрытые вопросы, который позволил сделать общий срез состояния инклюзивной грамотности респондентов «на входе». С демонстрационным вариантом текста опросника можно ознакомиться в сети Интернет<sup>1</sup>. Обратим внимание на то, что опросник может быть использован не только для работы со студентами. Он подходит для разных категорий участников образовательных отношений: школьников, студентов, работников образовательных организаций и людей, не имеющих отношения к системе образования. Полученные в ходе опроса данные позволяют рассмотреть когнитивно-информационный, нормативно-правовой, социально-коммуникативный и профессионально-деятельностный аспекты инклюзивной грамотности респондентов.

В опросе принимали участие 386 студентов бакалавриата и магистратуры, осваивающих образовательные программы очной, очно-заочной и заочной форм

<sup>1</sup> Опрос «Основы инклюзивной грамотности» (демонстрационный вариант). URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdO05MYI5voQV7klUn6BYiXfA22-qeVti8He3NFN0B8O4Ly4g/viewform>.

обучения по направлениям «Педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», «Экономика», «Юриспруденция», «Психология», «Графика», «Лингвистика» и др. Опрос проводится регулярно с марта 2020 года в группах студентов бакалавриата и магистратуры, которые изучают дисциплины кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации. Результаты анализируются не реже 1 раза в семестр. В 2020 году были получены первые результаты, позволившие сделать вывод об эффективности организационных моделей учебного процесса, используемых при формировании инклюзивной грамотности [20]. В данной статье проанализированы и обобщены результаты исследования начиная с марта 2020 года по настоящее время.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Считаем целесообразным обратить особое внимание на группы ответов, которые студенты давали на открытые вопросы, а также на ответы, позволившие выявить некоторые противоречия.

Так, отвечая на вопрос: «Знаете ли Вы, что такое инклюзия?», 52,9 % респондентов указали, что знают, 17,6 % опрошенных что-то слышали об этом, 11,8 % отметили, что не совсем понимают смысл данного социального явления, и еще 17,6 % респондентов заявили, что вообще не знают, что такое инклюзия. Результаты в целом понятны, исходя из состава участников опроса: из 386 человек, принимавших участие в опросе, 204 человека осваивают образовательные программы в рамках направлений подготовки, которые мы относим к укрупненной группе специальностей/направлений (УГСН) «Образование и педагогические науки» (тема инклюзии для них достаточно актуальна и периодически раскрывается в рамках различных учебных дисциплин). Остальные респонденты обучаются по образовательным программам непедагогических направлений подготовки, где инклюзивная тематика рассматривается в рамках учебных дисциплин недостаточно или не рассматривается совсем. Но ответ на вопрос: «Какое изображение, по Вашему мнению, является условной визуализацией инклюзии?» показал, что правильно могут идентифицировать визуальный образ инклюзии только те, кто хорошо знаком с этим понятием (52,9 % респондентов), остальные 47,1 % выбрали неправильные варианты ответов, обозначающие эксклюзию, интеграцию и сегрегацию, что показало нам необходимость подробного содержательного рассмотрения на занятиях со студентами данных понятий и связанных с ними социальных эффектов.

Наиболее показательным в контексте наших предыдущих рассуждений стал пул ответов на открытый вопрос, в котором требовалось написать категории лиц, на особые потребности которых, по мнению респондентов, ориентирована инклюзия. Лишь 3,4 % из всего числа опрошенных назвали несколько категорий лиц, имеющих особые потребности. Подавляющее большинство (96,6 %) указали только лиц с ограниченными возможностями здоровья, что говорит об устойчиво сформированном в сознании студентов узком представлении об инклюзии как практике, ориентированной на данную категорию лиц. Забегая вперед, отметим, что

ответы именно на этот вопрос обусловили выбор тематики лекционных и практических занятий, соответствующее распределение часов в рабочих программах дисциплин, а также характер проектных заданий, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности студентов.

Большинство студентов (76,5 %) при ответе на вопрос: «В каких сферах, по Вашему мнению, практика инклюзии должна быть реализована в первую очередь?» выбрали образование, 17,6 % указали в качестве возможного варианта социальные проекты, остальные 5,9 % ответов распределились между вариантами «здравоохранение», «архитектурная среда», «цифровое и открытое информационное пространство». Подобное распределение ответов на вопрос, на наш взгляд, обусловлено тем, что в опросе принимало участие достаточно большое число студентов, обучающихся по направлениям УГСН «Образование и педагогические науки», но поскольку количество таких ответов все же было меньше в процентном соотношении, чем количество ответов «образование», то мы сделали вывод, что преобладающая установка на связь инклюзии и образования также становится устойчивым стереотипом.

Анализ ответов на еще один очень важный для нас вопрос: «Считаете ли Вы необходимым больше узнать об особенностях лиц с особыми потребностями и/или ограниченными возможностями жизнедеятельности?» позволил сделать вывод о том, что у большинства опрошенных студентов положительная установка на получение знаний, связанных с инклюзией разных категорий лиц. 60 % респондентов на данный вопрос ответили: «Да, конечно, это важно для каждого современного человека». Еще 33,3 % студентов выбрали ответ «Скорее, да. Думаю, что это может когда-нибудь пригодиться». Чуть больше 4 % опрошенных затруднились с ответом на данный вопрос, остальные 2 % с небольшим приходятся на респондентов, которые дали отрицательный ответ, посчитав, что данные знания вряд ли когда-нибудь пригодятся им в жизни или в профессиональной деятельности.

Полученные результаты исследования позволили обстоятельно подойти к процессу формирования инклюзивной грамотности студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки и отбирать содержание учебных курсов, опираясь на принципы практикоориентированности и личностно-смысловой направленности. Нами были разработаны программы дисциплин «Основы инклюзивной грамотности» (для студентов бакалавриата) и «Инклюзия в социальной и профессиональной сферах» (для магистрантов разных направлений подготовки). Структурирование содержания по темам и распределение академических часов по видам учебных занятий варьируется в зависимости от того, для студентов какого направления подготовки и какой формы обучения читаются данные дисциплины. В зависимости от специфики направления подготовки, на котором обучаются студенты, оптимизируются кейсы заданий и предлагается тематика индивидуальных и групповых проектов. Для студентов, обучающихся по направлениям УГСН «Образование и педагогические науки», в качестве дополнения к основному содержанию дисциплин предлагаются для освоения онлайн-курсы «Инклюзивное образование в современ-

ном мире» и «Проектирование адаптированных образовательных программ», размещенные в системе управления курсами Южного федерального университета на платформе Moodle.

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Опираясь на результаты проведенного исследования, мы выделили несколько проблем общего и специфического характера, которые возникают в разное время при реализации практики формирования инклюзивной грамотности у студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки. Среди таких проблем следующие.

1. Недостаточное понимание сути инклюзии как социального явления. Поскольку работа со студентами продолжается и каждая новая группа участвует в исследовании, мы констатируем, что данная проблема имеет системный устойчивый характер и наблюдается в той или иной мере у студентов всех направлений подготовки.

2. Узкое понимание инклюзии на начальном этапе освоения дисциплин, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности. Оно также характерно для студентов всех направлений подготовки. Устранение данного устоявшегося в сознании студентов стереотипа – одна из наших основных задач. Некоторые студенты, не стесняясь, открыто заявляют на занятиях о том, что совершенно по-новому смогли посмотреть на суть инклюзии и связанные с ней процессы.

3. Недостаточная осведомленность о нормативно-правовых аспектах инклюзии, что характерно для студентов непедагогических направлений подготовки. Многие студенты догадываются о том, что существуют нормативно-правовые акты, гарантирующие права лиц с особыми потребностями и/или ограниченными возможностями жизнедеятельности, но, к сожалению, на начальном этапе работы затрудняются назвать даже те, которые действуют в пространстве нашей страны, не говоря уже о международных нормативно-правовых актах.

4. В некоторых случаях наблюдается формальный подход к получению знаний об инклюзии. Данная проблема характерна для студентов непедагогических направлений подготовки, поскольку они не видят очевидной связи инклюзивной проблематики со своей будущей профессиональной деятельностью и считают, что это знание совершенно не пригодится им в жизни. С данной категорией студентов приходится работать, применяя дополнительные средства, в том числе художественные фильмы, научно-популярную литературу и др. В зависимости от направления подготовки предлагаются специфические задания: например, студенты-лингвисты изучают зарубежные источники, посвященные инклюзивной тематике, и составляют рекомендации в личную библиотеку для студентов других направлений подготовки; студенты-юристы участвуют в деловых играх по защите прав лиц, имеющих особые потребности и/или ограниченные возможности жизнедеятельности; студенты-архитекторы создают проекты универсальной среды в городском пространстве и т. д. В качестве информационно-методического обеспечения дисциплин бакалавриата («Основы инклюзивной грамотности»)

и магистратуры («Инклюзия в социальной и профессиональной сферах») разработано учебное пособие «Основы инклюзивной грамотности (в вопросах и ответах)», первая часть которого опубликована в 2021 году<sup>2</sup>, вторая часть выйдет до конца 2022 года.

Сравнительный анализ результатов опроса студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки показал также некоторые особенности, проявляющиеся в зависимости от ступени высшего образования, на которой обучаются студенты. Так, например, магистранты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», в большей степени ориентированы на получение знаний, связанных с инклюзией, по сравнению с бакалаврами того же направления подготовки.

Мы заметили, что в преобладающем большинстве случаев интерес к теме инклюзии у студентов непедагогических направлений подготовки обусловлен личной мотивацией, связанной с наличием проблем у близких родственников или друзей или же личным опытом, чаще всего негативного характера. Студенты данной категории показывают очень хорошие результаты в индивидуальной и групповой проектной деятельности, направленной на продвижение практик социальной и образовательной инклюзии.

Еще один аспект нашего исследования, который мы не раскрываем в данной публикации подробно, поскольку уже представляли его на обсуждение профессионального сообщества, но не можем не упомянуть, связан с тем, что высокий уровень инклюзивной грамотности у студентов бакалавриата непедагогических направлений подготовки приводит к актуализации индивидуальных траекторий профессионального развития [21].

Систематизируя наш опыт по формированию инклюзивной грамотности студентов педагогических и непедагогических направлений подготовки в условиях классического университета, выделим ряд проблем организационного характера.

Во-первых, имеет место формальный подход к определению дисциплин, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности, следующий ориентирам, прописанным в ФГОС ВО, и делающий акцент на узком понимании инклюзии.

Во-вторых, расположение дисциплин, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности, в учебных планах образовательных программ в блоке дисциплин по выбору или факультативов приводит к тому, что студенты ряда непедагогических направлений подготовки вообще лишены возможности получить достаточные знания по тематике инклюзии. Данная проблема усугубляется следующим аспектом, который состоит в отсутствии системной работы по мотивации студентов непедагогических направлений подготовки к изучению основ инклюзивной грамотности. Руководители, ответственные за отбор содержания образовательных программ и консультирование студентов по вопросам выбора дисциплин элективного блока, ориентируют их на более удобные и очевидно связанные со спецификой профессиональной деятельности дисциплины.

<sup>2</sup> Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. *Основы инклюзивной грамотности (в вопросах и ответах): в 2-х ч. Ч. 1.* Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, 2021. 150 с.

Немаловажную роль играет негативное отношение руководителей программ непедагогических направлений подготовки к самой возможности включения в учебные планы дисциплин, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности студентов, вследствие узкого понимания сути инклюзии. Здесь, на наш взгляд, свою лепту вносит формулировка инклюзивной компетенции, заложенная в ФГОС ВО.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведенное исследование показало, что инклюзивная грамотность может быть рассмотрена как универсальный компетентностный результат освоения основных профессиональных образовательных программ уровня высшего образования. Ее формирование актуализировано на государственном уровне, но подход к определению инклюзивной компетенции, зафиксированный в ФГОС ВО, нуждается в оптимизации и конкретизации ее содержания в контексте широкого понимания инклюзии.

Тиражирование практики формирования инклюзивной грамотности студенческой молодежи в широком понимании инклюзии может стать основой для трансляции гуманистических инклюзивных идей в социум с использованием потенциала студенчества как особой социальной группы, которая может не только изучать и принимать инклюзивные ценности, но и реализовывать их через личные социальные или образовательные инициативы и проекты.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алехина С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового закона «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 1. С. 073–078. EDN: [RKBPKV](#).
- Ахметова Д.З. Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 65–70. EDN: [SGGRKR](#).
- Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 116–126. DOI: [10.17759/pse.2021260509](#).
- Дьячкова М.А., Томюк О.Н., Шуталева А.В., Дудчик А.Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5. С. 373–385. DOI: [10.32744/pse.2019.5.26](#).
- Гох А.Ф., Шестакова Н.Н., Юрков Д.В. Инклюзивная культура: от образовательного к социокультурному контексту // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2. С. 189–198. EDN: [ZTQSCL](#).
- Музыка О.А., Попов В.В. Актуальность проблемы формирования инклюзивной культуры: научный дискурс // Социология. 2020. № 1. С. 232–237. EDN: [BBDJPT](#).
- Якубова Ф.Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. № 1. С. 123–129. EDN: [UIDDSL](#).
- Налобина А.Н., Ульжекова Н.Т., Стоцкая Е.С. От спорта адаптивного к спорту инклюзивному: успешный опыт перехода // Адаптивная физическая культура. 2022. Т. 91. № 3. С. 37–39. EDN: [NNWUEV](#).
- Стадник Е.Г., Тючкалов Р.К., Евсеева О.С., Сысоева Е.Ю. Проблемы развития инклюзивного спорта как фактора социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 11. С. 426–432. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2021.11.p426-432](#).
- Упорникова И.В., Завьялов А.А., Козлова Е.В. Правовые аспекты развития инклюзивного туризма // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2020. № 12. С. 79–82. EDN: [BGXJLI](#).
- Чурилина И.Н., Ларченко Л.В., Анисимов Т.Ю., Волков А.М. Инклюзивный туризм как инновационный метод реабилитации и восстановления благополучия человека // Инновации. 2021. № 1. С. 79–84. DOI: [10.26310/2071-3010.2021.267.1.011](#).
- Короткова С.Г. Проектирование универсальной среды с использованием специальных средств доступности для маломобильных людей // Архитектура и современные информационные технологии. 2020. № 1. С. 154–164. DOI: [10.24411/1998-4839-2020-15010](#).
- Бухтиярова И.Н. Информационные технологии как фактор развития современного инклюзивного общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 6-1. С. 118–121. EDN: [TZBPUJ](#).
- Антилова Л.Н., Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В. Проблемы и перспективы создания инклюзивного общества // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 3. С. 3948–3958. EDN: [JYFPHH](#).
- Горюнова Л.В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 2. С. 57–63. EDN: [XRFJHE](#).
- Инденбаум Е.Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 194–204. DOI: [10.17223/15617793/452/24](#).
- Ромашевская Е.С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики. Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, 2018. 144 с. EDN: [VYCBVA](#).
- Чиндина Л.А., Берсенев М.В., Козлитина А.Л. Развитие образовательного пространства через увеличение степени инклюзии (мировой опыт) // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 437. С. 188–196. DOI: [10.17223/15617793/437/27](#).
- Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. Формирование инклюзивной грамотности студентов вуза: от концептуальной идеи к реальной практике. Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, 2021. 130 с. EDN: [DPIAHK](#).
- Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. Формирование инклюзивной грамотности студентов вуза: анализ эффективности организационных моде-

лей учебного процесса // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 6. С. 828–834. DOI: [10.30853/ped200162](https://doi.org/10.30853/ped200162).

21. Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. Инклюзивная грамотность студентов вуза: общая характеристика, способы формирования, влияние в контексте профессионального развития // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 6. С. 1027–1034. DOI: [10.30853/ped20210135](https://doi.org/10.30853/ped20210135).

## REFERENCES

- Alekhina S.V. Development of inclusive education in the light of the new law “On education in the Russian Federation”. *Byulleten Uchebno-metodicheskogo obedineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu*, 2013, no. 1, pp. 073–078. EDN: [RKBPKV](https://elibrary.ru/rkbpkv).
- Akhmetova D.Z. Inclusive education – the way to the inclusive society. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2014, no. 1, pp. 65–70. EDN: [SGGRKR](https://elibrary.ru/sggkrk).
- Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Assessment of inclusive process as a tool for designing inclusion in educational institution. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI: [10.17759/pse.2021260509](https://doi.org/10.17759/pse.2021260509).
- Dyachkova M.A., Tomyuk O.N., Shutaleva A.V., Dudchik A.Yu. Inclusive organizational culture as a culture of diversity acceptance and mutual understanding. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 5, pp. 373–385. DOI: [10.32744/pse.2019.5.26](https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.26).
- Gokh A.F., Shestakova N.N., Yurkov D.V. Inclusive culture: from educational to sociocultural context. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2019, no. 2, pp. 189–198. EDN: [ZTOSCL](https://elibrary.ru/ztoscl).
- Muzyka O.A., Popov V.V. The relevance of the problem of the formation of inclusive culture: a scientific discourse. *Sotsiologiya*, 2020, no. 1, pp. 232–237. EDN: [BBDJPT](https://elibrary.ru/bbdjpt).
- Yakubova F.R. Inclusive culture – a key factor for success in inclusive education. *Nauka i shkola*, 2020, no. 1, pp. 123–129. EDN: [UISDSL](https://elibrary.ru/ujsdsl).
- Nalobina A.N., Ulzhekova N.T., Stotskaya E.S. From adaptive to inclusive sports: a successful transition experience. *Adaptivnaya fizicheskaya kultura*, 2022, vol. 91, no. 3, pp. 37–39. EDN: [NNWUEV](https://elibrary.ru/nnwuev).
- Stadnik E.G., Tyuchkalov R.K., Evseeva O.S., Sysoeva E.Yu. Problems of the development of inclusive sports as a factor of social adaptation of people with disabilities. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2021, no. 11, pp. 426–432. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2021.11.p426-432](https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.11.p426-432).
- Upornikova I.V., Zavyalov A.A., Kozlova E.V. Legal aspects of the development of inclusive tourism. *Nauka i obrazovanie: khozyaystvo i ekonomika; predprinimatelstvo; pravo i upravlenie*, 2020, no. 12, pp. 79–82. EDN: [BGXJLI](https://elibrary.ru/bgxjli).
- Churilina I.N., Larchenko L.V., Anisimov T.Yu., Volkov A.M. Inclusive tourism as an innovative method of rehabilitation and restoration of human well-being. *Innovatsii*, 2021, no. 1, pp. 79–84. DOI: [10.26310/2071-3010.2021.267.1.011](https://doi.org/10.26310/2071-3010.2021.267.1.011).
- Korotkova S.G. Designing a universal environment using special means of accessibility for disabled people. *Arkhitektura i sovremennye informatsionnye tekhnologii*, 2020, no. 1, pp. 154–164. DOI: [10.24411/1998-4839-2020-15010](https://doi.org/10.24411/1998-4839-2020-15010).
- Bukhtiyarova I.N. Information technologies as a factor of modern inclusive society development. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki*, 2015, no. 6-1, pp. 118–121. EDN: [TZBPUJ](https://elibrary.ru/tzbpui).
- Antilogo L.N., Pustovalova N.I., Lazarenko D.V. Problems and prospects of creating an inclusive society. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3948–3958. EDN: [JYFPQH](https://elibrary.ru/jyfpqh).
- Goryunova L.V. Model of formation of inclusive competence of teacher in the process of his professional training. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta)*, 2018, no. 2, pp. 57–63. EDN: [XRFJHF](https://elibrary.ru/xrfjhf).
- Indenbaum E.L. Inclusive competences as a perspective of modern pedagogical education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, no. 452, pp. 194–204. DOI: [10.17223/15617793/452/24](https://doi.org/10.17223/15617793/452/24).
- Romashevskaya E.S. *Podgotovka pedagogov k proektirovaniyu inklyuzivnogo obrazovatel'nogo prostranstva: aspekty teorii i praktiki* [Training teachers to design inclusive environment: theory and practice aspects]. Rostov-on-Don, Yuzhnyy federalnyy universitet Publ., 2018. 144 p. EDN: [VYCCBBA](https://elibrary.ru/vyccbba).
- Chindina L.A., Bersenev M.V., Kozlitina A.L. The development of the educational space through an increase in the degree of inclusion (world experience). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 437, pp. 188–196. DOI: [10.17223/15617793/437/27](https://doi.org/10.17223/15617793/437/27).
- Goryunova L.V., Timchenko E.S., Timchenko I.V. *Formirovaniye inklyuzivnoy gramotnosti studentov vuzov: ot kontseptual'noy idei k real'noy praktike* [Inclusive literacy formation of university students: from concept to real practice]. Rostov-on-Don, Yuzhnyy federalnyy universitet Publ., 2021. 130 p. EDN: [DPIAHK](https://elibrary.ru/dpiahk).
- Goryunova L.V., Timchenko E.S., Timchenko I.V. Forming higher school students' inclusive competence: efficiency of organizational teaching models. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2020, vol. 5, no. 6, pp. 828–834. DOI: [10.30853/ped200162](https://doi.org/10.30853/ped200162).
- Goryunova L.V., Timchenko E.S., Timchenko I.V. University students' inclusive literacy: general characteristics, ways of formation, influence in the context of professional development. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2021, vol. 6, no. 6, pp. 1027–1034. DOI: [10.30853/ped20210135](https://doi.org/10.30853/ped20210135).

## Special aspects of formation of inclusive literacy of the students of pedagogical and non-pedagogical training at a university

© 2022

**Liliya V. Goryunova**<sup>1</sup>, Doctor of Sciences (Education), Associate Professor,  
Head of Chair of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation  
of the Academy of Psychology and Pedagogy

**Ekaterina S. Timchenko**<sup>\*2</sup>, PhD (Pedagogy),  
assistant professor of Chair of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation  
of the Academy of Psychology and Pedagogy

**Ivan V. Timchenko**<sup>3</sup>, junior researcher  
of Chair of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation  
of the Academy of Psychology and Pedagogy

*Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia)*

\*E-mail: [esshipankina@sfedu.ru](mailto:esshipankina@sfedu.ru)

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2095-5440>

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0820-242X>

**Abstract:** Nowadays, the guidelines of the social and educational inclusion are reflected in the Federal State Educational Standards of Higher Education of the latest generation in the form of the competence-based results of a future university graduate. The inclusive competence must be formed by the graduates of all training programs regardless of the nature of their future professional activity. Most university teachers express a doubt about the necessity of making the inclusive competence universal, based on the specific wording of this competence represented in the Federal State Educational Standards of Higher Education for bachelors and specialists. The study proposes the inclusive literacy as an alternative to the inclusive competence, which is defined by the authors in the context of a functional approach to different aspects of human life. The paper justifies the expediency of considering the inclusive literacy rather than a competence or culture; formulates the content definition of the inclusive literacy in the context of a broad understanding of inclusion. The authors conducted a survey of 386 students of the Southern Federal University studying under the pedagogical and non-pedagogical training programs. Based on the analysis of the survey results, the authors identified common and specific problems occurring when implementing the practice of the inclusive literacy formation by the students of pedagogical and non-pedagogical training programs: the insufficient understanding of the essence of inclusion and its considering by the majority of the students mostly in the narrow context; low awareness about the regulatory grounds of the social and educational inclusion; formal attitude to the inclusion issues mediated by the specifics of training programs. The results of the study show that it is necessary to review the content of the inclusive competence recorded in the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++ in the context of broad understanding of the inclusion and its correlation with the functional inclusive literacy.

**Keywords:** inclusion; inclusive literacy; inclusive competence; inclusive culture; inclusive education.

**For citation:** Goryunova L.V., Timchenko E.S., Timchenko I.V. Special aspects of formation of inclusive literacy of the students of pedagogical and non-pedagogical training at a university. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 4, pp. 9–16. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-9-16.

## Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры

© 2022

*Карастелев Вадим Евгеньевич*<sup>\*1,3</sup>, кандидат политических наук,  
доцент дирекции образовательных программ  
*Данилова Вера Леонидовна*<sup>2,4</sup>, кандидат психологических наук,  
сооснователь сетевого сообщества

<sup>1</sup>Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)

<sup>2</sup>Лаборатория интерактивного вопрошания, Харьков (Украина)

\*E-mail: karastelevve@mgpu.ru

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6246-4228>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9606-6415>

**Аннотация:** Процесс обучения в школе и вузе обычно позволяет студентам оставаться пассивным «материалом» педагогических воздействий, не только не требует студенческой инициативы, но и препятствует ее проявлению. В статье описан опыт создания условий, в которых студенты могли бы занять более активную позицию относительно процесса своей профессиональной подготовки: осознать свои интересы и запросы к процессу обучения, отрефлексировать личные результаты семестра и учебного года, сотрудничать с преподавателями в совершенствовании учебного процесса. Авторы описывают три разработанных ими коммуникативных формата (установочная сессия, аналитическая сессия, комплексный семестровый экзамен) и результаты их использования в организации учебного процесса. Основной особенностью этих форматов коммуникации является постановка вопросов каждым из участников (к себе или другим участникам взаимодействия), обмен этими вопросами и их совместное обсуждение с выделением проблем, требующих решения. Описанный опыт показывает, что такая организация взаимодействия студентов между собой и с преподавателями помогает студентам лучше понять собственные образовательные запросы и возможности магистерской программы, поставить реалистичные цели на следующий семестр, задуматься о том, как сделать свою профессиональную подготовку максимально эффективной. В результате часть студентов магистратуры включается в совместное с преподавателями совершенствование учебного процесса. Это позволяет утверждать, что в результате организованного таким образом взаимодействия студенты приобретают опыт образовательной агентности.

**Ключевые слова:** агентность студентов; индивидуализация; интерактивное вопрошание; образовательная агентность; рефлексивная коммуникация; тьюторство.

**Для цитирования:** Карастелев В.Е., Данилова В.Л. Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 17–24. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-17-24.

### ВВЕДЕНИЕ

Сложность и непредсказуемость современной жизни предъявляют повышенные требования к способности людей действовать самостоятельно и ответственно, проявлять инициативу, осознавать свои интересы, самостоятельно проектировать свои жизненные перспективы и при этом гибко реагировать на изменения ситуации. В связи с этим в последние десятилетия заметно вырос интерес исследователей и педагогов-практиков к институциональным, мотивационным и операциональным аспектам проактивного действия как отдельных людей, так и команд. Одним из междисциплинарных понятий, обозначающих это направление исследований и разработок, является понятие «агентность» (agency). Как показывает анализ источников, проведенный исследователями из Высшей школы экономики, количество публикаций, посвященных теоретическим и прикладным аспектам агентности, с 2016 года резко выросло [1–3], что доказывает актуальность этой проблемы не только для России, но и для других стран.

Говоря в дальнейшем об образовательной агентности, мы будем понимать ее как желание и умение студентов выстраивать свои образовательные траектории

(индивидуальные и групповые), учитывающие, с одной стороны, собственные интересы и перспективы, а с другой – доступные образовательные ресурсы и институциональные ограничения, в частности программу университета, в котором они учатся. Последнее предполагает использование институциональных ресурсов и участие в их трансформации.

Тьюторство, понимаемое нами как сопровождение инициативного и ответственного действия человека, целью которого является получение образования (в широком смысле этого слова), требует обращения к идеям агентности: тьюторы должны поддерживать самостоятельность тьюторантов в построении собственных образовательных маршрутов, и в то же время необходимо поддерживать и развивать образовательную агентность самих тьюторов. Близким к образовательной агентности является понятие индивидуализации, под которым понимается процесс создания условий для самоопределения обучающихся [4]. На основе этих представлений об индивидуализации строится работа «Межрегиональной тьюторской ассоциации» и магистерских программ по тьюторству в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) и других соответствующих магистратурах.

Целью наших разработок являлось проектирование и апробация таких форматов взаимодействия студентов (между собой и с преподавателями), которые бы поддерживали и развивали образовательную агентность. Связанный с этим исследовательский вопрос заключался в том, как может быть устроена система обучения в магистратуре, в которой студенческие образовательные инициативы и традиционные формы обучения (лекции, семинары, экзамены) поддерживают и усиливают друг друга.

В многообразии теоретических подходов к исследованию агентности мы опираемся в первую очередь на те, которые подчеркивают значение рефлексивной коммуникации для становления и осуществления агентности [5–7]. Перечислим теоретические идеи, оказавшиеся наиболее важными для наших разработок.

В качестве теоретической схемы агентности мы использовали темпоральную модель, предложенную М. Эмирбайером в соавторстве с Э. Мише [8]. Авторы рассматривают проблему агентности в контексте извечной философской оппозиции свободы воли и детерминизма. По их мнению, для ответа на вопрос, как люди могут изменять обстоятельства своей жизни и деятельности, необходимо представить агентность как специфическую ориентацию человеческой жизни во времени, увязывающую прошлое (опыт, привычки, существующие нормы и знания), будущее (проекты, замыслы, возможные сценарии развития событий) и настоящее (возможности, ресурсы, особенности ситуации, нравственные ограничения и т. д.). Осмысленное действие по преобразованию ситуации возможно только при наличии всех трех компонентов агентности, хотя их «удельный вес» может меняться по ходу действия и в зависимости от изменения обстоятельств. Благодаря увязыванию между собой различных темпоральных «измерений» агентности студенты определяют, чего можно достичь в текущей ситуации и что для них желательно, могут выбирать среди освоенных ими способов действия подходящие или создавать новые, анализируют особенности ситуации и принимают решения относительно действия в ней.

Еще одна важная идея этих авторов заключается в том, что, несмотря на традиционное противопоставление агентности (проактивного действия) структуре и культуре, она не является имманентным свойством индивида, а складывается и реализуется в ходе коммуникации и взаимодействия (interaction) участников действия. Ее выраженность во многом зависит от характера этого взаимодействия [9–11]. С этим перекликается различие в трудах А. Бандуры индивидуальной, коллективной и представительной (проху) агентности [12]. Продолжая рассуждения сторонников реляционной социологии (которую развивают М. Эмирбайер и Э. Мише), необходимо отметить, что даже в тех случаях, когда активное действие планируется человеком в своих личных интересах и осуществляется индивидуально, его смысл и перспективы во многом зависят от тех коммуникаций и взаимодействий, в которые он включен.

С другой стороны, успешность действия даже в случае коллективной или представительной агентности во многом определяется возможностями и убеждениями участвующих в деятельности индивидов: их верой в возможность изменять окружающую жизнь, умением

анализировать ситуацию и разрабатывать варианты желаемого будущего, способностью к продуктивному сотрудничеству и самоорганизации. Все это открывает возможность развивать индивидуальную агентность студентов (в том числе образовательную) в процессе высшего образования. Поддержка и развитие агентности студентов является в настоящее время одной из важных задач университетского образования.

Наконец, очень важным для нас (особенно в контексте подготовки тьюторов) является положение, что осмысленное и ответственное действие в ситуации противоречия или проблемы приводит к трансформации самого субъекта действия, как индивидуального, так и коллективного [8].

При этом изменения не ограничиваются освоением новых средств мышления и действия, а затрагивают Я-концепцию, и в первую очередь представление о своих возможностях, месте в мире и принципиальной возможности целенаправленно изменять обстоятельства жизни. Опыт агентности повышает готовность людей и коллективов к самостоятельному ответственному действию, приводит к уточнению своих приоритетов и перспектив. Мы согласны с М. Клеменчич [13] в том, что изменения такого рода являются важнейшим результатом студенческой агентности.

Цель исследования – разработка таких форматов взаимодействия студентов и преподавателей, которые создавали бы условия для проявления и развития образовательной агентности в магистратуре (на материале магистерских программ МГПУ «Тьюторство в сфере образования» и «Тьюторство в цифровой образовательной среде»).

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

### Общая характеристика методики исследования

В проведении исследований мы использовали метод обучающего эксперимента.

Нами были разработаны и апробированы три новых формата взаимодействия студентов и преподавателей (установочная сессия, аналитическая сессия, модульный семестровый экзамен). Методика исследования включала проведение мероприятий в этих форматах и фиксацию результатов, полученных студентами в результате участия в них.

В процессе разработки мы опирались на идеи и техники интерактивного вопрошания, разработанные как другими исследователями [14–16], так и авторами этой статьи [17; 18]. Понятие интерактивного вопрошания и значение собственных вопросов студентов для их профессиональной подготовки и становления профессионального мышления обсуждались нами в ранее опубликованных статьях [19; 20].

### Установочные и аналитические сессии

Установочные и аналитические сессии представляют собой специфическую форму организации онлайн-коммуникации, в которой участвуют все студенты курса, преподаватели и администрация. Особенность этой рефлексивной коммуникации заключается в том, что участники (индивидуально и/или объединившись в небольшие группы) ставят собственные вопросы по теме

сессии. Вопросы могут быть адресованы преподавателям и администрации магистратуры, студентам и самому себе.

Продолжительность коммуникации составляет 2–3 академических часа, в качестве технических средств используется система видеоконференции (Zoom) и электронная доска (Google Jamboard). Вопросно-ответную сессию в начале учебного года мы называем установочной, сессию в конце года – аналитической.

Установочная сессия в начале первого учебного года фокусируется на будущем процессе обучения. На первом шаге студенты, объединившись в небольшие команды, формулируют вопросы к преподавателям и администрации и размещают их на доске Jamboard. Присутствующие преподаватели выбирают вопросы, на которые могут ответить, и отвечают на них. В установочную сессию включен еще один важнейший шаг: вопросы к студентам от преподавателей, точно так же зафиксированные на электронной доске Jamboard, на которые студенты по своему выбору и желанию могут ответить. Таким образом достигается паритет в постановке вопросов и ответов, что закладывает основу для дальнейшего конструктивного диалога.

На втором шаге участники (студенты и преподаватели) формулируют вопросы, на которые они собираются искать ответ в осеннем семестре. Этот шаг обычно вызывает большой интерес и приводит к появлению неожиданных вопросов и суждений. На электронной доске появляются самые разные вопросы: об организации учебного процесса, о содержании тьюторской деятельности, о личном самоопределении. Благодаря разнообразию вопросов участники могут обратить внимание на те аспекты учебного процесса, которые они не замечали раньше. При проведении установочной сессии в начале первого года обучения такой обмен вопросами служит содержательному знакомству всех участников. Важно, что в дальнейшем участники сохраняют доступ к Jamboard и могут возвращаться к поставленным в начале семестра вопросам.

В организации аналитической сессии в конце первого учебного года «удельный вес» рефлексии выше, обсуждение сфокусировано на анализе возникших проблем и поиске возможностей их решения. Инициативы, направленные на решение проблем, фиксируются на отдельных фреймах электронной доски Jamboard. Те, кого эти инициативы заинтересовали, могут записать там же свои идеи или вопросы.

В заключение каждой аналитической сессии участники, объединившись в команды, подводят итоги прошедшего обсуждения и выкладывают на электронную доску появившиеся идеи.

### **Комплексный семестровый экзамен**

Другим важным аспектом учебной самостоятельности является участие студентов в контроле и оценке результатов обучения. Согласно учебным планам в магистерских программах МГПУ по тьюторству в конце каждого семестра предусмотрен модульный экзамен по всем учебным курсам, которые студенты проходили в данном семестре. Для допуска к экзамену студенты сдают дифференцированный зачет по каждому из этих курсов в формате, установленном преподавателем курса. Зачет проверяет качество усвоения студентами материала курса. Назначением комплексного экзамена

является рефлексия всех пройденных курсов и обнаружение студентами междисциплинарных связей.

Нами была разработана и апробирована на различных этапах обучения (в разных семестрах) следующая процедура экзамена:

1. До экзамена студенты делают презентацию на электронной доске Jamboard, где дают ответы на следующие вопросы:

А. На какие вопросы отвечал преподаватель своим курсом (по каждому из пройденных курсов)?

В. Что самое главное извлекли из курса (по каждому из пройденных курсов)?

С. Какие вопросы возникли (остались) после прохождения каждого курса?

Д. Какие важные для себя «приросты» получили благодаря работе в прошедшем семестре?

Е. Что из пройденного в семестре могут использовать на практике? Как?

Сделанные презентации студенты выкладывают на специально созданный электронный ресурс (Google Class), где они становятся доступны всем заинтересованным преподавателям.

2. На экзамене студенты выполняют следующие задания (продолжительность экзамена – 3–4 академических часа):

А. Объединившись в команды, совместно отвечают на вопросы А–С из предыдущего списка и представляют согласованный ответ команды на эти вопросы. На основании ответов преподаватели оценивают работу команды.

В. Индивидуально записывают на Jamboard и рассказывают всем, что из пройденного они предполагают использовать на практике и каким образом. За это преподаватели также ставят оценку.

С. Ставят себе и другим членам своей команды отметку за экзамен. Объединившись в команды, обсуждают выставленные оценки и представляют согласованные в команде отметки и их обоснование.

Оценка за семестровый комплексный экзамен выставляется как среднее арифметическое оценок, полученных студентом за пройденные курсы, оценки преподавателей за экзамен и оценки, поставленной студентами.

### **Методы фиксации результатов**

Методами выявления и фиксации результатов вопросно-ответной коммуникации являются:

– анализ записей, оставленных студентами на электронной доске на заключительном (рефлексивном) шаге сессии;

– беседы со студентами о результатах сессий и их пожелания к формату их проведения;

– наблюдение образовательных инициатив студентов;

– наблюдение и оценка готовности студентов сотрудничать с преподавателями и администрацией в целях совершенствования учебного процесса. В частности, готовность и желание второкурсников участвовать в проведении таких мероприятий с 1-м курсом.

### **Выборка исследования**

В исследовании принимали участие 75 студентов магистратуры тьюторства Московского городского педагогического университета, 57 из них – дважды. Средний возраст студентов составил 38 лет. 95 % испытуемых – женщины, 5 % – мужчины.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Описанная работа к настоящему времени (декабрь 2022 года) проводится уже два с половиной года (с апреля 2020 года, когда была проведена первая аналитическая сессия). За это время нами было подготовлено и проведено шесть установочных и аналитических сессий. Кроме того, в текущем учебном году установочную сессию для первокурсников подготовили и провели наши студенты 2-го курса. Время проведения сессий и количество участников каждой из них представлено в таблице 1.

За время исследования мы провели четыре экзамена в магистратуре тьюторства МГПУ и подведение итогов

учебного года в том же формате в магистратуре тьюторства в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ).

На декабрь 2022 года количество студентов, которые участвовали в четырех экзаменах, – 18 человек в МГПУ (все участвовали дважды). 12 человек (однократно) участвовали в подведении итогов за 1-й курс заочной магистратуры тьюторства в УрГПУ. Подробную статистику можно увидеть в таблице 2.

Основным результатом первой установочной сессии является содержательное знакомство участников учебного

Таблица 1. Статистика по сессиям с использованием интерактивного вопрошания

№	Дата	Содержание	Магистерская программа	Количество студентов	Примечание
1	25.04.2020	Аналитическая сессия (4-й семестр, 2-й курс)	ТСО и ТЦО	18	Участвовали 10 преподавателей
2	05.06.2021	Аналитическая сессия (2-й семестр, 2-й курс)	ТСО и ТЦО	17	Участвовали 11 преподавателей
3	04.09.2021	Установочная сессия (1-й семестр, 1-й курс)	ТСО и ТЦО	20	Участвовали 14 преподавателей
4	04.09.2021	Установочная сессия (3-й семестр, 2-й курс)	ТЦО	10	Участвовали 5 преподавателей
5	03.09.2022	Установочная сессия (3-й семестр, 2-й курс)	ТЦО	7	Участвовали 7 преподавателей
6	10.09.2022	Установочная сессия (1-й семестр, 1-й курс)	ТСО и ТЦО	20	Участвовали 9 преподавателей. Сессию проводили студенты 2-го курса ТЦО

Примечание:

ТСО – Магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»;

ТЦО – Магистерская программа «Тьюторство в цифровой образовательной среде».

Таблица 2. Статистика по экзаменам с использованием интерактивного вопрошания

№	Дата	Содержание	Уровень	Количество студентов	Примечание
1	16.06.2021	Экзамен за 2-й семестр 1-го курса	ТЦО в МГПУ	11	
2	28.01.2022	Экзамен за 3-й семестр 2-го курса	ТЦО в МГПУ	10	
3	29.01.2022	Экзамен за 1-й семестр 1-го курса	ТЦО и ТСО в МГПУ	20	
4	18.06.2022	Экзамен за 2-й семестр 1-го курса	ТЦО в МГПУ	7	Участие трех студентов в сопроектировании
5	23.06.2022	Подведение итогов 1-го года на 1-м курсе	Заочная магистратура тьюторства УрГПУ	12	

Примечание:

ТСО – Магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»;

ТЦО – Магистерская программа «Тьюторство в цифровой образовательной среде».

процесса между собой. Студенты отмечают, что в результате обсуждения стали лучше понимать, что их ждет в магистратуре. Их радует, что преподаватели и администрация интересуются их запросами, открыто отвечают на вопросы, готовы помочь сориентироваться в предоставляемых магистратурой возможностях. Мы видим, что диалог закладывает хорошую базу для занятия студентом активной позиции в учебном процессе.

Одним из результатов аналитической сессии в конце первого года обучения является появление и публичное обсуждение запросов студентов на новые курсы и форматы работы. Кроме того, студенты получают возможность предложить собственные решения возникающих проблем и поделиться своими ресурсами. Таким образом, рефлексивная коммуникация создает условия для сотрудничества магистрантов и преподавателей с целью совершенствования учебного процесса. Студенты получают возможность участвовать в проектировании учебного процесса – как для своего курса в целом, так и в рамках собственных индивидуальных образовательных маршрутов. Есть определенная уверенность в полезности проведения аналитических сессий для студентов и преподавателей с целью приращения агентности. В МГПУ даже складывается традиция их проведения.

После семестрового экзамена студенты отмечали, что экзамен помог им вспомнить и «собрать» знания, полученные за семестр. Некоторые сказали, что обнаружили связи между предметами, которых не видели раньше, и стали лучше понимать логику учебного плана. Большую роль в углублении понимания учебных курсов сыграла командная работа – студенты поделились, что подготовка согласованного ответа в малых группах помогла им обнаружить новые смыслы, увидеть содержание учебных курсов. Некоторые студенты отмечали важность вопроса о том, что и как они собираются использовать на практике. Студенты высказали единое мнение, что им не хватило времени на групповое обсуждение (в нашем опыте это был первый случай, когда студенты жаловались, что экзамен закончился слишком быстро).

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты показывают, что большинство студентов охотно и с увлечением участвуют в разработанных нами форматах рефлексивной коммуникации с использованием интерактивного вопрошания. Студенты отмечают, что это позволяет им лучше понимать существующие магистерские программы и собственные перспективы и запросы. К концу 1-го курса многие из них начинают занимать активную и ответственную позицию относительно процесса обучения и готовы сотрудничать с преподавателями в целях его совершенствования.

Это подтверждает предположение, что для поддержки образовательной агентности студентов необходима организация коммуникации, в ходе которой они могут разобраться со своими представлениями о желаемом будущем, соотнести их со своими возможностями и прошлым опытом, задуматься над текущей ситуацией и принять решение о ближайших шагах для реализации своих замыслов.

Наш опыт подтверждает, что основное требование к такой коммуникации состоит в том, что она должна поддерживать самостоятельное мышление и рефлексивность участников. Важнейшим средством достижения этой цели является постановка участниками собственных вопросов и их равноправное обсуждение без попыток навязать друг другу готовые ответы. Ценность свободной постановки собственных вопросов и техники, поддерживающие столь непривычный формат коммуникации, неоднократно подчеркивалась в профессиональной среде [16; 19; 20].

Несмотря на то, что для большинства первокурсников необходимость самостоятельно ставить вопросы (и тем более обсуждать их с другими студентами) является крайне непривычной, они достаточно быстро втягиваются в организованную таким образом коммуникацию. Постановка собственных вопросов и соотнесение их с вопросами, которые ставят другие (в том числе с вопросами, которые они реконструируют по учебным текстам), помогают им лучше осознать собственные познавательные интересы и практические запросы. Такая рефлексия служит основанием для постановки собственных учебных целей и поиска способов их достижения.

Отдельно необходимо отметить, что постановка вопросов, их обсуждение, группировка и ранжирование создают условия для целостного восприятия учебного содержания, в том числе для самостоятельного обнаружения студентами межпредметных связей (того, что студенты называют «сборкой» содержания семестра). Обнаружив возможность такой «сборки», они в дальнейшем начинают к ней стремиться.

Сейчас мы не можем утверждать, что предложенные нами формы организации взаимодействия приводят к развитию образовательной агентности, поскольку не можем как-либо объективно оценить ее уровень в начале первого года обучения. Однако мы считаем, что созданные условия помогают студентам приобрести опыт образовательной агентности. Можно предположить, что, приобретая такой опыт, они в целом становятся более инициативными, самостоятельными и ответственными по отношению к процессу своего профессионального образования и подготовки.

Мы учитываем, что развитие образовательной агентности – это продолжительный процесс, успешность которого зависит от множества факторов. Мы не можем утверждать, что те несколько часов в году, когда студенты обсуждают свою учебу в магистратуре в предложенных нами форматах, могут «сформировать» их агентность (да и не является ли в принципе «формирование агентности» оксюмороном?). Студенты магистерских программ по тьюторству активно используют предоставляемые университетом возможности профессионального образования, соотносят полученные знания с собственным опытом профессиональной деятельности, включаются в совершенствование учебного процесса, но это является интегральным эффектом работы многих преподавателей и накопленных в магистратуре форм организации обучения и практики. Разработанные нами форматы являются элементами этого целостного процесса, и взаимосвязь между ними также требует дальнейших исследований. Другим важным моментом остается вопрос соотношения идей

индивидуализации и образовательной агентности, и особенно сравнение образцов практик, построенных на данных идеях.

При этом возникает непростой вопрос, где в рамках учебного процесса в магистратуре есть место образовательной агентности, что, в каких пределах и при каких условиях студенты могут в этом процессе создавать или трансформировать. Наш опыт показывает, что таких возможностей в конечном счете оказывается достаточно много, но их обнаружение и использование требует сотрудничества студентов и преподавателей.

Остается дискуссионным вопрос о том, должен ли семестровый экзамен быть подготовкой к государственному экзамену. Предварительные наблюдения показывают, что проведение государственного экзамена исключительно на основе проверки знаний студентов не сочетается с семестровыми экзаменами на основе рефлексивной коммуникации, построенной на интерактивном вопрошании. Полагаем, что, для того чтобы все магистерские программы по тьюторству носили целостный характер, необходимо менять структуру государственного экзамена в сторону проверки того, насколько студент готов к неожиданностям в ходе будущей работы с тьюторами. Однако этому должно быть посвящено отдельное исследование.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Разработаны и многократно апробированы три новых формата взаимодействия студентов между собой и с преподавателями. Разработанные форматы создают условия для более активного и ответственного включения студентов в учебный процесс и приобретения таким образом опыта образовательной агентности.

Отзывы студентов, наши наблюдения и оценка других преподавателей позволяют утверждать, что благодаря участию в рефлексивной коммуникации, организованной по принципам интерактивного вопрошания, студенты начинают осознавать свои запросы к обучению в магистратуре и более целостно воспринимают содержание магистерских программ. Часть студентов начинает сотрудничать с преподавателями в целях совершенствования учебного процесса.

Качественный анализ полученных результатов показывает, что такие форматы поддерживают атмосферу осмысленного и ответственного отношения студентов к своему образованию (и подготовке).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Klemenčič M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education // Higher education policy. 2017. Vol. 30. № 1. P. 69–85. DOI: [10.1057/s41307-016-0034-4](https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4).
2. Сорокин П.С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 1. С. 124–138. DOI: [10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138](https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138).
3. Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Vallela U.M., Rasku-Puttonen H. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42. № 11. P. 2061–2079. DOI: [10.1080/03075079.2015.1130693](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693).
4. Комаров П.В., Ковалева Т.М. Персонализация образовательного процесса: 3D пространство для интерпретаций // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1. С. 8–21. EDN: [TNSPKP](https://www.edn.ru/XVNBQJ).
5. Tuominen T., Martinsuo M. Employees' Agency in the Formalisation of Knowledge-Intensive Business Service Processes: A Cross-Case Comparison // Journal of Service Theory and Practice. 2019. Vol. 29. № 1. P. 45–70. DOI: [10.1108/jstp-10-2017-0184](https://doi.org/10.1108/jstp-10-2017-0184).
6. Smith K., Ulvik M. Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2017. Vol. 23. № 8. P. 928–945. DOI: [10.1080/13540602.2017.1358706](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706).
7. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 1–26. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1).
8. Emirbayer M., Mische A. What is agency? // American Journal of Sociology. 1998. Vol. 103. № 4. P. 962–1023. DOI: [10.1086/231294](https://doi.org/10.1086/231294).
9. Biesta G., Tedder M. Agency and learning in the life-course: towards an ecological perspective // Studies in the Education of Adults. 2007. Vol. 39. № 2. P. 132–149. DOI: [10.1080/02660830.2007.11661545](https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545).
10. Case J.M. A social realist perspective on student learning in higher education: the morphogenesis of agency // Higher Education Research & Development. 2015. Vol. 34. № 5. P. 841–852. DOI: [10.1080/07294360.2015.1011095](https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011095).
11. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-1-116-137](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137).
12. Bandura A. Adolescent development from an agentic perspective // Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. P. 1–43.
13. Klemenčič M. What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement // Student engagement in Europe: society, higher education and student governance. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2015. Vol. 20. P. 11–29.
14. Dillon J.T. Questioning and Teaching. A Manual of Practice. Oregon: Wipf and Stock Publishers, 2004. 208 p.
15. van der Meij H., Böckmann L. Effects of embedded questions in recorded lectures // Journal of Computing in Higher Education. 2021. Vol. 33. № 1. P. 235–254. DOI: [10.1007/s12528-020-09263-x](https://doi.org/10.1007/s12528-020-09263-x).
16. Розин В.М. Прологомины к теории вопрошания // Культура и искусство. 2019. № 7. С. 26–36. DOI: [10.7256/2454-0625.2019.7.29906](https://doi.org/10.7256/2454-0625.2019.7.29906).
17. Данилова В.Л., Карастелев В.Е. Искусство работы с вопросами – грамотность XXI века // Идеи и идеалы. 2018. Т. 2. № 2. С. 113–127. EDN: [XVNBQJ](https://www.edn.ru/XVNBQJ).
18. Данилова В., Карастелев В., Розин В. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться. Екатеринбург: Издательские решения, 2022. 282 с.
19. Карастелев В.Е. Эскиз теоретических основ обустройства индивидуального образовательного маршрута с использованием технологии интерактивного

вопрошания в системе дополнительного профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4. С. 418–423. DOI: [10.25683/VOLBI.2020.53.403](https://doi.org/10.25683/VOLBI.2020.53.403).

20. Карастелев В.Е. В чем состоит современная культура вопрошания? Как научить ставить собственные вопросы, а не заимствовать чужие? // Современное образование. 2018. № 4. С. 104–118. DOI: [10.25136/2409-8736.2018.4.28457](https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.4.28457).

## REFERENCES

- Klemenčič M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher education policy*, 2017, vol. 30, no. 1, pp. 69–85. DOI: [10.1057/s41307-016-0034-4](https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4).
- Sorokin P.S. “Transformative agency” as an object of sociological analysis: contemporary discussions and the role of education. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Cotsiologiya*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 124–138. DOI: [10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138](https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138).
- Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Vallela U.M., Rasku-Puttonen H. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, no. 11, pp. 2061–2079. DOI: [10.1080/03075079.2015.1130693](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693).
- Komarov R.V., Kovaleva T.M. Personalization of the educational process: 3D space of interpretations. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2021, no. 1, pp. 8–21. EDN: [TNSPKP](https://www.edn.ru/tnspkp).
- Tuominen T., Martinsuo M. Employees’ Agency in the Formalization of Knowledge-Intensive Business Service Processes: A Cross-Case Comparison. *Journal of Service Theory and Practice*, 2019, vol. 29, no. 1, pp. 45–70. DOI: [10.1108/jstp-10-2017-0184](https://doi.org/10.1108/jstp-10-2017-0184).
- Smith K., Ulvik M. Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2017, vol. 23, no. 8, pp. 928–945. DOI: [10.1080/13540602.2017.1358706](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706).
- Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 1–26. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1).
- Emirbayer M., Mische A. What is agency? *American Journal of Sociology*, 1998, vol. 103, no. 4, pp. 962–1023. DOI: [10.1086/231294](https://doi.org/10.1086/231294).
- Biesta G., Tedder M. Agency and learning in the life-course: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 2007, vol. 39, no. 2, pp. 132–149. DOI: [10.1080/02660830.2007.11661545](https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545).
- Case J.M. A social realist perspective on student learning in higher education: the morphogenesis of agency. *Higher Education Research & Development*, 2015, vol. 34, no. 5, pp. 841–852. DOI: [10.1080/07294360.2015.1011095](https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011095).
- Sorokin P.S., Frumin I.D. Education as a source for transformative agency: theoretical and practical issues. *Voprosy obrazovaniya*, 2022, no. 1, pp. 116–137. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-1-116-137](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137).
- Bandura A. Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Information Age Publ., 2006, pp. 1–43.
- Klemenčič M. What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 2015. Vol. 20, pp. 11–29.
- Dillon J.T. *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*. Oregon, Wipf and Stock Publ., 2004. 208 p.
- van der Meij H., Böckmann L. Effects of embedded questions in recorded lectures. *Journal of Computing in Higher Education*, 2021, vol. 33, no. 1, pp. 235–254. DOI: [10.1007/s12528-020-09263-x](https://doi.org/10.1007/s12528-020-09263-x).
- Rozin V.M. Prolegomena to the theory of questioning. *Kultura i iskusstvo*, 2019, no. 7, pp. 26–36. DOI: [10.7256/2454-0625.2019.7.29906](https://doi.org/10.7256/2454-0625.2019.7.29906).
- Danilova V.L., Karastelev V.E. The art of asking questions – literacy of the XXI century. *Idey i idealy*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 113–127. EDN: [XVBQLJ](https://www.edn.ru/xvbqlj).
- Danilova V., Karastelev V., Rozin V. *Interaktivnoe voproskanie: kak umenie stavit sobstvennye voprosy pomogaet razvivatsya* [Interactive questioning: how does the skill to put own questions help to develop]. Ekaterinburg, Izdatelskie resheniya Publ., 2022. 282 p.
- Karastelev V.E. Sketch of the theoretical foundations of establishing an individual educational route using the interactive questioning technology in the system of additional professional education. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 2020, no. 4, pp. 418–423. DOI: [10.25683/VOLBI.2020.53.403](https://doi.org/10.25683/VOLBI.2020.53.403).
- Karastelev V.E. What is the Modern Culture of Questioning? How to Teach to Pose One’s Own Questions and not to Borrow Someone else’s? *Sovremennoe obrazovanie*, 2018, no. 4, pp. 104–118. DOI: [10.25136/2409-8736.2018.4.28457](https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.4.28457).

## Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of master students

© 2022

Vadim E. Karastelev\*<sup>1,3</sup>, PhD (Political Sciences),  
Associate Professor of the Directorate of Educational Programs  
Vera L. Danilova<sup>2,4</sup>, PhD (Psychology),  
co-founder of the online community

<sup>1</sup>Moscow City University, Moscow (Russia)

<sup>2</sup>Interactive Questioning Laboratory, Kharkiv (Ukraine)

\*E-mail: [karastelevve@mgpu.ru](mailto:karastelevve@mgpu.ru)

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6246-4228>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9606-6415>

**Abstract:** The learning process at school and at a university usually allows students to remain a passive “material” of pedagogical influences; it both does not require any student initiative and prevents its manifestation. This paper describes the experience of creating conditions for students to take a more active position regarding the process of their professional training: to realize their interests and requests for the learning process, to reflect on personal results for a semester and academic year, to cooperate with teachers to improve the educational process. The authors describe three communicative formats (goal-setting session, analytical session, comprehensive semester exam) and the results of their use in the organization of the educational process. The main feature of these communication formats is the posing of questions by each of the participants (to themselves or to other participants in the interaction), the exchange of these questions, and their joint discussion highlighting the problems that need to be solved. The described experience shows that such an organization of interaction between students, both among themselves and with teachers, helps students to better understand their own educational needs and the possibilities of the postgraduate program, set realistic goals for the next semester, and think about how to make their professional training as effective as possible. As a result, some master students take part in the educational process improvement together with teachers. This allows suggesting that as a result of the interaction organized in this way, students acquire the educational agency experience.

**Keywords:** student agency; individualization; interactive questioning; educational agency; reflexive communication; tutoring.

**For citation:** Karastelev V.E., Danilova V.L. Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of master students. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 4, pp. 17–24. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-17-24.

## Содержание страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения

© 2022

*Сайфулина Анна Геннадьевна*<sup>\*1</sup>, аспирант

кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук

*Лейфа Андрей Васильевич*<sup>2</sup>, доктор педагогических наук,

профессор кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук

*Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

\*E-mail: [anya\\_korzhakova15@mail.ru](mailto:anya_korzhakova15@mail.ru)

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3885-0150>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3453-8370>

**Аннотация:** Дружественные межкультурные и международные связи в настоящее время имеют особое значение для стран и народов всего мира. Государственная политика Российской Федерации направлена на продвижение русского языка и русской культуры, экспорт образования. Подготовительное отделение как начальный этап образовательного процесса иностранных граждан в России не только осуществляет языковую подготовку, но и играет большую роль в социокультурном развитии учащихся, их знакомстве со страной изучаемого языка. Статья посвящена вопросу формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения, а именно теоретическому обоснованию содержания данной компетенции – выделению и описанию ее тематических блоков. Проанализированы возможности применения междисциплинарного подхода в процессе формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения. К страноведческой компетенции авторы относят сведения о культуре, истории, географии страны изучаемого языка, а также некоторых национальных особенностях народа этой страны. При отборе содержания страноведческой компетенции были учтены принципы и критерии отбора содержания образования, специфика иностранных учащихся, особенности организации учебного процесса на подготовительном этапе. В результате проведенного исследования определено содержание страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения, выделены и описаны ее тематические блоки: культурно-исторический, географический, национальный и региональный. Описаны когнитивный и функциональный компоненты страноведческой компетенции. Установлены связи между дисциплинами гуманитарного профиля, обосновано применение междисциплинарного подхода в рамках формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

**Ключевые слова:** страноведческая компетенция; иностранные учащиеся; содержание страноведческой компетенции; междисциплинарный подход; междисциплинарные связи.

**Для цитирования:** Сайфулина А.Г., Лейфа А.В. Содержание страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 25–31. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-25-31.

### ВВЕДЕНИЕ

Дальний Восток России, являясь приграничной территорией, обладает большим потенциалом в вопросе экспорта образовательных услуг в страны Азиатско-Тихоокеанского региона. Ежегодно иностранные студенты, в частности из Китайской Народной Республики, поступают в российские вузы по различным направлениям бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры.

Начальным этапом данного процесса зачастую выступают подготовительные отделения для иностранных граждан. Такие подразделения существуют во многих вузах России и осуществляют подготовку иностранцев (главным образом языковую) к дальнейшему обучению в нашей стране. В Амурском государственном университете подготовительное отделение было основано в 2013 году. Уже почти 10 лет АмГУ готовит иностранных граждан к обучению в вузах не только Дальнего Востока, но и всей России.

Целью учебно-воспитательного процесса на подготовительном отделении является формирование у ино-

странных учащихся коммуникативной компетенции, включающей множество субкомпетенций и содержащей знания, умения и навыки не только в области русского языка, но и в социокультурной сфере. Сталкиваясь с новой действительностью, иностранные учащиеся нуждаются в дополнительных знаниях о России, содержащих особенности местной культуры, истории, географии, социального строя и др. В этой связи важную роль в обучении иностранных учащихся на подготовительном отделении, их подготовке к дальнейшему обучению и жизни в России играет страноведческая компетенция.

Еще в конце XX века в языковой педагогике получил развитие социокультурный подход, главный принцип которого состоял в соизучении языка и культуры. Целью данного подхода является формирование социокультурной компетенции, которую определяют как знания социокультурного контекста изучаемого языка и опыт использования этих знаний в процессе общения [1–3].

В составе социокультурной компетенции выделяют субкомпетенции, среди которых общекультурная,

предметная, социолингвистическая и страноведческая<sup>1</sup>. Социокультурная компетенция главным образом содержит знания, связанные со сведениями о стране изучаемого языка, традициях, духовных ценностях, особенностях национального менталитета. В настоящее время, когда особенно важной проблемой является формирование положительного имиджа России и продвижение русского языка и русской культуры, понятие «русский мир» становится основным при формировании социокультурной компетенции [4]. Одной из важнейших составляющих социокультурной компетенции, на наш взгляд, является ее страноведческий аспект.

Страноведческая информация используется многими исследователями как основа формирования социокультурной и коммуникативной компетенции, на ее базе строятся учебные занятия и внеаудиторная работа [5–7]. По мнению А.Н. Щукина, страноведческая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции<sup>2</sup>.

В работе [8] подчеркивается положительное влияние страноведческой информации на формирование речевой компетенции. По мнению авторов, актуальная страноведческая тема способна мотивировать учащихся к речевой деятельности. В этой связи при изучении языка важную роль играют различные сведения о стране изучаемого языка: ее истории, науке, искусстве и т. д.

Страноведческий аспект – неотъемлемая составляющая обучения русскому языку как иностранному, направленная на знакомство учащихся с культурой, историей, географией страны изучаемого языка, ее социальным и политическим устройством. Освоение страноведческих знаний, на основе которых формируются умения и навыки, направлено на развитие страноведческой компетенции. Данная компетенция подразумевает способность использовать в целях общения национально-культурный компонент языка, правила речевого этикета, неязыковые средства общения и др. [9].

В некоторых работах рассматривается культурно-страноведческая компетенция, где на первое место ставится культуроведческий аспект. Автор [10] отмечает важность исторической составляющей данной компетенции, так как изучение культуры невозможно без знаний исторического контекста.

Кроме культуры, истории, географии важную роль в формировании страноведческой компетенции играет региональный аспект – знакомство с городом и регионом, где проходит обучение. Необходимость выделения данного аспекта связывают с большим количеством регионов России, их уникальностью и разнообразием [11]. Обучение иностранных учащихся русскому языку в различных регионах России обуславливает лингвокраеведческую направленность данного процесса [12].

Таким образом, основными компонентами содержания страноведческой компетенции выступают культу-

ра, история, география, региональный компонент, а также некоторые особенности носителей языка.

Процесс формирования страноведческой компетенции осуществляется с учетом многих факторов: учебных занятий, внеаудиторных мероприятий, самостоятельной работы учащихся, влияния языковой и социокультурной среды и т. д. При формировании страноведческой компетенции на занятиях по русскому языку можно выделить лингвострановедческий и страноведческий подходы. Первый подход направлен на усвоение единиц языка с этнокультурным компонентом семантики, а также адекватное понимание и использование в речи таких единиц. Второй подход призван обеспечить усвоение учащимися знаний о стране изучаемого языка [13]. Исследуя лингвострановедческий подход, автор [14] говорит, что страноведение помогает повышать мотивацию и интерес к обучению, преодолевать языковые и культурные барьеры иностранных учащихся.

В результате проведенного анализа можно прийти к выводу, что страноведческий аспект обучения иностранных учащихся играет важную роль в формировании речевой, социокультурной, коммуникативной компетенций и является неотъемлемой составляющей обучения иностранных учащихся на подготовительном этапе. Однако изучению понятия и сущности страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения не уделяется должного внимания.

Можно выделить следующие вопросы, требующие рассмотрения:

- структура и содержание страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения;
- педагогические условия формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения;
- критерии оценки уровня сформированности страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

Содержание образования является одним из основных понятий в дидактике. Под ним понимают «систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которую должны освоить учащиеся в процессе обучения»<sup>3</sup>.

Ранее мы сформулировали определение изучаемой компетенции, разработали педагогическую модель ее формирования [15]. Под страноведческой компетенцией иностранных учащихся подготовительного отделения понимаем «одну из частей социокультурной компетенции, которая представляет собой совокупность фоновых историко-культурных, географических и социально-политических знаний иностранного учащегося о стране изучаемого языка и ее представителях, а также умение применять эти знания для успешной коммуникации с целью обучения, адаптации и подготовки к получению профессионального образования на русском языке» [15, с. 215].

Цель исследования – обоснование содержания страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

<sup>1</sup> Бим И.Л. *Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.*

<sup>2</sup> Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам. М.: Филоматис, 2006. 480 с.*

<sup>3</sup> Харламов И.Ф. *Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 516 с. С. 124.*

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Этапы исследования:

– анализ научно-методической литературы по вопросам формирования социокультурной и страноведческой компетенций иностранных учащихся;

– анализ принципов и критериев отбора содержания образования;

– анализ междисциплинарных связей при формировании страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

В процессе теоретического анализа литературы по теме исследования, анализа критериев и принципов отбора содержания образования, таких как связь с жизнью, принцип доступности, принцип систематичности и последовательности, принцип стимулирования и мотивации позитивного отношения к учебному процессу [16, с. 34], были выделены тематические блоки страноведческой компетенции, определено содержательное наполнение каждого блока.

На основе междисциплинарного подхода в обучении установлены междисциплинарные связи при формировании страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения и определены пути реализации содержания данной компетенции.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### Принципы отбора содержания страноведческой компетенции

Обратимся к педагогическим принципам, которые, на наш взгляд, являются ключевыми при отборе и формировании содержания страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

Принцип систематичности. Данный принцип позволяет сформировать у иностранного учащегося логически выстроенную систему страноведческих знаний, умений и навыков, построить все содержание страноведческой компетенции как систему, входящую в общую систему обучения на подготовительном отделении, а также в систему человеческой культуры. Следуя данному принципу, мы распределили содержание страноведческой компетенции на несколько компонентов: культурно-исторический, географический, национальный и региональный.

Принцип последовательности. Процесс обучения иностранных граждан на подготовительном этапе должен быть последовательным, каждое новое знание должно опираться на предыдущее и вытекать из него. Содержание страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения также должно выстраиваться последовательно. Как правило, информация подается от общего к частному. Принцип последовательности позволяет постепенно увеличивать знания учащихся о стране, усложняя учебный материал, и создавать у учащихся последовательную цепочку взаимосвязанных между собой знаний.

Принцип связи с жизнью. Данный принцип особенно важен при отборе содержания образования иностранных учащихся подготовительного отделения. Учет этого принципа способствует отработке полученных языковых, речевых и социокультурных знаний в процессе коммуникации на русском языке. Содержа-

ние страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения должно включать не только теоретические знания, но и практические умения и навыки, которые учащийся сможет использовать в повседневной жизни, в реальных ситуациях общения. Например, информация о реалиях страны изучаемого языка, таких как традиции, праздники, национальная кухня и т. д., должна быть актуальной и востребованной в повседневной жизни учащихся.

### Содержание страноведческой компетенции

Основу содержания страноведческой компетенции составляют страноведческие знания. Они предполагают знания культурно-исторического, географического, национального и регионального компонентов.

Культурно-исторический компонент, пожалуй, самый обширный из указанных. Он объединяет знания культуры и истории страны изучаемого языка. Знания культуры выражаются в знаниях о главных достопримечательностях страны, литературных произведениях, выдающихся личностях и их деятельности. Значительную часть культуры составляют знания о реалиях страны изучаемого языка: традициях и обычаях, национальном фольклоре, особенностях уклада жизни. Большое значение, особенно в настоящее время, имеют знания о ключевых исторических событиях, об истории формирования и развития международных отношений.

Немаловажную роль в формировании страноведческой компетенции играет географический компонент. Он включает знания о географическом положении страны изучаемого языка, о регионах и основных городах, о климате, природных ресурсах и достопримечательностях. Демонстрируя красоту и разнообразие русской природы, особенности климата, богатство ресурсов, данный компонент позволяет не только ближе познакомиться учащихся со страной изучаемого языка, но и создать положительное впечатление о ней.

Безусловно, одним из источников страноведческой информации является народ, носитель языка. Национальный компонент предполагает знания специфики вербального и невербального поведения носителей изучаемого языка, особенностей их менталитета, национального характера.

Кроме указанных компонентов страноведческой компетенции следует обратить внимание и на региональную составляющую. Регионы России могут отличаться географическими характеристиками (климат, природа, границы с другими государствами), особенностями местной культуры и истории, языковыми особенностями (территориальные диалекты, региолекты, говоры и др.). Региональный компонент содержит основные знания о регионе страны изучаемого языка, в котором проходит обучение.

Перечисленные страноведческие знания являются основой когнитивного компонента страноведческой компетенции и содержат основную информацию о стране изучаемого языка, необходимую для иностранного учащегося подготовительного отделения.

На основе страноведческих знаний формируются страноведческие умения и навыки, составляющие функциональный компонент страноведческой компетенции.

Страноведческие умения представляют собой умения применять знания культурно-исторического,

географического, национального и регионального компонентов в различных формах коммуникации на русском языке в бытовой, социальной и культурной сферах. Кроме этого, страноведческая компетенция предполагает умение осуществлять межличностное и межкультурное общение на изученные темы, сравнивать культурные, исторические, географические, национальные и региональные особенности страны изучаемого языка и родной страны, находить отражение этих особенностей в языке.

Например, страноведческие умения географического компонента содержат умение ориентироваться в географическом расположении страны изучаемого языка, ее часовых и климатических поясах, выходах к морям и океанам, границах с другими государствами, расположении регионов, крупных городов, рек, озер, горных массивов и т. д. В рамках национального компонента страноведческие умения состоят в умении различать и использовать в устной и письменной речи в формальном и неформальном общении основные этикетные формулы, принятые в стране изучаемого языка (реплики-клише, наиболее распространенную оценочную лексику), а также в умении распознавать формы невербального общения.

Важной составляющей содержания страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения являются страноведческие навыки, заключающиеся в представлении знаний культурно-исторического, географического, национального и регионального компонентов компетенции в собственной интерпретации. Это навыки формулирования диалоговых форм на изученные темы, уместного использования в речи устойчивых выражений, пословиц или поговорок, адаптации речевого поведения в соответствии с национальными особенностями собеседника.

### Междисциплинарный подход

Важной задачей нашего исследования является распределение выделенного содержания страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения в рамках дисциплин учебного плана подготовительного отделения.

В связи с тем, что большую часть учащихся подготовительного отделения составляют граждане КНР, которые, как правило, ориентированы на гуманитарный профиль, мы акцентируем наше внимание именно на этой направленности. Гуманитарный профиль предполагает изучение русского языка, литературы, истории и обществознания.

Страноведческая компетенция иностранных учащихся подготовительного отделения гуманитарной направленности, являясь важной составляющей обучения иностранцев, отражается в тематике практически всех учебных дисциплин. В рамках гуманитарного профиля содержание страноведческой компетенции реализуется на занятиях не только по русскому языку (лексика, аудирование, разговорная речь и др.), но и по следующим дисциплинам специализации:

– «Обществознание»: дисциплина содержит темы культурно-исторического компонента (искусство, мораль, религия, наука); географического компонента (природа и общество); национального компонента (этнос, межнациональные отношения);

– «Литература»: дисциплина содержит темы культурно-исторического компонента (литература как вид искусства, фольклор, древнерусская литература, русская литература XVIII и XIX веков, выдающиеся русские писатели и их творчество). В связи с проблематикой изучаемых произведений данная дисциплина содержит и национальный компонент страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения. Например, в произведениях «Мертвые души», «Василий Теркин», «Судьба человека» очень ярко и образно предстает образ русского народа, русский национальный характер;

– «История»: дисциплина главным образом содержит тематику культурно-исторического компонента страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения (основные периоды в истории России, ключевые исторические события, биография известных правителей и политических деятелей этих периодов).

Таким образом, все учебные дисциплины гуманитарного профиля включают в себя те или иные компоненты содержания страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения. В связи с этим, на наш взгляд, в процессе формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся гуманитарного направления подготовительного отделения целесообразно применять междисциплинарный подход [17]. Междисциплинарный подход позволяет установить междисциплинарные связи, снять барьеры и снизить стрессовое состояние у иностранных учащихся подготовительного отделения, сформировать у них целостный комплекс страноведческих знаний, умений и навыков, основанный на связях между изучаемыми дисциплинами. Рассмотрим междисциплинарные связи некоторых дисциплин при формировании страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

Дисциплины «Русский язык» («Разговорная речь», «Аудирование», «Лексика русского языка») и «Обществознание» взаимосвязаны в культурно-историческом, географическом и национальном компонентах страноведческой компетенции. Междисциплинарная связь состоит в рассмотрении таких тем, как «Наука и образование», «Культура», «Общество и природа», «Семья», «Этнос». Данные темы изучаются в рамках обеих дисциплин. На занятиях по русскому языку осваивается лексика, отрабатываются речевые конструкции на заданные темы («В музее», «На экскурсии», «Моя семья» и т. д.), осуществляется работа с текстом. Занятия по обществознанию направлены на углубление знаний по указанным темам на основе изученной лексики и введение новых терминов и понятий.

Дисциплины «История» и «Литература» взаимосвязаны в культурно-историческом компоненте страноведческой компетенции. В рамках данных дисциплин прослеживается междисциплинарная взаимосвязь, которая состоит в изучении схожих исторических периодов. Дисциплина «История» содержит темы, посвященные историческим событиям, политическим деятелям, обстановке в России в XIX, XX, XXI веках. «Литература» посвящена изучению биографии русских поэтов, писателей того времени и их литературных произведений.

Дисциплины «Литература» и «Обществознание» связаны прежде всего в культурно-историческом компоненте страноведческой компетенции. В рамках дисциплины «Обществознание» литература рассматривается как элемент духовной культуры общества. Кроме того, в указанных дисциплинах содержится и национальный компонент страноведческой компетенции: на уроках обществознания происходит знакомство с социальными институтами России, межнациональными отношениями, особенностями этноса и т. д., в литературных произведениях содержится представление национальной специфики русского народа, которая передается посредством средств выразительности и других литературных приемов.

Установив междисциплинарные связи при формировании страноведческой компетенции иностранных учащихся гуманитарного направления подготовительного отделения, можно сделать вывод, что каждая из изучаемых иностранцами дисциплин содержит один или несколько компонентов страноведческой компетенции. Указанные дисциплины тематически взаимосвязаны между собой и в комплексе могут способствовать формированию страноведческой компетенции иностранных учащихся гуманитарного направления подготовительного отделения.

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Начиная с конца XX века активно разрабатывался социокультурный подход к обучению русскому языку как иностранному: определялась сущность и структура социокультурной компетенции, пути ее формирования [18]. Одной из существенных составляющих социокультурной компетенции является страноведческая компетенция. Страноведческая компетенция играет важную роль в обучении иностранцев на подготовительном этапе и оказывает положительное влияние не только на учебный процесс, эффективность освоения учебного материала, но и на социокультурную адаптацию учащихся, их эмоциональное и психологическое состояние [19–21].

Новизна представленной работы состоит в уточнении понятия страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения, обосновании ее содержания, изучении возможности формирования данной компетенции на основе междисциплинарного подхода.

Выделенное нами содержание страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения можно представить в виде страноведческих знаний, умений и навыков, которые наполняют ее тематические блоки: культурно-исторический, географический, национальный и региональный. Отражаясь в содержании учебных дисциплин гуманитарного профиля, страноведческая компетенция образует междисциплинарные связи между ними и позволяет использовать междисциплинарный подход при ее формировании. Установленные междисциплинарные связи таких дисциплин, как русский язык, литература, история и обществознание, создают предпосылки для дальнейших исследований по данной теме – разработки учебных и внеаудиторных занятий, направленных на формирование страноведческой компетенции иностранных

учащихся подготовительного отделения, в рамках отдельных дисциплин и мероприятий междисциплинарного характера.

Особенностью реализации выделенного содержания страноведческой компетенции в рамках языковой подготовки является отсутствие лекционных занятий. В этой связи один из путей формирования страноведческой компетенции у иностранных учащихся подготовительного отделения состоит в разработке комплекса практических заданий страноведческой направленности. Данный вопрос будет рассматриваться в ходе дальнейшего исследования.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Обоснована необходимость формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

На основе результатов теоретического анализа и принципов отбора содержания образования выделено и описано содержание страноведческой компетенции, которое представлено основными тематическими блоками: культурно-историческим, географическим, национальным и региональным.

Посредством междисциплинарного подхода установлены связи между дисциплинами гуманитарного профиля, определены пути дальнейшей работы по данной теме.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1991. 311 с.
2. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 12–18. EDN: [VNISWH](#).
3. Еремеева О.В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 2. С. 20–22. EDN: [OXDBXF](#).
4. Марчук С.В. Понятие о русском мире при формировании социокультурной компетенции у иностранных студентов // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 1. С. 277–281. DOI: [10.24411/2309-4370-2019-11311](#).
5. Царева Е.Е. Мультиязычность в контексте интернационализации профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 106–109. DOI: [10.23951/1609-624X-2017-1-106-109](#).
6. Красильникова Е.В. Использование лингвострановедческого материала в процессе обучения русскому языку иностранных военных специалистов // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 189–193. EDN: [YOQENZ](#).
7. Казакова Е.С. Возможности игры в формировании социокультурной компетенции студентов // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 41–50. EDN: [YLBCRB](#).
8. Брунева Ю.А., Кашеварова Ю.А. Формирование речевой компетенции в аспекте актуальных страноведческих

- ведческих реалий у иностранцев, изучающих русский язык // Вестник педагогических наук. 2021. № 8. С. 24–30. EDN: [ZSLAYZ](#).
9. Денисова Е.П. Подходы к преподаванию страноведения на уроке иностранного языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 36. С. 28–32. EDN: [YMXNJX](#).
  10. Вульфвич Е.В. Формирование культурно-страноведческой компетенции студентов юридических специальностей на основе англоязычных материалов исторической тематики // Вестник Владимирского юридического института. 2007. № 4. С. 12–13. EDN: [KXBXAH](#).
  11. Шкурко О.В., Петренко Е.Е., Мельник Ю.А. Формирование страноведческой компетенции при обучении иностранных военных специалистов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 4. С. 175–181. DOI: [10.36809/2309-9380-2021-33-175-181](#).
  12. Цыренова Т.Л. К вопросу о лингвокраеведческой направленности обучения русскому языку как иностранному // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 4. С. 597–606. DOI: [10.32343/2409-5052-2020-14-4-597-606](#).
  13. Рыкова Е.Б. Пути формирования страноведческой компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы языкознания. 2019. Т. 1. С. 288–296. EDN: [BZGJWD](#).
  14. Дрога М.А. Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ (на примере игры-викторины) // Мир русского слова. 2015. № 3. С. 91–93. EDN: [UYBMAH](#).
  15. Сайфулина А.Г., Лейфа А.В. Педагогическое моделирование формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 211–223. DOI: [10.31862/2500-297X-2022-1-211-223](#).
  16. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
  17. Жиронкина О.В., Рольгайзер А.А. Междисциплинарный подход при обучении иностранному языку в вузе // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3. С. 146–163. DOI: [10.52944/PORT.2022.50.3.004](#).
  18. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1. С. 123–141. EDN: [RZRKTV](#).
  19. Коннова З.И., Семенова Г.В. Активизация познавательной деятельности студентов при формировании социокультурной и социолингвистической компетенций // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2019. № 4. С. 91–98. EDN: [BQTDHL](#).
  20. Ахтариева Р.Ф., Рахманова А.Р., Шапирова Р.Р. Аккультурационные процессы в адаптации иностранных студентов при обучении в вузе в поликультурной среде // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 3. С. 9–15. DOI: [10.18323/2221-5662-2022-3-9-15](#).
  21. Гриднева Н.А., Владимиров С.М. Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3. С. 36–48. EDN: [YNPYXJ](#).

## REFERENCES

1. Safonova V.V. *Sotsiokulturnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam* [Socio-cultural Approach to Teaching Foreign Languages]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991. 311 p.
2. Sysoev P.V. Language and culture: in search of a new direction for teaching the culture of the target-language country. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2001, no. 4, pp. 12–18. EDN: [VNISWH](#).
3. Eremeeva O.V. The question of structural and substantive content of social and cultural competence. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 2, pp. 20–22. EDN: [OXDBXF](#).
4. Marchuk S.V. “Russian world” concept in the course of foreign students’ sociocultural competence development. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 277–281. DOI: [10.24411/2309-4370-2019-11311](#).
5. Tsareva E.E. Multilingual competence in the process of internationalization of professional education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 1, pp. 106–109. DOI: [10.23951/1609-624X-2017-1-106-109](#).
6. Krasilnikova E.V. Using of linguistic and country specific material in the course of training in Russian as a foreign language of foreign military specialists. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 2018, no. 5, pp. 189–193. EDN: [YOQEHZ](#).
7. Kazakova E.S. Game’s possibilities in the formation of the sociocultural competence of students. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2017, no. 6, pp. 41–50. EDN: [YLBCRB](#).
8. Bruneva Yu.A., Kashevarova Yu.A. Formation of speech competence in the aspect of current regional geographic realities among foreigners studying Russian. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, 2021, no. 8, pp. 24–30. EDN: [ZSLAYZ](#).
9. Denisova E.P. Approaches to country studies teaching at a foreign language lesson. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*, 2016, no. 36, pp. 28–32. EDN: [YMXNJX](#).
10. Vulfovich E.V. Formation of cultural and regional competence of students of legal specialties on the basis of English-language materials on historical topics. *Vestnik Vladimirskego yuridicheskogo instituta*, 2007, no. 4, pp. 12–13. EDN: [KXBXAH](#).
11. Shkurko O.V., Petrenko E.E., Melnik Yu.A. Formation of country-specific competence in training of foreign military specialists. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 2021, no. 4, pp. 175–181. DOI: [10.36809/2309-9380-2021-33-175-181](#).
12. Tsyrenovna T.L. On the question of linguo-regional orientation of teaching Russian as a foreign language. *Pedagogicheskii IMIDZh*, 2020, vol. 14, no. 4, pp. 597–606. DOI: [10.32343/2409-5052-2020-14-4-597-606](#).

13. Rykova E.B. The ways of forming cross-cultural competence in teaching Russian as a foreign language. *Aktualnye problemy yazykozvaniya*, 2019, vol. 1, pp. 288–296. EDN: [BZGJWD](#).
14. Droga M.A. Linguoculturological component on the lessons of Russian as a foreign language (on the example of quiz games). *Mir russkogo slova*, 2015, no. 3, pp. 91–93. EDN: [UYBMAH](#).
15. Sayfulina A.G., Leyfa A.V. Pedagogical modeling of the formation of regional studies competence of foreign students of the preparatory department of university. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2022, no. 1, pp. 211–223. DOI: [10.31862/2500-297X-2022-1-211-223](#).
16. Babanskiy Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 560 p.
17. Zhironkina O.V., Rolgayzer A.A. The implementation of interdisciplinary approach to foreign language teaching at the university. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda*, 2022, no. 3, pp. 146–163. DOI: [10.52944/PORT.2022.50.3.004](#).
18. Safonova V.V. Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Yazyk i kultura*, 2014, no. 1, pp. 123–141. EDN: [RZRKTV](#).
19. Konnova Z.I., Semenova G.V. Activation of cognitive activity of students in the formation of socio-cultural and sociolinguistic competencies. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2019, no. 4, pp. 91–98. EDN: [BQTDHL](#).
20. Akhtarieva R.F., Rakhmanova A.R., Shapirova R.R. Accultural processes in adaptation of foreign students to studying in multicultural environment at the university. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 3, pp. 9–15. DOI: [10.18323/2221-5662-2022-3-9-15](#).
21. Gridneva N.A., Vladimirova S.M. The use of authentic video in Russian as foreign language teaching on A1 level. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 3, pp. 36–48. EDN: [YNPYXI](#).

## The content of the cross-cultural competence of foreign students of the preparatory department

© 2022

*Anna G. Saifulina*<sup>1</sup>, postgraduate student of Chair of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Social Sciences  
*Andrey V. Leifa*<sup>2</sup>, Doctor of Sciences (Education),

Professor of Chair of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Social Sciences

*Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

\*E-mail: [anya\\_korzhakova15@mail.ru](mailto:anya_korzhakova15@mail.ru)

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3885-0150>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3453-8370>

**Abstract:** Friendly cross-cultural and international relations are currently of particular importance for countries and peoples around the world. The state policy of the Russian Federation is aimed at promoting the Russian language and Russian culture, exporting education. The preparatory department, as the first stage of the educational process of foreign citizens in Russia, both provides language training and plays an important role in the socio-cultural development of students, their acquaintance with the target-language country. The paper covers the issue of the formation of the cross-cultural competence of foreign students of the preparatory department, be exact, the theoretical substantiation of the content of this competence: the identification and description of its topical units. The paper analyzes the possibilities of using an interdisciplinary approach in the process of formation of the cross-cultural competence of foreign students of the preparatory department. As the cross-cultural competence, the authors consider the information about the culture, history, and geography of a target-language country, and some national identities of the people of this country. When selecting the content of the cross-cultural competence, the authors took into account the principles and criteria for selection of the content of education, the specifics of foreign students, and special aspects of organizing the educational process at the preparation stage. As a result of the study, the authors identified the content of the cross-cultural competence of foreign students of the preparatory department, specified and described its topical units: cultural-historical, geographical, national, and regional. Besides, the authors described cognitive and functional components of the cross-cultural competence. The paper establishes relations between the disciplines of the humanities and substantiates the application of an interdisciplinary approach within the framework of the formation of the cross-cultural competence of foreign students of the preparatory department.

**Keywords:** cross-cultural competence; foreign students; content of cross-cultural competence; interdisciplinary approach; interdisciplinary relations.

**For citation:** Saifulina A.G., Leifa A.V. The content of the cross-cultural competence of foreign students of the preparatory department. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 4, pp. 25–31. DOI: [10.18323/2221-5662-2022-4-25-31](#).

## Изучение гравитационных явлений в иноязычной аудитории на примере фильма «Гравитация»

© 2022

Ульянов Максим Николаевич\*<sup>1,3</sup>, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры общей и теоретической физики физического факультета

Ульянова Евгения Павловна<sup>2,4</sup>, кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка как иностранного

Института лингвистики и международных коммуникаций

<sup>1</sup>Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

<sup>2</sup>Южно-Уральский государственный университет, Челябинск (Россия)

\*E-mail: max-39@yandex.ru

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0066-9559>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8949-3216>

**Аннотация:** Стремительное развитие цифровых технологий и актуализация дистанционного образования создает необходимые условия для активного использования видеоматериала на занятиях в аудитории иностранных студентов. Его включение в процесс изучения физики, несомненно, имеет практическую значимость. При этом демонстрация фильма не является самоцелью – ключевую роль играет система предпросмотровых, просмотровых и постпросмотровых заданий, что позволяет обеспечить качественное понимание информации, повышает мотивацию обучающихся и способствует формированию интереса к изучаемой дисциплине. Целью настоящей статьи стало описание основных этапов и приемов работы над видеофильмом на занятии по физике. Внимание авторов сосредоточено на наглядной демонстрации основных законов и явлений физики, для чего выбран оscarоносный фильм Альфонсо Куарона «Гравитация». Представлены типы заданий и упражнений, которые позволяют подготовить обучающихся к просмотру и пониманию фильма, а также осуществить контроль усвоения теоретической и практической информации. В ходе исследования были проведены опросы студентов, выявляющие трудности восприятия фильма, качество понимания и усвоения изучаемого материала, положительные и отрицательные стороны организации проведенного занятия. В результате исследования установлено, что такая форма занятия позволяет студентам научиться излагать изученный материал, решать поставленные задачи, строить гипотезы, научно аргументировать свою точку зрения, грамотно отвечать на вопросы. Следует отметить практическую направленность статьи, которая видится в представлении полностью готового занятия, адаптированного под уровень учащегося – слушателя подготовительного факультета, бакалавра или магистра.

**Ключевые слова:** русский как иностранный; речевая деятельность; подготовительный факультет; занятия по физике; гравитация.

**Для цитирования:** Ульянов М.Н., Ульянова Е.П. Изучение гравитационных явлений в иноязычной аудитории на примере фильма «Гравитация» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 32–38. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-32-38.

### ВВЕДЕНИЕ

Сегодня, в период активного развития цифровых технологий в образовании, включение видеоматериалов в учебный процесс очень органично и важно. Наблюдается устойчивый интерес учащихся к просмотру роликов, фильмов и сериалов. И если в свободное время они используют видеоконтент зачастую пассивно, то на занятии процесс становится активным (студент вовлечен в просматриваемый материал), а значит, более осмысленным и результативным.

Включение видеоматериала в процесс обучения – это серьезная работа не только для студента на занятии, но и для преподавателя во время подготовки. Методисты русского как иностранного (РКИ) не раз отмечали различные критерии, позволяющие подобрать фильм для его демонстрации на занятии [1]. Влияют на выбор киноленты ее актуальность, качество и художественные достоинства, доступность для понимания студентами-иностранцами [1]. Кроме того, важно учитывать программу курса и соответствие ей фильма, продолжитель-

ность ленты, уровень подготовки учащихся, их возраст и заинтересованность [2]. Как показывает практика, студенты не всегда демонстрируют высокий уровень подготовки именно к просмотру и обсуждению фильмов, поскольку отсутствует опыт подобной работы, а этот сложный и трудоемкий процесс при всей его полезности зачастую игнорируется преподавателями. Это значит, что следует пересмотреть традиционные подходы к изложению учебной информации и найти корректную методику просмотра видеоматериала и работы с ним, подготовить дополнительные вопросы и задания.

Настоящей статьей мы продолжаем цикл работ, посвященных обучению иностранных студентов различными методами. Предлагались игровые [3] и интерактивные [4] формы обучения, описывалась методика применения учебных и художественных видеофильмов [5; 6].

Об использовании фильмов на занятиях РКИ написано много статей, также представлены разработки заданий и упражнений, например, по фильмам «Московский романс» [7], «Ирония судьбы, или С легким паром!» [8], «Операция Ы и другие приключения

Шурика» [9], «Питер FM» [10], «Елки» [11], «Баллада о солдате» [12], «Про любовь» [13], мультфильмам «Дом для Кузьки» [14], «Смешарики» [15], «Трое из Простоквашино» [16], сказкам «Морозко» [17], «Летучий корабль» [18]. Анализ литературы показал, что видеоматериалы предоставляют большие возможности для решения различных учебных задач, являются ценным материалом для формирования и развития коммуникативной и социокультурной компетенций, создают условия для развития и закрепления лексических и грамматических навыков, содержат примеры заданий и упражнений. Наиболее часто встречаются в указанных исследованиях задания по лексике (работа со словарем, чтение текста и ответы на вопросы по нему) и грамматике, а также коммуникативные упражнения (чтение/прослушивание диалогов, составление диалогов и монологов). Ряд работ обнаруживает проблему использования видеofilмов при изучении предметов, но, как правило, это гуманитарные дисциплины (язык специальности, страноведение, история, юриспруденция, литература и т. д.). Безусловно, каждый предмет имеет свою специфику; в преподавании физики это, как правило, использование научной лексики и терминов, формул, решение задач и изучение теории, которая достаточно абстрактна и сложна для объяснения иностранцам. Описанный в статьях методический и практический ценный опыт работы с видеоматериалом на занятиях по русскому языку лег в основу разработки занятия по физике, в частности по теме астрофизики – гравитации и гравитационных явлений.

Адаптация разработок коллег-русистов и составление собственной системы заданий при подготовке учебных материалов по физике представляют новизну описываемого исследования. Мы считаем, что изучение предметов на русском языке требует большей наглядности материала, а также постановки и решения не столько лингвистических проблем, сколько профессиональных: умения разложить проблему на составляющие части, предложить ее решение, спрогнозировать результат и т. д. Одним из оптимальных для решения указанных проблем средств наглядности является видеоматериал, однако работы в этой области практически отсутствуют. В связи с этим остановимся подробнее на разработке занятия по просмотру фильма «Гравитация» Альфонсо Куарона.

Цель исследования – описание и анализ основных этапов занятия по теме «Гравитационные явления», сопровождаемого просмотром фильма «Гравитация» Альфонсо Куарона.

### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В эксперименте участвовало 50 студентов, приехавших из 13 стран: Венесуэлы, Габона, Гвинеи, Египта, Индонезии, Иордании, Ирака, Камеруна, Китая, ДР Конго, Мексики, Нигерии, Сирии. Большинство студентов было из Египта (13 человек), Ирака (8 человек) и Сирии (7 человек). Все они обучались по техническому профилю на подготовительном факультете Южно-Уральского государственного университета (НИУ); уровень владения русским языком – от А2 до В1. Среди студентов преобладали мужчины и молодые люди –

39 человек, из них моложе 20 лет – 18, 20–30 лет – 19, старше 30 лет – 2; девушки и женщины – 11, из них моложе 20 лет – 7, 20–30 лет – 3, старше 30 лет – 1. Студенты данного возраста больше предпочитают смотреть фильмы и играть в игры на телефоне, чем слушать лекции, поэтому в такой аудитории уместна демонстрация выбранного фильма. Эксперимент проводился в 2017/18 и 2020/21 учебных годах. Опросный лист включал вопросы, которые касаются организации занятия, трудных и наиболее удачных заданий, понимания и восприятия фильма. Подробнее опросный лист был описан в [6].

Работа с фильмом и его фрагментами состояла из трех этапов: подготовительного (предпросмотрового), просмотрового и заключительного (постпросмотрового), специфика и особенности каждого из них подробно описаны в [16; 19; 20].

I этап. Подготовительный (предпросмотровый).

Целесообразно начинать занятие с подготовительной работы, которая предполагает введение новой лексики и оценку фоновых знаний по теме, оставшихся после школьного курса. Лексические упражнения условно можно разделить на две группы: первая – терминология, научная лексика, необходимая для изучения теории, вторая – разговорные клише, которые используются в речи героев и соотносятся с реальной жизнью. Работа с данной лексической группой позволяет снять у студентов лингвистические трудности, подготовить их к просмотру и обсуждению фильма, а также решению обозначенной проблемы. В подготовительный блок также включаются чтение текста, аудирование (предлагаются диалоги из фильма), говорение (вопросы, позволяющие проверить фоновые знания по теме, систематизировать информацию и сформировать необходимый понятийный аппарат) и письмо. Далее приведены возможные варианты заданий.

II этап. Просмотр фильма.

Просмотр фильма предваряется заданиями, которые необходимо выполнять во время или сразу после просмотра фильма. Предлагаемые вопросы позволяют корректно расставить акценты в киноленте и привлечь внимание к наиболее важным фрагментам. Безусловно, этот этап также требует дополнительной подготовки: преподаватель должен обозначить важные точки сюжета, составить вопросы, на которые следует ответить после просмотра фильма. При этом заданий не должно быть много, поскольку основную часть составляет просмотр фильма, разбитого на смысловые фрагменты. Отметим также, что предлагаются вопросы, которые касаются как развития сюжета, так и научных фактов, анализа происходящего, его соответствия реальности.

III этап. Заключительный (постпросмотровый).

Заключительный этап позволяет проверить, насколько верно обучающиеся поняли фильм и представленные в нем физические явления и проблемы, и вместе с тем формирует коммуникативную и профессиональную компетенции студентов. Для этих целей подходят задания, направленные на пересказ и анализ увиденного, вопросы, предполагающие как выбор верного варианта, так и развернутый ответ, аналитические и творческие задания в устной или письменной форме.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ****Задания для I этапа**

**Задание 1.** Познакомьтесь со следующими словами и при необходимости переведите их на родной язык (таблица 1).

**Задание 2.** Прочитайте текст, рассказывающий о фильме и его героях, и ответьте на вопросы.

1. Назовите главных героев фильма. Дайте краткую характеристику каждому из них.

2. В какой ситуации они оказались?

3. Как реагируют герои на изменившиеся условия?

4. Перескажите текст, сохранив фактическую информацию.

**Задание 3.** Послушайте и прочитайте диалоги, которые вам встретятся в фильме.

**Задание 4.** Ответьте на вопросы.

1. Что Вы знаете о гравитации?

2. Что такое вес тела? Отличается ли вес тела от силы тяжести?

3. Что Вы знаете о перегрузках и невесомости? А как они влияют на организм человека?

**Задание 5.** Что Вы знаете о тяготении? Знакома ли Вам фамилия Галилей? Сформулируйте закон всемирного тяготения.

**Задание 6.** Что такое Международная космическая станция? Какие эксперименты на ней проводятся? Какие еще орбитальные станции знаете?

**Задание 7.** Что вы можете рассказать о телескопе Хаббл? В честь какого ученого телескоп получил свое название? Что Вы знаете об этом ученом? Какие открытия сделаны при помощи телескопа Хаббл?

**Задание 8.** Запишите в тетрадь объяснение следующих терминов: *гравитация, вес тела, сила тяжести, закон всемирного тяготения, телескоп Хаббл.*

**Задания для II этапа**

**Задание 1.** Во время просмотра фильма запишите имена главных героев.

**Задание 2.** Обратите внимание на одежду под скафандром главной героини фильма Райан Стоун (мужские трусы-шорты и майка под скафандром). Соответствует ли такая униформа действительности?

**Задание 3.** Запишите физические термины и законы, которые использованы в фильме.

*Таблица 1. Лексика для использования во время занятия*

Слово	Значение	Перевод на родной язык
Невесомость	Движение любого тела только под действием силы тяжести	
Хаббл	Автоматическая обсерватория на орбите вокруг Земли	
МКС	Международная космическая станция	
«Тяньгун»	Китайская космическая станция	
«Шэньчжоу»	Космический аппарат	
Космос	Относительно пустое пространство во Вселенной, которое лежит вне границ атмосферы небесных тел	
Гравитация	Универсальное фундаментальное взаимодействие между всеми материальными телами	
Космический мусор	Искусственные объекты и их фрагменты, не функционирующие на околоземной орбите	
Перегрузка	Отношение веса тела к силе тяжести, действующей на это тело	
Орбита	Траектория движения материального тела	
Стыковка	Процесс соединения космических аппаратов	
Отстыковка	Процесс отделения космических аппаратов	
Шаттл	Многоразовый пилотируемый космический корабль США	
Реактивный ранец	Персональный летательный аппарат, носимый на спине, позволяющий человеку подниматься в воздух посредством реактивной тяги	
Катастрофа	Масштабное неблагоприятное событие, приводящее к большим разрушениям и трагическим событиям	
Шлюз	Герметичный отсек космического корабля для выхода в открытый космос	

**Задания для III этапа**

**Задание 1.** Перескажите кратко содержание фильма, используя ключевые слова: *МКС, космический мусор, Хаббл, катастрофа, «Тяньгун», «Шэньчжоу», отстыковка, посадка.*

**Задание 2.** Можно ли плакать в космосе? Что происходит со слезами в космосе?

**Задание 3.** Какая сила отталкивала Мэтта Ковальски от космической станции в открытый космос? Можно ли было его спасти?

**Задание 4.** Что Вы знаете об орбитах Хаббла, МКС и Китайской космической станции? Фиксированное ли между ними расстояние? Возможно ли попасть от одного объекта до другого при помощи реактивного ранца?

**Задание 5.** Выберите верное утверждение.

1. Гравитационная постоянная ( $G=6,67 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2/\text{кг}^2$ ) является фундаментальной физической величиной.

2. Общая теория относительности является частным случаем классической теории тяготения Ньютона.

3. Ускорение свободного падения ( $g=9,8 \text{ м/с}^2$ ) является фундаментальной физической величиной.

4. Закон всемирного тяготения универсален и может быть применен с высокой точностью к любой паре тел.

5. Земля находится в состоянии невесомости.

6. Космонавты на околоземной орбите испытывают состояние невесомости, потому что они находятся достаточно далеко от Земли, чтобы на них перестала действовать сила тяжести.

**Задание 6.** Ответьте на вопросы.

1. Если все предметы притягиваются, то почему Луна не падает на Землю, Марс не падает на Солнце и т. д.?

2. Зачем нужна гравитация? Как можно усилить или ослабить гравитацию?

3. В каком году был сформулирован закон всемирного тяготения?

a) 1905

b) 1667

c) 1676

d) 1767

4. Закон всемирного тяготения справедлив...

a) для тел пренебрежимо малых размеров по сравнению с расстоянием между ними.

b) если оба тела однородны и имеют шарообразную форму.

c) если одно из взаимодействующих тел – шар, размеры и масса которого значительно больше, чем у второго тела (любой формы), находящегося на поверхности этого шара или вблизи него.

d) во всех трех случаях.

**Задание 7.** Послушайте аудиосообщения и ответьте, это правда или нет.

*Главную героиню спасла китайская станция.*

**Задание 8.** Напишите эссе на тему: «С какими проблемами может столкнуться астронавт в космосе? Как их можно решить?»

Последнее задание уместно дать в качестве домашнего задания, чтобы студент мог поразмышлять и обобщить полученный опыт.

**Результаты опроса**

Предложенная модель занятия с включением просмотра художественного фильма по изучаемой теме не только обладает высоким методическим потенциалом,

но и позволяет качественно отработать теоретический материал. Об этом свидетельствуют как проверка знаний во время самостоятельной работы, так и результаты проведенного опроса. Самостоятельная работа, составленная по теме «Гравитационные явления» с опорой на сюжет фильма и проверяющая также теорию, вызвала у студентов больший интерес, чем традиционный тест или ответы на теоретические вопросы, хотя проверяла те же самые знания. Приведем конкретные цифры: не менее 50 % заданий выполнили 84 % студентов (42 чел.), что подтверждает в целом удовлетворительный уровень усвоения материала. Среди этих студентов 6 % (3 чел.) выполнили не менее 90 % заданий, 24 % (12 чел.) – не менее 80 % заданий, 54 % (27 чел.) – не менее 70 % заданий и 76 % (38 чел.) – не менее 60 % заданий.

В ходе опроса студенты отметили следующие особенности организации занятия: наличие аудио- и видеоматериалов, которые сделали урок интереснее (44 чел. – 88 %), возможность пересмотреть фильм в удобное время, чтобы лучше его понять и после этого выполнить часть заданий (42 чел. – 84 %), чередование разных типов заданий, которые не выглядят скучно и однообразно (36 чел. – 72 %). Единичные ответы касались составления словаря в начале занятия и отработки теории, а также интересных вопросов, которые сначала показались бытовыми, а потом подкрепились теорией или нашли теоретическое обоснование. Предложенные задания наглядно демонстрируют разнообразие методических приемов, среди которых выделим работу со словарем и текстом, выполнение упражнений (устно и письменно), разнообразные виды опроса (фронтальный, индивидуальный и письменный), использование аудиоматериалов, фотографий и иллюстраций, демонстрация фильма и его обсуждение, выделение ключевой информации, пересказ, дискуссия, написание эссе, проведение самостоятельной работы.

Большое значение имеет восприятие и понимание фильма. Здесь стоит отметить, что большая часть студентов столкнулась с незначительными трудностями понимания некоторых фрагментов, но общий смысл был понятен (36 чел. – 72 %). Часть студентов ответила, что картинка очень яркая, поэтому отвлекала от слов, и смысл таких эпизодов был не очень понятным (22 чел. – 44 %). Сильные студенты легко смотрели, слушали и понимали происходящее (6 чел. – 12 %), а слабые не понимали ничего (4 чел. – 8 %). Подчеркнем, что просмотр фильма на занятии по физике не только служит наглядным материалом для обсуждения сложной темы и позволяет привлечь внимание студентов к изучению теоретических вопросов, но и способствует формированию междисциплинарных связей: знания, умения и навыки, полученные на занятиях по русскому языку, применяются на физике и наоборот.

Отметим также возросший интерес к теме после просмотра фильма: обучающиеся делились впечатлениями, поясняли друг другу непонятные эпизоды, искали информацию в интернете, чтобы лучше понять теоретический материал. Кроме того, были высказаны пожелания чаще проводить подобные занятия, потому что они хорошо дополняют лекции. Все это позволяет сделать вывод о том, что в современном преподавании важно использовать такой ценный и эффективный ресурс, как просмотр художественного фильма на занятии и работа над ним.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что фильм выбран не случайно: он не только является качественным продуктом, о чем свидетельствуют 7 «Оскар»», звездный состав (Сандра Буллок в роли медицинского инженера Райан Стоун и Джордж Клуни в роли ветерана-астронавта Мэтта Ковальски), но и повествует о непростых испытаниях, которые выпали на долю героев, изучающих космос. Кроме того, кинолента позволяет обсудить вопросы и проблемы по теме «Гравитационные явления».

Важно подчеркнуть, что настоящая работа носит не только теоретический, но и прикладной характер, поскольку предложенные задания можно использовать на других занятиях. Авторы акцентировали внимание на основных этапах занятия, проводимого с включением видеоматериала, и разных типах заданий. На занятии были задействованы все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо и говорение.

В начале занятия учащиеся осуществляли рецептивную деятельность: читали слова, лексический комментарий, текст и слушали диалоги. Эти типы заданий позволяют уже на первом, предпросмотровом этапе погрузить студентов в поток звучащей речи, подготовить их к восприятию информации на слух. Кроме того, весь просмотровый этап занятия – это активная практика аудирования, сопровождаемая визуальным рядом, который помогает воспринимать и осмысливать предлагаемую информацию.

На первом подготовительном этапе уже осуществляется и продуктивная деятельность – письмо и говорение. Студентам предлагалось письменно сформулировать ответы на поставленные вопросы, и если первые вопросы предполагают воспроизведение уже известной информации и научных фактов, то последующие требуют размышления и формулировки собственных умозаключений.

На постпросмотровом этапе также задействованы все виды речевой деятельности: студентам необходимо прочитать, прослушать информацию и ответить на вопросы, высказать свое мнение по поставленной проблеме в письменной форме и устно обсудить разные точки зрения с одноклассниками.

Отдельно скажем о важной роли использования фильма, который позволяет расширить лексические и фоновые знания студентов, обсудить вопросы по теме, например, уточнить, что же такое на самом деле Хаббл, как связаны невесомость и гравитация, что такое космический мусор и чем он опасен. Кроме того, упоминавшиеся в фильме китайские космические станции вызвали неподдельный интерес у студентов, которые стали делиться известной им информацией о развитии и изучении космоса в их родной стране.

В нашей практике была заметна следующая тенденция: часть студентов, не проявлявших ранее интерес к теоретическим вопросам, после просмотра фильма больше внимания уделила теории (закон всемирного тяготения, гравитация, вес тела и пр.) и продемонстрировала хорошие результаты в самостоятельной работе. В итоге самостоятельная работа была выполнена значительно лучше по сравнению с предварительным опросом, в котором доля правильно выполненных заданий не превышала 50 %.

Данная модель занятия рекомендуется для работы со студентами, владеющими русским языком на уровне А2 и выше. Материал может быть использован на занятиях по РКИ с акцентом на формирование коммуникативной компетенции, а также на занятии по физике, формируя профессиональную компетенцию. Представленные материалы могут быть также применены для подготовки преподавателей естественно-научных дисциплин для проведения занятий в аудитории как иностранных студентов, так и русских обучающихся. В работе приведено полностью готовое занятие, которое можно адаптировать под необходимый уровень владения русским языком (слушатель подготовительного факультета, бакалавр или магистр). Кроме того, предлагаемые здесь типы заданий могут стать основой для создания подобного занятия по любой другой изучаемой теме.

Таким образом, мы видим, что использование видеоматериала на занятиях по физике обладает высоким потенциалом, так как нацелено не только на повышение качества понимания и владения русским языком, но и на формирование профессиональной компетенции по физике и получение студентами практических и теоретических знаний по теме.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В ходе исследования была разработана и успешно апробирована система заданий по просмотру фильма на занятии по физике по теме «Гравитационные явления». Представленная авторами модель занятия имеет ряд неоспоримых достоинств, поскольку предлагает типы заданий, позволяющих ввести, отработать и закрепить изучаемый материал. Система заданий выстроена комплексно: задействованы все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо и говорение).

Проведенные опрос и самостоятельная работа демонстрируют большой потенциал описанной формы занятия, о чем свидетельствуют отмеченные студентами достоинства и недостатки предъявления и изложения материала и результаты выполненных заданий.

Таким образом, мы убедились, что описанная система заданий повышает интерес и мотивацию студентов к теме, способствует улучшению качества понимания и владения РКИ, а также позволяет объяснить сложные аспекты физики и сформировать научный взгляд на научную проблему.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стрельчук Е.Н. Ради чего стоит жить. Современный художественный фильм о Великой отечественной войне и его презентация в иностранной аудитории // Русский язык за рубежом. 2011. № 1. С. 95–101. EDN: [NDLPJX](#).
2. Чайбок-Твереду И. Использование кинофильмов на практических занятиях РКИ // Русский язык за рубежом. 2010. № 4. С. 96–100. EDN: [MVMFDL](#).
3. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по литературе в аудитории иностранных студентов // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2022. Т. 26. № 1. С. 181–193. DOI: [10.18522/1995-0640-2022-1-181-193](#).

4. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. Пресс-конференция как форма интерактивного обучения русскому как иностранному // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 1. С. 70–75. DOI: [10.52070/2500-3488\\_2022\\_1\\_842\\_70](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_1_842_70).
5. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. «Занимательная» теория относительности на занятиях РКИ: просмотр художественного фильма «Интерстеллар» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2021. № 4. С. 23–29. DOI: [10.18323/2221-5662-2021-4-23-29](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2021-4-23-29).
6. Ульянов М.Н., Ульянова Е.П. Интегративный подход в организации занятия по физике для иностранцев // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 15. № 9. С. 1253–1268. EDN: [ZGFICT](https://www.edn.ru/ZGFICT).
7. Мельник Ю.А., Руссу К.Р. Лингводидактический потенциал современных художественных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Неофилология. 2021. Т. 7. № 25. С. 111–120. DOI: [10.20310/2587-6953-2021-7-25-111-120](https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-25-111-120).
8. Иванова И.С., Ильина С.А. Обучение аудированию на материале художественного фильма (на примере киноленты «Ирония судьбы, или С легким паром!») // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 77–82. DOI: [10.26170/po16-12-15](https://doi.org/10.26170/po16-12-15).
9. Березняцкая М.А., Денисенко А.В. Аутентичный художественный фильм как средство обучения русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9-3. С. 204–207. EDN: [WKDXSN](https://www.edn.ru/WKDXSN).
10. Назаренко Е.Б., Халявина Д.В. Современные фильмы на уроках РКИ. «Питер FM» // Русский язык за рубежом. 2014. № 2. С. 41–47. EDN: [SHOXYD](https://www.edn.ru/SHOXYD).
11. Березняцкая М.А., Денисенко А.В., Калинина Ю.М. Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроках РКИ (на примере кинокомедии Т. Бекмамбетова «Ёлки») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 192. С. 168–177. EDN: [MTVROZ](https://www.edn.ru/MTVROZ).
12. Чечик И.В. Художественный фильм о Великой Отечественной войне на занятиях по РКИ как эффективное средство формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов // Современное педагогическое образование. 2019. № 11. С. 221–225. EDN: [PVASFO](https://www.edn.ru/PVASFO).
13. Кашпирева Т.Б. Поговорим «Про любовь»: формирование лингвокультурной компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 106–111. EDN: [ZOQYGR](https://www.edn.ru/ZOQYGR).
14. Кабак Н.В., Кудрявцева Е.Л. «Дом для Кузьки». Анимация в обучении детей-билингвов 6-7 лет (развивающий урок) // Русский язык за рубежом. 2014. № 2. С. 4–21. EDN: [SHOXWP](https://www.edn.ru/SHOXWP).
15. Тумакова Е.В., Драчева С.О. Анимационные ресурсы на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере мультипликационного сериала «Смешарики») // Русский язык за рубежом. 2018. № 2. С. 102–113. EDN: [YXOVGR](https://www.edn.ru/YXOVGR).
16. Ефремова М., Королева И.А. Мультфильмы на уроках РКИ как средство формирования иноязычной социокультурной и коммуникативной компетенции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 8. С. 25–29. EDN: [HAFOWQ](https://www.edn.ru/HAFOWQ).
17. Мельник Ю. Работа с видеоматериалами на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере русской сказки) // Филология и культура. 2017. № 4. С. 209–213. EDN: [YLSISN](https://www.edn.ru/YLSISN).
18. Мельник Ю.А. Мультфильм-сказка на занятии по русскому языку как иностранному: проблемный подход // Филология и культура. 2016. № 3. С. 190–195. EDN: [XCSYFH](https://www.edn.ru/XCSYFH).
19. Ариас А.-М. Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в ВУЗе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 8. С. 7–13. EDN: [WKDVET](https://www.edn.ru/WKDVET).
20. Дармилова С.В. Использование художественных фильмов в процессе формирования межкультурной и коммуникативной компетенции в вузе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 170–172. EDN: [KVUULR](https://www.edn.ru/KVUULR).

#### REFERENCES

1. Strelchuk E.N. What is it worthy to live for a modern feature films about the Great Patriotic War and its presentation to foreign audience. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2011, no. 1, pp. 95–101. EDN: [NDLPJX](https://www.edn.ru/NDLPJX).
2. Chaybok-Tverefu I. The usage of films during Russian language lessons. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2010, no. 4, pp. 96–100. EDN: [MVMFDL](https://www.edn.ru/MVMFDL).
3. Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. Formation of communicative competence in literature classes in the audience of foreign students. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Filologicheskie nauki*, 2022, vol. 26, no. 1, pp. 181–193. DOI: [10.18522/1995-0640-2022-1-181-193](https://doi.org/10.18522/1995-0640-2022-1-181-193).
4. Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. Press conference as a form of interactive teaching of Russian as a foreign language. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2022, no. 1, pp. 70–75. DOI: [10.52070/2500-3488\\_2022\\_1\\_842\\_70](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_1_842_70).
5. Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. “Entertaining” theory of relativity in the lessons of RFL: viewing the feature film “Interstellar”. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2021, no. 4, pp. 23–29. DOI: [10.18323/2221-5662-2021-4-23-29](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2021-4-23-29).
6. Ulyanov M.N., Ulyanova E.P. An integrative approach to organizing physics classes for foreign students. *Zhurnal Sibirskogo federalnogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2022, vol. 15, no. 9, pp. 1253–1268. EDN: [ZGFICT](https://www.edn.ru/ZGFICT).
7. Melnik Yu.A., Russu K.R. Linguodidactical potential of modern feature films in Russian as a foreign language classes. *Neofilologiya*, 2021, vol. 7, no. 25, pp. 111–120. DOI: [10.20310/2587-6953-2021-7-25-111-120](https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-25-111-120).
8. Ivanova I.S., Ilina S.A. Teaching listening comprehension on the basis of a movie (exemplified by the movie “The irony of fate, or Enjoy your bath!”). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 12, pp. 77–82. DOI: [10.26170/po16-12-15](https://doi.org/10.26170/po16-12-15).

9. Bereznyatskaya M.A., Denisenko A.V. Authentic feature film as a means of teaching Russian as a foreign language. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 9-3, pp. 204–207. EDN: [WKDXSN](#).
10. Nazarenko E.B., Khalyavina D.V. Learning Russian by watching modern movies “Piter FM”. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2014, no. 2, pp. 41–47. EDN: [SHOXYD](#).
11. Bereznyatskaya M.A., Denisenko A.V., Kalinina Yu.M. The use of authentic audiovisual materials at the lessons of Russian as a foreign language (on the example of “Six degrees of celebration”, a comedy by T. Bekmambetov). *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2019, no. 192, pp. 168–177. EDN: [MTVROZ](#).
12. Chechik I.V. A feature film about the great patriotic war at the lessons of Russian as foreign language as an effective way to develop linguacultural competence of foreign students. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, no. 11, pp. 221–225. EDN: [PVASFO](#).
13. Kashpireva T.B. Let’s talk “Pro lyuboff” (about love): the formation of linguocultural competence of Russian as a foreign language students. *Mir russkogo slova*, 2017, no. 3, pp. 106–111. EDN: [ZQQYGR](#).
14. Kabyak N.V., Kudryavtseva E.L. A house for Kuzka” (“Dom dlya Kuzki”). Animated cartoons at Russian as a foreign language lessons for the bilingual children. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2014, no. 2, pp. 4–21. EDN: [SHOXWP](#).
15. Tumakova E.V., Dracheva S.O. Animation resources at the lessons of Russian as a foreign language (on the example of the animated series “Smeshariki”). *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2018, no. 2, pp. 102–113. EDN: [YXOVGR](#).
16. Efremova M., Koroleva I.A. Cartoons at lessons of Russian language as a foreign language as a means of the development of foreign sociocultural and communicative competence. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2020, no. 8, pp. 25–29. EDN: [HAFOWQ](#).
17. Melnik Yu. Using videos in classes of Russian as a foreign language (based on a Russian fairy tale). *Filologiya i kultura*, 2017, no. 4, pp. 209–213. EDN: [YLSISN](#).
18. Melnik Yu.A. Animated fairy tales in the lessons of Russian as a foreign language: problem training. *Filologiya i kultura*, 2016, no. 3, pp. 190–195. EDN: [XCSYFH](#).
19. Arias A.-M. Feature film as a means of the linguo-sociocultural competence formation at the foreign language lessons at the university. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2016, no. 8, pp. 7–13. EDN: [WKDVET](#).
20. Darmilova S.V. Use of feature films during formation of intercultural and communicative competence in higher school. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2009, no. 3, pp. 170–172. EDN: [KVUULR](#).

## Studying gravitation phenomena in a foreign-language audience using the example of the “Gravity” movie

© 2022

**Maxim N. Ulyanov**<sup>1,3</sup>, PhD (Physics and Mathematics),  
assistant professor of Chair of General and Theoretical Physics, Faculty of Physics

**Evgeniya P. Ulyanova**<sup>2,4</sup>, PhD (Philology),  
assistant professor of Chair of Russian as a Foreign Language,  
Institute of Linguistics and International Communications

<sup>1</sup>Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

<sup>2</sup>South Ural State University, Chelyabinsk (Russia)

\*E-mail: [max-39@yandex.ru](mailto:max-39@yandex.ru)

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0066-9559>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8949-3216>

**Abstract:** The rapid development of digital technologies and actualization of online education create the necessary conditions for the active use of a video material when teaching foreign students. Its application in the process of learning physics is definitely of considerable practical importance. However, the film demonstration is not a goal in itself – the system of previewing, viewing, and post-viewing tasks plays a key role, which allows ensuring a qualitative understanding of the information, improves the students’ motivation, and promotes the formation of interest in the studied discipline. This paper was aimed to describe the main stages and methods of work with a video film in a physics class. The authors focused their attention on the visual demonstration of the basic laws and phenomena of physics; for this purpose, the Oscar-winning film “Gravity” by Alfonso Cuaron was chosen. The paper presents the types of tasks and exercises that allow preparing students for watching and understanding the film, as well as controlling the assimilation of theoretical and practical information. During the study, the authors conducted the surveys of the students to identify difficulties of film perception, the quality of understanding and acquiring of the studied material, pros and cons of organizing a lesson. As a result of the study, the authors identified that such form of a lesson allows the students to present the studied material, solve problems, form hypotheses, scientifically argue their point of view, and competently answer questions. The practical orientation of this paper is in the presentation of a well-planned lesson adapted to the level of a student – a pre-university training student, a bachelor, or a master.

**Keywords:** Russian as a foreign language; speech activity; pre-university courses (preparatory faculty); physics studies; gravity.

**For citation:** Ulyanov M.N., Ulyanova E.P. Studying gravitation phenomena in a foreign-language audience using the example of the “Gravity” movie. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 4, pp. 32–38. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-32-38.

---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## Содержание и взаимосвязи ресурсов и когнитивно-личностных свойств у подростков с нарушениями зрения

© 2022

*Адеева Татьяна Николаевна*<sup>\*1</sup>, кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии  
*Тихонова Инна Викторовна*<sup>2</sup>, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры специальной педагогики и психологии  
*Хазова Светлана Абдурахмановна*<sup>3</sup>, доктор психологических наук, доцент,  
профессор кафедры специальной педагогики и психологии

*Костромской государственный университет, Кострома (Россия)*

\*E-mail: [adeeva.tanya@rambler.ru](mailto:adeeva.tanya@rambler.ru)

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3657-0086>

**Аннотация:** Ограниченные возможности здоровья традиционно рассматриваются в психологии как затрудненные условия жизнедеятельности, обуславливающие специфику личностного развития и связанные с необходимостью актуализации системы ресурсов. Проблема специфики содержания ресурсов в ситуации ограниченных возможностей здоровья долгое время не находила должного внимания в психологии. Многообразие внешних и внутренних ресурсов ставит вопрос об обуславливающих их факторах, о поиске качеств или способностей личности, определяющих актуализацию ресурсов. В статье представлена семантика понятия «ресурс» в группе подростков с нарушениями зрения, описаны основные взаимосвязи ресурсов и когнитивно-личностных свойств (рефлексии, самоэффективности), ресурсов и копинг-стратегий. Наиболее часто подростки с нарушениями зрения определяют ресурс как средство достижения цели, потенциал, возможности, имеющиеся у человека. Основная функция ресурса для подростков заключается в помощи и поддержке. Менее часто используются указания на качества личности как ресурс. С точки зрения подростков с нарушениями зрения, наиболее значимым является ресурс социальной поддержки, а наименьшее значение имеет ресурс контроля напряжения, что может быть объяснено спецификой возраста. Определены достоверные прямые корреляционные связи между такими ресурсами, как уверенность, социальная поддержка и параметрами самоэффективности и рефлексии. Для подростков с нарушениями зрения оказалось важным системное использование параметров рефлексии и ресурсов. Совокупность параметров рефлексии является предиктором ресурса здоровья, а также является предиктором множественного копинга. Использование подростками совокупности параметров рефлексии определяет применение ресурса социальной поддержки и здоровья. Наибольшее влияние на использование ресурса социальной поддержки имеет рефлексия общения. Системное использование ресурсов совладания определяет параметр самоэффективности.

**Ключевые слова:** подростки с нарушениями зрения; понятие «ресурс»; ресурсный потенциал личности; рефлексия; копинг.

**Благодарности:** Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00435А «Ментальные ресурсы субъекта при типичном и атипичном развитии: феноменология, динамика, факторы и механизмы формирования в онтогенезе».

**Для цитирования:** Адеева Т.Н., Тихонова И.В., Хазова С.А. Содержание и взаимосвязи ресурсов и когнитивно-личностных свойств у подростков с нарушениями зрения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 41–48. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-41-48.

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема ресурсов в психологической науке имеет достаточную разработанность с точки зрения многообразия подходов, классификаций, определения терминов. Однако нужно указать, что большинство имеющихся работ опираются на данные, полученные при обследовании людей с типичным развитием. Специфика содержания системы ресурсов в ситуации ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ) долгое время оставалась за пределами внимания исследователей. В то же время ситуация инвалидности или ОВЗ является для личности трудной жизненной ситуацией, часто ведущей к серьезной перестройке жизненного сценария, изменению системы отношений в различных сфе-

рах, изменению вариантов адаптации личности. Эффективность этих процессов связана с актуальной для человека системой ресурсов.

Обращаясь к анализу научных работ по данной проблеме, видим достаточно ожидаемую классификацию ресурсов на внешние и внутренние. Среди наиболее значимых внешних ресурсов названы наличие работы, возможность заниматься спортом [1; 2]. Важной является система социальной поддержки, в первую очередь – проявление доброжелательного отношения к сотрудникам с ОВЗ со стороны руководства. Оценивая сильные и слабые стороны работников, руководители отмечали трудолюбие, ответственность, уступчивость, честность и социальные способности сотрудников с ОВЗ. В то же время руководители указывают на неустойчивость их

самооценки, неуверенность в себе, впечатлительность. Однако именно понимающее отношение руководителей связано с удовлетворенностью работой и эмоциональной вовлеченностью в трудовой процесс со стороны сотрудника с ОВЗ [2; 3]. Необходимым является отсутствие социальной изоляции человека с ОВЗ, отсутствие стигматизации, наличие поддержки личности на различных уровнях общества (микро-, мезо-, макро-) [4–6]. В ряде работ внешним ресурсам отдается ведущая роль: указано, что низкий социально-экономический уровень, статус бедности, недоступность или плохая организация внешней среды, недостаточность медицинской помощи и лекарственного обеспечения, наличие семейных кризисов ведет к значительному снижению ресурсного потенциала личности [7–9].

Обращаясь к анализу внутренних ресурсов личности, нужно отметить, что в некоторых работах определен ряд факторов, которые имеют значение для адаптации, но их трудно классифицировать в дихотомии «внутренние – внешние». Это пол, возраст, этническая принадлежность, наличие/отсутствие партнера. Установлено, что женщины имеют более высокие параметры адаптации при инвалидности; низкие параметры субъективного благополучия в ситуации инвалидности оказались связанными с молодым возрастом, внешней выраженностью дефекта, отсутствием партнера [10; 11]. В зарубежных исследованиях предпринята попытка анализа ресурсной роли черт личности, опирающаяся на модель Большой пятерки. Определено, что нейротизм является предиктором снижения способности личности к самоуправлению [12]. Выраженность физического дефекта отрицательно коррелирует с показателями экстраверсии, открытости новому опыту [10]. В работе [13] показаны взаимосвязи между спецификой личности типа *D*, качеством жизни, стигматизацией пациентов с раком легких. Для личности типа *D* характерно подавление самовыражения, преобладание негативных эмоций, страх отвержения. Результаты исследования показывают наличие более низкого качества жизни у представителей данной группы, высокий уровень самообвинения в заболевании, более тяжелые симптомы [13]. В других работах показана ведущая роль эмоционального интеллекта в формировании самооценки и показателях депрессии у пациентов с пограничным расстройством личности. Высокий уровень эмоционального интеллекта, возможно, играет прямую и/или косвенную потенциальную профилактическую и терапевтическую роль в суицидальном поведении пациентов данной группы [14].

В ряде научных исследований определены личностные параметры, личностные качества, навыки и способности, которые могут выступать в качестве предикторов ресурсов. Большое значение в становлении ресурсной системы личности в ситуации инвалидности имеют процессы самоидентификации и самокатегоризации. Ориентация на просоциальные установки, преодоление рентной мотивации и ожидания объемной социальной поддержки связаны с большей стрессоустойчивостью личности. Ресурсный потенциал личности, по мнению С.А. Калашниковой, S. Shorey и др., обусловлен формированием адекватной системы ценностей и корректировкой инфантильных установок [15; 16]. Развитие навыков социального взаимодействия

обеспечивает способность личности к адекватному реагированию в кризисной ситуации [15; 17; 18]. Наличие прочной системы социальных связей, включенность в активное социальное взаимодействие выступают в качестве стратегии совладания со стрессом и определяют успешность адаптации людей с ОВЗ [19; 20]. В некоторых работах среди значимых факторов продуктивного совладания со стрессом называются наличие широкого круга мотивов, способность к перестраиванию структуры мотивации, сохранность высших психических функций [21; 22]. В подростковом возрасте особенности Я-концепции становятся одним из ресурсов личности. Большое значение для преодоления стрессовых ситуаций на данном этапе онтогенеза имеет дифференцированность представлений о себе, уверенность в собственных силах, высокий уровень самооценки [18].

Многообразие внешних и внутренних ресурсов ставит вопрос об обуславливающих их факторах, о поиске качеств или способностей личности, определяющих актуализацию ресурсов. В качестве таких предикторов нами были рассмотрены способность личности к рефлексии и самоэффективность. Выявлена важность самоэффективности как предиктора ресурсов совладания со стрессом, осознания и роста этих ресурсов. Показано, что общий уровень рефлексии приводит к повышению роли ресурса «контроль напряжения», а ситуативная рефлексия формирует способность управлять ресурсами [23].

Цель пилотажного исследования – определение особенностей психологических ресурсов у подростков с нарушениями зрения и их взаимосвязи с когнитивно-личностными свойствами (такими как рефлексия и самоэффективность).

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследовательская выборка включала 22 респондента подросткового возраста с нарушениями зрения, средний возраст испытуемых – 16,5 лет (от 16 до 18 лет), из которых 9 юношей и 13 девушек. Все респонденты имеют ограниченные возможности здоровья, обусловленные нарушением зрения и подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией. База исследования: государственное казенное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат Костромской области для слепых, слабовидящих детей».

В исследовании использовались опросные методы и методы статистической обработки результатов. Диагностический пакет включал следующие методики: опросник рефлексивности А.В. Карпова [24]; шкалу общей самоэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема [25]; методику «Условный собеседник» М.А. Холодной [26, с. 84–88]; опросник оценки ресурсов совладания со стрессом – CRIS, разработанный К.Б. Матени и адаптированный А.В. Махначом и Ю.В. Постыляковой [27]; опросник самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом (Self-Perceived Flexible Coping with Stress) M.J. Zimmer-Gembeck, E.A. Skinner и др. [28]. В опроснике рефлексивности А.В. Карпова шкала согласия с представленными утверждениями была приведена к пятибалльной шкале Лайкерта. Для статистической обработки использовалась программа Statistica 10.0, проводился дискриптивный анализ и вычислялся коэффициент корреляции *r*-Спирмена.

Процедура проведения опросных методик была адаптирована с учетом зрительных ограничений: индивидуальная форма проведения с учетом зрительной нагрузки, вербальное сопровождение инструкций экспериментатором и продление времени предъявления формулировок опросников. Семантической адаптации подверглись некоторые формулировки опросников. Адаптация проводилась с целью преодоления характерного для людей с нарушением зрения вербализма, но с сохранением смысла высказываний. Исключались понятия высокой степени абстрактности, при адаптации вопросов использовались приемы прояснения контекста, ссылки на конкретные ситуации, подбор определенных. В семантической адаптации принимали участие 4 эксперта-психолога, специализирующихся на нарушениях психического развития.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Определено смысловое содержание, которое подробно вкладывают в понятие «ресурс». Анализ высказываний, полученных с помощью методики «Условный собеседник» [26] в группе подростков с нарушениями зрения, позволил выделить 4 основных варианта значений (таблица 1).

Для оценки выраженности ресурсов совладания со стрессом по методике CRIS [27] нами была подсчитана наполненность субшкалы у каждого испытуемого (процент полученных показателей по отношению к максимально возможному) и вычислено среднее значение

в выборке. Это дало возможность оценить профиль ресурсов в выборке с помощью сравнения шкал между собой (таблица 2).

Определен показатель самооффективности в исследуемой группе ( $M=31,18$ ,  $Std.Dev.=5,46$ ). Он находится на уровне средних значений. Выявлен уровень общей рефлексии и отдельных ее параметров по опроснику рефлексивности А.В. Карпова [24] (таблица 3).

В группе респондентов определен уровень выраженности различных видов копинга (таблица 4).

Параметры рефлексии и различных видов копинга находятся в данной группе респондентов на уровне средних значений.

Установлены достоверные корреляционные связи ( $p<0,05$ ) между параметрами самооффективности, рефлексии, индивидуальными ресурсами «уверенность» ( $r=0,609$ ) и «социальная поддержка» ( $r=0,683$ ). Установлена связь рефлексии общения с ресурсом совладания в виде социальной поддержки ( $r=0,493$ ). Выявлена отрицательная корреляционная связь между общей рефлексивностью ( $r=-0,496$ ), показателями ретроспективной ( $r=-0,595$ ) и ситуативной рефлексии ( $r=-0,448$ ) с ресурсами здоровья. Отмечена отрицательная связь между ресурсом направленности на себя и перспективной рефлексией ( $r=-0,460$ ).

Установлены достоверные корреляционные связи ресурсов совладания и копинг-стратегий, используемых подростками с нарушениями зрения ( $p<0,05$ ). Множественный копинг связан со следующими ресурсами: уверенность ( $r=0,605$ ), способность к контролю

Таблица 1. Семантическая вариативность понятия «ресурс», полученная с помощью методики «Условный собеседник» [26] в группе подростков с нарушением зрения

Вариант значения	Примеры высказываний
Ресурс – средство	Ресурс – материальные и нематериальные объекты, семейные, личностные (качества, черты, способности, цели, здоровье, физические качества), которые человек может использовать в трудных ситуациях; ресурс – это то, что может быть использовано с целью получения новых знаний, то, что может быть истрачено; ресурс – это то, что может самостоятельно (по большей части) влиять на какие-либо окружающие условия; ресурс – это то, что поможет тебе осуществить мечты в реальность; ресурс – это вещи, благодаря которым человек достигает целей в разных отраслях
Ресурс – потенциал	Ресурс – это то, что мы имеем; ресурс – это огромный потенциал в достижении своих целей и возможностей; ресурс – источник или запас некоторых средств; ресурс – это внутренние силы, которые добавляют тебе уверенности; ресурс – возможность совершить какое-либо действие
Ресурс – помощь, поддержка	Ресурс нужен, чтобы справиться, добиться результата, победить, не заболеть, выдержать, не сломаться; ресурс в повседневной жизни – это то, что позволяет нам эффективно выполнять повседневные и рабочие обязанности с минимальным уровнем усталости и стресса; ресурс – то, что помогает справиться, добиться результата
Ресурс – качества личности	Ресурс – многогранное понятие, включающее в себя способности, навыки, внутреннее состояние человека, его интеллект и самооценку, психическое и физическое здоровье; ресурс – трудоспособность человека, умственные и физические способности, мудрость, знание, опыт, навыки; ресурс – ценности, которые есть у человека

**Таблица 2.** Показатели ресурсов совладания со стрессом по методике CRIS [27] в исследуемой группе (средний балл и % наполненности по субшкалам)

Показатели ресурсов совладания	Mean (балл)	Std.Dev. (балл)	Mean (%)	Std.Dev. (%)
Уверенность	21,90	3,85	58,08	16,26
Социальная поддержка	36,24	7,42	75,00	14,92
Контроль напряжения	48,48	7,34	57,84	15,36
Структурирование	21,00	4,73	66,48	14,98
Здоровье	27,10	6,77	64,66	21,95
Направленность на себя	28,81	4,24	62,50	16,83

**Таблица 3.** Показатели рефлексии по опроснику рефлексивности А.В. Карпова [24] в исследуемой группе

Показатели рефлексии	Mean (балл)	Std.Dev. (балл)
Рефлексия общая	82,95	14,22
Рефлексия ретроспективная	24,55	6,20
Рефлексия ситуативная	24,00	5,92
Рефлексия перспективная	28,32	4,90
Рефлексия общения	22,68	5,50

**Таблица 4.** Показатели различных видов копинга по опроснику самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом (M.J. Zimmer-Gembeck, E.A. Skinner и др.) [28] в исследуемой группе

Виды копинга	Mean (балл)	Std.Dev. (балл)
Множественный копинг	20,57	4,89
Ситуативный копинг	24,33	4,02
Ригидный копинг	14,06	5,74

напряжения ( $r=0,640$ ), способность к планированию и регламентированию собственной деятельности ( $r=0,490$ ), здоровье ( $r=0,604$ ). Ситуативный копинг имеет достоверную отрицательную взаимосвязь с направленностью на себя ( $r=0,459$ ;  $p<0,05$ ).

Регрессионный анализ показал, что совокупность используемых ресурсов (уверенности, социальной поддержки, контроля напряжения, структурирования, здоровья, направленности на себя) определяет самоэффективность ( $R=0,76$ ;  $R^2=0,58$ ;  $F=3,1878$ ;  $p<0,03$ ). Такое же комплексное использование ресурсов является предиктором множественного копинга ( $R=0,85$ ;  $R^2=0,72$ ;  $F=6,093$ ;  $p<0,002$ ).

Выявлено, что рефлексия является предиктором некоторых ресурсов. Совокупность параметров рефлексии

определяет использование ресурса социальной поддержки ( $R=0,72$ ;  $R^2=0,51$ ;  $F=3,1525$ ;  $p<0,03$ ). При этом наибольшее влияние на частоту использования ресурса социальной поддержки имеет рефлексия общения ( $b=0,87$ ;  $p<0,02$ ).

Совокупность параметров рефлексии является предиктором ресурса здоровья ( $R=0,70$ ;  $R^2=0,49$ ;  $F=2,9349$ ;  $p<0,04$ ), а также является предиктором множественного копинга ( $R=0,91$ ;  $R^2=0,84$ ;  $F=3,4175$ ;  $p<0,04$ ).

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Наиболее часто подростками с нарушениями зрения ресурс определяется как средство, способствующее достижению какой-либо цели, задачи, а также как

определенный потенциал, возможности, имеющиеся у человека. Основная функция ресурса для подростков заключается в помощи и поддержке. Менее часто используются указания на качества личности как ресурс. На наш взгляд, это объясняется подростковым возрастом, когда осознание собственных качеств и возможностей, с одной стороны, идет достаточно интенсивно, с другой – не всегда может быть квалифицировано личностью в качестве ресурса.

Результаты показывают, что подростки с нарушениями зрения чаще всего используют социальную поддержку как ресурс совладания со стрессом. Именно обращение к членам семьи и к друзьям помогает, по их мнению, справиться с трудными жизненными ситуациями. Наименее востребованным оказался ресурс контроля напряжения, что говорит о редком использовании стратегий снятия напряжения с помощью физических методов (дыхания, релаксации, спокойного сидения), а также с помощью когнитивного и эмоционального контроля посредством предотвращения негативных мыслей и позитивного самовосприятия.

Индивидуальные ресурсы «уверенность» и «социальная поддержка» возрастают при убежденности подростков в эффективности своих действий в различных ситуациях и условиях. Достаточно ожидаема и объяснима связь рефлексии общения с ресурсом совладания в виде социальной поддержки – чем более склонен подросток к анализу взаимодействия, поступков других людей, их состояния, тем чаще он будет обращаться за поддержкой к близким людям.

Подростки с нарушениями зрения, склонные к анализу прошлого опыта, своих прошлых и настоящих поступков, не считают свое здоровье ресурсом для преодоления трудных ситуаций. При анализе возможного хода развития событий и возможных результатов своих действий подросткам трудно отстраниться от мнения окружающих и выбрать направленность на себя в качестве ресурса преодоления стрессовых ситуаций. Похожие результаты были получены нами ранее на выборке юношей с нормотипичным развитием [29].

Наибольшее количество связей с ресурсами имеет множественный копинг. Уверенность в собственных возможностях справиться с трудной ситуацией, способность к контролю напряжения, его снижению посредством физических и когнитивных действий, способность к планированию и регламентированию собственной деятельности, высокая оценка своего здоровья связаны с использованием разнообразных способов совладания, с гибкостью и вариативностью копинга. Интересно, что направленность на себя, автономность, независимость от мнения других не воспринимается подростками с нарушениями зрения как ресурс, помогающий справиться с трудными жизненными ситуациями.

Интересные данные получены при проведении регрессионного анализа.

Несмотря на то, что наиболее популярным среди подростков является ресурс социальной поддержки, важным является не единичное, а системное использование ресурсов [29]. Именно этот феномен оказывается значимым для формирования представлений личности о своих способностях, возможностях, для самооценки компетенций, эффективности знаний, навыков, при-

емов достижения цели, а также для использования различных стратегий совладания.

Способность к самоанализу в различных жизненных ситуациях, внимание к своим переживаниям; размышления о событиях, случившихся в различные периоды жизни; фиксация значимых для человека влияний, среди которых, вероятно, оказывается взаимодействие с семьей, друзьями, родственниками, позволяет выбрать данную стратегию. В то же время способность подростка к анализу реакций, эмоций, поступков окружающих позволяет выбрать именно тех людей, кто сможет оказать поддержку.

Вполне ожидаемо, что внимание к собственным мыслям, ощущениям, чувствам, их анализ с точки зрения актуальной ситуации, прошлого опыта или вероятностного развития событий, анализ вариантов решения жизненных задач, рефлексия процесса общения позволяют выбирать более эффективные способы поведения, применять различные стратегии преодоления стресса (множественный копинг), рационально расходовать жизненные силы и, в конечном счете, сохранять здоровье.

## ВЫВОДЫ

1. Содержание понятия психологических ресурсов у подростков с нарушениями зрения связано с представлением о ресурсе как средстве достижения цели и ресурсе как потенциале личности. Главная функция ресурса – помощь и поддержка.

2. Базовым ресурсом совладания у подростков с нарушениями зрения является ресурс социальной поддержки.

3. Системное использование рефлексии (ретроспективной, ситуативной, перспективной, рефлексии общения) подростками с нарушениями зрения является предиктором применения ресурсов социальной поддержки и здоровья.

4. Системное использование ресурсов совладания определяет параметр самоэффективности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aitchison B., Rushton A.B., Martin P., Barr M., Soundy A., Heneghan N.R. The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review and narrative synthesis // *Disability and Health Journal*. 2022. Vol. 15. № 1. Article number 101164. DOI: [10.1016/j.dhjo.2021.101164](https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101164).
2. Anizam M.Y., Manisah M.A., Amla M.S. Youth Workers with Disabilities: The Views of Employers in Malaysia // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 204. P. 105–113. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.08.122](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.122).
3. Gromisch E.S., Neto L.O., Turner A.P. What Biopsychosocial Factors Explain Self-management Behaviors in Multiple Sclerosis? The Role of Demographics, Cognition, Personality, and Psychosocial and Physical Functioning // *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 2021. Vol. 102. № 10. P. 1982–1988.e4. DOI: [10.1016/j.apmr.2021.05.012](https://doi.org/10.1016/j.apmr.2021.05.012).
4. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // *Культурно-историческая*

- психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97–106. EDN: [TCBZVL](#).
5. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 120–134. DOI: [10.17759/chp.2015110311](#).
  6. Kayama M., Johnstone Ch., Limaye S. Adjusting the “self” in social interaction: Disability and stigmatization in India // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 96. P. 463–474. DOI: [10.1016/j.childyouth.2018.11.047](#).
  7. Hall J.P., Ipsen C., Kurth N.K., McCormick S., Chamberless C. How family crises may limit engagement of youth with disabilities in services to support successful transitions to postsecondary education and employment // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 118. Article number 105339. DOI: [10.1016/j.childyouth.2020.105339](#).
  8. Emerson E., Fortune N., Aitken Z., Hatton C., Stanciliffe R., Llewellyn G. The wellbeing of working-age adults with and without disability in the UK: Associations with age, gender, ethnicity, partnership status, educational attainment and employment status // Disability and Health Journal. 2020. Vol. 13. № 3. Article number 100889. DOI: [10.1016/j.dhjo.2020.100889](#).
  9. Xie Z., Tanner R., Striley C.L., Marlow N.M. Association of functional disability with mental health services use and perceived unmet needs for mental health care among adults with serious mental illness // Journal of Affective Disorders. 2022. Vol. 299. P. 449–455. DOI: [10.1016/j.jad.2021.12.040](#).
  10. Estrada-López M., Reguera-García M.M., Pérez Rivera F.J., Molina A.J. Physical disability and personality traits in multiple sclerosis // Multiple Sclerosis and Related Disorders. 2020. Vol. 37. Article number 101465. DOI: [10.1016/j.msard.2019.101465](#).
  11. Luu T.T. The well-being among hospitality employees with disabilities: The role of disability inclusive benevolent leadership // International Journal of Hospitality Management. 2019. Vol. 80. P. 25–35. DOI: [10.1016/j.ijhm.2019.01.004](#).
  12. Dietmaier J.-M., von dem Knesebeck O., Heesen C., Kofahl C. Personality and its association with self-management in multiple sclerosis // Multiple Sclerosis and Related Disorders. 2022. Vol. 61. Article number 103752. DOI: [10.1016/j.msard.2022.103752](#).
  13. Park Y.M., Kim H.Y., Kim J.Y., Kim S.R., Choe Y.H. Relationship between type D personality, symptoms, cancer stigma, and quality of life among patients with lung cancer // European Journal of Oncology Nursing. 2022. Vol. 57. Article number 102098. DOI: [10.1016/j.ejon.2022.102098](#).
  14. Khosravi M., Hassani F. The protective effect of emotional intelligence on suicidality: A multiple mediation model among patients with borderline personality disorder // Personality and Individual Differences. 2022. Vol. 189. Article number 111488. DOI: [10.1016/j.paid.2021.111488](#).
  15. Калашникова С.А. Жизненное самоопределение человека с ограниченными возможностями здоровья: к проблеме свободы личности // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2012. № 5. С. 220–226. EDN: [PFOVBX](#).
  16. Shorey S., Debby E. The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies // Journal of Pediatric Nursing. 2020. Vol. 51. P. 75–84. DOI: [10.1016/j.pedn.2019.12.013](#).
  17. Тихонова И.В., Адеева Т.Н. Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья: методологический дискурс и типология // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, социокинетика. 2017. Т. 23. № 3. С. 210–217. EDN: [ZUCJWV](#).
  18. Хазова С.А., Бардашевич Е.М. Ресурсная роль Я-концепции в совладающем поведении подростков // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. М.: Институт психологии РАН, 2017. С. 1064–1071. EDN: [ZVEAXV](#).
  19. Казакова Т.В., Фирер Н.Д., Сулова Д.В. Взаимосвязь копинг-механизмов с показателями социально-психологической адаптации (на примере людей с ОБЗ) // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 256–259. EDN: [XSFZHZ](#).
  20. Sommantico M., Parrello S., Rosa B. Adult siblings of people with and without intellectual and developmental disabilities: Sibling relationship attitudes and psychosocial outcomes // Research in Developmental Disabilities. 2020. Vol. 99. Article number 103594. DOI: [10.1016/j.ridd.2020.103594](#).
  21. Робустова Е.В., Баглюк С.Б. Личностные и мотивационные особенности обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении с условно здоровыми учащимися // Высшее образование сегодня. 2017. № 4. С. 55–61. EDN: [YNUBAB](#).
  22. Collins J., Barnoux M., Langdon P.E. Adults with intellectual disabilities and/or autism who deliberately set fires: A systematic review // Aggression and Violent Behavior. 2021. Vol. 56. Article number 101545. DOI: [10.1016/j.avb.2020.101545](#).
  23. Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Самоэффективность, рефлексия и ресурсы совладания со стрессом: возрастные особенности и детерминация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 208–216. DOI: [10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216](#).
  24. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57. EDN: [OOYBSN](#).
  25. Ромек В.Г., Шварцер Р., Ерусалем М. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77. EDN: [VLYGQL](#).
  26. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.
  27. Махнач А.В., Постылякова Ю.В. CRIS: опросник оценки ресурсов совладания со стрессом //

- Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Институт психологии РАН, 1999. С. 282–302. EDN: [VQQADD](#).
28. Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Русскоязычная адаптация опросника самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом // Вопросы психологии. 2020. № 5. С. 145–156. EDN: [ZBIFXF](#).
  29. Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences // The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2018. Vol. 5. P. 103–128. DOI: [10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640](#).
- ### REFERENCES
1. Aitchison B., Rushton A.B., Martin P., Barr M., Soundy A., Heneghan N.R. The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review and narrative synthesis. *Disability and Health Journal*, 2022, vol. 15, no. 1, article number 101164. DOI: [10.1016/j.dhjo.2021.101164](#).
  2. Anizam M.Y., Manisah M.A., Amla M.S. Youth Workers with Disabilities: The Views of Employers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 204, pp. 105–113. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.08.122](#).
  3. Gromisch E.S., Neto L.O., Turner A.P. What Biopsychosocial Factors Explain Self-management Behaviors in Multiple Sclerosis? The Role of Demographics, Cognition, Personality, and Psychosocial and Physical Functioning. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2021, vol. 102, no. 10, pp. 1982–1988.e4. DOI: [10.1016/j.apmr.2021.05.012](#).
  4. Leontev D.A. Personality development in normal and complicated conditions. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2014, vol. 10, no. 3, pp. 97–106. EDN: [TCBZVL](#).
  5. Leontev D.A., Lebedeva A.A., Silanteva T.A. Social support in the structure of personality resources in individuals with disabilities. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 120–134. DOI: [10.17759/chp.2015110311](#).
  6. Kayama M., Johnstone Ch., Limaye S. Adjusting the “self” in social interaction: Disability and stigmatization in India. *Children and Youth Services Review*, 2019, vol. 96, pp. 463–474. DOI: [10.1016/j.childyouth.2018.11.047](#).
  7. Hall J.P., Ipsen C., Kurth N.K., McCormick S., Chambless C. How family crises may limit engagement of youth with disabilities in services to support successful transitions to postsecondary education and employment. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 118, article number 105339. DOI: [10.1016/j.childyouth.2020.105339](#).
  8. Emerson E., Fortune N., Aitken Z., Hatton C., Stanciliffe R., Llewellyn G. The wellbeing of working-age adults with and without disability in the UK: Associations with age, gender, ethnicity, partnership status, educational attainment and employment status. *Disability and Health Journal*, 2020, vol. 13, no. 3, article number 100889. DOI: [10.1016/j.dhjo.2020.100889](#).
  9. Xie Z., Tanner R., Striley C.L., Marlow N.M. Association of functional disability with mental health services use and perceived unmet needs for mental health care among adults with serious mental illness. *Journal of Affective Disorders*, 2022, vol. 299, pp. 449–455. DOI: [10.1016/j.jad.2021.12.040](#).
  10. Estrada-López M., Reguera-García M.M., Pérez Rivera F.J., Molina A.J. Physical disability and personality traits in multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 2020, vol. 37, article number 101465. DOI: [10.1016/j.msard.2019.101465](#).
  11. Luu T.T. The well-being among hospitality employees with disabilities: The role of disability inclusive benevolent leadership. *International Journal of Hospitality Management*, 2019, vol. 80, pp. 25–35. DOI: [10.1016/j.ijhm.2019.01.004](#).
  12. Dietmaier J.-M., von dem Knesebeck O., Heesen C., Kofahl C. Personality and its association with self-management in multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 2022, vol. 61, article number 103752. DOI: [10.1016/j.msard.2022.103752](#).
  13. Park Y.M., Kim H.Y., Kim J.Y., Kim S.R., Choe Y.H. Relationship between type D personality, symptoms, cancer stigma, and quality of life among patients with lung cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 2022, vol. 57, article number 102098. DOI: [10.1016/j.ejon.2022.102098](#).
  14. Khosravi M., Hassani F. The protective effect of emotional intelligence on suicidality: A multiple mediation model among patients with borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 2022, vol. 189, article number 111488. DOI: [10.1016/j.paid.2021.111488](#).
  15. Kalashnikova S.A. Life self-determination of the disabled: the problem of individual freedom. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo*, 2012, no. 5, pp. 220–226. EDN: [PFOVBX](#).
  16. Shorey S., Debby E. The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Journal of Pediatric Nursing*, 2020, vol. 51, pp. 75–84. DOI: [10.1016/j.pedn.2019.12.013](#).
  17. Tikhonova I.V., Adeeva T.N. The study of life trajectories of individuals with disabilities: a methodological discourse and typology. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya, sotsiokinetika*, 2017, vol. 23, no. 3, pp. 210–217. EDN: [ZUCJWV](#).
  18. Khazova S.A., Bardashevich E.M. Self-concept as a mental resource in adolescence. *Fundamentalnye i prikladnye issledovaniya sovremennoy psikhologii: rezultaty i perspektivy razvitiya*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2017, pp. 1064–1071. EDN: [ZVEAXV](#).
  19. Kazakova T.V., Firer N.D., Suslova D.V. Relationship of coping mechanisms with indicators of socio-psychological adaptation (on the example of people with HIA). *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*, 2020, no. 67-3, pp. 256–259. EDN: [XSFZHZ](#).
  20. Sommantico M., Parrello S., Rosa B. Adult siblings of people with and without intellectual and developmental disabilities: Sibling relationship attitudes and psychosocial

- outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 2020, vol. 99, article number 103594. DOI: [10.1016/j.ridd.2020.103594](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103594).
21. Robustova E.V., Baglyuk S.B. Personal and motivational features of teaching students with disabilities and disabilities in integrated learning with conditionally healthy students. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2017, no. 4, pp. 55–61. EDN: [YNUBAB](https://www.edn.ru/YNUBAB).
  22. Collins J., Barnoux M., Langdon P.E. Adults with intellectual disabilities and/or autism who deliberately set fires: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 2021, vol. 56, article number 101545. DOI: [10.1016/j.avb.2020.101545](https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101545).
  23. Adeeva T.N., Tikhonova I.V. Self-efficacy, reflection and resources of coping with stress: age-related features and determination. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2021, vol. 27, no. 4, pp. 208–216. DOI: [10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216](https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216).
  24. Karpov A.V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose IT. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45–57. EDN: [OOYBSN](https://www.edn.ru/OOYBSN).
  25. Romek V.G., Shvartser R., Erusalem M. The Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Erusalem. *Inostrannaya psikhologiya*, 1996, no. 7, pp. 71–77. EDN: [VLYGQL](https://www.edn.ru/VLYGQL).
  26. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya ponyatiynogo myshleniya: Ot kontseptualnykh struktur k ponyatiynym sposobnostyam* [Psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2012. 288 p.
  27. Makhnach A.V., Postylyakova Yu.V. CRIS: questionnaire for assessing the resources of coping with stress. *Problemnost v professionalnoy deyatel'nosti: teoriya i metody psikhologicheskogo analiza*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 1999, pp. 282–302. EDN: [VQQADD](https://www.edn.ru/VQQADD).
  28. Ekimchik O.A., Kryukova T.L. Russian adaptation of self-perceived flexible coping with stress inventory. *Voprosy psikhologii*, 2020, no. 5, pp. 145–156. EDN: [ZBIFXE](https://www.edn.ru/ZBIFXE).
  29. Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2018, vol. 5, pp. 103–128. DOI: [10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640).

## The content and interrelations of resources and cognitive-personal characteristics among the adolescents with visual impairments

© 2022

**Tatiana N. Adeeva**<sup>\*1</sup>, PhD (Psychology), Associate Professor,  
Head of Chair of Special Pedagogy and Psychology

**Inna V. Tikhonova**<sup>2</sup>, PhD (Psychology), Associate Professor,  
assistant professor of Chair of Special Pedagogy and Psychology

**Svetlana A. Khazova**<sup>3</sup>, Doctor of Science (Psychology), Associate Professor,  
Professor of Chair of Special Pedagogy and Psychology

*Kostroma State University, Kostroma (Russia)*

\*E-mail: [adeeva.tanya@rambler.ru](mailto:adeeva.tanya@rambler.ru)

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3657-0086>

**Abstract:** Health limitations are traditionally considered in psychology as difficult living conditions determining the specifics of personal development and related to the necessity of updating the resource system. The problem of the resource content specifics in the situation of health limitations did not find proper attention in psychology for a long time. The variety of external and internal resources raises the question about the factors causing them, about the search for the person's qualities or abilities determining the resources updating. The paper presents the semantics of the resource concept in the group of adolescents with visual impairments, describes the basic interrelations of resources and cognitive-personal characteristics (reflection, self-efficacy), resources and coping strategies. Most frequently, visually impaired adolescents define a resource as a means to achieve a goal, as a potential and opportunities available to a person. The main function of a resource for teenagers is to help and support. Less frequently, the adolescents use the references to personal qualities as a resource. From the point of view of visually impaired adolescents, the social support resource is the most significant, and the stress control resource is less significant, which can be explained by age specifics. The authors identified fair direct correlation relationships between such resources as confidence, social support and parameters of self-efficacy and reflection. For visually impaired adolescents, the systemic use of parameters of reflection and resources proved to be important. The set of reflection parameters is both a health resource predictor and a multiple coping predictor. The use of a set of reflection parameters by adolescents determines the application of the social support and health resource. The communication reflection has the greatest influence on the use of the social support resource. The systemic use of the coping resources determines the self-efficacy parameter.

**Keywords:** adolescents with visual impairments; the resource concept; personality resource potential; reflection; coping.

**Acknowledgements:** The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00435A "Mental Resources of a Person at Typical and Atypical Development: Phenomenology, Dynamics, Factors and Mechanisms of Formation within the Ontogenesis".

**For citation:** Adeeva T.N., Tikhonova I.V., Khazova S.A. The content and interrelations of resources and cognitive-personal characteristics among the adolescents with visual impairments. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 4, pp. 41–48. DOI: [10.18323/2221-5662-2022-4-41-48](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-4-41-48).

## Нарушение временных перспектив виктимной личности

© 2022

*Андронникова Ольга Олеговна*<sup>1</sup>, кандидат психологических наук, доцент,  
профессор кафедры общей психологии и истории психологии

*Ветерок Екатерина Владимировна*<sup>2</sup>, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры практической и специальной психологии

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск (Россия)*

\*E-mail: andronnikova\_69@mail.ru

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

**Аннотация:** Важность исследования временной перспективы, как явления, которое может быть по-разному концептуализировано, определяется ее ключевой ролью в восприятии и переживании жизненных событий, их осмысленности. Психологическое время личности связывает все структуры реальности, поскольку все жизненные процессы разворачиваются во временном континууме. Особое внимание привлекает специфика восприятия виктимной личностью различных (чаще всего травматических) жизненных событий. Рост виктимности обусловлен увеличением напряженности современного общества при мозаичности представлений о специфике восприятия мира. Статья посвящена теоретическому и эмпирическому анализу нарушения временных перспектив и когнитивных искажений личности с виктимностью. Дана характеристика временной перспективы личности как многомерного динамического конструкта, описана ее дифференциация. Описана роль когнитивных искажений в детерминации виктимного поведения человека. На основании теоретического обзора сформулирована гипотеза о том, что виктимной личности свойственны нарушения временной перспективы. Эмпирическую выборку составили юноши и девушки ( $N=165$ ), являющиеся студентами и магистрантами российских вузов. Средний возраст испытуемых составил 21,8 года ( $\max=20$ ,  $\min=29$ ). В исследовании использовались следующие методики: «Методика исследования склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой; «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо; «Шкала дисфункциональных отношений» А. Бека, А. Вейсман; «Методика диагностики иррациональных установок» А. Эллиса. В ходе эмпирического исследования обнаружены достоверные взаимосвязи между шкалами виктимного поведения и параметрами временной перспективы. Для виктимной личности характерно пессимистическое отношение к прошлому, фаталистическое, беспомощное и безнадежное отношение к настоящему и жизни в целом, неспособность выстраивать временную перспективу будущего при отсутствии способности получать удовольствие от происходящих событий.

**Ключевые слова:** временная перспектива; виктимная личность; виктимное поведение; дисфункциональные отношения; иррациональные установки; когнитивные искажения; негативная реконструкция жизненных ситуаций.

**Для цитирования:** Андронникова О.О., Ветерок Е.В. Нарушение временных перспектив виктимной личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 49–57. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-49-57.

### ВВЕДЕНИЕ

В современной научной литературе отмечается высокая степень интереса к проблеме временных перспектив виктимной личности. Виктимизация личности детерминирована переживанием субъективной напряженности в обществе, вариативностью ценностных ориентиров, социальным пессимизмом, в частности связанным с нарушением восприятия себя и ситуации во временном континууме. Результаты теоретического анализа современных научных источников свидетельствуют о том, что в настоящее время данные об особенностях временных перспектив виктимной личности носят фрагментарный характер. Это обусловлено недостатком исследований, посвященных специфике переживания виктимной личностью себя в контексте прошлого, настоящего и будущего. Между тем ситуации выбора, с которыми субъект постоянно сталкивается на протяжении своего функционирования, требуют предвидения последствий и понимания предикторов собственной деятельности индивида, что представляет сложности для виктимной личности, не берущей ответственности за свою жизнь.

Теоретический анализ научной литературы показал, что в зарубежной психологии виктимная личность рассматривается как сложное сочетание психологических характеристик, преломляющихся через социальную реальность и проявляющихся в дезадаптивных моделях поведения, которые приводят к нарушению психологического и физического благополучия.

Анализ исследований, направленных на изучение особенностей виктимной личности, позволяет сделать ряд выводов. Для виктимной личности характерна тенденция связывать негативные события с внутренними, личностными факторами, что обуславливает переживание психологического стресса [1]. Наблюдается положительная связь между степенью виктимизации и психологическим стрессом у лиц с негативными атрибутивными стилями, что свидетельствует о том, что тенденция к негативному типу атрибуции увеличивает риск психологического стресса у виктимной личности. Кроме того, виктимная личность характеризуется неэффективным преодолением межличностных стрессов [2]. Использование стратегий неэффективного совладания со стрессом преобладает у виктимной личности,

имеющей умеренный и низкий уровень социальной и эмоциональной самоофективности. Изучение факторов виктимизации позволило в качестве ведущих детерминант, влияющих на уровень виктимизации, выделить такие факторы, как опыт миграции и эмоциональные трудности (депрессию, беспокойство, одиночество, неадекватную самооценку) [3]. В соответствии с моделью культурного стресса национальные и международные мигранты имели более высокий уровень депрессии и социальной тревоги и более низкий уровень самооценки по сравнению с испытуемыми, не являющимися мигрантами. Высокий уровень социальной тревоги и депрессии помог объяснить высокий уровень виктимизации среди молодежи, пережившей переселение, что указывает на то, что аккультурный стресс работает как фактор риска для виктимизации.

Исследование искажений когнитивных моделей виктимной личности позволило сделать вывод о том, что когнитивные искажения описывают субъективные средства, используемые некоторыми людьми для придания значения личному опыту, и как таковые они могут способствовать эмоционально и поведенчески проблематичным реакциям [4]. Когнитивные искажения, рассматриваемые нами как систематические ошибки в мышлении, могут вызвать развитие психопатологических реакций, в том числе самоуничтожения, интернализирующего поведения, беспокойства и депрессии, а также экстернализирующего поведения, агрессии и делинквентности. Необходимо отметить, что когнитивные искажения могут нейтрализовать вину и препятствовать развитию эмпатии. Исследования, посвященные корыстным когнитивным искажениям, сыграли ключевую роль в объяснении природы антисоциального поведения и позволили разработать несколько программ сопровождения, направленных на снижение антисоциального поведения посредством коррекции искаженного мышления. Авторы предположили, что виктимное, антисоциальное и агрессивное поведение может быть связано с мышлением, в частности с уровнем когнитивных искажений. Было высказано предположение, что агрессоры будут демонстрировать более высокий уровень когнитивных искажений по сравнению с теми, кто не был вовлечен в виктимную ситуацию или кто был объектом запугивания. В связи с этим был сделан вывод о важности формирования ответственности за свои действия и обучения социальным навыкам [4].

Исследование, посвященное изучению связей между социальным одиночеством, эмоциональным одиночеством, социальной тревогой и виктимизацией, показало, что виктимизация увеличивает склонность к негативным переживаниям, включая одиночество и социальную тревогу [5]. Виктимная ситуация представляет собой преднамеренное, повторяющееся негативное действие агрессора по отношению к жертве, которая не в состоянии защитить себя. Жертвы имеют более выраженную склонность к депрессии, тревоге, одиночеству и неуверенности, чем другие респонденты, они демонстрируют более низкий уровень самооценки и обычно проявляют осторожность и чувствительность. Явная и неявная виктимизация, по данным исследования, положительно связаны со страхом перед отрицательной оценкой, выраженными психосоматическими симптомами, социальным избеганием и одиночеством. Авторы

выявили целый ряд проблем психосоциальной адаптации, связанных с виктимизацией. При этом психологическая дезадаптация выступает предиктором повышения виктимизации. Было отмечено, что жертвы могут способствовать жестокому обращению, ведя себя таким образом, чтобы провоцировать или усиливать агрессию в свой адрес. Сложившиеся виктимные установки препятствуют способности человека защищаться от агрессоров, а отсутствие дружелюбия повышает вероятность стать жертвой, потому что потенциальные агрессоры предпочитают нападать на тех, у кого нет друзей. Авторы доказали, что чувство одиночества, в частности социальное одиночество, может увеличить вероятность виктимизации. Эмпирическое исследование показало, что все аспекты проблем психического здоровья (социальное одиночество, эмоциональное одиночество и социальная тревога) в значительной степени связаны с виктимизацией. Самым интересным в данном исследовании было открытие, что социальное одиночество более тесно, чем эмоциональное, связано с высоким уровнем виктимизации [5].

В рамках отечественных исследований под виктимной личностью понимается способ организации личности, характеризующийся преломлением внешней (социальной) реальности во внутреннюю (психическую) и обуславливающий искажение социальных ролей в сторону позиции жертвы [6]. Виктимная личность характеризуется несформированной интегративностью идентичности, низкой социальной компетентностью, гетерономией, внешним локусом контроля [7]. Виктимная личность формируется под воздействием социально-психологических и психофизиологических факторов, детерминирующих развитие своеобразного мировоззрения и поведения, представляющего угрозу для собственной безопасности субъекта [8]. Одним из ведущих проявлений виктимности является нарушение временных перспектив, что предполагает неспособность индивида предвидеть последствия и прогнозировать результаты своих действий.

Временная перспектива рассматривается в зарубежных исследованиях как механизм прогнозирования поведения человека [9; 10]. Ф. Зимбардо и Дж. Бойд [11] разработали модель временной перспективы, которая включает в себя следующие компоненты: позитивное прошлое, негативное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее и будущее. Модель предполагает, что временная перспектива используется для организации жизненного опыта в прошлом, настоящем и будущем. Это означает, что с накоплением жизненного опыта люди демонстрируют разные временные перспективы (меняется восприятие времени).

Временная перспектива представляет собой многомерный конструкт, который носит когнитивный и мотивационный характер и включает в себя несколько периодов времени: прошлое, настоящее и будущее [12]. В работе рассматриваются три аспекта измерений: ориентация, чувства и смысл. Исследование ориентации на время показало возможность человека ориентироваться на несколько периодов времени. Например, сбалансированная перспектива характеризуется равным вниманием к прошлому, настоящему и будущему. Временная перспектива включает в себя положительные и отрицательные эмоции, которые возникают у человека

в отношении своего прошлого, настоящего и будущего. Переживаемые чувства связаны с различными проявлениями в областях психологического и физического здоровья. Наблюдается взаимосвязь между благоприятными/неблагоприятными чувствами и результатами развития. Так, например, благоприятное отношение к прошлому положительно связано с успешностью личности и отрицательно связано с остротой переживания стресса. Временная перспектива включает в себя и значение времени. С возрастом человек, понимая ограниченность оставшегося времени, меняет приоритеты, выбирая ориентированность на настоящее, связанное с эмоциональным и социальным удовлетворением. Выделены возрастные особенности восприятия времени: размышления о прошлом больше характерны для подростков, молодые люди ориентированы на будущее, а люди среднего возраста сосредоточены на настоящем. Анализ чувств относительно временных периодов у испытуемых в возрасте от 13 до 75 лет показал, что негативное отношение к прошлому отрицательно связано с возрастом. Исследование показало наличие различий во временной перспективе по мере взросления. Кроме того, чем больше люди ориентированы на будущее, тем чаще они сообщают о более эффективных результатах развития в различных сферах функционирования: личной, профессиональной, финансовой, социальной. Возможно, понимание перспектив своего существования позволяет индивиду выбрать оптимальную траекторию самореализации, что недоступно для виктимной личности [12].

Ряд авторов рассматривают временную перспективу как ментальную картину прошлого, настоящего и будущего [13]. Результаты их исследования показали более высокий уровень временной перспективы у лиц женского пола. Выяснилось, что временная перспектива положительно связана с профессиональной успешностью и социально-экономическим статусом.

Временная перспектива также является важной переменной, позволяющей частично объяснить различия между людьми с точки зрения развития самоконтроля [14]. Авторы обнаружили, что временная перспектива (опосредованная возрастом) была связана с прогнозированием оценок коротких интервалов времени. Ориентация на время предполагает, что люди используют информацию о сроках, в которые происходит событие, для оценки и реагирования на него [15]. Люди склонны в большей степени руководствоваться будущим или нынешними целями при принятии решений, зачастую игнорируя прошлый опыт и фиксируясь на том, что происходит сейчас или произойдет в ближайшем будущем. Такие тенденции могут быть устойчивыми характеристиками, развившимися в ответ на сложности в социализации или пережитые ранее негативные жизненные события. Это не исключает возможности того, что степень, в которой ориентация на будущее или настоящее мотивирует принятие решений, в разных ситуациях будет варьироваться. Ориентация на будущее связана с четким видением будущего, осознанием влияния текущих действий на будущие результаты и усилиями, направленными на достижение результата в будущем. Ориентация на настоящее связана с ограниченным чувством контроля, фатализмом и поведением, обещающим немедленное вознаграждение. Ориентация на будущее и настоящее объясняет различия в поведе-

нии людей, в том числе позволяет прогнозировать поведение в отношении своего здоровья [15].

В отечественных исследованиях временная перспектива понимается как частично неосознаваемое отношение субъекта ко времени, интегрирующее существование во временные категории и позволяющее индивиду структурировать свою жизнь. Описывая характеристики временной перспективы, отечественные авторы отмечают, что:

- временная перспектива отражает мироощущение, связанное со временем, структурированная временная перспектива предполагает динамическое переживание целостности себя и своей жизни на протяжении онтогенеза [16];

- сбалансированность временной перспективы определяется мотивационными репертуарами и определяет способность переносить трудности. Обедненная временная перспектива связана с неудовлетворением жизнью и негативными эмоциями [17];

- временная перспектива выступает, как часть регуляторного опыта, осознанным ресурсом совладания с трудными жизненными ситуациями. Временная перспектива делает возможным выбор, включающий в себя опыт прошлых жизненных ситуаций, и прогнозирование будущих событий [18];

- выстраивание временной перспективы способствует конструированию субъектом своего будущего и жизни в целом, характеризующейся переживанием удовлетворенности и осмысленности происходящего [19];

- отмечается гендерная специфика выстраивания временной перспективы [20].

Временная перспектива выступает основой для анализа личности и субъективно воспринимаемой действительности во временном континууме [21]. Временная перспектива предполагает, что прошлые и будущие события оказывают воздействие на деятельность субъекта в той степени, в которой они представлены на когнитивном уровне поведенческого функционирования.

Таким образом, несмотря на выраженный интерес к исследованию восприятия времени человеком и значимость данных параметров в организации жизни, исследований специфики проявления временных перспектив виктимной личности недостаточно, что и определило цель данного исследования.

В качестве рабочей гипотезы мы предполагаем, что виктимной личности свойственны нарушения временной перспективы.

Цель исследования – выявление временных перспектив виктимной личности.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для изучения нарушений временных перспектив у виктимной личности были использованы:

- «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (форма для взрослых) О.О. Андронниковой [22]. Методика содержит шесть шкал, в том числе шкалу реализованной виктимности, позволяющую определить степень выраженности виктимизации, и пять шкал, раскрывающих специфику склонности к конкретному типу виктимного поведения: агрессивному, самоповреждающему и саморазрушающему, гиперсоциальному, зависимому и беспомощному, некритичному;

– «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, позволяющий выявить систему отношений личности к временному континууму [23];

– «Шкала дисфункциональных отношений» А. Бека и А. Вейсман в адаптации М.Л. Захаровой, направленная на выявление дисфункциональных убеждений и неадаптивных схем мышления<sup>1</sup>;

– «Методика диагностики иррациональных установок» А. Эллиса, содержащая шесть шкал. Четыре шкалы соотносятся с группами иррациональных установок: «катастрофизация», «долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других», «оценочная установка». Две последние шкалы направлены на изучение фрустрационной толерантности личности<sup>2</sup>.

В качестве испытуемых выступили студенты и магистранты российских вузов в количестве 165 человек. Средний возраст испытуемых составил 21,8 года (max=20, min=29).

В связи с предположением о наличии нарушений временной перспективы у виктимной личности был применен корреляционный анализ *r*-Спирмена. Для обработки результатов использована программа SPSS Statistics 17.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Посредством корреляционного анализа *r*-Спирмена были выявлены достоверные взаимосвязи между параметрами склонности к виктимному поведению, временных перспектив и дисфункциональных отношений (таблица 1).

Результаты расчетов позволили выявить ряд положительных взаимосвязей между следующими психологическими параметрами виктимной личности: «склонность к зависимому и беспомощному поведению» и «негативное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «шкала дисфункциональных отношений», а также отрицательных взаимосвязей между параметрами «склонность к зависимому и беспомощному поведению» и «будущее». Кроме того, обнаружены положительные взаимосвязи между психологическими параметрами виктимной личности: «реализованная виктимность» и «негативное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «шкала дисфункциональных отношений», а также отрицательные взаимосвязи между параметрами «склонность к зависимому и беспомощному поведению» и «гедонистическое настоящее». Из этого следует, что виктимная личность характеризуется пессимистичным отношением к событиям, произошедшим в прошлом, отсутствием осознанной временной перспективы, а также направленностью на искажение реальности, то есть несоответствием представлений о действительности и объективной картины происходящего.

В таблице 2 представлены результаты расчетов по корреляционному анализу *r*-Спирмена между показателями временных перспектив и дисфункциональных отношений личности.

Как показали результаты расчетов, наблюдается ряд положительных взаимосвязей между следующими пси-

хологическими параметрами: «шкала дисфункциональных отношений» и «негативное прошлое», «фаталистическое настоящее», а также отрицательных взаимосвязей между параметрами «шкала дисфункциональных отношений» и «позитивное прошлое». Можно предположить, что искаженное восприятие реальности, свойственное виктимной личности, сопровождается такими особенностями временной перспективы, как негативная реконструкция жизненных ситуаций, беспомощное отношение к происходящему в настоящем.

Результаты расчетов по корреляционному анализу *r*-Спирмена между показателями временных перспектив и иррациональных установок личности представлены в таблице 3.

Результаты расчетов демонстрируют ряд положительных взаимосвязей между психологическими параметрами «катастрофизация» и «гедонистическое настоящее», «будущее», а также отрицательных взаимосвязей между параметрами «катастрофизация» и «фаталистическое настоящее». Кроме того, обнаружен ряд положительных взаимосвязей между следующими психологическими параметрами: «долженствование в отношении других» и «гедонистическое настоящее», «будущее», «позитивное прошлое», а также отрицательных взаимосвязей между параметрами «долженствование в отношении других» и «негативное прошлое».

На этом основании можно утверждать, что восприятие жизненных ситуаций как негативных, свойственное виктимной личности, сопровождается такими особенностями временной перспективы, как отсутствие временного конструирования будущих событий, беспомощное отношение к происходящему в настоящем. Установлено, что завышенные требования к другим коррелируют с негативной реконструкцией жизненных ситуаций, отсутствием направленности на настоящий момент, неспособностью планировать свою жизнь.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В процессе эмпирического исследования обнаружены достоверные взаимосвязи между дисфункциональными убеждениями, иррациональными установками и виктимностью личности. В зависимости от типа виктимности наблюдается дифференциация значимых параметров временной перспективы. Так, личность со склонностью к зависимому и беспомощному поведению характеризуется пессимизмом в восприятии своего прошлого при отсутствии представлений о будущем, фатализмом восприятия настоящего, поддерживаемым искаженным восприятием реальности. Подобный профиль временной перспективы чаще всего связан с полученными ранее психологическими травмами.

Полученные данные согласуются с исследованиями ряда авторов. В частности, в зарубежных исследованиях выявлено, что особенностью виктимной личности является тенденция связывать негативные события с внутренними, личностными факторами, что детерминирует пессимистичное отношение к жизни [1]. Особое внимание привлекают такие взаимосвязи параметров временных перспектив со шкалой реализованной виктимности, которые позволяют сделать вывод, что для личности с реализованной в критической ситуации виктимностью характерны не только негативное

<sup>1</sup> Захарова М.Л. Исследование дисфункциональных отношений у больных неврозами и их динамики в процессе психотерапии : дисс. ... канд. псих. наук. СПб., 2001. 225 с.

<sup>2</sup> Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. СПб.: Питер, 2008. 220 с. С. 201–205.

Таблица 1. Результаты расчетов по корреляционному анализу r-Спирмена между показателями склонности к виктимному поведению, временных перспектив и дисфункциональных отношений

Временные перспективы	Склонность к виктимному поведению					
	Склонность к агрессивному виктимному поведению	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Склонность к гиперсоциальному поведению	Склонность к зависимому и беспомощному поведению	Склонность к некритичному поведению	Реализованная виктимность
Негативное прошлое	0,0375 <i>p</i> >0,05	0,1279 <i>p</i> >0,05	0,1427 <i>p</i> >0,05	<b>0,2389</b> <i>p</i> ≤0,05	0,1369 <i>p</i> >0,05	<b>0,2669</b> <i>p</i> ≤0,05
Гедонистическое настоящее	-0,1076 <i>p</i> >0,05	-0,1693 <i>p</i> >0,05	-0,0152 <i>p</i> >0,05	-0,1469 <i>p</i> >0,05	-0,1962 <i>p</i> >0,05	<b>-0,2395</b> <i>p</i> ≤0,05
Будущее	-0,0835 <i>p</i> >0,05	-0,1524 <i>p</i> >0,05	-0,0895 <i>p</i> >0,05	<b>-0,2359</b> <i>p</i> ≤0,05	-0,1461 <i>p</i> >0,05	-0,1271 <i>p</i> >0,05
Позитивное прошлое	-0,1107 <i>p</i> >0,05	-0,1735 <i>p</i> >0,05	-0,1693 <i>p</i> >0,05	-0,0952 <i>p</i> >0,05	-0,0962 <i>p</i> >0,05	-0,0428 <i>p</i> >0,05
Фаталистическое настоящее	0,0528 <i>p</i> >0,05	0,1261 <i>p</i> >0,05	0,1528 <i>p</i> >0,05	<b>0,2539</b> <i>p</i> ≤0,05	0,0347 <i>p</i> >0,05	<b>0,3735</b> <i>p</i> ≤0,01
Шкала дисфункциональных отношений	0,1394 <i>p</i> >0,05	-0,0282 <i>p</i> >0,05	0,1937 <i>p</i> >0,05	<b>0,2673</b> <i>p</i> ≤0,05	-0,1472 <i>p</i> >0,05	<b>0,2865</b> <i>p</i> ≤0,05

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные связи между переменными.

Таблица 2. Результаты расчетов по корреляционному анализу r-Спирмена между показателями временных перспектив и дисфункциональных отношений личности

Шкала	Временные перспективы				
	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Шкала дисфункциональных отношений	<b>0,3772</b> <i>p</i> ≤0,01	0,1628 <i>p</i> >0,05	-0,0371 <i>p</i> >0,05	<b>-0,2792</b> <i>p</i> ≤0,05	<b>0,3866</b> <i>p</i> ≤0,01

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные связи между переменными.

отношение к прошлому и неспособность планировать свою жизнь при беспомощном отношении к настоящему, но и неспособность получать удовольствие от происходящего.

В эмпирическом исследовании получены данные, свидетельствующие о том, что для виктимной личности свойственно негативно воспринимать происходящие жизненные события при отсутствии способности конструировать будущее, характерна выраженная беспомощность по отношению к происходящему в настоящем. Среди ведущих когнитивных искажений наблюдается «катастрофизация» и «долженствование в отношении других». Отметим, что анализ выявленных особенностей восприятия временной перспективы и когни-

тивных искажений позволяет сделать вывод о наличии когнитивной триады, свойственной депрессивному расстройству, включающей отрицательное восприятие происходящего в жизни, негативный взгляд на будущее, отрицательное представление о себе при «тирании долженствования». Однако данное предположение требует дополнительного исследования.

Полученные данные представленного исследования согласуются с нашими более ранними исследованиями [8], в рамках которых показано, что одним из ведущих проявлений виктимности является нарушение временных перспектив, что предполагает неспособность индивида предвидеть последствия и прогнозировать результаты своих действий.

Таблица 3. Результаты расчетов по корреляционному анализу r-Спирмена между показателями временных перспектив и иррациональных установок личности

Временные перспективы	Иррациональные установки				
	Катастрофизация	Долженствование в отношении себя	Долженствование в отношении других	Фрустрационная толерантность	Оценочная установка
Негативное прошлое	-0,0562 <i>p</i> >0,05	-0,0142 <i>p</i> >0,05	<b>-0,3955</b> <i>p</i> ≤0,01	0,0114 <i>p</i> >0,05	0,0371 <i>p</i> >0,05
Гедонистическое настоящее	<b>0,2836</b> <i>p</i> ≤0,05	0,0237 <i>p</i> >0,05	<b>0,3279</b> <i>p</i> ≤0,01	0,1755 <i>p</i> >0,05	0,0127 <i>p</i> >0,05
Будущее	<b>0,3946</b> <i>p</i> ≤0,01	0,1472 <i>p</i> >0,05	<b>0,2963</b> <i>p</i> ≤0,05	0,0428 <i>p</i> >0,05	0,1374 <i>p</i> >0,05
Позитивное прошлое	0,2371 <i>p</i> >0,05	0,0264 <i>p</i> >0,05	<b>0,3358</b> <i>p</i> ≤0,01	0,1356 <i>p</i> >0,05	0,1399 <i>p</i> >0,05
Фаталистическое настоящее	<b>-0,3762</b> <i>p</i> ≤0,01	-0,1389 <i>p</i> >0,05	0,1529 <i>p</i> >0,05	-0,1622 <i>p</i> >0,05	0,1285 <i>p</i> >0,05

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные связи между переменными.

Таким образом, в процессе эмпирического исследования подтверждена гипотеза о том, что виктимной личности свойственны нарушения временной перспективы.

Полученные данные могут быть использованы в психологическом сопровождении лиц, склонных к виктимному поведению, поскольку коррекция нарушений временной перспективы позволит им изменить внутренние установки, приводящие к виктимным стилям эмоционально-поведенческого реагирования. Опираясь на полученные результаты и положение, что отношение субъекта ко времени позволяет индивиду структурировать свою жизнь, можно предложить ряд рекомендаций, позволяющих снизить уровень виктимности:

- необходима проработка негативного восприятия прошлого с фокусированием на положительных изменениях личности и полученных навыках. В качестве технологий коррекции, показавших свою эффективность, могут быть перечислены: методика М. Мюррей «Яйцо травмы», технологии арт-терапии, песочная психотерапия;

- футуропрактика как метод моделирования позитивного будущего, расширения временной перспективы, коррекции негативных переживаний по поводу будущего, снижения чувства обреченности. Важной технологией работы выступает формирование навыка ставить позитивные цели в будущем;

- работа с настоящим, направленная на получение опыта адекватного восприятия актуальной ситуации, повышение возможности опираться на объективную реальность, в том числе телесные практики.

Новизна данного исследования заключается в расширении представлений о закономерностях функционирования виктимной личности, выявлении специфики восприятия временной перспективы и ведущих когнитивных нарушений.

Ограничением исследования является недостаточный для данной научной проблемы возрастной диапа-

зон испытуемых, поскольку известно, что временная перспектива является динамическим конструктом и трансформируется на протяжении всей жизни. В связи с этим целесообразным будет проведение дополнительных исследований на респондентах других возрастных категорий и осуществление сравнительного анализа данных.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Результаты проведенного исследования показывают, что виктимизация личности связана с нарушением восприятия себя и ситуации в контексте прошлого, настоящего и будущего. Как основные характеристики виктимной личности выделены: низкая социальная компетентность, несформированная интегративность идентичности, гетерономия, внешний локус контроля, низкая стрессоустойчивость, высокий уровень склонности к депрессии и социальной изоляции. Значимым проявлением виктимности является нарушение временной перспективы как частично осознаваемого отношения субъекта ко времени, интегрирующего существование во временные категории, позволяющие индивиду структурировать свою жизнь.

В ходе эмпирического исследования обнаружены значимые взаимосвязи между виктимным поведением и спецификой восприятия времени. Подтверждено предположение о негативном отношении виктимной личности к своему прошлому, неспособности прогнозировать будущее, фаталистическому и беспомощному отношению к настоящему.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Goldsmid S., Howie P. Mediating and moderating role of attributional style in the association between victimisation and wellbeing // *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2013. Vol. 18. № 4. P. 423–434. DOI: [10.1080/13632752.2013.803682](https://doi.org/10.1080/13632752.2013.803682).

2. Kokkinos C.M., Panagopoulou P., Tsolakidou I., Tzeliou E. Coping with bullying and victimisation among preadolescents: the moderating effects of self-efficacy // *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2015. Vol. 20. № 2. P. 205–222. DOI: [10.1080/13632752.2014.955677](https://doi.org/10.1080/13632752.2014.955677).
3. Strohmeier D., Dogan A. Emotional problems and victimisation among youth with national and international migration experience living in Austria and Turkey // *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2012. Vol. 17. № 3-4. P. 287–304. DOI: [10.1080/13632752.2012.704311](https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704311).
4. Owens L., Skrzypiec G., Wadham B. Thinking patterns, victimisation and bullying among adolescents in a South Australian metropolitan secondary school // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2014. Vol. 19. № 2. P. 190–202. DOI: [10.1080/02673843.2012.719828](https://doi.org/10.1080/02673843.2012.719828).
5. Acquah E.O., Topalli P.-Z., Wilson M.L., Junttila N., Niemi P.M. Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimization // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2016. Vol. 21. № 3. P. 320–331. DOI: [10.1080/02673843.2015.1083449](https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1083449).
6. Григорьева А.А., Усова Л.Е. Взаимосвязь склонности к виктимному поведению и рисков употребления психоактивных веществ у подростков // *Психология и право*. 2020. Т. 10. № 3. С. 211–223. DOI: [10.17759/psylaw.2020100314](https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100314).
7. Одинцова М.А. Проблема виктимного личностного типа в психологии // *Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2014. № 2. С. 73–79. EDN: [SXLADT](https://www.edn.ru/SXLADT).
8. Андронникова О.О. Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социально-психологической депривации ребенка // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2. С. 229–239. DOI: [10.32744/pse.2019.2.17](https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.17).
9. Mello Z.R., Barber S.J., Vasilenko S.A., Chandler J., Howell R. Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults // *British Journal Developmental Psychology*. 2022. Vol. 40. № 1. P. 92–111. DOI: [10.1111/bjdp.12393](https://doi.org/10.1111/bjdp.12393).
10. Maki A., Dwyer P.C., Snyder M. Time perspective and volunteerism: The importance of focusing on the future // *The Journal of Social Psychology*. 2016. Vol. 156. № 3. P. 334–349. DOI: [10.1080/00224545.2015.1090946](https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1090946).
11. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences // *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. Switzerland, 2015. P. 17–55. DOI: [10.1007/978-3-319-07368-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2).
12. Mello Z.R. A construct matures: time perspective's multidimensional, developmental, and modifiable qualities // *Research in Human Development*. 2019. Vol. 16. № 2. P. 93–101. DOI: [10.1080/15427609.2019.1651156](https://doi.org/10.1080/15427609.2019.1651156).
13. Ferrari L., Nota L., Soresi S. Time perspective and indecision in young and older adolescents // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2010. Vol. 38. № 1. P. 61–82. DOI: [10.1080/03069880903408612](https://doi.org/10.1080/03069880903408612).
14. Lennings Ch.J., Burns A.M. Time Perspective: Temporal Extension, Time Estimation, and Impulsivity // *The Journal of Psychology*. 1998. Vol. 132. № 4. P. 367–380. DOI: [10.1080/00223989809599271](https://doi.org/10.1080/00223989809599271).
15. Crockett R.A., Weinman J., Hankins M., Marteau T. Time orientation and health-related behaviour: Measurement in general population samples // *Psychology & Health*. 2009. Vol. 24. № 3. P. 333–350. DOI: [10.1080/08870440701813030](https://doi.org/10.1080/08870440701813030).
16. Медовикова Е.А., Морозова И.С. Содержательные характеристики временной перспективы личности студентов вуза // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2014. № 12. С. 58–67. DOI: [10.12731/2218-7405-2014-12-19](https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-12-19).
17. Попова О.Н. Проблематизация определения характеристик сбалансированности временной перспективы личности // *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 69. С. 85–99. DOI: [10.17223/17267080/69/5](https://doi.org/10.17223/17267080/69/5).
18. Мартыянова Г.Ю. Исследование связи временной перспективы и саморегуляции в трудной жизненной ситуации // *Психолог*. 2020. № 1. С. 34–43. DOI: [10.25136/2409-8701.2020.1.32180](https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.1.32180).
19. Голощапова Е.С. Исследование особенностей выстраивания временной перспективы студентов с различным уровнем осмысленности жизни // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2012. № 10. С. 148–153. EDN: [PJIRLT](https://www.edn.ru/PJIRLT).
20. Королева Н.Н., Богдановская И.М., Углова А.Б. Траектории взросления в психологической автобиографии учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста // *Интеграция образования*. 2022. Т. 26. № 1. С. 163–179. DOI: [10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179](https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179).
21. Магазева Е.А. Временная перспектива как характеристика индивидуальной стратегии в ситуации личностного выбора // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2014. № 2. С. 15–21. EDN: [SGMJAJ](https://www.edn.ru/SGMJAJ).
22. Андронникова О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика. Новосибирск: НГИ, 2005. 300 с.
23. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 3. С. 101–109. EDN: [INMJJI](https://www.edn.ru/INMJJI).

## REFERENCES

1. Goldsmit S., Howie P. Mediating and moderating role of attributional style in the association between victimisation and wellbeing. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2013, vol. 18, no. 4, pp. 423–434. DOI: [10.1080/13632752.2013.803682](https://doi.org/10.1080/13632752.2013.803682).
2. Kokkinos C.M., Panagopoulou P., Tsolakidou I., Tzeliou E. Coping with bullying and victimisation among preadolescents: the moderating effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 205–222. DOI: [10.1080/13632752.2014.955677](https://doi.org/10.1080/13632752.2014.955677).
3. Strohmeier D., Dogan A. Emotional problems and victimisation among youth with national and international migration experience living in Austria and Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2012, vol. 17,

- no. 3-4, pp. 287–304. DOI: [10.1080/13632752.2012.704311](https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704311).
4. Owens L., Skrzypiec G., Wadham B. Thinking patterns, victimisation and bullying among adolescents in a South Australian metropolitan secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2014, vol. 19, no. 2, pp. 190–202. DOI: [10.1080/02673843.2012.719828](https://doi.org/10.1080/02673843.2012.719828).
  5. Acquah E.O., Topalli P.-Z., Wilson M.L., Junttila N., Niemi P.M. Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimization. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 320–331. DOI: [10.1080/02673843.2015.1083449](https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1083449).
  6. Grigoreva A.A., Usova L.E. Relationship between propensity to victim behavior and the risks of substance use in adolescents. *Psikhologiya i pravo*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 211–223. DOI: [10.17759/psylaw.2020100314](https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100314).
  7. Odintsova M.A. Problem of a victim personality type in psychology. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2014, no. 2, pp. 73–79. EDN: [SXLADT](https://elibrary.ru/sxladt).
  8. Андронникова О.О. Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социо-психологической депривации ребенка. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 2, pp. 229–239. DOI: [10.32744/pse.2019.2.17](https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.17).
  9. Mello Z.R., Barber S.J., Vasilenko S.A., Chandler J., Howell R. Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults. *British Journal Developmental Psychology*, 2022, vol. 40, no. 1, pp. 92–111. DOI: [10.1111/bjdp.12393](https://doi.org/10.1111/bjdp.12393).
  10. Maki A., Dwyer P.C., Snyder M. Time perspective and volunteerism: The importance of focusing on the future. *The Journal of Social Psychology*, 2016, vol. 156, no. 3, pp. 334–349. DOI: [10.1080/00224545.2015.1090946](https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1090946).
  11. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences. *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. Switzerland, 2015, pp. 17–55. DOI: [10.1007/978-3-319-07368-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2).
  12. Mello Z.R. A construct matures: time perspective's multidimensional, developmental, and modifiable qualities. *Research in Human Development*, 2019, vol. 16, no. 2, pp. 93–101. DOI: [10.1080/15427609.2019.1651156](https://doi.org/10.1080/15427609.2019.1651156).
  13. Ferrari L., Nota L., Soresi S. Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2010, vol. 38, no. 1, pp. 61–82. DOI: [10.1080/03069880903408612](https://doi.org/10.1080/03069880903408612).
  14. Lennings Ch.J., Burns A.M. Time Perspective: Temporal Extension, Time Estimation, and Impulsivity. *The Journal of Psychology*, 1998, vol. 132, no. 4, pp. 367–380. DOI: [10.1080/00223989809599271](https://doi.org/10.1080/00223989809599271).
  15. Crockett R.A., Weinman J., Hankins M., Marteau T. Time orientation and health-related behaviour: Measurement in general population samples. *Psychology & Health*, 2009, vol. 24, no. 3, pp. 333–350. DOI: [10.1080/08870440701813030](https://doi.org/10.1080/08870440701813030).
  16. Medovikova E.A., Morozova I.S. Substantial characteristics' peculiarities of personality's time perspective of university students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2014, no. 12, pp. 58–67. DOI: [10.12731/2218-7405-2014-12-19](https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-12-19).
  17. Popova O.N. Characteristics of the time perspective balance of the personality. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2018, no. 69, pp. 85–99. DOI: [10.17223/17267080/69/5](https://doi.org/10.17223/17267080/69/5).
  18. Martyanova G.Yu. The study of correlation between time perspective and self-regulation in a difficult life situation. *Psikholog*, 2020, no. 1, pp. 34–43. DOI: [10.25136/2409-8701.2020.1.32180](https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.1.32180).
  19. Goloshchapova E.S. Investigation of peculiarities of building temporal perspective of students with different levels of life meaningfulness. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2012, no. 10, pp. 148–153. EDN: [PJIRLT](https://elibrary.ru/pjirlt).
  20. Koroleva N.N., Bogdanovskaya I.M., Uglova A.B. Rajectories of the growing-up in the psychological autobiography of adolescent secondary school learners. *Integratsiya obrazovaniya*, 2022, vol. 26, no. 1, pp. 163–179. DOI: [10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179](https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179).
  21. Magazeva E.A. The time perspective characteristics with various strategies in a situation of a personal choice. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2014, no. 2, pp. 15–21. EDN: [SGMJAJ](https://elibrary.ru/sgmjaj).
  22. Андронникова О.О. *Viktimnoe povedenie podrostkov: faktory vozniknoveniya i profilaktika* [Victim behavior of adolescents: factors of occurrence and prevention]. Novosibirsk, NGI Publ., 2005. 300 p.
  23. Syrsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptation of Zimbardo time perspective inventory. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109. EDN: [INMJIJ](https://elibrary.ru/inmjij).

## Violation of time perspectives in a victim's personality

© 2022

**Olga O. Andronnikova**\*<sup>1</sup>, PhD (Psychology), Associate Professor,  
professor of Chair of General Psychology and History of Psychology  
**Ekaterina V. Veterok**<sup>2</sup>, PhD (Psychology),  
assistant professor of Chair of Practical and Special Psychology

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia)*

\*E-mail: andronnikova\_69@mail.ru

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

**Abstract:** The relevance of the study of time perspective as a phenomenon that can be conceptualized in different ways is caused by its critical role in perception and experience of life events, their meaning. Psychological time of a person unites all the reality structures as all life processes develop in a continuum. The specifics of perception of different (most commonly traumatic) life events by a victim person attract special emphasis. The growth of victimization is caused by the escalation of tensions of modern society with the mosaic structure of the ideas about the specifics of view of life. The paper covers the theoretical and empirical analysis of time perspectives violation and cognitive distortions of a victimized personality. The authors give characteristics of a personality time perspective as a multidimensional dynamic construct, describe its differentiation. The paper describes the role of cognitive distortions in the determination of victim behavior of a person. Based on a theoretical review, the authors formulated a hypothesis that a victim personality is characterized by the time perspective violations. An empirical sample group involved young male and female students and graduate students of Russian universities ( $N=165$ ). The average age of tested people was 21.8 years (max=29, min=20). In the study, the authors used the following methods: O.O. Andronnikova's Technique of the Research of Propensity to Victim Behavior; Zimbardo Time Perspective Inventory; A. Beck and A. Weisman Dysfunctional Attitudes Scale, and A. Ellis Survey of Personal Beliefs. The empirical study identified the reliable interrelations between the victim behavior scales and time perspective parameters. A victim personality is characterized by a pessimistic attitude to the events in the past, fatalistic, helpless, and hopeless attitude to the present and the life on the whole, inability to develop time perspective of the future with the lack of ability to enjoy current events.

**Keywords:** time perspective; victim personality; victim behavior; dysfunctional relationships; irrational attitudes; cognitive distortions; negative reconstruction of life situations.

**For citation:** Andronnikova O.O., Veterok E.V. Violation of time perspectives in a victim's personality. *Vektor nauki Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 4, pp. 49–57. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-49-57.

---

## 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.

E-mail: adeeva.tanya@ Rambler.ru

**Андронникова Ольга Олеговна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии.

Адрес: Новосибирский государственный педагогический университет,  
630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28.

E-mail: andronnikova\_69@mail.ru

**Ветерок Екатерина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии.

Адрес: Новосибирский государственный педагогический университет,  
630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28.

E-mail: severus.snegg.1997@gmail.com

**Горюнова Лилия Васильевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики.

Адрес: Южный федеральный университет,  
344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.

E-mail: lvgoryunova@srfedu.ru

**Данилова Вера Леонидовна**, кандидат психологических наук, сооснователь сетевого сообщества.

Адрес: Лаборатория интерактивного вопрошания, Украина, г. Харьков.

E-mail: danilova.2007@gmail.com

**Карастелев Вадим Евгеньевич**, кандидат политических наук, доцент дирекции образовательных программ.

Адрес: Московский городской педагогический университет,  
129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4.

E-mail: karastelevve@mgpu.ru

**Лейфа Андрей Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук.

Адрес: Амурский государственный университет, 675027,  
Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21.

E-mail: Aleifa@mail.ru

**Сайфулина Анна Геннадьевна**, аспирант кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук.

Адрес: Амурский государственный университет,  
675027, Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21.

E-mail: anya\_korzhakova15@mail.ru

**Тимченко Екатерина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики.

Адрес: Южный федеральный университет,  
344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.

E-mail: esshipankina@srfedu.ru

**Тимченко Иван Владимирович**, младший научный сотрудник кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики.

Адрес: Южный федеральный университет,  
344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.

E-mail: ivtimchenko@srfedu.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.  
E-mail: inn.007@mail.ru

**Ульянов Максим Николаевич**, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры общей и теоретической физики физического факультета.  
Адрес: Челябинский государственный университет,  
454001, Россия, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.  
E-mail: max-39@yandex.ru

**Ульянова Евгения Павловна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка как иностранного  
Института лингвистики и международных коммуникаций.  
Адрес: Южно-Уральский государственный университет,  
454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76.  
E-mail: marzhenya@yandex.ru

**Хазова Светлана Абдурахмановна**, доктор психологических наук, доцент,  
профессор кафедры специальной педагогики и психологии.  
Адрес: Костромской государственный университет,  
156005, Россия, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17.  
E-mail: hazova\_svetlana@mail.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.  
E-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

**Andronnikova Olga Olegovna**, PhD (Psychology), Associate Professor,  
professor of Chair of General Psychology and History of Psychology.  
Address: Novosibirsk State Pedagogical University,  
630126, Russia, Novosibirsk, Vilyuskaya Street, 28.  
E-mail: andronnikova\_69@mail.ru

**Danilova Vera Leonidovna**, PhD (Psychology), co-founder of the online community.  
Address: Interactive Questioning Laboratory, Ukraine, Kharkiv.  
E-mail: danilova.2007@gmail.com

**Goryunova Liliya Vasilievna**, Doctor of Sciences (Education), Associate Professor,  
Head of Chair of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation  
of the Academy of Psychology and Pedagogy.  
Address: Southern Federal University,  
344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 105/42.  
E-mail: lvgoryunova@sfnedu.ru

**Karastelev Vadim Evgenyevich**, PhD (Political Sciences),  
Associate Professor of the Directorate of Educational Programs.  
Address: Moscow City University,  
129226, Russia, Moscow, Vtoroy Selskohozyajstvenny proezd, 4.  
E-mail: karastelevve@mgpu.ru

**Khazova Svetlana Abdurakhmanovna**, Doctor of Science (Psychology),  
Associate Professor, Professor of Chair of Special Pedagogy and Psychology.  
Address: Kostroma State University,  
156005, Russia, Kostroma, Dzerzhinsky Street, 17.  
E-mail: hazova\_svetlana@mail.ru

**Leifa Andrey Vasilyevich**, Doctor of Sciences (Education),  
Professor of Chair of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Social Sciences.  
Address: Amur State University,  
675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe Shosse Street, 21.  
E-mail: Aleifa@mail.ru

**Saifulina Anna Gennadyevna**, postgraduate student  
of Chair of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Social Sciences.  
Address: Amur State University,  
675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe Shosse Street, 21.  
E-mail: anya\_korzhakova15@mail.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.  
E-mail: inn.007@mail.ru

**Timchenko Ekaterina Sergeevna**, PhD (Pedagogy),  
assistant professor of Chair of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation  
of the Academy of Psychology and Pedagogy.  
Address: Southern Federal University,  
344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 105/42.  
E-mail: esshipankina@sfnedu.ru

**Timchenko Ivan Vladimirovich**, junior researcher of Chair of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation of the Academy of Psychology and Pedagogy.  
Address: Southern Federal University,  
344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 105/42.  
E-mail: ivtimchenko@sfedu.ru

**Ulyanov Maksim Nikolaevich**, PhD (Physics and Mathematics),  
assistant professor of Chair of General and Theoretical Physics, Faculty of Physics.  
Address: Chelyabinsk State University,  
454001, Russia, Chelyabinsk, Bratiev Kashirinykh Street, 129.  
E-mail: max-39@yandex.ru

**Ulyanova Evgeniya Pavlovna**, PhD (Philology),  
assistant professor of Chair of Russian as a Foreign Language,  
Institute of Linguistics and International Communications.  
Address: South Ural State University,  
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospekt, 76.  
E-mail: marzhenya@yandex.ru

**Veterok Ekaterina Vladimirovna**, PhD (Psychology),  
assistant professor of Chair of Practical and Special Psychology.  
Address: Novosibirsk State Pedagogical University,  
630126, Russia, Novosibirsk, Vilyuskaya Street, 28.  
E-mail: severus.snegg.1997@gmail.com